

DM

**Envolvimento do Aluno na Escola,  
Perceção de Apoio Familiar  
e Desempenho Escolar**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Sara Sofia Basílio Gonçalves**  
MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

*A Nossa Universidade*

[www.uma.pt](http://www.uma.pt)

setembro | 2017

**Envolvimento do Aluno na Escola,  
Perceção de Apoio Familiar  
e Desempenho Escolar**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Sara Sofia Basílio Gonçalves**  
MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

ORIENTADORA  
Maria João Gouveia Pereira Beja

CO-ORIENTADORA  
Alda Patrícia Marques Portugal

## Agradecimentos

À minha orientadora científica, Professora Doutora Maria João Beja, pelo entusiasmo que sempre demonstrou desde que lhe sugeri o tema; pelos momentos em que me reconfortou e pelo esforço que realizou para cumprir com as minhas metas. Agradeço também por não me dar respostas, mas sim colocar-me a pensar e refletir sobre como as alcançar. Isto foi imensamente útil, tanto para a concretização desta tese, como para ensinamentos e competências que serão essenciais para o meu futuro profissional, relacionado a competência e capacidade de raciocínio reflexivo e crítico.

À minha orientadora, Professora Doutora Alda Portugal, por toda a disponibilidade, pelos momentos de descontração e pelo esforço que sempre impingiu aquando das minhas dúvidas e incertezas, principalmente na fase final. Por fazer os possíveis e impossíveis, mesmo quando estava atarefada. Por todas as dicas e sugestões que foram cruciais.

A toda a direção executiva das Escolas, onde foi decorrido o estudo que deu mote à concretização desta tese, pela permissão da execução da pesquisa. Mais precisamente, fica aqui o meu agradecimento ao Professor Nuno Jardim e a Psicóloga e Doutora Filipa Dias, por demonstrarem disponibilidade imediata na entrega e recolha de dados.

Aos autores dos instrumentos utilizados pela cedência dos respetivos conteúdos e materiais para a sua utilização neste estudo.

Aos meus colegas e amigos que sempre me apoiaram e motivaram durante todo o ano letivo, são eles: Maurício Ornelas, Jéssica Pestana, Décia Teixeira e José Fernandes. Agradeço pelas trocas de conhecimentos entre todos e pelo grupo unido que se formou nesta fase que tanto nos oferece como preocupa, mas que essencialmente nos acrescenta enquanto seres humanos.

Às minhas grandes amigas que, apesar da distância, se fizeram mais do que presentes, ajudando-me sempre que possível: Rita Santana e Jéssica Ramos.

À minha irmã, Joana Gonçalves, que foi imprescindível para a realização desta tese. Por toda a sua disponibilidade na revisão da mesma e pelas suas ideias. Pelo amor e preocupação que foram depositados em mim e no meu trabalho.

A toda a minha família, mas principalmente aos meus pais pelo apoio, amor, orgulho e, mais que tudo, pela educação que me deram. Fizeram de mim quem sou hoje. Por sempre ao meu lado para de, degrau a degrau, conquista a conquista, hoje estarem presentes em mais outra, festejando mais do que eu as minhas conquistas. Espero que sempre se orgulhem de mim.

Ao meu amor, Leonardo Caldeira, por toda a paciência. Por tudo o que deixamos de fazer, pela compreensão, pelo amor, por sempre me limpar as lágrimas e dar força quando acho que já não a tenho. Por acreditar mais em mim do que eu mesma, por me dizer que sou capaz quando acreditava que já não era. Obrigada, sem ti não teria conseguido.

O meu profundo e sincero agradecimento!

**Resumo:** Nos países mais evoluídos permanece em debate uma questão controversa. O dilema centra-se na forma como poderá ser assegurada uma escolarização que tenha como objetivo o sucesso dos alunos e difundir a equidade educativa (Rodrigues, 2012). Nesse sentido torna-se essencial compreender os fatores que influenciam o desempenho escolar. O propósito deste estudo passa por perceber qual a relação que existe entre o envolvimento do aluno na escola, a perceção de apoio familiar e o desempenho escolar. Para isso utilizaram-se, a escala de envolvimento do aluno na escola (Veiga, 2016), o Inventário de Perceção de Suporte Familiar (Batista, 2005), o *Social Support Appraisals* (Antunes & Fontaine, 1994) e a média das notas do 1º período. Foram realizadas análises correlacionais, regressões múltiplas e o teste de *Kruskal-Wallis* numa amostra de 82 alunos do 3ºciclo da Região Autónoma da Madeira. Constata-se que existe uma correlação positiva entre o envolvimento do aluno e o seu desempenho. Foi ainda observada correlação negativa entre o apoio familiar e o desempenho dos alunos, assim como entre o apoio familiar e o envolvimento. Verificou-se ainda que, o envolvimento é maior preditor do desempenho escolar do que o apoio familiar. Por fim, os resultados demonstraram que os níveis de envolvimento comportamental tendem a diminuir do 7º para o 9º ano, ao contrário do que acontece com a dimensão da adaptação do apoio familiar que tende a aumentar. Deste modo, verifica-se que o envolvimento do aluno na escola é importante para a melhoria do desempenho do mesmo. Contudo, atualmente, o envolvimento comportamental ainda se encontra fortemente associado às boas notas, ainda que se tenha constatado que o mais importante é o envolvimento ativo no seu processo de ensino-aprendizagem (agenciativo). Por outro lado, os resultados revelam que a pouca monitorização dos pais pode estar associada ao fraco desempenho escolar.

**Palavras-chave:** Envolvimento do aluno na escola; Perceção do apoio familiar; desempenho escolar; 3º ciclo

**Abstract:** In the most developed countries, an issue that raises a great universal controversy remains. The dilemma is focused on how schooling can be ensured with the goal of student success, as well as the dissemination of educational equity (Rodrigues, 2012). In this sense it is essential to understand the factors that influence school performance. The purpose of this study is to understand the relationship between the student's engagement in school, the perception of family support and school performance. For this purpose, were used The Social Support Appraisals (SSA, Antunes & Fontaine, 1994), the Family Support Perception Inventory (IPSF, Batista, 2005) 1994), the scale of student engagement in school (SES-4DS; Veiga, 2013) and the average of the 1st period notes. Correlational analyzes, multiple regressions and the Kruskal-Wallis test were performed on a sample of 82 students from the 3rd cycle of the Autonomous Region of Madeira. It is observed that there is a positive correlation between student engagement and performance. There was also a negative correlation between family support and student performance, as well as between family support and engagement. It was also found that involvement is a greater predictor of school performance than family support. Finally, the results showed that levels of behavioral involvement tend to decrease from the 7th to the 9th year, in contrast to the size of the adjustment of family support that tends to increase. In this way, it is verified that the student's involvement in school is important for the improvement of the performance of the same. However, currently, behavioral involvement is still strongly associated with good grades, although it has been found that the most important is active involvement in its teaching-learning (agency) process. On the other hand, the results show that poor parental monitoring may be associated with poor school performance.

**Keywords:** Student engagement in school; Perception of family support; school performance; 3rd cycle

## Índice

Introdução.....	1
Parte I- Enquadramento teórico .....	4
1. Desempenho escolar e adolescência .....	5
2. Envolvimento do aluno na escola.....	10
3. Perceção de apoio familiar .....	22
4. Envolvimento escolar, perceção de apoio social e desempenho escolar .....	27
Parte II- Estudo empírico .....	37
1. Metodologia .....	38
1.1. Objetivos e desenho da investigação.....	38
1.2. Caracterização da amostra .....	39
1.3. Instrumentos de avaliação .....	43
1.4. Procedimento de recolha de dados .....	47
2. Resultados .....	49
3. Discussão .....	58
Parte III- Conclusões .....	67
Referências.....	73
Anexos.....	83
Anexo 1: Autorização para participação dos filhos no estudo	
Anexo 2: Consentimento informado	
Anexo 3: Carta convite	
Anexo 4: Questionário sociodemográfico e escolar	
Anexo 5: Instrumentos utilizados para a recolha de dados	

## Índice das tabelas

Tabela 1. Características sociodemográficas consoante o ano de escolaridade .....	410
Tabela 2. Caracterização dos cuidadores em função das habilitações literárias e do regime profissional .....	41
Tabela 3. Caracterização das famílias em função do nível sociocultural e económico e do estado civil dos cuidadores.....	41
Tabela 4. Caracterização da amostra em função dos agregados familiares .....	41
Tabela 5. Frequência e percentagem sobre o desempenho escolar dos alunos .....	42
Tabela 6. Coeficientes de Alpha de Cronbach dos instrumentos e das respetivas dimensões .....	47
Tabela 7. Correlações de Pearson entre o envolvimento do aluno na escola e a perceção de apoio familiar.....	50
Tabela 8. Correlações de Pearson entre o envolvimento do aluno na escola e o desempenho escolar.....	51
Tabela 9. Correlações de Pearson entre a perceção de apoio familiar e o desempenho escolar.....	52
Tabela 10. Síntese dos resultados da regressão linear múltipla .....	53
Tabela 11. Coeficientes de Regressão linear para a variável dependente desempenho escolar .....	55
Tabela 12. Coeficientes de Regressão linear para a variável dependente envolvimento do aluno na escola .....	55
Tabela 13. Diferenças entre o envolvimento do aluno na escola consoante o ano de escolaridade.....	56
Tabela 14. Diferenças entre o apoio da família consoante o ano de escolaridade.....	57

### **Índice das figuras**

Figura 1. Estilos de envolvimento do aluno na escola.....	12
Figura 2. Esquema conceptual da investigação.....	39

### **Índice dos quadros**

Quadro 1. Indicadores de envolvimento do aluno na escola.....	46
Quadro 2. Descrição síntese dos instrumentos utilizados.....	46

## Introdução

Com a sociedade a evoluir a cada minuto que passa, começam-se a equacionar questões que antes não eram tão valorizadas. Proceder à descoberta das razões que levam a que seja essencial desmistificar-se o desempenho escolar é também avançar mais um passo no desenvolvimento daquilo que é aprendizagem individual e conjunta.

Assumindo que o principal objetivo das escolas é aumentar a taxa de sucesso escolar, não seria previsível que se investigassem os fatores que levam a que um aluno tenha desempenho nas tarefas que lhe são apresentadas? É tido como sabido que são inúmeros os fatores que podem influenciar o desempenho dos estudantes (Gonzalez-Pienda, et al., 2002; Miguel, Rijo & Lima 2012; Mullis, Rathge & Mullis 2003; Simões, et al., 2008; Soares & Almeida, 2015) mas ainda existem poucas pistas sobre quais aqueles que interferem diretamente nessa questão do “sucesso” e do “insucesso”.

Uma vez que a questão do desempenho escolar é tão abrangente e complexa, torna-se impraticável que se estudem todos esses fatores em simultâneo. Posto isto, cingir-nos-emos, no presente estudo, apenas no que diz respeito ao envolvimento do aluno na escola e a sua perceção do apoio familiar. A escolha destes fatores em específico fundamentam-se por estes serem considerados imprescindíveis na missão de determinar o que torna um aluno “exemplar” (Lam, et al., 2014; Skinner & Pitzer, 2012; Wang & Eccles, 2012), à luz do paradigma atual escolar, que valoriza muito as notas dos alunos (Rodrigues, 2012).

O envolvimento do aluno na escola tem se mostrando um fator essencial para o bom desempenho escolar que é influenciável por fatores de ordem contextual (Lam et al., 2012; Wentzel, 2012). Além de que o envolvimento dos alunos na escola tem sido considerado uma variável importante na resposta aos problemas nas escolas dos nossos dias, desde indisciplina, abandono escolar, sucesso escolar, entre outras (Finn, 1989; Fredricks et al.,

2011; Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004; Ladd & Dinella, 2009; Veiga, 2013). O mesmo se verifica sobre a importância da percepção de apoio familiar no desempenho escolar (Abreu, 2014; Estell & Perdue, 2013; Lam, et al., 2014; Skinner & Pitzer, 2012; Veiga & Abreu, 2014; Wang & Eccles, 2012).

Serão estas as variáveis fundamentais na diferenciação entre os níveis de aprendizagem dos alunos, que frequentem uma mesma escola, numa mesma turma? Antes de se procurar examinar os fatores intrínsecos ao ensino é preciso descodificar as influências que motivam os alunos a frequentar a escola e o que desperta o seu interesse em aprender.

Este estudo tem como primordial objetivo analisar a relação entre estas três variáveis: envolvimento do aluno na escola, percepção de apoio familiar e desempenho escolar. Procurando analisar de que forma o envolvimento do aluno na escola e do apoio parental representam influência sobre esse desempenho. E, como estas variáveis comportam-se nos diferentes anos de escolaridade.

O presente trabalho está organizado em três partes nomeadamente: o enquadramento teórico, o estudo empírico e as conclusões. Na primeira parte, no enquadramento teórico, definiu-se o que é desempenho escolar, relatando algumas estatísticas realizadas em Portugal e abordou-se algumas especificidades da adolescência. Na sequência, incidiu-se sobre o envolvimento do aluno na escola, assim como aprofundou-se as dimensões, indicadores e facilitadores desse mesmo envolvimento. Também recaiu-se sobre o papel desempenhado pelos familiares, tanto pais como restante família, sobre o aluno. Por fim, ainda nesta primeira etapa, procurou-se desvendar o tipo de relações que existem entre as três variáveis em estudo. Posteriormente, na segunda parte, do Estudo Empírico, apresentou-se os objetivos desta investigação, a caracterização da amostra, assim como os instrumentos utilizados na avaliação da mesma e os procedimentos também em

questão. Nesta secção, também analisou-se e discutiu-se os resultados obtidos com a revisão teórica efetuada. E, por fim, na última secção deste trabalho, mencionou-se as principais conclusões obtidas desta investigação e as principais limitações e propostas para estudos futuros a serem efetuados neste campo. Além disso, também abordou-se as implicações práticas deste estudo para atuação do psicólogo da educação e restante comunidade escolar sobre esta temática.

## **Parte I- Enquadramento teórico**

## 1. Desempenho escolar e adolescência

Nos países mais evoluídos permanece em debate uma questão que nutre uma grande controvérsia universal quando falamos em educação. O dilema centra-se na forma como poderá ser assegurada uma escolarização que tenha como principal objetivo a excelência dos alunos, bem como, difundir a equidade educativa (Rodrigues, 2012).

O nível de desempenho escolar de um aluno molda tanto o seu desenvolvimento como também, a vida social, profissional, familiar e cidadania dos jovens, a sua forma de ser, de fazer e de pensar (Soares & Almeida, 2015). Ou seja, o fato de ser um bom aluno ou um aluno fraco influencia em diversos contextos e situações da sua vida.

A adolescência é uma fase que envolve a expansão das redes sociais e modificação da influência de cada uma delas (Mullis, Rathge & Mullis, 2003). Nesta fase ocorrem mudanças nas relações principalmente com os pais (busca de maior autonomia) e com os pares (procura de integração e aceitação). Todas estas relações, e as mudanças inerentes às mesmas, também vão ter influência na forma como o adolescente se desenvolve (Antunes & Fontaine, 2005).

O programa para a avaliação internacional dos estudantes (PISA) efetuou um estudo promovido pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico (OCDE) que envolveu 72 países, incluindo Portugal. O objetivo passou por avaliar as competências e conhecimentos dos alunos com 15 anos, num total de 7325 alunos, ao nível da matemática, leitura e ciências no ano letivo de 2014/2015 (Marôco, Gonçalves, Lourenço & Mendes, 2016). O mesmo demonstrou que Portugal, ao nível da leitura, se encontra na 18<sup>º</sup> posição. Ao nível das ciências está na 17<sup>º</sup> posição e ao nível da matemática encontra-se na 22<sup>º</sup> posição. Além disso, desde 2000, Portugal registou uma tendência de melhoria significativa no que toca a estes estudos de ano para ano (Marôco, et al., 2016).

Na investigação do *aQeduto*, que engloba a avaliação, qualidade e equidade na educação, intersecta-se o envolvimento do aluno com os resultados obtidos no teste PISA de Matemática de 2012. Com isto, pôde identificar-se que os alunos que têm, em média, melhores resultados escolares, são aqueles que dizem sentir-se felizes na Escola (Conselho Nacional da Educação, 2015). Nas escolas onde tanto o Estatuto Socioeconómico e Cultural (ESCS), como os scores PISA ao nível da Matemática são baixos, verificou-se que existe uma taxa mais elevada de alunos que são infelizes no contexto escolar (CNE, 2015).

Estatísticas realizadas em 2015 pela Direção-geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) sobre a educação, demonstraram que em relação a 2012, se verificou em Portugal uma melhoria no desempenho médio dos alunos (CNE, 2015). Diminuíram os maus resultados escolares, mas a taxa de retenção escolar do nosso país continua a ser das mais altas de toda a Europa. Até aos 15 anos, pelo menos cerca de um terço dos alunos já esteve retido um ano no mínimo. Todavia, apesar destas indicações, registou-se uma diminuição da taxa de abandono escolar precoce e os alunos portugueses, em comparação com os restantes países, encontram-se entre aqueles que se sentem mais felizes na escola (CNE, 2015).

No seu estudo, Kuh e colaboradores (2006), definiram sucesso escolar como bons resultados escolares, envolvimento em atividades escolares, satisfação, desejo de adquirir mais conhecimento, habilidades e competências, persistência, concretização de metas escolares e desempenho depois de concluir os estudos.

A literatura distingue os conceitos de desempenho escolar e sucesso escolar (Kuh, Kinzie, Buckley, Bridges & Hayek, 2006; Mullis, Rathge & Mullis, 2003). Enquanto o desempenho escolar está normalmente associado às classificações escolares nos testes, assim como no final do ano (Mullis, Rathge & Mullis, 2003), o sucesso escolar é mais abrangente e refere-se à capacidade de escrever, comunicar, de exercer pensamento crítico

e capacidade reflexiva, de integrar conhecimentos científicos e competências de investigação e mensuração, além de dizer respeito ao desenvolvimento físico, cognitivo e psicossocial (Kuh, Kinzie, Buckley, Bridges & Hayek, 2006). Ainda que esta distinção seja clara para alguns autores, a grande maioria refere-se ao desempenho e ao sucesso escolar de forma indiferenciada. Atendendo a isto, o presente estudo focar-se-á apenas no conceito de desempenho escolar dada a sua especificidade.

O desempenho escolar tem uma natureza multifacetada e multideterminada (Miguel, Rijo & Lima, 2012). A aprendizagem deve ser vista como um processo no seu todo: contextualizado, resultado da interação entre o estudante e contextos desenvolvimentais, nomeadamente a família, professores, a escola e a comunidade em que se insere (Gonzalez-Pienda et al., 2002; Miguel, Rijo & Lima, 2012).

Nesta linha, compreender o desempenho escolar implica obrigatoriamente que se adote uma perspetiva temporal e desenvolvimental do mesmo. Assim, denota-se um aumento que é progressivo e contínuo no que diz respeito à importância das variáveis pessoais (e não só das habilidades cognitivas) ao longo da adolescência (Steinberg, 2005). Da mesma forma, o desenvolvimento físico, psicológico e emocional parecem interferir na aprendizagem (Steinberg, 2005).

Diversos estudos procuram compreender a influência sociofamiliar no desempenho escolar dos adolescentes (Bahar, 2010; Cheng, et al., 2012; Chohan & Khan, 2010; Domagala-Zysk, 2006; Gonzalez-Pienda, et al., 2002; Mackinnon, 2012; Rueguer, et al., 2010; Skinner & Pitzer, 2012; Steinberg, 1996; Stewart & Suldo, 2011; Wenz-Gross et al., 1997). Partindo deste objetivo, Soares e Almeida (2015) realizaram um estudo com o intuito de esclarecer as relações que se estabelecem através das variáveis pessoais (e.g., habilidades cognitivas e o autoconceito), as variáveis sociofamiliares (e.g., habilitações

escolares dos pais e a percepção de aceitação e monitorização dos mesmos), e também as de desempenho escolar, que diz respeito às notas escolares obtidas pelos adolescentes. Destes resultados, conclui-se que os fatores pessoais interferem de forma direta no sucesso ou insucesso dos alunos. Os fatores sociofamiliares, por sua vez, mostram como a escolaridade da mãe influencia no desempenho escolar dos estudantes. Por outro lado, em relação aos comportamentos parentais de aceitação e apoio nos estudos, não demonstram ter grande relação, tendo tendência para diminuir com o passar do tempo (Soares & Almeida, 2015). Desta forma, é possível sectorizar-se três perfis de estudantes: o de sucesso escolar, o de insucesso escolar que não estão envolvidos com a escola e o de insucesso escolar que estão envolvidos com a escola (Soares e Almeida, 2015). Assim, integram-se as dimensões motivacionais, comportamentais, atitudinais, e ainda os contextos familiares e escolares.

Segundo Gonzalez-Pienda e colaboradores (2002) existem vários fatores que são responsáveis pelo fraco desempenho escolar. Como é o caso do baixo nível socioeconómico. Outros fatores dizem respeito também as próprias habilidades cognitivas do alunos, a relação com os professores e colegas e o envolvimento familiar. Este estudo também mostrou que existe uma complexa relação entre o suporte parental e o desempenho escolar, uma vez que é mediada por várias variáveis.

Além destes, outros estudos realizados por Miguel, Rijo e Lima (2012) e Simões e colaboradores (2008) existem alguns fatores de risco, assim designados pois tendem a condicionar o rendimento académico do aluno. Destacam-se três: familiares, escolares e pessoais. Os fatores de risco relacionados com o contexto familiar dizem respeito, por exemplo, aos cuidados assegurados ao longo do desenvolvimento, à estrutura familiar, aos estilos parentais, às expectativas dos pais em relação à escolaridade dos filhos e ainda ao estatuto socioeconómico da família (Simões, et al., 2008). Quanto aos fatores de risco do

tipo escolares, podem realçar-se a estrutura organizacional do sistema de ensino, assim como o ambiente escolar. Além disto, as expectativas e os estilos de ensino dos professores também poderão estar na base das dificuldades de aprendizagem dos alunos. Por fim, os fatores de risco pessoais dizem respeito a algumas características sociodemográficas (como o facto dos indivíduos serem do sexo masculino e/ou pertencentes a minorias étnicas). Também as características cognitivas de cada aluno (como o facto de apresentarem um autoconceito académico baixo), as emocionais (relacionado com a ansiedade de desempenho), as sociais (como os relacionamentos interpessoais e integração na comunidade), comportamentais (como a capacidade de autorregulação e ausência de rotinas de estudo) e ainda motivacionais (Miguel, Rijo & Lima, 2012). Segundo Mullis e colaboradores (2003) um forte preditor do desempenho académico diz respeito ao comportamento do aluno na escola (e.g., atenção nas aulas e relação com os colegas).

Há diversos estudos que demonstram a forte relação que existe entre o desempenho do estudante e o envolvimento que o mesmo tem com a aprendizagem e com a escola (Finn, 1989, Fredricks et al., 2004; Kuh, et al., 2006; Ladd & Dinella, 2009; Wang & Holcombe, 2010). O mesmo sucede quando é estudada a relação entre a perceção de apoio social e desempenho escolar dos alunos (Chen, 2005; Gonzalez-Pienda, et al., 2002).

Quando os alunos caracterizam as famílias pela capacidade de monitorização, de justiça e de carinho verifica-se que esses alunos apresentam melhores notas do que os alunos que caracterizam os pais pela não supervisão ou pelo controlo excessivo (Steinberg, 1996), dado que o interesse dos pais parece estar positivamente relacionado com o envolvimento dos filhos na escola e nas atividade extracurriculares. Os recursos sociais, incluindo as habilitações escolares dos pais e o nível socioeconómico, estão relacionados

com as oportunidades de aprendizagem e predizem o desempenho escolar dos adolescentes (Mullis, Rathge & Mullis, 2003).

## 2. Envolvimento do aluno na escola

O envolvimento do aluno na escola é considerado um constructo maleável sendo influenciado por diferentes circunstâncias (Skinner & Pitzer 2012).

Os primeiros estudos feitos sobre o envolvimento escolar apenas consideravam os comportamentos observáveis, como por exemplo a participação e o tempo investido nas tarefas como o trabalho de casa e atividades que envolvessem a aprendizagem (Brophy, 1983). Mais tarde, por outros autores, começaram a considerar também as emoções e os afetos como parte integrante do envolvimento (Finn, 1989). Mais recentemente têm estudado, também, o aspeto cognitivo como uma das variáveis do envolvimento escolar, na medida em que se dedica tempo à aprendizagem, sem desistir (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004), e à capacidade de autorregulação da aprendizagem (Pintrich & DeGroot, 1990).

Entre as muitas definições de “envolvimento”, a primeira teve como base o modelo de participação-identificação. O envolvimento era definido em duas partes: a comportamental (participação) e a emocional (identificação) (Finn & Voelkl, 1993). A esta definição foi acrescentada, mais tarde, uma terceira componente: a cognitiva (Fredricks et al., 2004). Recentemente, Veiga (2013) definiu envolvimento dos alunos na escola (EAE) como a vivência de ligação centrípeta do aluno à escola, em dimensões específicas como a cognitiva, afetiva, comportamental e agenciativa (o aluno como agente da ação).

Connel (1990), por sua vez, desenvolveu um modelo que distinguia dois polos e um contínuo: o envolvimento (*engagement*) e desinteresse (*disengaged*). Assim, o envolvimento refere-se à apresentação de comportamentos que demostrem envolvimento na aprendizagem e emoções positivas em relação à escola. Em contrapartida, o desinteresse

reporta-se à passividade, ao aborrecimento, às emoções negativas, à falta de esforço, à desistência.

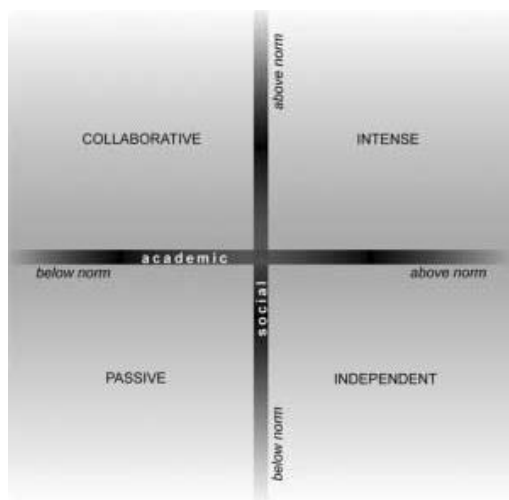
Desta forma, o envolvimento define-se como um processo psicológico que medeia os efeitos dos fatores contextuais, tais como o clima da sala de aula e o funcionamento familiar, bem como, também medeia as consequências do desempenho escolar do aluno (e.g., notas, abandono escolar, mau comportamento, autoestima) (Lam et al., 2014).

Baseado em revisões da literatura, Trowler (2010) traduz o envolvimento escolar na interação entre tempo e esforço entre os estudantes e as instituições, com o objetivo de otimizar as experiências escolares. Da mesma forma, Gibbs e Poskitt (2010) resumiu que o envolvimento traduz um constructo multifacetado: por um lado, relaciona-se com o sentimento de pertença e conexão com a escola, professores e amigos; por outro, refere-se ao sentimento de controlo das suas ações e das suas consequências, como também do seu processo de ensino-aprendizagem (*sense of agency*), sentimento de autoeficácia e de metas orientadas para o sucesso dentro da sala de aula e nas atividades extracurriculares; diz respeito ao esforço, concentração e interesse na aprendizagem; e, ainda, inclui o prazer de aprender por vontade própria, ou visto como algo vantajoso para si e para o seu futuro. Jimerson, Campos e Greif (2003) vão ainda mais longe, e sintetizam que o aluno pode estar envolvido em cinco áreas, nomeadamente: o desempenho escolar, o comportamento na sala de aula, o envolvimento nas atividades extracurriculares, as relações interpessoais e a comunidade escolar.

Clarificado o conceito de envolvimento do aluno, a questão que se coloca é: De que forma é que o aluno está envolvido? Existem inúmeros autores que defendem a existência de diversos níveis de envolvimento, tais como, envolvimento na escola, na sala de aula ou até na tarefa individual a ser desenvolvida (Jimerson, et al., 2003; Skinner & Pitzer, 2012; Trowler,

2010). Especificamente, quando se fala em envolvimento do aluno na escola, abrange-se tudo o que diz respeito ao espaço escolar em si: aos funcionários, aos professores, aos colegas, aos psicólogos e a outros técnicos educacionais, como também todo o tempo curricular de aulas, as atividades extracurriculares e o intervalo. Já quando falamos no âmbito do envolvimento na sala de aula faz-se referência a um envolvimento com professores, com a matéria e com os colegas de turma, em específico. Por fim, no envolvimento da tarefa em si, fala-se do desenvolvimento de uma determinada tarefa a ser realizada dentro ou fora da sala de aula (Skinner & Pitzer, 2012; Trowler, 2010).

Segundo Coates (2007) podemos verificar quatro estilos de envolvimento do aluno na escola: passivo, independente, colaborativo, intenso; estes são baseados em dois eixos: o social e o acadêmico (ver figura 1).



**Figura 1.** *Estilos de envolvimento do aluno na escola.*

Os alunos com um estilo de envolvimento intenso são muito envolvidos nos seus estudos. Eles entendem a aprendizagem e o ambiente escolar de forma desafiante, apoiante e responsiva. Os alunos que, por sua vez, têm um estilo independente tendem a ser mais envolvidos nos estudos do que socialmente. Eles percebem-se como participativos e com um

ambiente apoiante, mas preferem trabalhar sozinhos. O estilo colaborativo diz respeito ao lado social da escola, não focando tanto o lado acadêmico. Estes são os alunos que sentem que pertencem à escola e que têm boas relações com os colegas, professores e funcionários. Por fim, o estilo passivo diz respeito aos alunos que raramente participam nas atividades escolares e não apresentam interesse pela escola (Coates, 2007).

Por outro lado, nem tudo na literatura é consensual, acerca deste tema, existe a dúvida de que se a definição de envolvimento não ficaria mais completa se, para além dos aspetos positivos relacionados a este conceito, também se incluísse os negativos (como aborrecimento, desmotivação, ausência de envolvimento, etc.) como parte integrante da própria definição de todo o conceito em geral – quando falamos da falta/pouco envolvimento não estaremos a falar do mesmo conceito? (Skinner, 2016; Skinner & Pitzer, 2012). Parece-nos que esta dúvida remete-nos a uma perspetiva de encarar o envolvimento como um espectro onde se integram todos os aspetos (positivos e negativos), sendo que a falta de envolvimento completo seria um extremo desse espectro e a presença de todos os aspetos positivos (representante de um excelente envolvimento) seria a outra extremidade.

Além disso, também há discordância entre os autores sobre a operacionalização deste conceito, nomeadamente no que diz respeito à sua relação com a motivação, à dimensionalidade do envolvimento escolar, à diferenciação dos identificadores e aos facilitadores, como as diferentes teorias explicativas do envolvimento do aluno na escola (Skinner & Pitzer, 2012).

A motivação e o envolvimento na escola são conceitos que surgem, habitualmente, de forma indiferenciada na literatura. Ambos os conceitos estão interligados e há autores que os apresentam como parte de um mesmo constructo (Gibbs & Poskitt, 2010; Skinner,

Kindermann, Connell, & Wellborn, 2009; Skinner & Pitzer, 2012). Por outro lado, há outros que fazem uma clara distinção entre os dois termos (Martin, 2009; Ramos, 2012; Valle, et al., 2016). Nesse sentido, de modo a compreender o conceito de envolvimento é fundamental compreender como este se relaciona com a motivação. Skinner & Pitzer (2012) definem envolvimento como a manifestação comportamental da motivação. A motivação relaciona-se ao “porquê” de algo existir, ou de se fazer algo. Já o envolvimento engloba “o quê?” de um determinado comportamento (Valle, et al., 2016). Ramos (2012) demonstrou que a motivação e o envolvimento apresentam uma relação recíproca. Assim, para existir participação no processo de ensino-aprendizagem é essencial que exista motivação e, para que a motivação tenha espaço, é necessário envolvimento por parte dos alunos.

A motivação é um processo psicológico que assenta em três pilares: energia, propósito e durabilidade da ação (Ryan & Deci, 2000). Corresponde a uma força interior que impulsiona a uma ação ou a um objetivo. Por sua vez, o envolvimento pode ser definido como: esforço, vigor, intensidade, vitalidade e entusiasmo; estas são características relacionadas com a energia. Também pode ser considerado como: interesse, foco, concentração; estas referem-se ao propósito/objetivo. E, por fim, pode ser caracterizado como: determinação e persistência; sinais alusivos a durabilidade (Skinner et al., 2009). É neste sentido que Skinner e Pitzer (2012) consideram que o envolvimento se refere à manifestação exterior e observável da motivação. Então, a motivação pode ser definido como conceito mais abrangente que engloba o envolvimento do aluno na escola.

Com isto, é possível distinguir dois tipos de motivação: a motivação extrínseca e a motivação intrínseca. Um aluno extrinsecamente motivado é aquele que realiza uma tarefa em prol de uma compensação, que pode ser externa ou social. Por outro lado, um aluno motivado intrinsecamente, é aquele que por si próprio procura a novidade, o desafio,

envolvendo-se nas tarefas que tem interesse. Aquele aluno que estabelece metas pessoais e constrói um plano para a concretização das mesmas (Ryan & Deci, 2000). Os sentimentos dos alunos em relação à aprendizagem: uma das componentes do envolvimento do aluno na escola. Reflete a motivação intrínseca (Ryan & Deci, 2000).

Segundo a teoria da autodeterminação (Ryan & Deci, 2000) existem três necessidades inatas referentes à motivação intrínseca, nomeadamente: autonomia, competência e relacionamento com os outros ("*relatedness*"). A autonomia refere-se à necessidade de sentir que é ele próprio que, decide o seu percurso e o estabelecimento de objetivos pessoais. A competência relaciona-se à necessidade de sentir que é capaz, ligando-se ao autoconceito, autoestima e autoeficácia. Por fim, a necessidade de relacionamento refere-se ao sentir-se conectado com outras pessoas e com o sentimento de pertença.

Os indivíduos aprendem muito sobre si na relação com os outros, aprendendo a valorizar certas atividades, assim como, as respetivas consequências das ações. É a partir da interação com outras pessoas que se desenvolvem certas crenças e expectativas em relação aos interesses e desinteresses e às capacidades e dificuldades (Brophy, 1983). Assim sendo, a envolvimento de um aluno é influenciada por diversos fatores contextuais. Se a família de um determinado aluno estiver sempre a dizer que ele não é bom a matemática, porque os pais nunca foram bons também, o aluno vai formando uma crença de que não é bom a matemática, o que promove a desinteresse face à aprendizagem relativamente a essa disciplina (Brophy, 1983).

O envolvimento como a motivação são conceitos importantes no dia-a-dia dos alunos, tanto ao nível cognitivo, comportamental como afetivo. Isto quer dizer, que além da motivação e do envolvimento serem importantes para uma melhor aprendizagem, também são importantes para estes alunos se sintam bem e felizes na escola (Ramos, 2012).

Hoje em dia, quando falamos em envolvimento escolar, e mais propriamente em formas de avaliação do mesmo, há autores que defendem a unidimensionalidade, outros a bidimensionalidade (Fredricks, et al., 2011) e ainda outros a multidimensionalidade (Fredricks, et al., 2011; Joselowsky, 2007; Gibbs & Poskitt, 2010; Reeve & Tseng, 2011; Veiga, 2013; 2016).

Contudo, verificou-se que as dimensões do envolvimento do aluno na escola, que estão descritas e empiricamente validadas, passam pela dimensão comportamental, emocional e cognitiva (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004; Jimerson, Campos, & Greif, 2003; Lam et al., 2014). Apesar disso, existem autores que defendem uma quarta dimensão: a agenciativa (Joselowsky, 2007; Reeve & Tseng, 2011; Veiga, 2013; 2016).

O envolvimento escolar, como componente comportamental, reporta-se às ações observáveis, como hábitos de trabalho dos alunos, a presença na sala de aula, a participação nas atividades escolares e extraescolares, o cumprimento das regras, os esforços apresentados, a sua persistência e atenção. A componente emocional ou afetiva refere-se às emoções experimentadas pelos alunos na sala de aula (interesse, entusiasmo, prazer ou ansiedade, aborrecimento), ao sentimento de pertença à instituição de ensino, e ainda à qualidade das relações no meio escolar. Por fim, o cognitivo diz respeito ao uso de estratégias e autorregulação da aprendizagem, conhecimentos adquiridos e crenças sobre si, sobre os pares e sobre a escola/ensino (autoeficácia, motivação, percepção de apoio da família, professores, pares e escola) (Appleton et al., 2006; Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004; Fredricks, et al., 2011; Jimerson, Campos & Greif, 2003).

Resumidamente, a dimensão comportamental pode ser compreendida como a participação comportamental no processo de aprendizagem (e.g. esforço, intensidade,

persistência, determinação, perseverança), a dimensão afetiva como experiências emocionais durante o processo de aprendizagem (e.g. entusiasmo, satisfação, diversão) e, por fim, a dimensão cognitiva como a orientação mental do aluno durante o processo de aprendizagem (e.g. atenção, concentração, foco, metas) (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004; Skinner & Pitzer, 2012). Lam e colaboradores (2004) afirmam que os alunos envolvidos afetivamente são intrinsecamente motivados e sentem que pertencem à escola, enquanto os alunos mais envolvidos comportamentalmente são esforçados, cuidadosos nas atividades da escola e ativos em atividades extracurriculares. E, ainda, os alunos mais envolvidos cognitivamente participam mais a partir de profundos processos cognitivos e compreendem e retêm a matéria de forma significativa.

Por sua vez, a dimensão agenciativa, segundo Reeve e Tseng (2011), refere-se à contribuição construtiva que o aluno faz das instruções que recebe. Ou seja, trata-se do processo pelo qual o sujeito de forma intencional e proactiva visa fazer parte do seu próprio processo de aprendizagem e enriquecê-lo, fazendo sugestões sobre temáticas. Além disso, também podem contribuir levantando questões e dúvidas, comunicando com o professor o que pensam, recomendando como gostariam de aprender e o quê, contribuindo com outras ideias que tenham além daquelas que são impostas pelos professores ou pelo sistema de ensino, procurando ajuda como por exemplo tutoria, feedback de outros professores ou colegas (Reeve & Tseng, 2011). Estes autores utilizam um exemplo muito interessante para demonstrar como esta dimensão é um importante indicador do envolvimento escolar. Imaginemos que um professor dá aos seus alunos um problema de matemática. Os alunos estão envolvidos quando: prestam atenção (comportamental), interessam-se na atividade (afetiva) e usam boas estratégias de aprendizagem (cognitiva). Contudo, para que o aluno esteja mais envolvido na tarefa e alcance melhores resultados, terá de agir ativamente sobre

a tarefa, ou seja, terá de fazer questões e procurar ajuda. Além disso pode comunicar com o professor se não conseguir fazer o exercício, devido à sua dificuldade e ao tipo de exercício que prefere. Dessa forma, agem sobre o processo de aprendizagem e tornam-se assim mais envolvidos na escola. A conclusão deste exemplo é que um aluno, que é focado, trabalhador, que gosta de aprender, que está feliz e que apresenta estratégias de aprendizagem complexas, é diferente de um aluno que além de ter todas essas características também tem um papel ativo e construtivo do seu próprio processo de aprendizagem, contribuindo dessa forma para uma maior capacidade de explorar escolhas, maior motivação e aprendizagem significativa (Bandura, 2006).

Joselowsky (2007), apesar de não se referir diretamente ao envolvimento agenciativo, define envolvimento como a voz e a participação ativa dos alunos na sua educação. Refere-se aos jovens que falam, tomam medidas, exigem e aceitam a responsabilidade da sua educação. São estes alunos que desafiam o papel tradicional dos alunos na escola. Segundo este autor, um aluno envolvido na escola é aquele que participa em cargos de liderança e que envolve-se em clubes e atividades extracurriculares. Contudo, são poucos os alunos que englobam esta definição. A maioria dos alunos são apenas recetores da aprendizagem; agentes passivos no processo da sua própria educação.

Trowler (2010) demonstrou que há autores que defendem a polaridade das dimensões, ou seja, cada dimensão pode ser vista pelo lado positivo e pelo lado negativo, sendo que ambos os polos dizem respeito a diferentes formas de envolvimento, existindo também a ausência de envolvimento (Trowler, 2010). Por exemplo, o envolvimento afetivo positivo refere-se ao interesse, o negativo ao sentimento de rejeição em relação a escola e a ausência de envolvimento relaciona-se com o sentimento de aborrecimento. É possível que um aluno seja, ao mesmo tempo, envolvido positivamente em alguma dimensão,

negativamente noutras e até mesmo não envolvido em certas outras. Por exemplo: um aluno pode participar nas aulas, estar atento, esforçar-se, ter boas estratégias de aprendizagem (envolvimento comportamental e cognitivo positivo), enquanto na escola sente que os amigos não gostam dele, que os professores não o apoiam, e por isso não se entusiasma quando vai para a escola (envolvimento afetivo negativo).

À medida que aumentam os níveis de envolvimento comportamental, emocional e cognitivo, nesta respetiva ordem, o aluno tende a estar mais envolvido na aprendizagem (Gibbs & Poskitt, 2010). Um aluno que participa nas aulas, realiza as tarefas com empenho e comporta-se bem na sala de aula (comportamental) é menos envolvido na aprendizagem do que um aluno que procura compreender a matéria com o que já aprendeu, procura informação fora do horário e que tem sentimentos de autoeficácia (cognitivo).

Autores afirmam que as dimensões do envolvimento estão interligadas e que são influenciadas pelas habilidades e interesses pessoais, assim como pelo contexto social em que se insere (Joselowsky, 2007; Lam, et al., 2014).

É importante distinguir os facilitadores, os indicadores e as consequências (*outcomes*). Os indicadores são partes que descrevem o interior do constructo e os facilitadores são os fatores causais explicativos fora do construto. Por sua vez, as consequências referem-se aos resultados que o envolvimento por si só pode desencadear (Skinner & Pitzer, 2012). Os indicadores referem-se às dimensões do envolvimento escolar (ver quadro 1).

## Quadro 1

### Indicadores de envolvimento do aluno na escola

	<b>Envolvimento (<i>Engagement</i>)</b>	<b>Desinteresse (<i>Disaffection</i>)</b>
<b>Comportamental</b>	Iniciativa	Passividade/procrastinação
	Esforço	Desistir
	Trabalho árduo	Impaciência/inquieto
	Tentativas	Hesitante/Sem energia
	Persistência	Desatento
	Foco/atenção	Distraído
	Concentração	Impreparado
	Absorção	Destruidor
<b>Afetivo</b>	Entusiasmo	Aborrecimento
	Interesse	Desinteresse
	Divertimento	Frustração/zanga
	Satisfação	Tristeza
	Orgulho	Preocupação/ansiedade
	Vigor/força/vitalidade	Vergonha
	Prazer	Culpa
<b>Cognitivo</b>	Procura de estratégias	Sem rumo
	Preferência por desafios	Desamparado
	Intencionalidade	Resignado
	Disposição	Relutante
	Abordagem/métodos	Em oposição
	Esforço para atingir objetivos	Evitante
	Domínio	Apático
	Felicidade	Sem esperança/sem objetivos Pressionado.

Adaptado de Skinner, E. (2016). Engagement and disaffection as central to processes of motivational resilience and development. In K. R. Wentzel & D. B. Miele (Eds). *Handbook of motivation at school* (pp. 145-168). New York: Routledge.

Além destas características, descritas no quadro 1, também são considerados como indicadores de envolvimento outras interações observáveis com as atividades escolares, como por exemplo fazer o trabalho de casa. Apesar disso, as notas dos testes ou dos períodos são considerados possíveis consequências, não indicadores (Skinner & Pitzer, 2012).

Por outro lado, falamos em dois grandes grupos de facilitadores: o pessoal e o contextual. Os facilitadores pessoais englobam os sentimentos de pertença; ser uma pessoa com metas, autoeficácia, autoestima, valores, auto-percepção e a capacidade de autorregulação. Os facilitadores contextuais e sociais, por sua vez, como por exemplo, preocupação dos professores, estratégias de ensino, apoio dos pais e dos pares, apoio a

autonomia, o clima escolar, a natureza do trabalho escolar, entre outros (Skinner, 2016), relaciona-se com a interação interpessoal com a família, professores, colegas de turma e amigos, o conteúdo e a forma de ensino e o clima organizacional (Skinner & Pitzer, 2012).

Na escola, as estratégias de ensino, forma e tom como os professores comunicam, as atividades se são ou não desafiadoras, se promovem ou não autonomia, se respondem as necessidades dos alunos, entre outros aspetos, influenciam o envolvimento do aluno. Todavia, esta relação faz-se nos dois sentidos. Muitas vezes, entediados e com falta de atenção, os alunos desencadeiam nos professores reações mais rígidas que levam à desatenção e ao desinteresse por parte do aluno (Rola, 2012). No contexto familiar, aspetos como a perceção de apoio familiar, o nível socioeconómico, a profissão dos pais, as expectativas, entre outros, podem ser fatores preponderantes para o envolvimento dos alunos na aprendizagem (Rola, 2012). A aprendizagem e o envolvimento do aluno pode ser estimulado quando são tratados com respeito, recebem apoio, liberdade e responsabilidade para mudar (Joselowsky, 2007).

Para uns o envolvimento se relaciona com um traço inato para ser curioso, interessado e motivado. Contudo, existem outros autores que defendem o envolvimento como um constructo mutável (Gibbs & Poskitt, 2010; Skinner & Pitzer, 2012). Como pode ser observado no estudo de Wang & Holcombe (2010) o envolvimento do aluno na escola diminui com o avanço da escolaridade dos alunos, em parte também devido as mudanças nos contextos sociais.

Além disso, o envolvimento pode ser visto como um ciclo. Nomeadamente, quando o contexto social (professores, família e pares) dá mais suporte ao aluno contribui para uma auto perceção mais positiva, o que promove o envolvimento do aluno na escola. Se as

atividades também forem interessantes e significativas irá facilitar o processo de aprendizagem e resultar, assim, em um bom desempenho escolar, o que por sua vez faz com que o contexto social seja ainda mais apoiante. O mesmo acontece ao contrário. Um ambiente pouco apoiante contribui para um autoconceito e autoestima negativa, sentimento de incompetência e de ineficácia, o que faz com que o aluno não se envolva na escola. Isto acaba em indisponibilidade para aprender e num fraco desempenho escolar, o que conseqüentemente faz com que os professores e restante rede social dê menos suporte ao aluno, por o considerar um “caso perdido”. Estes ciclos são auto-amplificantes, contribuindo assim para que quem seja envolvido se envolva mais, e quem não é envolvido continuar a não estar envolvido (Skinner & Pitzer, 2012).

Steinberg (1996) mostraram que uma grande parte dos adolescentes são pouco envolvidos durante o percurso escolar e que muitos acabam por deixar a escola como consequência.

### **3. Percepção de apoio familiar**

A família pode ser definida como um sistema aberto que estabelece trocas com o exterior; sendo que ao mesmo tempo que influencia recebe também um conjunto de influências de outros sistemas, como por exemplo da escola (Alarcão, 2002). Esta é constituído por um grupo de indivíduos que além dos laços de sangue, legais e/ou emocionais que “desenvolvem entre si de forma sistemática e organizada, interações particulares que lhe conferem individualidade grupal e autonomia” e pelo significado que dão a estas relações (Relvas, 2000, p. 24).

A família é a primeira fonte de socialização da criança e tem como principal função promover a socialização da criança na sociedade (Alarcão 2002). Além disso também tem

como função a educação dos seus filhos, o sustento financeiro, a proteção, o afeto, a transmissão de valores éticos e culturais, regras, papéis, crenças (Carvalho & Almeida, 2003).

O apoio social refere-se às funções desempenhadas por grupos ou pessoas significativas para um indivíduo em determinadas situações da vida deste (Antunes & Fontaine, 1994). De acordo com Cobb (1976), o apoio social corresponde a um conjunto de informações que fazem o indivíduo sentir-se estimado, amado, cuidado e que faz parte de uma rede de relações. Envolvendo a confiança mútua. Mais especificamente o apoio familiar, uma das formas de apoio social, tem como principais funções: preocupar-se uns pelos outros, dar conforto, carinho, proteção, apoio e autonomia (Baptista, 2005). O indivíduo que sente que é apoiado pela família tende a estar mais protegido das situações que podem ser problemáticas, mais capaz de gerir problemas e adaptar-se às mudanças (Cobb, 1976).

Segundo Haber (2010) existem três tipos de suporte social: o suporte emocional, ou seja, os sentimentos de amor, segurança, pertença, compreensão e valorização promovendo a autoestima; o suporte informacional, que se baseia no aconselhamento, feedback e sugestões com vista à resolução dos problemas da pessoa; e por fim, o suporte instrumental, que se refere ao fornecimento de auxílio e serviços tendo em conta as necessidades do sujeito incluindo o suporte material e financeiro. Segundo Chohan e Khan (2010) os pais tendem a priorizar o apoio financeiro e material e não tanto o envolvimento nas atividades de ensino-aprendizagem.

O apoio familiar funciona como um mecanismo de proteção, pois é a família que oferece recursos para os adolescentes lidarem com as dificuldades. Estes são fornecidos desde a infância, permanecendo na memória dos adolescentes e, assim, protegendo-os de situações de *stress* interno e externo (Batista, 2005).

Neste sentido, apesar de na adolescência o papel dos pais, professores e dos colegas exercer progressivamente uma maior influência, a família continua a ser considerada como a mais importante e estável forma de apoio social percebida pelos adolescentes (Antunes & Fontaine, 2000; 2005; Bahar 2010; Domagala-Zysk, 2006; Rueger, Malecki & Demaray, 2010; Squassoni, Matsukura & Panúncio-Pinto, 2014). Mesmo com a diminuição do contacto presencial com a família, percebem-na como um porto seguro (Antunes & Fontaine, 1994; Squassoni, Matsukura, & Panúncio-Pinto, 2014). Contudo, no estudo de Bokhorst e colaboradores (2010) demonstra que os alunos, entre os 9 e os 15 anos, percebem mesmo níveis de apoio dos pais como dos amigos. Contudo verificou-se que em alunos, entre os 16 e os 18 anos, percebem maior apoio dos amigos do que apoio parental.

Lahey e Cohen (2000) operacionalizaram o conceito de apoio familiar considerando duas dimensões: o apoio recebido (e.g., frequência dos comportamentos de apoio dos familiares tais como tranquilizar, dar conselhos, preocupar-se) e o apoio percebido (e.g., percepção que o adolescente tem do apoio que tem disponível caso necessite). Vaux (1988 citado por Antunes & Fontaine, 2000) entre estas duas dimensões o que têm uma maior influência é a percepção desse apoio. Pois trata-se da subjetividade e individualidade de cada um de nós que percebe a realidade da sua maneira.

Segundo a perspectiva construtivismo social a forma como as pessoas percebem o seu mundo não reflete a realidade, mas sim é uma interpretação do seu contexto social (Gergen, 2009). Isto quer dizer, que quando falamos em apoio social cada pessoa têm uma percepção diferente que muitas vezes não corresponde a realidade dos acontecimentos. O que nós somos é em grande parte como nos vemos nos outros e como o que vemos os outros. Não é nada fácil avaliar a quantidade real de apoio social, no entanto, podemos avaliar a percepção individual e subjetiva de cada sujeito.

É fundamental estudar a percepção do apoio familiar nos adolescentes, porque é nesta fase do desenvolvimento que surgem as maiores mudanças tanto a nível físico, como emocional e psicológico, e onde é importante compreender e gerir os conflitos entre pais e filhos (Batista, Gonçalves, Carneiro & Silva, 2013). Quando o adolescente se sente amado, estimado e reconhecido no seio familiar tende a revelar maiores índices de ajustamento psicossocial (Antunes & Fontaine, 2005). A percepção de apoio parental encontra-se associada ao sucesso escolar, mas também ao ajustamento psicológico e académico (como sintomas depressivos, autoestima e atitudes face a escola) (Rueguer, et al., 2010).

Um estudo qualitativo (Urdan, Solek, & Schoenfelder, 2007) com o objetivo de compreender de que forma a família influencia a motivação dos estudantes, na visão dos próprios, concluiu que existem cinco padrões de influência familiar, nomeadamente: agradar (*pleasing*), obrigação, apoio, aversivo e falta de influência. O padrão de agradar é o mais comum entre os alunos e refere-se aos alunos que acham que a sua motivação para a escola se deve ao fato de estes quererem deixar a família orgulhosa com os seus bons resultados escolares. O padrão de influência obrigatório refere-se ao facto de os alunos sentirem que são obrigados e pressionados a alcançarem bons resultados devido aos esforços que os pais fizeram para tê-los a estudar (e.g., pais que não tiveram oportunidade de estudar, poucas condições financeiras, múltiplos trabalhos). Estes jovens tendem a ser pressionados (diretamente ou indiretamente) a estudar para ter um futuro melhor do que o dos pais, para ajudar a família, entre outros motivos. Este padrão de apoio familiar está relacionado com alunos que descrevem os pais como sendo autoritários, com elevadas expectativas, mas que apoiam. O padrão aversivo diz respeito aos alunos que descrevem modelos familiares negativos (e.g., pais que tiveram maus resultados escolares), com baixas expectativas, mas que

procuram refutar e contrariar esses modelos e expectativas familiares. Por fim, uma pequena parte dos alunos relataram que a sua família teve pouca influência sobre a sua motivação escolar, relatam que os pais não falam sobre a escola nem se preocupam com as suas notas.

Comparando com os resultados escolares, os alunos muito bons relatam um padrão familiar de obrigação, ou seja, pretendem deixar os pais orgulhosos e sentem-se pressionados a corresponder às elevadas expectativas e aos esforços dos pais. Os alunos com um rendimento médio tendem a apresentar os padrões de agradar e obrigação, resultado semelhante aos alunos muito bons relatando a necessidade de estudarem para ter um futuro melhor e financeiramente estável. Por outro lado, os alunos com resultados escolares fracos não procuram agradar ou deixar orgulhoso os seus familiares e falam de modelos familiares negativos (Urduan, Solek, & Schoenfelder, 2007). Além destes padrões de influência os alunos relatam que existem vários fatores académicos ou não podem influenciar o seu envolvimento na escola (e.g. o divórcio dos pais, a morte de um irmão, mudança de escola, entre outros) (Urduan, Solek, & Schoenfelder, 2007).

Um estudo longitudinal com adolescentes que transitaram do ensino médio para ensino pós-secundário, concluiu que os alunos com 15 anos que apresentavam elevados níveis de apoio social percebido tendiam a ter notas elevadas. Contudo, ao contrário do que seria de esperar os elevados níveis de suporte social não prediziam as melhores notas ao longo do tempo (Mackinnon, 2012). Os pais que apoiam os filhos nos trabalhos de casa e noutras atividades relacionadas com a escola influenciam o desempenho escolar dos seus filhos e, por consequência, o seu autoconceito (Chohan & Khan, 2010)

Vários estudos com adolescentes têm verificado uma correlação positiva entre a perceção de suporte parental e a média das notas escolares (Bahar, 2010; Cheng, et al., 2012; Domagala-Zysk, 2006; Gonzalez-Pienda, et al., 2002; Rueguer, et al., 2010; Skinner & Pitzer,

2012; Steinberg, 1996; Stewart & Suldo, 2011; Wenz-Gross et al., 1997). Ressaltando a importância do apoio emocional dos pais, tal como: ajudar a lidar com problemas pessoais, elogiar, encorajar, motivar para fazer melhor, dar conselhos, cuidar e abraçar (Domagala-Zysk, 2006). Este mesmo estudo mostra que os alunos com um bom desempenho escolar percebem o dobro do apoio emocional comparativamente aqueles alunos que têm insucesso escolar. Os alunos com insucesso escolar descrevem os seus pais como não tendo tempo para conversar, sendo pessoas autoritárias, que não se interessam pelos problemas pessoais e escolares do adolescente. Conclui-se, então, que apesar de os adolescentes procurarem ser independentes e entrarem muitas vezes em conflitos com os seus pais, eles precisam de atenção, conselhos e carinho.

#### **4. Envolvimento escolar, percepção de apoio social e desempenho escolar**

Veiga e colaboradores (2012) através de uma revisão da literatura demonstrou que a temática do envolvimento escolar é estudada com muita frequência (Veiga, et al., 2012). Existem vários estudos que relacionam o envolvimento escolar com fatores familiares (Abreu, 2014; Veiga & Abreu, 2014; Chen, Ickles e Verhofstadt, 2012; Estell & Perdue, 2013) outros com o contexto escolar, envolvendo desde o sucesso escolar aos resultados escolares, o abandono escolar à indisciplina e aprendizagem (Jimerson, Campos, & Greif, 2003; Ladd & Dinella, 2009; Lam et al., 2014; Finn, 1989) e outros ainda que relacionam o envolvimento escolar com características pessoais dos alunos (Greene, et al., 2004; Pintrich & De Groot, 1990; Valle, et al., 2016; Veiga, et al., 2012). São poucas as investigações que procuram compreender a relação entre estas três variáveis como um todo: o envolvimento escolar, a

percepção de apoio familiar e o desempenho escolar (Chen, 2005; Lam, et al., 2014; Skinner & Pitzer, 2012; Wang & Eccles, 2012).

De entre os estudos que relacionam estas três variáveis destaca-se a existência de uma relação entre diversos fatores familiares como: o nível sociocultural, o nível socioeconómico, a estrutura familiar, o envolvimento, o apoio da família, os estilos de autoridade dos pais e as práticas parentais com o desempenho escolar e o envolvimento do aluno na escola (Wang & Eccles, 2012).

O envolvimento escolar é considerado um preditor de sucesso escolar (Ladd & Dinella, 2009; Fredricks et al., 2011; Skinner & Pitzer, 2012), sendo visto como a solução para determinados problemas que surgem no meio escolar, tais como a falta de motivação para a escola, a alienação dos alunos nas aulas, assim como o abandono escolar (Finn, 1989; Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004). Além do envolvimento, Cheng, Ickes e Verhofstadt (2012) afirmam que o suporte familiar é uma componente crucial para o desempenho escolar, contribuindo para o ajustamento positivo do adolescente ao contexto escolar (Rueger, Malecki, & Demaray, 2010; Teixeira, 2015). No mesmo sentido outros autores (Feldman & Wentzel, 1990; Wenz-Gross, Siperstein & Widaman, 1997) têm chegado à conclusão de que o apoio emocional, dado pela família, serve como fonte fundamental para a adaptação do aluno, influenciando-o de forma positiva neste campo. Os estudos demonstram, também, que um relacionamento saudável e positivo com o grupo de pares e com os pais está associado à maior motivação escolar. Também Squassoni, Matsukura e Panúncio-Pinto (2014) concluíram que uma baixa percepção do apoio social se relaciona com sintomas de dificuldades socioemocionais nos alunos.

Reeve e Tseng (2011) ao fazer uso de um instrumento que avalia as quatro dimensões do envolvimento escolar conseguiram demonstrar que as vertentes do envolvimento

comportamental, afetivo e cognitivo se relacionam de forma positiva com os resultados escolares. Este mesmo estudo também constatou que a dimensão agenciativa difere das outras dimensões do envolvimento escolar e também encontra-se relacionada com a motivação dos alunos e o desempenho dos mesmos no âmbito escolar.

Em Portugal foi realizada uma investigação que teve como objetivo analisar o envolvimento escolar dos alunos do 7.º e do 9.º ano de escolaridade (Rola, 2012). Os resultados deste estudo permitiram concluir a existência de uma correlação positiva e significativa entre o envolvimento dos alunos na escola e o seu rendimento escolar. Concretamente, foi possível verificar que os alunos com um envolvimento cognitivo superior são os que apresentam melhores classificações nas disciplinas de Português, História e Ciências. Contudo, o mesmo não se verifica na disciplina de Matemática. Além disso, quanto maior é o envolvimento afetivo, maior tenderá a ser o rendimento nas disciplinas de Português e de Ciências. Por outro lado, das três dimensões analisadas, apenas o envolvimento cognitivo apresentou uma relação positiva superior em relação ao desempenho escolar, pois relaciona-se com uma característica essencial à autorregulação da aprendizagem. Quanto às retenções escolares, verificaram-se correlações negativas não significativas entre estas e o envolvimento do aluno na escola. Isto é, demonstrou-se que a existência de um elevado nível de envolvimento escolar está relacionado com um menor número de retenções (Rola, 2012). Por fim, neste estudo, constatou-se a existência de uma relação positiva entre o envolvimento do aluno e a relação deste com o professor. Além destas, também o apoio do grupo de pares e o apoio da família na aprendizagem são relações que se entendem como positivas para o envolvimento escolar (Rola, 2012).

Mais recentemente noutro estudo (Abreu, 2014; Veiga & Abreu, 2014) procurou-se compreender como se comporta as diferentes dimensões do envolvimento nos alunos

portugueses como também avaliar os fatores familiares que contribuem para o envolvimento dos alunos na escola. Quanto à dimensão afetiva, os resultados demonstraram a existência de alunos que não se sentem integrados na escola, ou seja, alunos que não conseguem fazer amizades e não se sentem reconhecidos pelos colegas, professores e funcionários, entre 13.9% a 18%. No que diz respeito à dimensão comportamental, verificou-se que quase um quarto dos alunos afirmou estar distraído durante as aulas. A maioria dos alunos afirmam que não estudam fora da escola e não investem o seu tempo à procura de informação complementar ao que é ensinado. Na dimensão agenciativa, observou-se que existem alunos que tem iniciativa, partilham os seus interesses e intervém nas aulas para darem a sua opinião. Todavia, a dimensão agenciativa das quatro dimensões foi a que apresentou resultados inferiores. Além disso, o estudo mostrou que a perceção de apoio dos pais, e da família mais abrangente, influencia positivamente o envolvimento dos alunos na escola em todas as suas dimensões. Quanto maior o apoio dos pais e da família, maior é o envolvimento dos alunos na escola (Abreu, 2014; Veiga & Abreu, 2014).

Segundo Fredricks, Bluemenfeld e Paris (2004) o envolvimento está relacionado e desencadeia um desempenho escolar positivo, desde a capacidade de aprender, de ter boas notas, de passar de ano e do tempo que levou a concluir os estudos.

Ramos (2012) mostrou que a forma de ensino dos professores tem um grande impacto no envolvimento do aluno e no desempenho escolar dos alunos. Os resultados obtidos também evidenciam que quanto maior for o envolvimento dos professores com os alunos, maior é a possibilidade destes se envolverem nas actividades das aulas e da escola, tendo, assim, um melhor desempenho académico.

O envolvimento dos alunos nos trabalhos de casa, explica-se através dos objetivos e das metas de cada aluno. Por sua vez, isto explica o tempo que é gasto com realização dos

trabalhos de casa, assim como na forma como esse tempo é gerido e quantidade de trabalho realizada. Assim, pode concluir-se que o bom desempenho escolar se relaciona com o interesse do aluno para apreender e desenvolver as suas capacidades (Valle et al., 2016). Quanto mais envolvimento nos trabalhos de casa, isto é, mais tempo o aluno despender para estas tarefas, maior será a taxa de sucesso escolar (Valle et al., 2016).

O aluno tipicamente envolvido na escola é aquele que se sente competente, que percebe maior apoio e que estabelece uma melhor relação com os professores e colegas e, conseqüentemente, que atinge maior sucesso escolar (Skinner & Pitzer, 2012). Por outro lado, os alunos menos envolvidos na escola tendem a apresentar maior insucesso escolar, sentem-se incapazes para cumprir as tarefas e com sentimentos de fracasso. Estes aspetos condicionam uma resposta por parte dos professores de menor suporte para com os alunos e uma atitude mais repreensiva para com os mesmos. Além de que, têm mais probabilidade de fazer amigos com as características a eles semelhantes, ou seja, amigos pouco envolvidos na escola e com fraco desempenho escolar (Skinner & Pitzer, 2012).

O estudo de Greene e colaboradores (2004) menciona três fatores motivacionais: a percepção de autoeficácia, os tipos de metas (e.g., para aprender, para ter boas notas, para não perder o ano, porque quer ser médico) e o valor dos conteúdos escolares, tendo em conta as suas metas (importância, interesse e utilidade). Outro dos seus objetivos foi demonstrar como as variáveis motivacionais (autoeficácia, metas e valor da tarefa) influenciam o envolvimento cognitivo e o sucesso escolar dos alunos. Estes autores consideraram o envolvimento cognitivo como o uso de estratégias de aprendizagem significativas, ou seja, a capacidade para relacionar os conteúdos novos com os conteúdos já aprendidos e, dessa forma, construir uma representação mental mais coerente e rica. As estratégias de aprendizagem mais simples dizem respeito ao sublinhar e reler mecanicamente a nova

informação, simplesmente memorizando-a. Desta forma é mais difícil a recuperação da informação, sabendo-a de forma generalizada. Assim, conclui-se que o sucesso escolar está relacionado com o uso de estratégias de aprendizagem significativas e com a autoeficácia. O uso de estratégias de aprendizagem significativas (envolvimento cognitivo) é influenciado pelo tipo de metas, pela autoeficácia e pelo valor da tarefa. Os alunos que percebem a tarefa como útil, interessante e importante para os seus objetivos; têm metas bem definidas; acreditam que são capazes de realizar as tarefas; e usam estratégias de aprendizagem significativas, tendem a estar mais envolvidos cognitivamente na escola (Greene, et al., 2004).

O ambiente familiar é essencial neste processo. O apoio, demonstrado através de comportamentos específicos, tais como a aceitação, a ajuda, os elogios, o encorajamento em momentos de maior *stress* e a demonstração de afeto e carinho, relacionam-se positivamente com o bom desempenho escolar na adolescência (Wenz-Gross, Siperstein, Untch, & Widaman, 1997). A média das notas escolares está relacionada com o apoio dos pais, em ambos os sexos, enquanto a atitude em relação à escola está mais relacionada com o apoio dado pelos professores e em alunos do sexo masculino (Rueger, Malecki & Demaray, 2010).

Num estudo, envolvendo 12 países, Lam e colaboradores (2014) concluíram que o apoio dos professores e da família está positivamente relacionado com níveis mais elevados de envolvimento do aluno na escola. Os autores constataram, de igual forma, que o apoio dos pais tem esse efeito, embora com menos influência quando comparado com o apoio dos professores e da família. Além disso, procuraram perceber a relação entre as diferentes dimensões do envolvimento com o desempenho escolar. Verificaram que o envolvimento comportamental é o que está mais correlacionado com o bom desempenho escolar e com o bom comportamento, tendo o envolvimento cognitivo apresentado uma correlação mais baixa. Este resultado pode estar relacionado com o facto de os professores, na sua avaliação,

não se preocuparem que os alunos estejam a perceber a matéria ou se estudaram, mas sim no resultado que obtém (o que se relaciona com o factor de memorização). Há crianças que têm como principal objetivo tirar boas notas e não propriamente aprender, compreender e relacionar conteúdos por interesse próprio (Lam, et al., 2014). Apesar de se verificar correlação entre o envolvimento, o sucesso escolar e o comportamento, esta é uma correlação baixa. Tal pode dever-se ao facto de que o envolvimento seja apenas um dos muitos fatores que influenciam o sucesso escolar e o comportamento do aluno (e.g., estratégias de ensino dos professores, apoio da família) (Lam, et al., 2014).

Um estudo na Finlândia com 170 alunos do 7º ao 9º ano demonstrou que o envolvimento dos alunos na escola é altamente dependente da interação entre os alunos e o seu ambiente escolar. Concluiu também que o fato de os alunos sentirem bem-estar na escola foi um mediador fundamental no que se trata ao envolvimento emocional e cognitivo do aluno na escola e do sucesso escolar do mesmo. Mais especificamente verificou-se que o bom desempenho escolar encontra-se intimamente relacionado com o envolvimento cognitivo na escola (Pietarinen, Soini & Pyhalto, 2014).

As diferentes dimensões do envolvimento do aluno na escola predizem de forma particular o desempenho escolar. No estudo de Wang e Holcombe (2010), a componente emocional tem uma forte relação com o sucesso escolar. Em contrapartida, segundo estes autores, a dimensão cognitiva não exerce uma influência tão forte como outros estudos sugerem. O fato de o aluno se identificar com a escola (afetiva), permite que este participe mais nas atividades escolar e extracurriculares (comportamental) e que utilize estratégias metacognitivas (cognitiva), o que medeia o sucesso escolar do aluno (Wang & Holcombe, 2010).

A percepção de autoeficácia do aluno encontra-se positivamente relacionada com o envolvimento cognitivo e com o sucesso nas atividades (Pintrich & De Groot, 1990), ou seja, os alunos que se percebem como capazes de realizar as tarefas, apresentam mais estratégias para aprender, memorizar e compreender a matéria, são capazes de se autorregular de forma melhor sucedida e persistem numa tarefa mesmo que esta seja difícil. Além disso, também os alunos que consideram a tarefa motivante por si só (e não por pelo objetivo das boas notas) e que consideram a escola um ambiente interessante, tendem a envolver-se mais cognitivamente para aprender e compreender os conhecimentos. O estudo de Pintrich e De Groot (1990) mostrou que a autorregulação é um dos principais fatores influenciadores do sucesso escolar. Estratégias de autorregulação como: definir metas, planejar objetivos para alcançar essas metas, investir esforço e persistência para a concretização do objetivo.

Wang e Eccles (2012) procuraram correlacionar as quatro dimensões do envolvimento escolar e a percepção de suporte social dos professores, pares e pais dos alunos ao longo dos anos de escolaridade (do 7º ao 11º ano). Verificou-se que o envolvimento do aluno na escola e a percepção de apoio parental diminuem do 7º ano para o 11º ano. Além disso, como era previsto, analisou-se que existe uma associação positiva entre a percepção de apoio parental e o envolvimento do aluno na escola. E, ainda compreendeu-se que o apoio parental é um forte preditor de três dos quatro componentes do envolvimento do aluno na escola (nomeadamente participação, identificação e valor dado a escola) (Wang & Eccles, 2012).

Em todos os níveis de escolaridade, o bom desempenho escolar tal como uma atitude positiva perante a escola, predizem um elevado envolvimento por parte do aluno no contexto escolar. Por outro lado, um fraco desempenho e uma atitude negativa em relação a escola prediz a falta de envolvimento (Marks, 2000). Os adolescentes mais velhos apresentam

resultados mais baixos ao nível do envolvimento escolar comparativamente aos alunos mais novos (Marks, 2000).

Em geral, os alunos que têm o apoio dos pais apresentam maior envolvimento na escola. Mais especificamente, o apoio familiar tende a explicar melhor os níveis de envolvimento comportamental do que o envolvimento afetivo (Estell & Perdue, 2013).

Um outro estudo, com uma amostra de 390 alunos, demonstrou que o apoio social é um forte preditor de bem-estar mental. Verificou-se que de todos os sistemas de apoio o que mais exerce influência é o apoio parental. Mostrou que os alunos que apresentam um desempenho escolar fraco, e percebem pouco apoio parental, apresentam maior risco de problemas de comportamento, como desatenção, perturbação das aulas, entre outros, ao contrário do que acontece com os alunos com bom desempenho escolar (Stewart & Suldo, 2011). Este estudo demonstrou que o fato de os alunos serem bem-sucedidos, ou não, exerce maior influência do que o apoio parental, no que trata aos problemas de comportamento dentro da sala de aula (Stewart & Suldo, 2011).

A percepção do apoio dos pais ao nível da escola, dos professores e dos pares, está relacionado com o sucesso escolar do aluno. Esta influência pode ser direta ou indireta devido ao envolvimento com a escola. Todavia, ao contrário do que seria de esperar, a correlação mostrou-se negativa, ou seja, quanto maior for a percepção do apoio parental piores são os resultados escolares (Chen, 2005). Isto pôde dever-se ao facto de, quando os alunos mostram resultados escolar baixos, os pais preocupam-se mais com o filho e procuram ajudá-lo com mais intensidade, seja economicamente, como nos trabalhos de casa, existindo uma maior comunicação, entre outras estratégias para colmatar as dificuldades apresentadas, levando ao sucesso escolar (Chen, 2005). Outra das razões, que podem estar no cerne da questão, pôde dever-se ao fato de o estudo focar-se na percepção que os alunos têm do apoio dado

pelos pais e derivados. Isto pode não ser totalmente representativo da realidade, dado um conjunto de fatores diversos, como um conflito com os pais por exemplo. Tal resultado, também pode refletir-se ao nível socioeconómico e às habilitações escolares dos pais. Por vezes, o apoio parental não é o adequado para as necessidades escolares, por motivos alheios às competências da família. A escassez de recursos e a ausência de instrução escolar por parte dos pais, pode levar a que lhes seja impossível ajudar os filhos o quanto gostariam e o quanto seria necessário (Chen, 2005). Além destas conclusões, o mesmo estudo mostrou que existe uma relação positiva entre o envolvimento do aluno na escola e o sucesso escolar do mesmo (Chen, 2005). O envolvimento com a escola permite uma maior concentração e motivação para a aprendizagem. Por outro lado, o baixo envolvimento tende a interferir diretamente no bom desempenho escolar.

Através da retrospectiva teórica observada, foi possível compreender que o desempenho escolar se relaciona de forma positiva com o envolvimento do aluno na escola. O mesmo sucede quando se fala em perceção de apoio familiar e o desempenho do aluno. Todavia, são escassos os estudos que tentam perceber a relação que existe entre o envolvimento escolar e o apoio familiar. Foi possível concluir que é essencial elaborar estudos que debruçam-se nesta temática.

## **Parte II- Estudio empírico**

## 1. Metodologia

De seguida, será apresentada a metodologia subjacente à presente investigação, passando pela apresentação das questões de investigação, bem como o objetivo do estudo. Serão ainda descritos os instrumentos utilizados na recolha dos dados, assim como, os procedimentos. Posteriormente, será realizada a caracterização dos participantes.

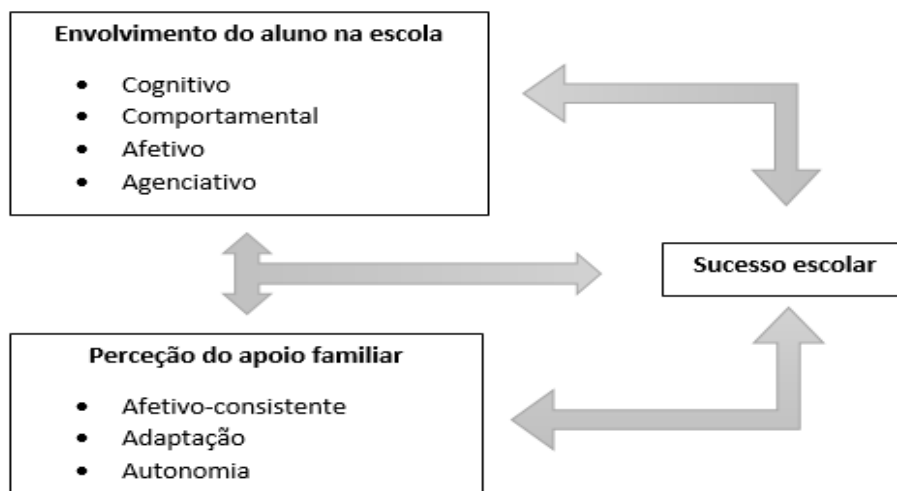
### 1.1. Objetivos e desenho da investigação

O presente estudo tem como principal objetivo explorar a relação que existe entre o envolvimento do aluno na escola, a perceção de apoio familiar e o desempenho escolar.

Com base neste objetivo geral, definiram-se algumas questões de investigação:

- O envolvimento do aluno na escola está relacionada com o desempenho escolar?
- A perceção de apoio familiar está relacionada com o desempenho escolar?
- A perceção de apoio familiar está relacionado com o envolvimento do aluno na escola?
- O envolvimento do aluno na escola e a perceção de apoio familiar predizem o desempenho escolar do aluno?
- Existem diferenças significativas entre o 7º, 8º e 9º ano de escolaridade quanto ao nível de envolvimento do aluno na escola?
- Existem diferenças significativas entre o 7º, 8º e 9º ano de escolaridade quanto a perceção de apoio familiar?

De modo a responder a estas questões será utilizado um plano de investigação do tipo correlacional e transversal (Coutinho, 2008; Marôco, 2014), inserido numa perspetiva quantitativa (cf.Figura1).



**Figura 2.** Esquema conceptual da investigação

A investigação é do tipo correlacional uma vez que tem como objetivo encontrar e avaliar a intensidade das relações entre variáveis, através do grau de relação chamado de *coeficiente de correlação* (Coutinho, 2008). Este é útil quando não existe muita investigação sobre o assunto e há uma necessidade de compreender a complexidade dos fenómenos educativos (Coutinho, 2008).

## 1.2. Caracterização da amostra

A amostra deste trabalho é constituída por 82 alunos que frequentam o 7ºano ( $n=35$ ), o 8º ano ( $n=25$ ) e o 9º ano ( $n=22$ ), do 3ºciclo no ano letivo 2016/2017. Cerca de 51% da amostra frequenta escolas do ensino público, enquanto 44% frequenta escolas do ensino privado. Quanto à representação dos géneros verifica-se que é homogénea, com uma percentagem de participantes do sexo masculino igual à do sexo feminino (50%). As idades da amostra variam entre os 12 e os 18 anos ( $M=13.8$ ;  $SD=1.4$ ). Mais especificamente, no 7º ano as idades variam entre os 12 e os 14 anos, no 8º ano entre 13 e 16 anos e no 9º ano as idades encontram-se compreendidas entre os 14 e os 18 anos. A tabela 1 ilustra as características sociodemográficas de acordo com os respetivos anos de escolaridade.

**Tabela 1***Caraterísticas sociodemográficas consoante o ano de escolaridade*

Ano de escolaridade	Idade		Sexo				Escola			
	M	SD	Feminino		Masculino		Pública		Privada	
			<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
<b>7º ano</b>	12.6	.604	21	60.0	14	40.0	18	58.1	13	41.9
<b>8ºano</b>	14.0	.764	14	56.0	11	44.0	15	60.0	10	40.0
<b>9ºano</b>	15.5	1.44	6	27.3	16	72.7	9	40.9	13	59.1

Os cuidadores apresentam idades compreendidas entre os 30 e os 69 anos, sendo que grande parte se encontra na faixa dos 40 aos 49 anos. A maioria das mães concluíram os estudos entre o 9º ano e o 12º ano (54.4%), enquanto a maioria dos pais estudaram até o 4º ano e o 9º ano (67.2%). Verificou-se que 43% da amostra apresenta um nível sociocultural baixo diminuindo progressivamente à medida que o nível sociocultural aumenta, sendo que no nível alto se verifica uma percentagem de 11%. A Tabela 2 e 3 demonstra detalhadamente as caraterísticas de ambos os cuidadores e das famílias da amostra.

**Tabela 2***Caracterização dos cuidadores em função das habilitações literárias e do regime profissional.*

Características dos cuidadores	Cuidador 1				Cuidador 2			
	Mãe		Outro		Pai		Outro	
	N	%	N	%	n	%	n	%
<b>Habilitações escolares</b>								
<b>1ºCiclo</b>	12	15.2	1	1.3	13	20.3	0	0
<b>2ºCiclo</b>	7	8.9	0	0	17	26.6	1	1.6
<b>3ºCiclo</b>	22	27.8	0	0	13	20.3	2	3.1
<b>Ensino secundário</b>	21	26.6	2	2.5	10	15.6	1	1.6
<b>Licenciatura</b>	12	15.2	0	0	6	9.4	1	1.6
<b>Mestrado</b>	2	2.5	0	0	0	0	0	0
<b>Regime profissional</b>								
<b>Trabalhador a tempo inteiro</b>	61	76.3	3	3.8	53	80.3	5	8.9
<b>Trabalhador a part-time</b>	1	1.3	0	0	1	1.6	0	0
<b>Desempregado</b>	14	17.5	0	0	7	10.6	0	0
<b>Estudante</b>	1	1.3	0	0	0	0	0	0
<b>Total</b>	78	95.1	3	3.6	61	74.4	5	7.6

**Tabela 3**

*Caraterização das famílias em função do nível sociocultural e económico e do estado civil dos cuidadores*

<b>Caraterísticas das famílias</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Nível sociocultural e económico</b>		
<b>Baixo</b>	35	42.7
<b>Médio-baixo</b>	22	26.8
<b>Médio-alto</b>	16	19.5
<b>Alto</b>	9	11.0
<b>Estado civil</b>		
<b>Casado/união de facto</b>	58	70.7
<b>Divorciado/separado</b>	20	24.4
<b>Viúvo</b>	2	2.4
<b>Solteiro</b>	2	2.4

Quanto aos agregados familiares (cf. Tabela 4), perto da metade dos alunos vive com ambos os progenitores e com os irmãos (43%), seguido do agregado familiar constituído apenas por ambos os progenitores (14.6%). A maioria dos alunos vivem com ambos os progenitores (73,1%), enquanto apenas 25% da amostra vive apenas com um dos progenitores. Além disso, a maioria da amostra também vive com os irmãos (69.3%). Para além disso, cerca de 12% também vive com outros parentes (tios, primos, sobrinhos).

**Tabela 4**

*Caraterização da amostra em função dos agregados familiares*

<b>Agregados familiares</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Ambos os progenitores</b>	12	14.6
<b>Apenas um dos progenitores</b>	4	4.9
<b>Ambos os progenitores e irmãos</b>	35	42.7
<b>Apenas um progenitor e irmãos</b>	7	8.5
<b>Ambos os progenitores, irmãos e avós</b>	8	9.7
<b>Ambos os progenitores, irmãos, avós e outros</b>	2	2.4
<b>Ambos os progenitores, avós e outros</b>	3	3.7
<b>Um progenitor, avós, irmãos e outros</b>	3	3.7
<b>Um progenitor, avós e outros</b>	2	2.4
<b>Um progenitor, madrasta/padrasto e irmãos</b>	3	3.7
<b>Um progenitor e outro</b>	2	2.4
<b>Avó e irmão</b>	1	1.2

Quanto ao desempenho escolar dos alunos, verificou-se que estes perceberam-se como alunos medianos (48,8%) a bons (37,8%). Relativamente às notas de português, constata-se que os alunos apresentam, maioritariamente, a classificação 3, que se refere a um desempenho médio (64,6%;  $M=3.12$ ;  $SD= .578$ ). A mesma tendência foi verificada nas classificações da disciplina de matemática, isto é, perto de metade dos alunos apresentou um desempenho médio (47,6%;  $M=3.30$ ;  $SD= .898$ ). Quanto às médias das notas de todas as disciplinas no final do período verificou-se um certo equilíbrio entre o desempenho médio (48.8%) e o desempenho bom com a classificação 4 (42,7%) ( $M=3.49$ ;  $SD= .616$ ) (cf. Tabela 5).

**Tabela 5**

*Frequência e percentagem sobre o desempenho escolar dos alunos*

<b>Desempenho escolar</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Notas de Português</b>		
<b>2</b>	9	11.0
<b>3</b>	53	64.6
<b>4</b>	19	23.2
<b>Sem resposta</b>	1	1.2
<b>Notas de Matemática</b>		
<b>2</b>	14	17.1
<b>3</b>	39	47.6
<b>4</b>	19	23.2
<b>5</b>	10	12.2
<b>Sem resposta</b>	0	0
<b>Média das notas</b>		
<b>2</b>	2	2.4
<b>3</b>	40	48.8
<b>4</b>	35	42.7
<b>5</b>	3	3.7
<b>Sem resposta</b>	2	2.4

No que diz respeito às retenções, a maioria dos alunos não teve nenhuma retenção escolar (76,8%) sendo que, da percentagem de alunos que já ficaram retidos, 12% teve apenas uma retenção durante o seu percurso escolar.

### 1.3. Instrumentos de avaliação

**Questionário sociodemográfico e escolar:** este questionário foi construído com base na literatura, bem como, na identificação de variáveis relevantes para o estudo, tais como: idade, género, ano escolar, habilitações e profissão dos pais ou dos cuidadores, número e elementos da família com os quais o aluno reside, zona de residência, nível sociocultural e económico, entre outras. Para calcular o nível sociocultural e económico dos alunos, foi utilizada a fórmula proposta por Moraes, Peneda, Neves e Cardoso (1993), através da qual se cruzam as informações sobre a profissão e as habilitações literárias dos cuidadores de cada aluno.

Além dos dados sociodemográficos, foi também solicitada informação sobre as classificações obtidas no primeiro período em todas as disciplinas, o número de retenções e a opinião de cada aluno sobre a percepção que têm sobre seu próprio desempenho escolar. Para analisar o desempenho escolar, foram utilizadas as médias das classificações e as respetivas notas de português e matemática. Em Portugal, no 3º ciclo, a classificação das notas no final dos respetivos períodos variam numa escala de 1 a 5, onde um representa um fraco resultado escolar e cinco reflete um excelente resultado escolar.

**Envolvimento do Aluno na Escola - uma escala quadridimensional** (EAE-4DS; Veiga, 2013; 2016): Veiga e colaboradores (2012) adaptaram à população portuguesa a escala *Students' Engagement in School International Scale* (SEIS) que analisa três dimensões (cognitiva, afetiva e comportamental). Contudo, mais tarde, o autor constatou a existência de uma quarta dimensão, a agenciativa, através de uma análise fatorial de componentes principais com rotação varimax. Dessa forma, e também através da revisão da literatura e das entrevistas realizadas, surgiu a escala de Envolvimento do Aluno na Escola-uma escala

quadridimensional (EAE-4DS; Veiga, 2013). A dimensão agenciativa refere-se ao aluno como agente da ação, como por exemplo ter iniciativa, intervir, sugerir e dialogar com os professores; a dimensão afetiva diz respeito à ligação, inclusão e pertença a escola; a dimensão cognitiva tem como base a ideia do processamento e gestão de informação e elaboração de planos de ação; e, por fim, a dimensão comportamental refere-se a comportamentos específicos, como perturbar as aulas intencionalmente, estar distraído, faltar as aulas, e outros.

***Social Support Appraisals*** (SSA; Antunes & Fontaine, 1994): Vaux (1988 citado por Antunes & Fontaine, 1994) desenvolveu um conjunto de quatro instrumentos que na totalidade procuram avaliar o apoio social de uma forma mais completa: o *Social Support Appraisals* (SSA), o *Social Support Behaviors* (SSB), o *Network Orientation Scale* (NOS) e o *Social Support Resources* (SSR). Antunes e Fontaine (1994) optaram por adaptar à população portuguesa o instrumento *Social Support Appraisals* (SSA). Este instrumento teve como base o modelo transacional-ecológico do apoio social (Vaux, 1988 citado por Antunes & Fontaine, 1994) e a perspetiva de apoio social de Cobb (1976).

O modelo transacional-ecológico ressalta que o apoio social é um processo que envolve transações entre a pessoa e as suas redes de apoio. Ou seja, existem tanto fatores pessoais como a extroversão, competências sociais, entre outros que influenciam o processo de apoio social, como fatores contextuais como a história familiar, privacidade e vulnerabilidade da rede de apoio. Por sua vez, também a perceção do apoio social influencia tanto os fatores pessoais como contextuais (Vaux, 1988). No mesmo sentido o instrumento SSA baseia-se na perspetiva de apoio social de Cobb (1976) que é visto como a crença de ser amado, respeitado, estimado e que faz parte de um grupo. Este instrumento avalia o apoio

emocional por parte dos amigos, da família, dos professores e das pessoas em geral (Antunes & Fontaine, 1994; 2005).

**Inventários de Percepção do Suporte Parental** (IPSF; Batista, 2005): Este instrumento tem como objetivo identificar a percepção que o aluno possui do suporte familiar. Baseia-se no modelo circunflexo de interação da família de Olson, Russel e Sprenkle (1983 citado por Batista, 2005) assente na teoria sistémica familiar. Que compreende três dimensões: a coesão, a adaptabilidade e a comunicação.

Os itens foram construídos com base nesta teoria, a partir de vários instrumentos nacionais e internacionais e também através de um estudo realizado com 100 alunos de psicologia com a pergunta “Na sua opinião, o que é uma família ideal?”. Surgindo inicialmente 136 itens que posteriormente passaram a 42 itens. (Batista, 2005; Batista, Gonçalves, Carneiro & Silva, 2013). Contudo, na adaptação portuguesa foram eliminados três itens por apresentar reduzida carga fatorial (Teixeira, 2015). Este instrumento encontra-se dividido em três dimensões nomeadamente: afetivo-consistente, adaptação e autonomia familiar. A dimensão afetivo-consistente refere-se a expressão de afetividade e consistência na família, ou seja, nesta dimensão falamos nos interesses, proximidade, comunicação, interações adequadas, respeito, empatia, consistência nas regras, comportamentos e diálogos. A segunda dimensão adaptação familiar relaciona-se com os sentimentos positivos em relação a família ou sentimentos de raiva, isolamento, exclusão, vergonha, agressividades, conflitos, entre outros. Por fim, a dimensão autonomia reporta-se ao estabelecimento de relações de confiança, independência e privacidade dos membros da família. Apresenta condições psicométricas satisfatórias (Teixeira, 2015).

Na Quadro 2 podemos verificar uma descrição sumária dos instrumentos utilizados e dos respectivos valor de alfa da escala total e das respectivas dimensões de cada escala.

## Quadro 2

### Descrição síntese dos instrumentos utilizados

Instrumentos	Descrição	Dimensões avaliadas	Exemplos de itens
<b>Envolvimento do aluno na escola- uma escala quadrimensional – EAE-4DS (Veiga, 2013; 2016)</b>	20 itens; Escala de Likert de 1 a 6, em que 1 é “totalmente em desacordo” e 6 é “totalmente de acordo”.	Avalia quatro dimensões: (a) Agenciativa ( $\alpha=.85$ ); (b) Afetiva ( $\alpha = .82$ ); (c) Cognitiva ( $\alpha = .76$ ); (d) Comportamental ( $\alpha = .70$ ). $\alpha$ Escala total: .82.	“Faço sugestões aos professores para melhorar as aulas.” “Perturbo a aula propositadamente.”
<b>Social Support Appraisals - SSA (Vaux e colaboradores, 1988 adaptação portuguesa de Antunes &amp; Fontaine, 1994)</b>	30 itens; Escala de Likert de 1 a 6 que avaliam o grau de concordância, em que 1 é “” e 6 é “”.	Composto por quatro subescalas: (a) Família ( $\alpha = .80$ ); (b) Amigos ( $\alpha = .79$ ); (c) Professores ( $\alpha=.79$ ); (d) Outros ( $\alpha = .72$ ). $\alpha$ Escala total: .91	“A minha família estima-me bastante” “Na generalidade, não posso contar com os meus professores para me darem apoio”
<b>Inventários de percepção do suporte parental – IPSF (Batista, 2005 adaptação portuguesa para adolescentes de Teixeira, 2015).</b>	39 itens; Escala de quatro pontos (“nunca”, “poucas vezes”, “muitas vezes” e “sempre”).	Avalia três dimensões: (a) Afetivo-consistente ( $\alpha=.92$ ); (b) Adaptação familiar ( $\alpha = .87$ ); (c) Autonomia ( $\alpha=.63$ ). $\alpha$ Escala total: .92	“A minha família expressa claramente pensamentos e emoções entre si.” “Parece haver uma série de atritos na minha família”

De acordo com a amostra recolhida analisaram-se os valores de fiabilidade de cada um dos instrumentos utilizados e das suas dimensões. Tal foi concretizado por meio do *Alpha de Cronbach*. A Tabela 6 apresenta os resultados de  $\alpha$  encontrados, bem como o número de itens que os constituem.

**Tabela 6**

*Coefficientes de Alpha de Cronbach dos instrumentos e das respectivas dimensões*

<b>Instrumentos</b>	<b><math>\alpha</math></b>	<b>Número de itens</b>
<b>Envolvimento do aluno na escola</b>	.756	20
<b>Envolvimento cognitivo</b>	.621	5
<b>Envolvimento afetivo</b>	-.701	5
<b>Envolvimento comportamental</b>	.814	5
<b>Envolvimento agenciativo</b>	.811	5
<b><i>Social Support Appraisals</i></b>	.816	30
<b>Professores</b>	.564	7
<b>Família</b>	.446	8
<b>Amigos</b>	.705	7
<b>Outros</b>	.368	8
<b>Inventário Percepção de Suporte Familiar</b>	.845	39
<b>Dimensão afetivo-consistente</b>	.901	20
<b>Dimensão adaptação</b>	.886	11
<b>Dimensão autonomia</b>	.771	8

Considerando que os valores do *Alpha de Cronbach* variam entre 0 e 1, e que os valores mais próximos de 1 demonstram uma elevada homogeneidade entre os vários itens de um instrumento, considera-se que os valores obtidos em cada um dos questionários refletem uma boa consistência interna do instrumento utilizado. Genericamente, os valores obtidos em cada uma das escalas e das suas dimensões são superiores ao valor que se considera o instrumento confiável/fiável  $\alpha=0.70$  (Marôco, 2014). Apesar de o mesmo não acontecer com três das quatro dimensões do instrumento *Social Support Appraisals*, aspeto relevante aquando da análise dos resultados do presente estudo.

#### **1.4. Procedimento de recolha de dados**

Este estudo insere-se num projeto mais amplo que visa estudar o envolvimento escolar dos filhos e dos pais, a influência das dinâmicas e do apoio familiar e o desempenho escolar dos alunos.

No início desta investigação foram realizados os pedidos de autorizações para a utilização dos instrumentos e também para a realização dos estudos nas escolas em análise, nomeadamente a Escola Básica 2º e 3º ciclos Eduardo Brazão de Castro e Escola Salesiana de Artes e Ofícios. A resposta, por sua vez, foi positiva, tanto para a utilização dos instrumentos como as escolas em causa demonstraram interesse na sua participação neste estudo.

Assim sendo, o principal representante da E.B. 2/3 Eduardo Brazão de Castro foi o diretor da escola. Este, em conjunto com os diretores de turma das turmas selecionadas para o estudo, contribuíram para a entrega dos envelopes para os pais, com as respetivas autorizações e consentimentos informados (ver anexo 1 e 2) e uma carta convite que explicava a investigação (ver anexo 3). Esta investigação teve em consideração os princípios éticos e deontológicos. No caso do Cólégio dos Salesianos, este papel foi desempenhado pela psicóloga destacada desta escola, que contribuiu para a realização do mesmo processo. A recolha da amostra foi por conveniência (Mâroco, 2014).

De seguida, aplicou-se presencialmente, na sala de aula, os questionários aos alunos (ver anexo 4 e 5) cujos pais tinham autorizado a participação no estudo. Com este ato pôde-se explicar aos alunos em que consistia o questionário e os objetivos do estudo, da não existência de respostas corretas e da necessidade de serem sinceros no preenchimento dos mesmos além de que esclareceu-se as dúvidas que poderiam surgir ao longo do preenchimento do mesmo. Durante este processo verificou-se que a maior parte das dúvidas remetiam à incerteza do significado de palavras como “atrito”, “generalidade” e “estima”. A média de tempo despendido para a realização do inquérito foi de 35 minutos.

Após a recolha de dados, introduzimos os mesmos no programa IBM SPSS (versão 24.0) e realizou-se a análise estatística.

## 2. Resultados

Neste capítulo é efetuada a apresentação e a análise dos resultados do presente estudo. Para uma melhor compreensão, este será organizado de acordo com as questões de investigação.

Assim, depois de analisada a normalidade das distribuições utilizando o Teste de *Kolmogorov-Smirnov*, confirmaram-se os pressupostos de normalidade dos dados visto que o *p-value* se revelou superior a .05 e as representações gráficas dos dados evidenciam uma simetria da distribuição normal (Pestana & Gageiro, 2005). Quando analisamos as subamostras (7º, 8º e 9º ano) verificamos também os pressupostos da normalidade. Contudo, como são subamostras pequenas ( $n < 30$ ) optamos pela utilização de testes não paramétricos quando forem estudadas as diferenças entre os diferentes anos de escolaridade.

Na análise estatística, as decisões quanto ao significado das diferenças e das associações terão como referência o nível de significância de 0.05 ( $p < .05$ ).

### **Envolvimento do aluno na escola e perceção de apoio familiar**

Com o intuito de analisar a força e o sentido da associação entre o envolvimento do aluno na escola e a perceção de apoio familiar, recorreu-se as correlações de *Pearson* (*r*) (Pestana & Gageiro, 2005). Quanto aos coeficientes de correlação (*r*) optou-se por seguir os critérios postulados por Mâroco (2014), tendo por referência que valores inferiores a .25 correspondem a correlações fracas, entre .25 e .50 moderadas, entre .5 e .75 correspondem a correlações fortes e acima de .75 refletem correlações de magnitude muito fortes. Os resultados da análise realizada encontram-se abaixo na Tabela 7.

**Tabela 7**

*Correlações de Pearson entre o envolvimento do aluno na escola e a percepção de apoio familiar*

Variáveis	Apoio familiar (IPSF)		Apoio familiar (SSA)		Afetivo-consistente (IPSF)		Adaptação (IPSF)		Autonomia (IPSF)	
	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>R</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
<b>Envolvimento do aluno na escola</b>										
<b>Comportamental</b>	-.278	.011	.176	.113	-.093	.405	-.500	.000	-.090	.420
<b>Cognitivo</b>	-.250	.023	.202	.069	-.390	.000	.094	.401	-.148	.185
<b>Afetivo</b>	-.273	.013	.441	.000	-.169	.128	-.261	.018	-.252	.022
<b>Agenciativo</b>	-.101	.365	.093	.405	-.264	.017	.251	.023	-.123	.270

*p* < .05

Os resultados indicam que existe uma correlação negativa de moderada magnitude entre o envolvimento do aluno na escola e o apoio familiar avaliado pelo Inventário de Percepção de Suporte Familiar ( $r = -.380, p < .001$ ). O mesmo acontece sobre a influência do envolvimento cognitivo ( $r = -.250, p < .05$ ), o envolvimento afetivo ( $r = -.273, p < .05$ ) e o envolvimento comportamental ( $r = -.278, p < .05$ ) com a percepção do apoio familiar. Ou seja, quanto maior é o envolvimento do aluno na escola menor é a percepção de apoio familiar por parte dos alunos.

Por sua vez, os resultados obtidos a partir do *Social Support Appraisals* demonstraram uma correlação positiva moderada entre o envolvimento do aluno na escola ( $r = .391, p < .001$ ). e o envolvimento afetivo ( $r = .441, p < .001$ ) com a percepção de apoio familiar. Ou seja, à medida que o envolvimento do aluno na escola e o envolvimento afetivo aumentam também aumenta a percepção que os alunos têm sobre o apoio prestado pela família.

Mais especificamente, verifica-se que existe uma correlação negativa moderada entre o envolvimento do aluno na escola com a dimensão afetivo-consistente do apoio familiar ( $r =$

- .385,  $p < .001$ ). O mesmo acontece com o envolvimento cognitivo ( $r = -.390$ ,  $p < .001$ ) e com o envolvimento agenciativo ( $r = -.264$ ,  $p < .05$ ). Quanto à adaptação, observou-se uma correlação negativa moderada com o envolvimento comportamental ( $r = -.500$ ,  $p < .001$ ), o envolvimento afetivo ( $r = -.261$ ,  $p < .05$ ) e uma correlação positiva moderada com o envolvimento agenciativo ( $r = .251$ ,  $p < .05$ ). E, ainda, na dimensão autonomia, verifica-se uma correlação negativa moderada com o envolvimento do aluno na escola ( $r = -.265$ ,  $p < .05$ ), e o envolvimento afetivo ( $r = -.252$ ,  $p < .05$ ). Sendo que não verificamos relação significativa entre as restantes dimensões do envolvimento e a perceção de apoio familiar ( $p > .05$ ).

### Envolvimento do aluno na escola e desempenho escolar

Realizou-se o mesmo processo para analisar a relação entre o envolvimento e o desempenho escolar. Podemos observar os resultados na Tabela 8.

**Tabela 8**

*Correlações de Pearson entre o envolvimento do aluno na escola e o desempenho escolar*

	Notas de Português		Notas de Matemática		Média das notas	
	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
<b>Envolvimento do aluno na escola</b>	.247	.026	.258	.019	.352	.001
<b>Comportamental</b>	.272	.014	.359	.001	.334	.002
<b>Cognitivo</b>	.000	.998	-.049	.661	.008	.944
<b>Afetivo</b>	.163	.145	.159	.155	.272	.015
<b>Agenciativo</b>	.130	.248	.108	.335	.194	.084

$p < 0,05$

Os resultados revelaram que existe uma correlação positiva moderada entre o envolvimento do aluno da escola e a média de todas as notas do 1º período ( $r = .352$ ,  $p < .001$ ), e também com as notas das disciplinas de português ( $r = .247$ ,  $p < .05$ ) e de matemática ( $r = .258$ ,  $p < .05$ ). O mesmo acontece com a relação entre o envolvimento comportamental e as notas de matemática ( $r = .359$ ,  $p < .001$ ). de português ( $r = .272$ ,  $p < .05$ ) e as médias das

notas ( $r = .334, p < .05$ ). Além do envolvimento comportamental, também o envolvimento afetivo ( $r = .272, p < .05$ ) apresenta uma correlação positiva moderada com a média das notas dos alunos. Isto significa que as variáveis variam no mesmo sentido. Quanto maior for o envolvimento do aluno na escola, mais elevadas tenderão a ser as suas notas (média de todas as notas, nota de português e de matemática). O mesmo acontece quando falamos em envolvimento comportamental e do envolvimento afetivo.

### Perceção de apoio familiar e desempenho escolar

Foi ainda analisada a correlação entre a perceção de apoio familiar e o desempenho escolar. Do qual podemos analisar os resultados na Tabela 9.

**Tabela 9**

*Correlações de Pearson entre a perceção de apoio familiar e o desempenho escolar*

Variáveis	Notas de Português		Notas de Matemática		Média das notas	
	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
<b>Apoio familiar (IPSF)</b>	-.113	.316	-.201	.070	-.261	.019
<b>Apoio familiar (SSA)</b>	.039	.730	.101	.367	.143	.206
<b>Afetivo-consistente</b>	-.035	.754	-.161	.148	-.183	.104
<b>Adaptação</b>	-.140	.213	-.134	.231	-.243	.030
<b>Autonomia</b>	-.161	.152	-.185	.096	-.227	.043

$p < 0,05$

As correlações demonstraram que existe uma correlação negativa moderada entre o apoio familiar e a média das notas ( $r = -.261, p < .05$ ). O mesmo se verifica nas dimensões adaptação e autonomia do apoio familiar em relação às médias das notas ( $r = -.243, p < .05$ ;  $r = -.227, p < .05$ , respetivamente). Ou seja, à medida que os alunos percecionam o apoio da família, menor tenderá a ser o seu desempenho escolar. Não se verificaram correlações significativas entre o apoio da família e as notas de Português e Matemática ( $p > .05$ ).

### **Envolvimento do aluno na escola, percepção de apoio familiar e desempenho escolar**

Recorreu-se à regressão linear múltipla com o objetivo de determinar de que forma as variáveis do envolvimento do aluno na escola e da percepção de apoio familiar predizem o desempenho escolar (Pestana & Gageiro, 2005). Os pressupostos de distribuição normal e da homogeneidade de variâncias foram validados graficamente e o pressuposto da independência foi validado com a estatística de Durbin-Watson (Maroco, 2007). Utilizou-se o VIF para diagnosticar a multicolinearidade e, para todas as análises, considerou-se uma probabilidade de erro tipo I ( $\alpha$ ) de .05.

O primeiro modelo que se testou teve como objetivo analisar de que forma o envolvimento do aluno e a percepção de apoio familiar prediz o desempenho escolar dos mesmos. Em seguida, no modelo 2, optou-se por verificar de que forma as dimensões do envolvimento predizem o desempenho na escola. No modelo 3, procurou-se analisar como é que as dimensões do apoio familiar predizem também o desempenho escolar. Por fim, testou-se o modelo 4 com o intuito de compreender de que forma o apoio da família prediz o envolvimento do aluno na escola. A síntese destes resultados é apresentada na Tabela 10.

**Tabela 10**

*Síntese dos resultados da regressão linear múltipla*

<b>Modelo</b>	<b><math>R^2</math></b>	<b><math>R^2\alpha</math></b>	<b><math>F</math></b>	<b><math>p</math></b>
<b>Modelo 1</b>	.143	.121	.121	.003
<b>Modelo 2</b>	.184	.141	.141	.004
<b>Modelo 3</b>	.092	.056	2.58	.060
<b>Modelo 4</b>	.154	.122	4.74	.004

$p < 0.05$

Os resultados indicam que o primeiro modelo (cuja variável dependente é o desempenho escolar), constituído pelas variáveis independentes do envolvimento do aluno na escola e a percepção de apoio familiar, explica significativamente 14,3% da variância do desempenho escolar ( $R^2 = .143$ ;  $p < .05$ ). Já o segundo modelo com as dimensões do envolvimento (cognitivo, comportamental, afetivo e agenciativo) como variáveis independentes, explica significativamente 18,4% da variância da variável dependente desempenho escolar ( $R^2 = .184$ ;  $p < .05$ ). O modelo 3, constituído pelas dimensões da percepção do apoio familiar (afetivo-consistente, adaptação e autonomia), explica 9,2% da variância do desempenho escolar, contudo esta predição não é significativa ( $R^2 = .092$ ;  $p > .05$ ). E, por fim, no modelo 4 que tem como variável dependente o envolvimento do aluno na escola e como variável independente a percepção do apoio familiar, verifica-se que a percepção de apoio familiar explica 15,4% do envolvimento do aluno na escola ( $R^2 = .154$ ;  $p < .05$ ).

Os resultados obtidos pela regressão linear múltipla demonstram que tanto a variável envolvimento do aluno na escola ( $\beta = .296$ ,  $t = 2.594$ ,  $p = .004$ ) como a variável do apoio familiar ( $\beta = -.149$ ,  $t = -.1.307$ ,  $p = .016$ ) são preditoras do desempenho escolar, uma vez que ambas são significativas. Contudo a variável do envolvimento do aluno na escola, parece ser aquela que prediz em melhor medida o desempenho do aluno na escola.

Por sua vez, a dimensão comportamental do envolvimento ( $\beta = .319$ ,  $t = 2.707$ ,  $p = .008$ ) é indicada como preditora significativa do desempenho escolar, seguida da variável envolvimento agenciativo ( $\beta = .319$ ,  $t = 2.707$ ,  $p = .054$ ), embora esta não revele significância estatística. Sendo que a que exerce menor influência é o envolvimento cognitivo do aluno ( $\beta = -.045$ ,  $t = -.352$ ,  $p = .868$ ).

Finalmente, no que se refere à variável dependente do desempenho escolar, verificou-se que a variável do apoio familiar adaptação ( $\beta = -.201$ ,  $t = -1.752$ ,  $p = .084$ ) e apoio familiar

autonomia ( $\beta = - .173$ ,  $t = -1.287$ ,  $p = .202$ ) são as variáveis independentes que contribuem para a predição da variável desempenho escolar, apesar de não se mostrarem significativas (cf. tabela 11).

**Tabela 11**

*Coefficientes de Regressão linear para a variável dependente desempenho escolar*

	<b>B</b>	<b><math>\beta</math></b>	<b>t</b>	<b>p</b>
<b>Modelo 1</b>				
Envolvimento do aluno na escola	.016	.296	2.594	.004
Percepção de apoio familiar	-.006	-.149	-1.307	-.015
<b>Modelo 2</b>				
Envolvimento cognitivo	-.007	-.045	-.352	.726
Envolvimento agenciativo	.028	.252	1.960	.054
Envolvimento comportamental	.041	.319	2.707	.008
Envolvimento afetiva	.013	.106	.904	.369
<b>Modelo 3</b>				
Afetivo-consistente	-.001	-.023	-.167	.868
Adaptação	-.020	-.201	-1.752	.084
Autonomia	-.028	-.173	-1.287	.202

$p < .05$

Quando analisamos a variável dependente, o envolvimento do aluno na escola, e a variável independente, a percepção de apoio familiar, constata-se que a dimensão afetivo-consistente ( $\beta = - .379$ ,  $t = -2.534$ ,  $p = .013$ ) é a mais preditora do envolvimento do aluno na escola (cf. Tabela 12)

**Tabela 12**

*Coefficientes de Regressão linear para a variável dependente envolvimento do aluno na escola*

	<b>B</b>	<b><math>\beta</math></b>	<b>t</b>	<b>p</b>
<b>Modelo 4</b>				
Afetivo-consistente	-.379	-.332	-2.534	.013
Adaptação	-.112	-.060	-.547	.586
Autonomia	-.182	-.060	-.470	.639

### Envolvimento do aluno na escola e ano de escolaridade do aluno

Um dos objetivos do estudo era compreender como o envolvimento do aluno na escola varia em função dos diferentes níveis de escolaridade (7º, 8º e 9º ano). Para tal, e uma vez que falamos de subamostras com um  $n$  inferior a 30, optou-se pela utilização de testes não paramétricos, nomeadamente o teste *Kruskal-Wallis* ( $X^2$ ) (Pestana & Gageiro, 2005).

**Tabela 13**

*Diferenças entre o envolvimento do aluno na escola consoante o ano de escolaridade*

Variáveis	Ano de escolaridade	Ordem média	Média (Desvio padrão)	$X^2$ (2)	$p$
<b>Envolvimento do aluno na escola</b>	7ºano	40.93	82,40 (11,84)	.836	.658
	8ºano	44.84	85.08 (10,7)		
	9ºano	38.61	82.09 (11.35)		
<b>Envolvimento cognitivo</b>	7ºano	39.90	17,34 (4,52)	1.308	.520
	8ºano	39.40	17,48 (3,81)		
	9ºano	46.43	18,36 (3,57)		
<b>Envolvimento comportamental</b>	7ºano	46.84	26.83 (3.71)	10.67	.005
	8ºano	46.40	27.16 (2.32)		
	9ºano	27.43	22.36 (6.56)		
<b>Envolvimento afetivo</b>	7ºano	39.87	23.26 (5.89)	1.036	.596
	8ºano	45.52	25.08 (3.51)		
	9ºano	39.52	23.55 (5.23)		
<b>Envolvimento agenciativo</b>	7ºano	37.57	14.97 (5.33)	3.742	.154
	8ºano	39.74	15.36 (5.61)		
	9ºano	49.75	17.82 (5.66)		

$p < .05$

Na Tabela 13, os resultados indicam a existência de uma associação entre o envolvimento comportamental e o ano de escolaridade ( $X^2$  (2) = 7.81,  $p = 0.020$ ). Já os testes de contraste “*pairwise comparisons*” indicam que existe uma diferença significativa entre os resultados do 7º para o 9º ano ( $Z = 3.02$ ,  $p = 0.008$ ) e do 8º para o 9º ano ( $Z = 2.75$ ,  $p = 0.018$ ). Os alunos do 9º ano são menos envolvidos cognitivamente na escola comparativamente com os alunos de 7º, e 8º ano. Não foram encontradas diferenças significativas com os anos de

escolaridade na escala global do envolvimento do aluno na escola nem nas suas dimensões a exceção do envolvimento comportamental.

Os resultados apresentados na Tabela 13 permitem constatar que o tipo de envolvimento que apresenta resultados mais elevados foi o envolvimento comportamental no 7º (M = 36.83; SD = 3.71) e 8ºano (M = 27.16; SD = 2.32), seguidos do envolvimento afetivo no 8ºano (M = 25.08; SD = 3.51). O tipo de envolvimento que apresenta resultados mais baixos é o agenciativo no 7ºano (M = 14.97; SD = 5.33) e 8ºano (M = 15.36; SD = 5.61).

### Perceção de apoio familiar e ano de escolaridade do aluno

Procurando compreender as diferenças entre a perceção familiar e o ano de escolaridade de Portugal utilizaremos o mesmo processo da análise anterior.

**Tabela 14**

*Diferenças entre o apoio da família consoante o ano de escolaridade*

Variáveis	Ano de escolaridade	Ordem média	Média (Desvio padrão)	$\chi^2$	<i>p</i>
Perceção de apoio familiar (IPSF)	7ºano	43.30	71.69 (14.57)	2.76	.251
	8ºano	35.10	66.96 (15.78)		
	9ºano	45.91	74.41 (15.89)		
Perceção de apoio familiar (SSA)	7ºano	40.70	41.66 (7.23)	1.68	.433
	8ºano	46.20	42.6 (7.18)		
	9ºano	37.43	41.0 (6.81)		
Afetivo-consistente	7ºano	43.96	39.77 (9.57)	.828	.661
	8ºano	38.30	37.64 (11.11)		
	9ºano	41.23	39.05 (9.29)		
Adaptação	7ºano	40.06	16.20 (3.43)	6.39	.041
	8ºano	34.52	15.40 (3.62)		
	9ºano	51.73	21.55 (9.03)		
Autonomia	7ºano	47.10	15.71 (4.15)	3.44	.179
	8ºano	36.94	13.92 (3.62)		
	9ºano	37.77	13.82 (2.84)		

*p* < .05

Ao analisar os resultados, verifica-se a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os anos de escolaridade e a dimensão adaptação do apoio familiar ( $\chi^2 (2) = 6.39, p = 0.041$ ). Através dos testes de contraste *pairwise comparisons* demonstram que os alunos do 9º ano se percebem mais a adaptação como forma de apoio familiar do que os alunos do 8ºano ( $Z = -17.207, p = 0.0369$ ).

### 3. Discussão

Neste capítulo, tendo em conta os objetivos propostos com este estudo, nomeadamente procurar descobrir a relação entre o envolvimento do aluno na escola, a perceção de apoio familiar e desempenho escolar, analisar qual e como as duas variáveis predizem o desempenho escolar e estudar as diferenças entre os anos de escolaridade no que diz respeito ao envolvimento, como também a perceção de apoio familiar. É, então, realizada a discussão dos resultados obtidos. Esta têm como base a revisão teórica efetuada. Será apresentada de acordo com a sequência das questões previamente formuladas, com vista a respondê-las.

#### **Envolvimento do aluno na escola e perceção de apoio familiar**

Observou-se uma discórdia nos resultados entre os dois instrumentos utilizados que avaliam o apoio familiar. Por um lado, com o Inventário de Perceção de Suporte Familiar, verifica-se que quanto maior o envolvimento do aluno, menor a perceção de apoio familiar que este tem. Este resultado parece não corroborar as hipóteses confirmadas por outros estudos empíricos, podendo esta discordância dever-se ao facto de terem sido utilizados outros instrumentos para avaliar a perceção de apoio familiar (e.g. Escala de Perceção de Apoio da Família; Escala de autopreenchimento para pais). Outros fatores relacionados com a família, tais como o nível socioeconómico da família, a profissão dos pais e as suas

expectativas poderão ajudar a compreender que (Rola, 2012), a possibilidade económica dos pais, com estudos superiores, pode contribuir para maior envolvimento na escola pelos alunos, mesmo que o apoio emocional parental não seja tão frequente. Por outro lado, quanto menor for o nível de envolvimento do aluno, mais é percebido o apoio familiar; tal pode acontecer pelo aluno apresentar dificuldade na aprendizagem, ter poucos amigos e não gostar de ir à escola. Estes “sintomas” levam a que os pais se preocupem e procurem fornecer aos filhos mais apoio. Por outro lado, a sobreproteção parental pode ser um entrave no processo de adaptação e socialização do aluno na escola. Isso pode levar a que os alunos não se sintam tão envolvidos na escola, uma vez que demoram a fazer amigos e a relacionar-se com a comunidade escolar; as crianças não participam em atividades extracurriculares e estão sempre sob a alçada dos pais. A forma como os pais educam os filhos, e a personalidade de ambos, pode também influenciar, dado que podem, por natureza, não demonstrar apoio e afeto aos filhos de forma clara.

Ao contrário do que se regista com a escala Inventário de Perceção de Suporte Familiar, constatamos que os resultados da escala *Social Support Appraisals* indicam que os alunos tendem a estar mais envolvidos na escola quando percebem maior apoio familiar. Esta segunda conclusão corrobora o que a maioria da literatura afirma: um aluno envolvido na escola, percebe maior apoio, têm melhores relações com os outros consequentemente melhor desempenho escolar (Abreu, 2014; Estell & Perdue, 2013; Lam, et al., 2014; Skinner & Pitzer, 2012; Veiga & Abreu, 2014; Wang & Eccles, 2012). Tal pode dever-se ao fato de o tipo de questões serem diferentes. O Inventário de Perceção de Apoio Familiar foca-se em temáticas como autonomia (e.g. “Na minha família deixam-me decidir o que quero”), sentimentos negativos em relação a família (e.g. “A minha família irrita-me”) e relacionada com o apoio emocional e estabelecimento de regras (e.g. “Na minha família as pessoas tocam-

se e abraçam-se”) enquanto o Social Support Appraisals diz respeito a questões mais gerais ligadas ao apoio emocional (e.g. “A minha família gosta muito de mim”). Contudo, devemos ter em consideração que o Social Support Appraisal não apresenta uma boa consistência interna e por isso devemos ter atenção as interpretações dos resultados.

### **Envolvimento do aluno na escola e desempenho escolar**

A literatura é geralmente concordante com a hipótese de que quanto mais envolvidos os alunos estão, melhor será o seu desempenho escolar (Chen, 2005; Finn, 1989; Fredricks, et al., 2004; Jimerson et al., 2003; Kuh, et al., 2006; Ladd & Dinella, 2009; Lam, et al., 2014; Marks, 2000; Mullis, et al., 2003; Pintrich & De Groot, 1990; Reeve & Tseng, 2011; Rola, 2012; Skinner & Pitzer, 2012; Valle, et al., 2016; Wang & Holcombe, 2010) e, como previsto, os resultados do presente estudo foram no mesmo sentido. Apesar de se verificar correlação entre envolvimento e desempenho, esta é baixa, o que é verificado e explicado também por Lam e colaboradores (2014) devido ao fato de estes conceitos serem complexos e influenciados por vários fatores (e.g., método de ensino dos professores, habilidades cognitivas e metas pessoais dos alunos).

Os autores revelam que existem diferenças na forma como as dimensões do envolvimento do aluno na escola se relacionam com o desempenho escolar (Gibbs & Poskitt, 2010; Trowler, 2010; Wang & Holcombe, 2010), dado que, é possível que um aluno seja muito envolvido comportamentalmente e pouco envolvido nas restantes dimensões (Trowler, 2010). Não existindo um consenso claro de qual dimensão apresenta uma correlação mais forte com o desempenho escolar. Uma vez que de estudo para estudo, mudam os instrumentos utilizados e a população que é estudada.

O presente estudo demonstrou que quanto mais elevado for o envolvimento comportamental (que diz respeito à presença nas atividades, ao cumprimento de regras, à persistência e atenção na sala de aula) e o envolvimento afetivo (que diz respeito ao interesse, entusiasmo, sentimento de pertença e qualidade da relação com os outros), melhor tenderá a ser o desempenho escolar, indo ao encontro dos resultados de algumas investigações (Abreu, 2014; Lam, et al., 2014; Mullis, et al., 2003; Wang & Holcombe, 2010). Quando os professores mencionam um bom aluno dentro da sala de aula, estes referem-se a alunos que são bem comportados: que não falam com os colegas dentro da sala, não perturbam a aula e são assíduos, bem como pontuais. Por outro lado, também sabemos que os alunos que tem poucos amigos, podem sofrer bullying. Em geral, estes têm dificuldades no relacionamento com os pares; por vezes, vêm a escola como algo aversivo e, conseqüentemente, faltam à escola. Não se sentem confortáveis e por isso não tem disponibilidade para aprender.

Apesar destes resultados, a maioria dos autores afirma que um dos envoltimentos mais importantes para a aprendizagem é o cognitivo, ou seja, um aluno que procura informação, que relaciona conceitos, reflete e compreende as matérias de forma significativa (Bandura, 2006; Gibbs & Poskitt, 2010; Greene, et al., 2004; Pietarienen, et al., 2014; Pintrich & De Groot, 1990; Rola, 2012). Pelo contrário, o presente estudo demonstrou ser o tipo de envolvimento que menos se relaciona com o desempenho escolar. A nossa amostra é maioritariamente constituída por famílias com um baixo nível socioeconómico e cultural, tendo este conhecimento por base. Podemos compreender que, por vezes, os alunos não estão verdadeiramente envolvidos na escola, vendo-a como uma espécie obrigação. Além disso, ainda se valoriza muito a memorização da matéria para os testes, por vezes incentivados pelos próprios professores, pelo tipo de testes que realizam. Isso faz com que os

alunos não se esforcem para compreender a matéria, mas sim para terem simplesmente uma boa nota.

Mais recentemente, os autores têm dedicado uma crescente importância ao envolvimento agenciativo, ou seja, ao facto de o aluno ser ativo no seu processo de ensino-aprendizagem e contribuir para o seu desempenho escolar, colocando questões e dando a sua opinião (Bandura, 2006; Joselowsky, 2007; Reeve & Tseng, 2011). Apesar do foco que os autores têm dado a esta variável, estudos demonstram que o envolvimento agenciativo (Abreu, 2014; Veiga & Abreu, 2014) e o envolvimento cognitivo (Lam, et al., 2014; Wang & Holcombe, 2010) são os que apresentam resultados inferiores em relação as restantes dimensões.

Verificamos que no nosso estudo estes dois tipos de envolvimento foram também os que apresentaram menor correlação com o desempenho escolar. De acordo com o que os autores afirmaram, os alunos cognitivamente e agenciativamente são aqueles que desafiam o papel tradicional passivo do aluno (Joselowsky, 2007), da memorização da matéria (Greene, et al., 2004) e do foco dado às notas que, ainda hoje, é muito recorrente e valorizado no sistema educativo. Segundo o estudo com adolescentes em Portugal, os alunos em geral tendem a ser menos envolvidos cognitivamente e agenciativamente (Abreu, 2014; Veiga & Abreu, 2014), o que corrobora os nossos resultados.

### **Perceção de apoio familiar e desempenho escolar**

Ao contrário do que a maior parte dos autores indica (Bahar, 2010; Cheng, et al., 2012; Chohan & Khan, 2010; Domagala-Zysk, 2006; Gonzalez-Pienda, et al., 2002; Mackinnon, 2012; Rueguer, et al., 2010; Skinner & Pitzer, 2012; Steinberg, 1996; Stewart & Suldo, 2011; Wenz-Gross et al., 1997), o presente estudo revela que quanto melhor é a perceção que os alunos

têm do apoio familiar, mais fraco tende a ser o desempenho do aluno na escola. Contudo, este resultado é consistente com a investigação levada a cabo por Chen (2005). Uma eventual explicação para este resultado prende-se com o facto de que, por vezes, os pais preocupam-se e apoiam mais os filhos quando estes apresentam um fraco desempenho escolar, como também a falta de recursos, poucas habilitações escolares e baixo nível socioeconómico das famílias não tenham competências para apoiar os filhos quanto desejavam e quanto é necessário para que estes percecionem o apoio familiar (Chen, 2005). Estes resultados podem ainda estar ligados a diferentes padrões de influência familiar (e.g., agradar, obrigação, apoio, aversivo e ausência de influência) (Urduan, et al., 2007). Por vezes os alunos descrevem modelos familiares negativos e pouco apoiantes e os alunos procuram refutar e contrariar esses modelos ou não consideram que a família exerça influência no seu desempenho escolar (Urduan, et al., 2007). Podendo estar relacionado com os diferentes tipos de apoio que podem ser fornecidos (emocional, informacional e instrumental) e com a importância que cada aluno dá a esse tipo de apoio (Haber, 2010). Os alunos podem perceber como apoio o fato de os pais lhe darem autonomia, liberdade, dinheiro e não tanto perceberem o apoio parental como o fato de dar carinho, segurança, conselhos, entre outros que são uma das questões dos instrumentos utilizados.

Além de que estamos a falar de percepções dos alunos que podem nem sempre podem representar a percepção de outros agentes envolvidos (Lakey & Cohen, 2000).

### **Envolvimento do aluno na escola, percepção de apoio familiar e desempenho escolar**

A literatura teórica considera o envolvimento do aluno na escola e a percepção de apoio familiar como dois fatores importantes no desempenho dos alunos na escola (Lam, et al., 2014; Skinner & Pitzer, 2012; Wang & Eccles, 2012). Contudo, esta hipótese teórica não se

observou neste estudo, uma vez que a conjugação destes dois fatores não apresenta tanto poder preditor como quando analisados em separado. Verifica-se que, como outros autores já afirmaram, o envolvimento do aluno é um preditor do desempenho escolar (Fredricks, et al., 2011; Ladd & Dinella, 2009; Skinner & Pitzer, 2012). O mesmo não acontece com a percepção de apoio familiar que se verifica ter menor força de predição. De facto, o estudo de Mullis e colaboradores (2003) demonstra que nem todas as dimensões do envolvimento predizem o desempenho, destacando-se as dimensões comportamentais e afetiva como sendo fortes predictoras do desempenho escolar. Verificou-se que neste estudo a mais significativa foi o envolvimento comportamental e em seguida o envolvimento agenciativo. Esta observação leva-nos a ponderar sobre o assunto. O envolvimento agenciativo é o menos frequente entre os alunos, mas a questão que se coloca é a forma como é que ele consegue prever o desempenho escolar depois do comportamental. Ainda que os alunos da nossa mostra demonstrem pouco o tipo de envolvimento agenciativo, este ainda possui grande influência em comparação aos outros envoltimentos que, por ventura, mostram ser mais frequentes na nossa amostra. Tal confirma a crescente importância do envolvimento agenciativo ressaltada por alguns autores na literatura (Bandura, 2006; Joselowsky, 2007; Reeve & Tseng, 2011).

No que se refere à percepção de apoio familiar, verificou-se que as dimensões que são mais predictoras do desempenho escolar são a adaptação e a autonomia. Ou seja, quanto mais sentimentos positivos os alunos têm em relação à família e o facto de perceberem que os pais lhes dão independência e privacidade, mais fraco é o seu desempenho escolar. Alguns autores confirmam que as famílias que monitorizam e dão carinho aos filhos têm alunos com melhores resultados escolares, comparativamente aqueles que são menos supervisionados (Steinberg, 1996; Urdan, et al., 2007). Por vezes, o apoio emocional por parte dos pais (e.g.,

ajudar a lidar com problemas pessoais, elogiar, encorajar, motivar para melhorar) (Domagala-Zysk, 2006) pode não ser tão frequente como o desejado e, por isso, não surja neste estudo como um dos fatores preditores do desempenho escolar com uma influência no sentido positivo.

Verifica-se que apenas 18% do envolvimento do aluno e das suas dimensões prediz o desempenho escolar, o que faz sentido uma vez que a literatura demonstra que existe um conjunto de fatores pessoais (e.g., habilidades cognitivas, autoconceito, metas) e contextuais (e.g., habilitações escolares dos pais, nível socioeconómico, relação com os colegas) que influenciam o complexo construto do desempenho escolar (Gonzalez-Pienda, et al., 2002; Miguel, et al., 2012; Mullis, et al., 2003; Simões, et al., 2008; Soares & Almeida, 2015).

### **Envolvimento do aluno na escola e ano de escolaridade do aluno**

O envolvimento do aluno na escola, principalmente o envolvimento comportamental, diminui ao longo dos anos de escolaridade. Esta tendência foi também observada na literatura (Marks, 2000; Wang & Eccles, 2012; Wang & Holcombe, 2010). Tal pode ser explicado devido ao efeito amplificante do envolvimento, ou seja, quanto menos envolvido o aluno está na escola, este tende a ficar cada vez menos envolvido (Skinner & Pitzer, 2012). Além disso, existem outros fatores que também interferem nesta questão. Os alunos podem ter outros interesses e atividades que os distraiam do foco escolar; nesta fase da adolescência, o indivíduo começa a perceber-se enquanto ser autónomo e toda essa fase interfere com o desempenho escolar. Ao descobrirem-se, conhecem novos ambientes, novas culturas, o que faz com que tenham outros interesses. Com o aumento da escolaridade obrigatória, os alunos têm que necessariamente estudar até ao 12ºano. Muitas vezes, principalmente em contextos familiares menos favorecidos, os alunos tem como objetivo

acabar a escola e procurar trabalho para ajudar as famílias. Isso faz com que vejam a escola como uma obrigação e optem por currículos alternativos. Contudo, isto acontece sem muito investimento na escola.

### **Percepção de apoio familiar e ano de escolaridade do aluno**

Os sentimentos positivos em relação à família foram a única dimensão na qual se verificou existir diferenças significativas entre os anos de escolaridade. No 9º ano de escolaridade, os resultados foram os melhores em relação aos restantes, contrariamente ao contrário do que afirma o estudo de Wang e Eccles (2012). Como demonstra Bokhorst e colaboradores (2010), os alunos mais velhos valorizam mais o apoio dos pais do que da família. No 9º ano, acontecem algumas mudanças. Deste ano de escolaridade, pode surgir uma maior preocupação dos pais uma vez que apresenta um grau de dificuldade maior. Este implica um conjunto de decisões importantes que têm de ser, necessariamente, ser tomadas, tais como a ida para uma nova escola, normalmente maior, e a escolha de um curso. Além disso, é nesse ano que os exames nacionais têm lugar. Os pais sentem que devem apoiar os filhos nestes momentos importantes da vida dos mesmos.

### **Parte III- Conclusões**

Com este trabalho chegamos à conclusão que, de facto, o envolvimento do aluno na escola e a percepção de apoio familiar estão relacionadas com o desempenho escolar dos alunos. Todavia ainda há um longo caminho a percorrer na compreensão desta temática.

Em relação às questões de investigação colocadas no âmbito da presente investigação conclui-se que, na primeira questão, o envolvimento está relacionado positivamente com o desempenho escolar. No entanto, o mesmo não acontece, relacionando-se negativamente com a percepção de apoio familiar e o desempenho escolar (segunda questão), nem com a relação que existe entre o próprio envolvimento e a percepção de apoio familiar (terceira questão). Além disso, quanto à quarta questão “O envolvimento do aluno na escola e a percepção de apoio familiar predizem o desempenho escolar do aluno?” verifica-se que o envolvimento do aluno, mais especificamente o envolvimento comportamental é um fator com maior força de predição do que a percepção de apoio familiar. Quanto às questões relacionadas com as diferenças nos anos de escolaridade, no envolvimento e na percepção de apoio familiar, conclui-se que o nível de envolvimento diminui com os anos de escolaridade e que a percepção de apoio familiar é mais elevada nos alunos de 9ºano.

Os resultados demonstraram que existe uma certa tendência para valorizar-se os comportamentos observáveis dos alunos na sala de aula como a participação, atenção e bom comportamento nas aulas. Apesar de se ter verificado que o que realmente influencia o desempenho do aluno é o fato deste ser ativo e participativo no seu processo de ensino-aprendizagem, ao contribuir com ideias, pedindo feedback, procurando ajuda e lutando pelos seus direitos.

Além disso, este estudo, com os instrumentos utilizados, demonstrou que a percepção de apoio familiar influencia o desempenho escolar, ainda que este resultado contradiga outras investigações; que os alunos que percecionem mais apoio familiar demonstram fraco

desempenho escolar. Este resultado leva-nos a ponderar o interesse em que, por vezes, quando os pais se preocupam mais com os filhos e apoiam-nos a vários níveis, passa por isso acontecer na fase em que os filhos estão com baixo desempenho escolar. Embora este resultado seja contrário ao que se verifica noutras investigações, ou seja, os alunos percecionam mais apoio familiar são aqueles que tem mais fraco desempenho escolar. O que foi um resultado interessante para compreender que por vezes os pais preocupam-se mais com os filhos, fornecendo-lhe apoio emocional, afetivo, regras e autonomia quando estes apresentam alguma dificuldade na escola. O mesmo não acontece quando os alunos têm um bom desempenho.

Verifica-se, pois então, que nem todos os resultados obtidos neste estudo estão de acordo com a informação e estudos anteriormente encontrados na literatura. Importa referir que esta situação pode dever-se ao facto de os instrumentos utilizados para medir a perceção de apoio familiar serem muito diversificados e relatarem a perceção subjetiva dos alunos e de não terem sido encontradas muitas investigações que estudassem o envolvimento do aluno na escola, perceção de apoio familiar e desempenho escolar conjuntamente.

Outras limitações encontradas ao longo do estudo foram as dificuldades na recolha de dados, nomeadamente ao nível dos pedidos de autorização das escolas e também devido ao facto de se terem recolhido os dados no final do 3º período. Os alunos do 9º ano encontravam-se em preparações para exames, o que fez com que a dimensão da amostra não fosse a desejada.

Depois de alguma reflexão sobre os resultados, procurou-se perceber o motivo pelo qual os mesmos serem tão contraditórios com a literatura, no que diz respeito à perceção de apoio familiar. Depois de uma análise mais detalhada e crítica ao Inventário de Perceção de Suporte Familiar (IPSF) compreendemos que este instrumento não terá sido a melhor opção

metodológica, uma vez que não avalia apenas o apoio familiar, mas também formas de funcionamento familiar, comunicação e particularidades das famílias. Além disto, na análise dos resultados, há que considerar o valor baixo de *alfa de Cronbach* encontrado na dimensão familiar da escala *Social Support Appraisals*. Deste modo, a discussão dos resultados obtidos nesta dimensão foi realizada com cautela.

Apesar das limitações referidas, considera-se que os objetivos propostos neste estudo foram satisfatoriamente atingidos, uma vez que os resultados obtidos foram pertinentes para uma melhor compreensão sobre o envolvimento dos alunos, a sua perceção do apoio familiar e o desempenho escolar.

Apesar da pertinência do presente estudo, é relevante dar continuidade a investigações sobre esta temática, utilizando outras forma de medição dos construtos analisados, como por exemplo, através de uma pergunta do tipo qualitativa como “consideras que a tua família ajuda ou contribui positivamente ou negativamente no seu desempenho escolar?”; ou “De que forma consideras que a tua família contribuiu e contribui para o teu desempenho escolar?”. Assim, poderá ser possível aprofundar os resultados obtidos no presente estudo e compreender de uma forma mais detalhada como é que o apoio familiar, e que dimensões específicas do mesmo, influencia o desempenho do aluno na sua perceção. Os cuidadores, por sua vez, desempenham um papel na vida dos filhos. Assim sendo, seria essencial que de futuro tenhamos também uma visão da perspetiva dos mesmos de modo a conseguirmos cruzar perspetivas e confirmarmos a validade dos nossos resultados.

Futuramente, seria importante realizar um estudo sobre as mesmas variáveis junto de uma amostra mais alargada e estudar o envolvimento do aluno na escola, assim como, a perceção de apoio familiar tendo em conta as características sociodemográficas dos alunos (e.g., sexo dos alunos, nível socioeconómico e cultural, habilitações e profissão dos pais) e

configurações familiares, dado que, segundo a literatura, estas características predizem o desempenho escolar. Também seria relevante estudar as diferenças entre os níveis de envolvimento do aluno na escola, a percepção de apoio familiar e o desempenho escolar entre os alunos de escolas públicas e privadas.

O presente estudo pode contribuir de modo a fornecer as linhas orientadoras da ação, aos professores, educadores e restante comunidade escolar de modo a promover o envolvimento do aluno na escola. Dessa forma, poderá ser possível contribuir para a promoção do sucesso escolar. Apesar dos resultados que contrariam o que a literatura afirma, é necessário ter consciência da importância da família no desempenho dos alunos.

Tendo em conta a importância do envolvimento do aluno na escola no desempenho escolar, uma das implicações é que os adolescentes necessitam de saber que a aprendizagem pode ser entusiasmante e importante para o que eles são e poderão vir a ser (Joselowsky, 2007). Para tal, deve-se incentivar os alunos a participar, a dar a sua opinião, a defender os seus direitos, criando grupos e associações de alunos que tenham uma voz ativa nas decisões disciplinares da direção da escola; levar várias decisões sobre as aulas a votação dos alunos; passar de alunos passivos para alunos ativos que resolvem problemas. Além de ensinar aos alunos como estudar e como aprender significativamente. Tal seria possível através de ações de sensibilizações e formação aos professores e restante comunidade escolar.

Outra implicação faz-se do respeito à necessidade de intervenção, de forma sistémica, em contexto escolar, não só ao trabalhar com os alunos de forma remediativa. É preciso trabalhar, em geral, com as famílias, professores, colegas e escola em geral. Ramos (2012) demonstrou que a forma de ensino dos professores influencia a motivação e envolvimento do aluno, o que por sua vez vai ter impacto na forma como o desempenho escolar se dá. Algumas das atitudes práticas que podem ser levadas a cabo, por toda a comunidade escolar

e familiar são: promover a autonomia da aprendizagem, encorajar a escolhas e participação nas decisões, reconhecer, incentivar e elogiar, promover atividades de grupo e interações sociais adequadas, adaptar as aulas aos interesses e as necessidades dos alunos (Veiga, et al., 2012). Também seria importante a elaboração de programas de intervenção, com as famílias, para consciencializar sobre a importância que o apoio familiar desempenha no desenvolvimento dos jovens, no seu envolvimento na escola e desempenho escolar. Promovendo as quatro áreas do envolvimento do aluno, e ressaltando a importância do envolvimento cognitivo e agenciativo dos alunos e o apoio das famílias aos alunos para o bom desempenho dos mesmos.

## Referências

- Abreu, S. (2014). *Fatores sociofamiliares do envolvimento dos alunos na escola: um estudo com alunos adolescentes* (tese de mestrado). Universidade de Lisboa, Instituto de Educação.
- Abreu, S., & Veiga, F. (2014). Fatores familiares do envolvimento dos alunos na escola. In Veiga, F. (Coord.). *Envolvimentos dos alunos na escola: Perspetivas internacionais da Psicologia da Educação*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Alarcão, M. (2002). *(Des) equilíbrios familiares*. Coimbra: Quarteto editoras.
- Antunes, C., & Fontaine, A. M. (1994). Diferenças na percepção de apoio social na adolescência: adaptação de uma escala, o “Social Support Appraisals” (SSA) de Vaux et al. (1980). *Cadernos de consulta psicológica*, 10 (11), 115-127.
- Antunes, C., & Fontaine, A. M. (2000). Relations between self-concept and social support appraisals during adolescence: A longitudinal study. *Psychology*, 7, 339-353.
- Antunes, C., & Fontaine, A. M. (2005). Percepção de apoio social na adolescência: análise fatorial confirmatória da escala social support appraisals. *Paidéia*, 15, 355-366.
- Appleton, J., Christenson, L., Kim, D., & Reschly, L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology*, 44, 427-445.
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1, 164–180.
- Bahar, H. H. (2010). The effects of gender, perceived social support and sociometric status on academic success. *Procedia—Social and Behavioral Sciences*, 2, 3801–3805. doi:10.1016/j.sbspro. 2010.03.593.

- Baptista, M. N. (2005). Desenvolvimento do Inventário de percepção de suporte familiar (IPSF): estudo psicométricos preliminares. *Psico-USF*, 10 (1), 11-19.
- Baptista, M. N., Gonçalves, M., Carneiro, A. M., & Silva, J. (2013). Perception of family support in brazilian and portuguese families. An intercultural study on item structure and differentia functioning. *Revista transcultural*, 5 (1), 95-112.
- Bokhorst, C. I., Sumter, S. R., & Westenberg, P. M. (2010). Social support from parents, friends, classmates, and teachers in children and adolescents aged 9 to 18 years: who is perceived as most supportive? *Social development*, 19 (2), 417-426 doi: 10.1111/j.1467-9507.2009.00540.x.
- Brophy, J. (1983). Conceptualizing student motivation. *Educational Psychologist*, 18, 200-215.
- Carvalho, I., & Almeida, P. (2003). Família e proteção social. *Perspectiva*, 17 (2), 109-122.
- Chen J. J. (2005) Relation of Academic Support From Parents, Teachers, and Peers to Hong Kong Adolescents' Academic Achievement: The Mediating Role of Academic Engagement. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 131 (2), 77-127. DOI: 10.3200/MONO.131.2.77-127.
- Cheng, W., Ickes, W., & Verhofstadt, L. (2012). How is family support related to students' GPA scores? A longitudinal study. *Higher Education*, 64, 399–420 doi: 10.1007/s10734-011-9501-4.
- Chohan, B. I. & Khan, R. M. (2010). Impact of parental support on the academic performance and self concept of the student. *Journal of Research and Reflections in Education*, 4 (1), 14-26.
- Coates, H. (2007) A Model of Online and General Campus-Based Student Engagement. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 32 (2), 121–141.

- Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, 38 (5), 300-314.
- Connel, J. P. (1990). Context, self, and action: a motivational analysis of self-system processes across the life-span. In D. Cicchetti (Ed.), *The Self in transition:infancy to childhood*. Chicago: University of Chigado Press.
- Conselho Nacional Educação (2015). *Estado da educação 2015*. Lisboa: Tipografia Lousanense.
- Coutinho, C. P. (2008). Estudos correlacionais em educação: Potencialidades e limitações. *Psicologia Educação e Cultura*, 12 (1), 143-169.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The what and why of goal pursuits: Human needs and selfdetermination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227-268.
- Domagała-Zysk, E. (2006). The significance of adolescents' relationships with significant others and school failure. *School Psychology International*, 27 (1), 232–247  
doi:10.1177/0143034306064550.
- Estell, D. B., & Perdue, N. H. (2013). Social support and behavioral and effective school engagement: The effects of peers, parents, and teachers. *Psychology in the schools*, 50 (4), 325-339.
- Feldman, S., & Wentzel, K. (1990). Relationship between parenting styles, sons' self-restraint and relations in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 10 (1), 439-454.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of educational research*, 59 (1), 117-142.
- Finn, J. D. (1993). *School engagement and students at risk*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Finn, J. D. & Voelkl, K. E. (1993). School Characteristics related to school engagement. *Journal of Negro Education*, 62 (1), 249-268.

- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. (2004). School engagement: potential of the concept: state of the evidence. *Review of educational research*, 74 (1), 59-119.
- Fredricks, J. A., McColskey, W., Meli, J., Mordica, J., Montrosse, B., and Mooney, K. (2011). *Measuring student engagement in upper elementary through high school: a description of 21 instruments*. (Issues & Answers Report, REL 2011–No. 098). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southeast. Retrieved from <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs>.
- Gergen, K. (2009). O movimento do construtivismo social na psicologia moderna. *Revista internacional interdisciplinar- Inter thesis*, 6 (1), 299-325.
- Gibbs, R., & Poskitt, J. (2010). *Student Engagement in the Middle Years of Schooling (Years 7-10): A Literature Review*. New Zealand: Ministry of Education.
- Gonzalez-Pienda, J. A., Nunez, J. C., Pumariega, S. G., Alvarez, L., Roces, C., & Garcia, M. (2002). A structural equation model of parental involvement, motivational and aptitudinal characteristics and academic achievement. *The Journal of Experimental Education*, 70 (3), 257– 287.
- Greene, B. A., Miller, R. B., Crowson, H. M., Duke, B. L., & Akey, K. L. (2004). Predicting high school students\_ cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 29 (1), 462–482. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2004.01.006.
- Haber, D. (2010). *Health promotion and aging: practical applications for health professionals*. New York: Springer Publishing Company.

- Jimerson, S.R., Campos, E., & Greif, J.L. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of student engagement in schools and related terms. *The California School Psychologist, 8* (1), 7-27.
- Joselowsky, F. (2007). Youth engagement, high school reform, and improved learning outcomes: Building systemic approaches for youth engagement. *National Association of Secondary School Principals Bulletin, 91* (3), 257-276.
- Kuh G. D., Kinzie, J., Buckley, J. A., Bridges, B. K., & Hayek, J. C. (2006). *What Matters to student success: A review of the literature*. Washington, DC : National postsecondary education cooperative.
- Ladd, G. W., & Dinella, L. M. (2009). Continuity and change in early school engagement: Predictive of children's achievement trajectories from first to eighth grade? *Journal of Educational Psychology, 101* (1), 190–206.
- Lahey, B., & Cohen, S. (2000). Social support theory and measurement. In S. Cohen, L. G. Underwood, & B. H. Gottlieb (Eds.), *Social support measurement and intervention* (pp. 29–52). New York: Oxford University Press.
- Lam, S. F., Jimerson, S., Wong, B.P.H., Kikas, E., Shin, H., Veiga, F.H., Hatzichristou, C., & Zollneritsch, J. (2014). Understanding and measuring student engagement in school: the results of an international study from 12 countries. *School Psychology Quarterly, 29* (2), 213-232.
- Mackinnon, S. P. (2012). Perceived Social Support and Academic Achievement: Cross-Lagged Panel and Bivariate Growth Curve Analyses. *Journal of Youth and Adolescence, 41* (1): 474-485. Doi: 10.1007/s10964-011-9691-1.
- Martin, A. J. (2009). Motivation and engagement across the academic life span: A developmental construct validity study of elementary school, high school, and

- university/college students. *Educational and Psychological Measurement*, 69 (5), 794–824.
- Marôco, J. (2014). *Análise estatística com o SPSS statistics* (6ªed.). Pêro Pinheiro: Report Number.
- Marôco, J., Gonçalves, C., Lourenço, V., & Mendes, R. (2016). *PISA 2015- Portugal*. Lisboa: Instituto de Avaliação Educativa.
- Marks, H. M. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years. *American educational research journal*, 37 (1), 153-184.
- Miguel, R. R., Rijo, D., & Lima, L. N. (2012). Fatores de risco para o insucesso escolar: a relevância das variáveis psicológicas e comportamentais do aluno. *Revista portuguesa de pedagogia*, 46 (1): 127-143.
- Morais, A. M., Peneda, D., Neves, I., & Cardoso, L. (1993). *Socialização primária e prática pedagógica* (vol I). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Mullis, R. L., Rathge, R., & Mullis, A. K. (2003). Predictors of academic performance during early adolescence: A contextual view. *International Journal of Behavioural Development*, 27, 541–548.
- Pietarinen, J., Soini, T., & Pyhalto, K. (2014). Students' emotional and cognitive engagement as the determinants of well-being and achievement in school. *International Journal of Education Research*, 67 (1), 40-51.
- Pintrich, P. R., & DeGroot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology*, 82 (1), 33-40.

- Ramos, M. (2012). *Envolvimento dos alunos na escola. Um estudo no ensino secundário* (tese de mestrado) Universidade de Lisboa, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Reeve, J. & Tseng, C. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36 (1), 257–267.
- Relvas, A. P. (2000). *Por detrás do espelho: Da teoria à terapia com a família*. Coimbra: Quarteto editora.
- Rola, S. (2012). *Envolvimento dos alunos na escola: um estudo com alunos do 8º ao 9º ano* (tese de mestrado). Universidade de Lisboa, Instituto de Educação.
- Rodrigues, M. L. (2012). Os desafios da política de educação no século XXI. *Sociologia, problemas e práticas*, 68, 171-176.
- Rueger, S. Y., Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2010). Relationship between multiple sources of perceived social support and psychological and academic adjustment in early adolescence: Comparisons across gender. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 47-61. doi: 10.1007/s10964-008-9368-6.
- Silva, J. C., Morgado, J., & Maroco, J. (2012). The relationship between Portuguese adolescent perception of parental styles, social support, and school behaviour. *Psychology*, 3 (7), 513-517.
- Simões, M. C. T., Fonseca, A. C., Formosinho, M. D., Dias, M. L. V., & Lopes, M. C. (2008). Abandono escolar precoce: Dados de uma investigação empírica. *Revista portuguesa de pedagogia*, 23 (1), 135-151.
- Skinner, E. (2016). Engagement and disaffection as central to processes of motivational resilience and development. In K. R. Wentzel & D. B. Miele (Eds). *Handbook of motivation at school* (pp. 145-168). New York: Routledge.

- 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 in school* (pp.223-245). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Skinner, E. A. & Pitzer, J. R. (2012). Developmental Dynamics of Student Engagement, Coping, and Everyday Resilience. In Christenson, S. L., Reschly, A. L., Wylie, C. (Eds.) *Handbook of research on student engagement* (pp. 21-44). New York: Springer.
- Soares, D. L. & Almeida, L. S. (2015). Compreender o (in)sucesso escolar na adolescência: a convergência de variáveis pessoais e contextuais. Lemos, G. C. & Almeida, L. S. (eds) *Cognição e aprendizagem: Promoção do sucesso escolar*. Braga: ADIPSIEDUC.
- Squassoni, C. E., Matsukura, T. S., & Panúncio-Pinto, M. P. (2014). Apoio social e desenvolvimento socioemocional infantojuvenil. *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo*, 25 (1), 27-35. Doi: 10.11606/issn.2238-6149.v25i1p27-35.
- Steinberg, L. (1996). Ethnicity and adolescent achievement. *American Educator*, 28, 44–48.
- Steinberg, L. (2005). Cognitive and affective development in adolescence. *Trends in Cognitive Sciences*, 9 (2), 69–74. doi:10.1016/j.tics.2004.12.005.
- Stewart, T. & Suldo, S. (2011). Relationships between social support sources and early adolescents' mental health: The moderating effect of student achievement level. *Psychology in the schools*, 48 (10), 1016-1033.
- Teixeira, S. V. (2015). *Percepção de suporte familiar e desempenho escolar: Estudo comparativo entre adolescentes institucionalizados e adolescentes que vivem com as suas famílias* (Tese de mestrado). Universidade de Trás-Os-Montes e Alto Douro, Vila Real.

- Trowler, V. (2010). *Student engagement literature review*. New York: The Higher Education Academy.
- Urda, T., Solek, M., & Schoenfelder, E. (2007). Students' perceptions of family influences on their academic motivation: A qualitative analysis. *European Journal of Psychology of Education, 1* (1), 7-21.
- Valle, A., Regueiro, B., Núñez, J. C., Rodríguez, S., Piñeiro, I., & Rosário, P. (2016). Academic Goals, Student Homework Engagement, and Academic Achievement in Elementary School. *Frontiers in Psychology, 7* (463), 1-10.
- Veiga, F. H. (2013). Envolvimento dos alunos na escola: elaboração de uma nova escala de avaliação. *International Journal of Developmental and Education Psychology, 1* (1), 441-450.
- Veiga, F. H. (2016). Assessing student engagement in school: Development and validation of a four-dimensional scale. *Procedia- Social and Behavioral Sciences, 217*, 813-819.
- Veiga, F., Galvão, D., Almeida, A., Carvalho, C., Janeiro, I., Nogueira, J., Conboy, J., Melo, M., Taveira, M.C., Festas, M.C., Bahia, S., Caldeira, S., & Pereira, T. (2012). Students' Engagement in School: A literature review. In Chova, L., Martínez, A., & Torres, I. (eds.) *Atas da 5th International Conference of Education, Research, and Innovation- ICERI 2012* (pp.1336-1344). Madrid, Espanha.
- Wang, M. & Eccles, J. S. (2012). Social support matters: Longitudinal effects of social support on three. *Child development, 83* (3), 877-895.
- Wang, M. & Holcombe, R. (2010). Adolescents perceptions of school environment, engagement and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal, 47* (1), 633-662.

Wentzel, K. R. (2003). School adjustment. In I. B. Weiner (Eds), *Handbook of psychology* (Vol. 7, pp. 235-258). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

Wenz-Gross, M., Siperstein, G., Untch, A., & Widaman, K. (1997). Stress, social support and adjustment of adolescents in middle school. *Journal of Early Adolescence*, 17, 129-151.

## **Anexos**

## **Anexo 1: Autorização para participação dos filhos no estudo**

### **Pedido de Autorização**

Exmo(a). Senhor(a) Encarregado(a) de Educação,

Vimos por este meio solicitar a sua autorização para que o seu educando participe numa investigação que visa analisar a relação entre o envolvimento escolar dos alunos e dos seus principais cuidadores/figuras parentais, com fatores familiares e com o sucesso escolar, desenvolvida no âmbito do Mestrado em Psicologia da Educação pela Universidade da Madeira, tendo como orientadoras científicas as Professoras Doutoras Maria João Beja e Alda Portugal.

A investigação será desenvolvida na escola, sendo que a participação do seu educando é voluntária e a informação recolhida confidencial e anónima.

Desde já agradecemos toda a disponibilidade e colaboração possível.

Com os melhores cumprimentos,

Jéssica Pestana Sara Gonçalves

(As mestrandas)

Professora Doutora Maria João Beja Professora Doutora Alda Portugal

(Os orientadores)

---

(Assinatura do Encarregado de Educação)

## Anexo 2: Consentimento informado

### TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Este documento visa solicitar a sua autorização para participar num estudo que tem como objetivo compreender a relação entre o envolvimento escolar de alunos e pais com determinadas variáveis familiares, tais como comunicação parento-filial e funcionamento familiar, e o sucesso escolar dos alunos. Esta investigação ocorre no âmbito do curso de Mestrado em Psicologia da Educação da Universidade da Madeira.

Este termo garante-lhe os seguintes direitos:

- (1) A possibilidade de solicitar, a qualquer momento, esclarecimentos sobre a investigação em causa;
- (2) A garantia de que a informação disponibilizada para efeitos desta investigação será mantida sob anonimato e guardada por um período de tempo limitado;
- (3) A possibilidade de se negar a responder a quaisquer questões ou a fornecer informações que julgue serem prejudiciais à sua integridade física, moral e/ou social.

***“Declaro ter tomado conhecimento sobre os objetivos e a metodologia deste estudo.***

***Declaro ainda estar ciente das informações que constam neste Termo e de entender que serei resguardado pelo sigilo absoluto dos meus dados pessoais e da minha participação nesta investigação. A qualquer momento poderei pedir esclarecimentos sobre este estudo.”***

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

(Investigadores Principais)

(Participante)

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017

(Mês)

(Dia)

(Localidade)

Caso tenha interesse em colaborar em estudos futuros, indique por favor o seu contacto de e-mail:

\_\_\_\_\_

### **Anexo 3: Carta convite**

## **O Envolvimento Escolar: Fatores Familiares e Sucesso Escolar**

**2017**

Caro(a) participante:

Duas estudantes do Mestrado em Psicologia da Educação da Universidade da Madeira encontram-se a desenvolver uma investigação, com a orientação da Professora Doutora Maria João Beja e da Professora Doutora Alda Portugal, para o qual o seu contributo seria de extrema importância.

### **Qual é o objetivo da investigação?**

Esta investigação tem por objetivo analisar e avaliar o nível de envolvimento escolar dos alunos e dos seus principais cuidadores/figuras parentais, e a sua relação com fatores familiares e com o sucesso escolar.

### **Quem pode participar?**

Alunos que frequentem, no presente ano letivo, o 3º Ciclo do Ensino Básico e os seus respetivos cuidadores/figuras parentais, das escolas: EB2/3 Dr. Eduardo Brazão de Castro E o colégio dos salesianos.

### **Como posso participar?**

A sua participação, assim como a do seu educando, é voluntária. Se aceitar participar terá apenas que responder aos questionários em anexo. Note que não existem respostas certas ou erradas – é apenas fundamental que as suas respostas representem o que pensa, sente ou faz em cada situação exposta. Demorará cerca de 20 minutos a responder a estes questionários.

Após o preenchimento dos questionários, pedimos que os remeta para o(a) Diretor(a) de Turma do seu educando até dia \_\_\_\_\_. Nesse mesmo dia, é nosso objetivo passar alguns questionários ao seu filho numa das suas aulas, com uma duração de aproximadamente 30 minutos.

### **A confidencialidade dos dados é garantida?**

O anonimato dos participantes e a confidencialidade dos dados recolhidos estão totalmente assegurados. As respostas serão analisadas de forma coletiva e apenas no âmbito da investigação para a qual se destinam. Não assine ou faça qualquer marca identificativa nos

instrumentos. Como já referimos a sua participação é voluntária, caso a qualquer momento pretenda desistir da sua participação, está no seu direito. Se não se disponibilizar a participar no estudo não existirão quaisquer danos colaterais.

**Se desejar colocar alguma questão sobre o estudo, quem posso contactar?**

Caso surjam dúvidas relativamente à sua participação neste estudo contacte, por favor, a equipa responsável pelo mesmo, através dos contactos [sarasofiabasiliogoncalves@hotmail.com](mailto:sarasofiabasiliogoncalves@hotmail.com) ou [jessipestana50@gmail.com](mailto:jessipestana50@gmail.com). Poderá igualmente contactar-nos através do número de telefone 924424240 ou 969607256.

**O seu contributo é importante. Como tal, agradecemos desde já a sua disponibilidade e colaboração.**

**As Alunas Responsáveis:**

Jéssica Pestana – [Jessipestana50@gmail.com](mailto:Jessipestana50@gmail.com)

Sara Gonçalves – [Sarasofiabasiliogoncalves@hotmail.com](mailto:Sarasofiabasiliogoncalves@hotmail.com)

**Orientadora da Investigação:**

Professora Doutora Maria João Beja

**Coorientadora da Investigação:**

Professora Doutora Alda Portugal

#### Anexo 4: Questionário sociodemográfico e escolar

### Questionário sócio demográfico e escolar

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

Sexo: • masculino • feminino

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

Nacionalidade: \_\_\_\_\_

Freguesia de residência: \_\_\_\_\_

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

#### Com quem vives:

Parentesco	Idade	Habilitações literárias	Profissão

Os teus pais são: • casados/vivem juntos • separados/divorciados  
• viúvos • solteiros

Idade dos teus pais: mãe: \_\_\_\_\_ pai: \_\_\_\_\_

Habilitações literárias dos teus pais: mãe: \_\_\_\_\_ pai: \_\_\_\_\_

Situação profissional dos teus pais: mãe: \_\_\_\_\_ pai: \_\_\_\_\_

Quem consideras ser realmente a tua família? (nomeia as pessoas e o que são para ti. Exemplo: Mãe – Adelaide; Avó – Ana; Padrasto – João; Madrinha - Maria):

---

---

---

---

Gostas da tua escola? • Sim • Não

**Consideras-te um aluno :** • Muito bom • Bom • Médio • Fraco

**Quais as tuas notas no 1º período deste ano:**

Português:\_\_\_\_\_

História:\_\_\_\_\_

Ciências Naturais:\_\_\_\_\_

Geografia:\_\_\_\_\_

Matemática:\_\_\_\_\_

Físico-química:\_\_\_\_\_

Educação Visual:\_\_\_\_\_

Educação Física:\_\_\_\_\_

Inglês/Francês:\_\_\_\_\_ Outra língua estrangeira:\_\_\_\_\_

**Já ficaste retido alguma vez?** • Sim • Não

Quantas vezes:\_\_\_\_\_ Em que ano(s):\_\_\_\_\_

## Anexo 5: Instrumentos utilizados para a recolha de dados

### Envolvimento do aluno na escola- uma escala quadridimensional (EAE-4DS) de Veiga (2013, 2016)

Lê atentamente cada afirmação e escolhe o tipo de resposta que melhor expressa a tua opinião. As respostas são anónimas. Vais notar que algumas frases são muito semelhantes a outras, mas não são iguais. Assim, responde com toda a sinceridade e a todas as questões. Só tu sabes o que pensas de ti próprio. Deves assinalar a resposta que corresponde ao que tu pensas ou sentes. Por favor, fixa que, neste primeiro conjunto de itens, as respostas são do tipo: 1 – total desacordo, 2 – bastante em desacordo, 3 – mais em desacordo que de acordo, 4 – mais de acordo que em desacordo, 5 – bastante de acordo, 6 – total acordo.

- 
- |        |  |
|--------|--|
| ①②③④⑤⑥ | 1. Quando escrevo os meus trabalhos, começo por fazer um plano para o texto a redigir.             |
| ①②③④⑤⑥ | 2. Procuo relacionar o que aprendo numa disciplina com o que aprendi noutras.                      |
| ①②③④⑤⑥ | 3. Passo muito do meu tempo livre à procura de mais informação sobre tópicos discutidos nas aulas. |
| ①②③④⑤⑥ | 4. Quando estou a ler, procuro compreender o significado daquilo que o autor quer transmitir.      |
| ①②③④⑤⑥ | 5. Revejo regularmente os meus apontamentos, mesmo que um teste ainda não esteja próximo.          |
| ①②③④⑤⑥ | 6. A minha escola é um lugar onde me sinto excluído(a). (R)  |
| ①②③④⑤⑥ | 7. A minha escola é um lugar onde faço amigos com facilidade.                                      |
| ①②③④⑤⑥ | 8. A minha escola é um lugar onde me sinto integrado(a).   |
| ①②③④⑤⑥ | 9. A minha escola é um lugar onde me parece que os outros gostam de mim.                           |
| ①②③④⑤⑥ | 10. A minha escola é um lugar onde me sinto só. (R)  |
| ①②③④⑤⑥ | 11. Falto à escola sem uma razão válida. (R)   |
| ①②③④⑤⑥ | 12. Falto às aulas estando na escola. (R)  |
| ①②③④⑤⑥ | 13. Perturbo a aula propositadamente. (R)  |
| ①②③④⑤⑥ | 14. Sou mal-educado(a) com o professor. (R)  |
| ①②③④⑤⑥ | 15. Estou distraído(a) nas aulas. (R)  |
| ①②③④⑤⑥ | 16. Durante as aulas, coloco questões aos professores.   |
| ①②③④⑤⑥ | 17. Falo com os meus professores sobre aquilo de que gosto e não gosto.                            |
| ①②③④⑤⑥ | 18. Comento com os meus professores, quando alguma coisa me interessa.                             |
| ①②③④⑤⑥ | 19. Durante as aulas, intervenho para exprimir as minhas opiniões.                                 |
| ①②③④⑤⑥ | 20. Faço sugestões aos professores para melhorar as aulas.   |
-





### Inventário de percepção de suporte familiar (IPSF) de Batista (2005)

Responde pensando na tua família de origem (pais, irmãos, avós, outros). Coloca um “X” na opção que melhor se aplica à tua situação.

	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca
1.A minha família deixa-me decidir o que quero.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.Na minha família é permitido que eu faça o que gosto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.Na minha família pode-se falar uns com os outros sobre a tristeza que se sente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.A minha família aceita-me como sou.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.A minha família sente-se mais próxima entre si do que com pessoas de fora.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.A minha família partilha os seus sentimentos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.Na minha família tenho privacidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.A minha família é respeitada por aqueles que a conhecem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.A minha família faz-me sentir capaz de cuidar de mim, mesmo quando estou sozinho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.A minha família faz-me sentir melhor quando estou aborrecido.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.A minha família concorda com o meu estilo de vida.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.Acredito que a minha família tem mais problemas emocionais do que as outras famílias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.Os elementos da minha família só pensam em si próprios.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.A minha família proporciona-me conforto emocional.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.Há ódio na minha família.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.Na minha família culpa-se alguém quando as coisas não correm bem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.Na minha família conversamos sobre planos familiares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.Na resolução de problemas temos em conta a opinião de toda a família.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.A minha família tenta pensar sobre diferentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

maneiras de resolver os problemas.				
20. Na minha família expressamos interesse uns pelos outros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Eu e a minha família conversamos sobre coisas de interesse para todos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Na minha família só se mostra interesse uns pelos outros quando se pode ter vantagens.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Na minha família diz-se o que se sente uns pelos outros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Na minha família as pessoas tocam-se e abraçam-se.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Há regras para diversas situações na minha família.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Na minha família as tarefas são distribuídas adequadamente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. A minha família deixa-me sair tanto quanto quero.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Sinto raiva da minha família.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. A minha família deixa-me ser como quero.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Cada um na minha família tem deveres e responsabilidades específicas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Parece haver uma série de atritos na minha família.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Sinto-me excluído da minha família.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Sinto vergonha da minha família.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. A minha família elogia-me.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. A minha família expressa claramente pensamentos e emoções entre si.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Sinto-me como um estranho na minha família.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. A minha família sabe quando alguma coisa má me aconteceu, mesmo que eu não diga.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. A minha família irrita-me.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. As pessoas da minha família gostam de passar o tempo juntas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>