

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

Catarina Pestana<sup>1</sup>, Madalena Melo<sup>1,2</sup>

<sup>1</sup>*Universidade de Évora (Portugal)*

<sup>2</sup>*CIDEHUS.UE*

sofiapestana14@hotmail.com, mmm@uevora.pt

## **Resumo**

O presente estudo enquadra-se no modelo de envolvimento do/a aluno/a na escola, de Lam e Jimerson (2008), e pretende identificar tipos de relacionamento benéficos ao/a aluno/a, analisando as suas experiências nas relações sociais bem como o impactos dessas mesmas experiências no seu envolvimento escolar. Desta forma, utilizando uma amostra de 324 alunos/as, de 3º ciclo, de duas escolas de um mesmo agrupamento da cidade de Évora, foram aplicadas duas escalas de autorrelato com o intuito de compreender a relação entre as dimensões do envolvimento na escola (Escala do Envolvimento do/a aluno/a na Escola — EAE-E4D; Veiga, 2013), e a percepção de suporte social do/a aluno/a (Escala de Suporte Social da Criança e do Adolescente — CASSS; Malecki, Demaray, Elliott & Nolten, 2000). Os principais resultados sugerem que existem correlações significativas entre o envolvimento do/a aluno/a na escola e a sua percepção de suporte social. De ressaltar ainda que as raparigas apresentam maior envolvimento cognitivo do que os rapazes, relatando também uma maior percepção de suporte social dos/as amigos/as. O envolvimento na escola parece diminuir ao longo dos anos escolares. O sentimento pela escola parece predizer um maior envolvimento na escola, sendo que os alunos das escolas apresentam diferenças no que se refere ao seu envolvimento mas não relativamente à percepção de suporte social.

**Palavras-chave:** Envolvimento na Escola; Suporte Social; Percepção de Suporte Social

## **Abstract**

This study is framed in the model of student engagement in school (Lam & Jimerson, 2008), and aims to identify types of beneficial relationship to the student, analyzing their experiences of social relations and the impact of their experience in school engagement. Thus, using a sample of 324 students of 7th, 8th and 9th grades of two middle schools in Évora, two self-report scales were applied in order to understand the relationship between the dimensions of engagement in school (Scale of Student Engagement in School — EAE-E4D; Veiga, 2013), and the perception of social support (Children and Adolescents Social Support Scale — CASSS; Malecki, Demaray, Elliott

& Nolten, 2000). The main results suggest that there are significant correlations between student engagement in school and their perception of social support. It should also emphasize that girls have higher cognitive engagement than boys, and report a greater perception of social support from friends. Engagement in school seems to decrease over the school years. The feelings toward school seems to predict a greater engagement in school, and the students of the two schools differ in regard to their involvement but not on the perception of social support.

**Keywords:** Student's Engagement in School; Social support; Perception of Social Support

## 1. Introdução

O envolvimento do/a aluno/a na escola tem sido foco de atenção por parte de investigadores, psicólogos, e demais agentes educativos. De facto, ele parece ser crucial na compreensão do desempenho académico dos/as alunos/as, sendo apontado como possível solução para o baixo rendimento académico, escassa participação na escola e abandono escolar (Melo & Pereira, 2011). O presente estudo segue o modelo conceitual de Lam e Jimerson (2008) e tem o intuito de abordar o envolvimento na escola do/a estudante e a percepção de suporte social do mesmo.

Apesar de não haver consenso em relação às dimensões que constituem o constructo do envolvimento na escola, existem três dimensões que são recorrentemente enunciadas: afetiva, comportamental e cognitiva (Lam & Jimerson, 2008). Mais recentemente foi introduzida uma nova dimensão: agenciativa (Veiga, 2013). Cada uma destas dimensões revela-se indispensável ao envolvimento do/a estudante – um/a aluno/a pode gostar da escola e ter competências cognitivas para realizar aprendizagens, no entanto se não fizer os trabalhos propostos e não se empenhar não está de facto envolvido/a.

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

Também o suporte social do/a estudante tem sido foco de especial interesse. É certo que ele representa um importante papel na adaptação do sujeito às várias situações e, como tal, parece importante relaciona-lo com o Envolvimento na escola do/a aluno/a e compreender em que medida a percepção de suporte social afeta, efetivamente, o seu envolvimento académico. O suporte social

pode ser definido, de breve forma, como a existência de pessoas com as quais o sujeito pode contar, que se preocupam com ele, que lhe dão valor e que o amam (Sarason, Levine, Basham, & Sarason, 1983); são as pessoas às quais o sujeito pode recorrer se necessário. Por tudo isto, o suporte social parece ser imprescindível para o desenvolvimento do sujeito e para o seu bem-estar. Não raras vezes tem sido salientada a importância da análise do suporte social da criança e do/a adolescente (Malecki, Demaray, Elliott, & Nolten, 2000). Pesquisas têm demonstrado que este apoio desempenha um importante papel na prevenção de questões como a delinquência e o consumo de drogas, a ansiedade e a depressão, e na promoção de competências sociais, autoconceito e bom desempenho académico (Malecki, Demaray, Elliott, & Nolten, 2000).

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

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

A literatura ressalta ainda a importância de atender determinados aspectos do suporte social, por exemplo o tipo de apoio recebido (Malecki, Demaray, Elliott, & Nolten, 2000). São estas interações que o/a aluno/a estabelece que nos importam atender, de forma a compreender quais as que mais exercem influência no seu Envolvimento na escola e consequente desempenho académico, permitindo delinear intervenções junto dos/as alunos/as menos envolvidos/as.

## **2. Envolvimento do/a Aluno/a na Escola**

O envolvimento do/a aluno/a na escola tem sido foco de atenção por parte de investigadores e agentes educativos nos últimos anos, tendo sido apontado como possível solução para o baixo rendimento académico, para a escassa participação na escola e para o abandono escolar (Appleton, Christenson, & Furlong, 2008).

Mas o seu conceito é extremamente complexo, e são inúmeras as definições de Envolvimento na escola que surgem na literatura. Parece, no entanto, existir concordância no que se refere à sua multidimensionalidade, sendo claras as dimensões afetivas, comportamentais e cognitivas (Finn, 1989). Este autor Finn (1989) apresentou um Modelo de Identificação-Participação, que salientava que o sentimento pela escola se deve ao sentimento de pertença à comunidade educativa, sendo a escola que o/a aluno/a frequenta um reforço ao seu envolvimento.

Mais tarde, Bandura (2006) ressaltou a importância de encarar o/a aluno/a como agente ativo no processo de aprendizagem, ou seja, o/a estudante através da interação estabelecida em sala de aula, com docentes e colegas, reage às atividades propostas, participando nelas, modificando-as, fazendo sugestões, enriquecendo-as. Desta forma, o autor sugeriu a existência do envolvimento agenciativo que pode ser definido como a contribuição construtiva dos/as alunos/as no decorrer da instrução recebida, funcionando como um mediador da motivação para a realização (Reeve & Tseng, 2011). Esta dimensão do envolvimento – agenciativa - conceptualiza o/a aluno/a como agente ativo no seu processo de aprendizagem, intervindo nas aulas, fazendo sugestões e colocando questões ao professor, bem como manifestando a sua opinião e/ou preferência sobre determinada aprendizagem (Veiga, 2013).

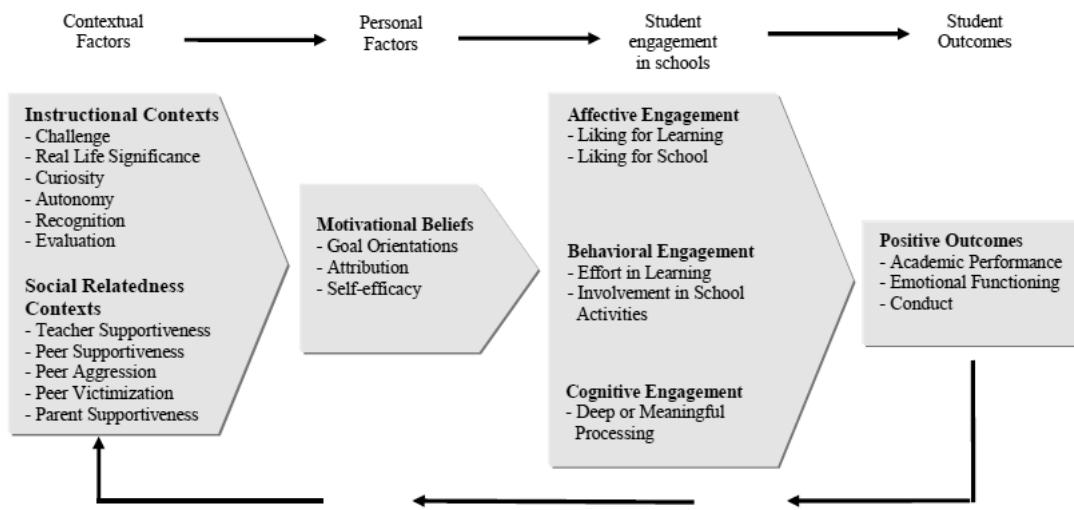
Furlong & Christenson (2008) abordaram quatro dimensões do envolvimento escolar: académico, comportamental, cognitivo e afetivo. Assim, o envolvimento académico é refletido no tempo despendido pelo/a estudante para a realização de trabalhos/projetos escolares, quer na escola, quer em casa. Reflete-se também nos créditos que o/a aluno/a acumulou, e na quantidade de trabalhos de casa que realizou. Por outro lado, o envolvimento comportamental refere-se à manifestação de comportamentos positivos, por exemplo a atenção e a participação ativa nas aulas, assim como na participação em atividades extracurriculares. O envolvimento cognitivo, por seu lado, refere-se à importância que o/a aluno/a atribui à escola, bem como a relevância que lhe dá na construção de projetos pessoais futuros. Refere-se ainda ao interesse expresso nas aprendizagens, bem como no estabelecimento de metas e objetivos pessoais e na autorregulação. Já o envolvimento afetivo refere-se ao sentimento de pertença e ligação à escola. É também aqui que se enquadra o suporte de pais, professores e colegas.

Assim, o envolvimento pode ser definido como um estado fortemente influenciado por fatores contextuais – escola e casa – e relaciona-se com a capacidade de cada um destes contextos fornecerem apoio consistente às aprendizagens (Wentzel, 2012). O constructo abrange, desta forma, sentimentos, comportamentos e pensamentos dos alunos em relação à escola, ou na mesma.

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

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

Existem múltiplos modelos explicativos do envolvimento do/a aluno/a na escola. O presente estudo utilizou o modelo de Lam e Jimerson (2008) (Fig. 1), mas tendo em consideração a nova dimensão já referida anteriormente – a dimensão agenciativa.



**Fig 1.** The antecedents and outcomes of student engagement in schools (Lam & Jimerson, 2008)

O modelo procura explicar de que forma os fatores contextuais (contexto de instrução e contexto de relacionamento social) e pessoais (crenças motivacionais) influenciam o Envolvimento do/a aluno/a na escola. Este modelo ressalta ainda que os resultados do/a estudante se refletem na performance académica, mas também no comportamento e no funcionamento emocional.

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

### 3. Suporte Social Percebido

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

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

O Suporte Social é ainda apontado como um potencializador de valorização pessoal e aceitação, bem como de aumento da autoestima (Sahil, 2010).

O presente estudo foca-se no suporte social percebido, uma vez que se refere ao suporte que o sujeito percebe como disponível caso necessite.

Evidências sugerem que a percepção de suporte social disponível parece assentar nas relações de infância, particularmente nas relações com os pais (Pierce & Sarason, 1991). Estas experiências vão traduzir-se no tipo de rede que o sujeito constrói – se é facilitadora da sua participação ativa e da exploração de situações de vida diferenciadas, se permite e fomenta o desenvolvimento de estratégias de coping e autoconfiança face a situações de adversidade (Seco et al. 2005).

## 4. Objetivos

Os objetivos do presente estudo prendem-se, em primeiro lugar, com a análise da qualidade psicométrica dos instrumentos utilizados e das relações existentes entre as dimensões das escalas, subescalas e as variáveis independentes.

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

Desta forma, e com o intuito de atingir os objetivos propostos, foram formuladas as seguintes questões de investigação:

- 1)** Quais são as dimensões do envolvimento escolar do/a aluno/a?
- 2)** Quais são as dimensões do suporte social percebido do/a aluno/a?
- 3)** Quais são as dimensões da importância atribuída ao suporte social percebido do/a aluno/a?
- 4)** Será que existem diferenças entre os sexos no que se refere às várias dimensões do Envolvimento Escolar?
- 5)** Será que existem diferenças entre os sexos no que se refere às dimensões do Suporte Social?
- 6)** Será que existem diferenças entre os anos de escolaridade dos/as alunos/as e os resultados obtidos na Escala de Envolvimento do/a Estudante na Escola e na Escala de Suporte Social?
- 7)** Qual a relação existente entre Envolvimento Escolar do/a Estudante e Percepção de Suporte Social?

## 5. Metodologia

### 5.1 Participantes

O estudo foi realizado em duas escolas públicas do ensino básico da cidade de Évora, pertencentes ao mesmo Agrupamento. Participaram 320 estudantes ( $n=320$ ), do 7º, 8º e 9º ano de escolaridade, dos quais 163 alunos eram do género masculino (50,3%) e 161 do género feminino (49,7%), de idades compreendidas entre os 12 e os 17 anos (moda = 14 anos).

Do total de alunos/as, 82 participantes frequentavam o 7º ano de escolaridade (25,3%), 157 o 8º ano (48,5%) e 85 o 9º ano (26,2%).

### 5.2 Instrumentos

Para a recolha de dados foram utilizados três questionários, designadamente um Questionário de Caracterização, a Escala de Envolvimento do/a Aluno/a na Escola — EAE-E4D (Veiga, 2013) e a Escala de Suporte Social da Criança e do/a Adolescente (Child and Adolescent Social Support Scale – CASSS) (Malecki, Demaray, Elliott, & Nolten, 2000, traduzida e adaptada para português por A. Almeida, 2014).

A Escala de Envolvimento do/a Aluno/a na Escola (EAE-E4D) é composta por 20 itens distribuídos pelas dimensões cognitiva, comportamental, agenciativa e afetiva. As respostas são quantificadas numa escala tipo Likert, de 1 a 6 (de “totalmente em desacordo” a “totalmente de acordo”). De acordo com os estudos de Veiga (2013), a escala apresenta boas qualidades psicométricas, tendo os fatores obtidos explicado 57,91% da variância total. A fidelidade dos resultados foi analisada da análise da consistência interna dos itens (índice de homogeneidade “alpha”), que mostrou valores adequados nos quatro fatores (variando entre 0,855 na dimensão cognitiva e 0,706 na dimensão comportamental).

A Escala de Suporte Social da Criança e do/a Adolescente (CASSS) é constituída por 60 itens, distribuídos por cinco subescalas com 12 itens cada: pais, professores, colegas, amigos/as próximos/as e pessoas da escola. Os itens são declarações referentes aos quatro tipos de apoio - emocional, de informação, de avaliação e instrumental. As respostas indicam a frequência com que o sujeito percebe o referido apoio – numa escala de 1 a 6 - e qual a importância que atribui a esse apoio – numa escala de 1 a 3 (Malecki, Demaray, Elliott & Nolten, 2000). Relativamente às qualidades psicométricas, os estudos originais de Malecki, Demaray, Elliott e Nolten (2000) evidenciam boas qualidades, tendo o alpha de Cronbach atingido valores de 0,97 e 0,98 nas escalas totais de frequência e importância,

respetivamente; as subescalas apresentaram também valores de alpha elevados, tendo os valores oscilado entre 0,87 (pessoas da escola) e 0,69 (colegas da escola).

### ***5.3 Apresentação e discussão de resultados***

#### ***5.3.1 Análise psicométrica dos instrumentos***

No que se refere à escala de Envolvimento do/a aluno/a na Escola foram obtidos quatro fatores (Envolvimento Agenciativo, Envolvimento Afetivo, Envolvimento Cognitivo e Envolvimento Comportamental), tal como no estudo de Veiga (2013), explicativos de 56,34% da variância total. A distribuição dos itens na estrutura fatorial sugere que estes se agrupam de acordo com os pressupostos teóricos subjacentes à construção deste questionário.

Quanto à consistência interna, a análise fatorial da EAE-E4D apresenta uma consistência interna elevada nas várias dimensões, com os valores de  $\alpha$  a variar entre 0,697 (Dimensão Comportamental) e 0,846 (Dimensão Agenciativa).

No que se refere à escala de Suporte Social da Criança e Adolescente, verificou-se uma estrutura fatorial composta por 5 fatores explicativos de 63,74% da variância total. Estes fatores correspondem ao referencial teórico subjacente e referem-se ao Suporte dos amigos, Suporte das pessoas da escola, Suporte dos colegas de turma, Suporte dos pais e Suporte dos professores. A consistência interna da CASSS mostrou-se muito elevada em todas as dimensões, com valores de alpha entre 0,919 e 0,965.

Na escala de Importância de Suporte Social da Criança e do Adolescente, foram encontrados os mesmos cinco fatores relativos à importância atribuída aos tipos de suporte, explicativos de 53,67% da variância total. A consistência interna apresentou-se elevada nas 5 dimensões, com valores de alpha entre 0,839 e 0,955.

#### ***5.3.2 Diferenças em relação ao género***

Relativamente às dimensões do Envolvimento do/a aluno/a na escola e género dos estudantes, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas ( $t= 0,925$ ;  $p= 0,024$ ) apenas no que concerne à dimensão Cognitiva, onde as raparigas apresentaram uma média superior à dos rapazes (respetivamente  $M=3,95$  e  $M=3,86$ ). As participantes do género feminino apresentaram ainda valores mais elevados do que os do género masculino relativamente ao processamento e gestão da informação, bem como ao planeamento de execução e à forma como percebem e sentem as suas capacidades. As raparigas apresentam assim, maior capacidade de autorregulação, planeamento e

monotorização das suas aprendizagens. Estes resultados vão de encontro a estudos anteriores que referiram as meninas como mais envolvidas academicamente, comparativamente com os rapazes (Finn, 1989).

Já no que se refere à escala de Perceção de Suporte Social (CASSS), apenas se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre os sexos no que se refere à dimensão de Suporte Social dos Amigos ( $t= 4,631$ ;  $p <0,001$ ), com as raparigas a revelarem uma percepção de maior suporte social dos amigos do que os rapazes (médias, respetivamente, de 5,42 e 4,88). Estes resultados configuram-se importantes, já que o suporte social (neste caso fornecido pelos/as seus/suas amigos/as) pode contribuir de forma relevante para o envolvimento na escola, nomeadamente através da cooperação, ajuda e partilha entre pares (Wentzel, 1991 cit in Furlong et al, 2003; Wentzel, 2012).

### ***5.3.3 Diferenças entre anos de escolaridade***

Os/as participantes do 9º ano de escolaridade apresentam uma média mais baixa que os/as restantes alunos/as, no que se refere ao envolvimento afetivo.

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

Relativamente à Perceção de Suporte Social, foram encontradas diferenças significativas no que se refere à percepção de Suporte Social dos professores, nomeadamente nos/as alunos/as de 9º ano que apresentaram uma média mais elevada, comparativamente com os/as de 8º ano. Estes resultados eram expectáveis, sobretudo no que se refere à importância atribuída ao suporte dos pares, uma vez que sabemos que no período da adolescência é evidente a influência que os pares exercem na sua vida académica e social (Jonhson, 2000 cit in Rola, 2012).

Em relação à importância atribuída ao Suporte Social, verificaram-se diferenças significativas no que se refere ao Suporte dos Pais, nomeadamente nos/as alunos/as de 7º ano, que apresentaram uma média superior comparativamente aos de 9º ano. Os mesmos participantes, de 7º ano, apresentaram média superior no que se refere à importância atribuída ao suporte dos professores, comparativamente aos alunos de 8º ano. No que se refere à importância atribuída ao suporte dos colegas, foram os/as alunos/as de 7º ano que se destacaram, comparativamente com os de 8º e 9º anos. Por outro lado, os/as alunos/as de 9º ano apresentaram uma média inferior, comparativamente com os 7º e 8º, na importância atribuída ao suporte das pessoas da escola.

### **5.3.4 Análise das relações entre Envolvimento na Escola e Perceção de Suporte Social**

A Tabela 1 apresenta as correlações existentes entre as várias dimensões do Envolvimento na Escola e a Perceção de Suporte Social.

Tal como se pode verificar, o Envolvimento na Escola (escala total) encontra-se correlacionado significativamente ( $p < 0.01$ ) com as suas várias dimensões. Da mesma forma, verificaram-se correlações significativas ( $p < 0.01$ ) entre várias dimensões do Envolvimento e do CASSS; é de realçar que o Envolvimento Total se correlaciona significativamente ( $p < 0.01$ ) com todas as dimensões do CASSS.

**Tabela 1.** Correlações entre as dimensões do Envolvimento do/a Aluno/a na escola e do Suporte Social

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

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

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

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

Analizando a escala global do Envolvimento, podemos concluir que aqueles/as alunos/as que percecionam maior suporte social são aqueles/as que estão mais envolvidos/as na escola.

## 6. Conclusões

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

Parece-nos importante ressaltar a necessidade de encarar o/a aluno/a como agente ativo no seu próprio processo de aprendizagem, tal como apontado pela dimensão agenciativa do envolvimento, bem como a importância e o impacto quer das experiências escolares, quer do sentimento pela escola, no envolvimento do/a aluno/a. Parece-nos também relevante ao impacto das experiências negativas, por exemplo as retenções, no envolvimento do/a estudante. As experiências negativas consecutivas parecem gerar sentimentos de frustração aos/às alunos/as que prejudicam o seu envolvimento e a manutenção da sua motivação e interesse pelas tarefas escolares e aprendizagens. Estes factos alertam-nos para a importância da promoção de experiências positivas e valorativas, em detrimento da formação orientada para resultados meramente quantitativos, da importância do reforço, e do estabelecimento de metas e objetivos reais e concretizáveis. Uma vez mais, comprova-se também a importância do investimento das relações sociais, no contexto escola, e na relação de proximidade com o/a aluno/a.

Neste estudo foram claros os resultados no que se refere ao sentimento pela escola. Os/as participantes que menos se identificam com a sua escola, foram também os que relataram menor envolvimento afetivo e global. Estes factos parecem ressaltar a importância do investimento das intervenções também a este nível. Revela-se, portanto, fundamental promover o sentimento de pertença e de ligação com a escola, fomentando o envolvimento afetivo e agenciativo do/a aluno/a.

Desta forma o clima da escola parece-nos ser fundamental para a promoção do envolvimento do/a aluno/a na escola. É importante que o clima seja positivo, que permita e fomente interações sociais positivas que, por sua vez, devem incitar o sentimento de pertença e proximidade com a escola e comunidade educativa. Uma escola com a qual agentes educativos e alunos/as se identifiquem,

bem como com os seus valores e ideais, se sintam integrados e valorizados, vai fomentar uma maior satisfação e, consequentemente, um maior envolvimento que, sabemos, contribui não só para resultados académicos mais satisfatórios, mas também para a diminuição de outros comportamentos disruptivos e prejudiciais.

É importante compreender quais os motivos que possam estar na origem do decréscimo verificado do envolvimento com o decorrer dos anos de escolaridade, de forma a planear intervenções com estes alunos/as que não só promovam o seu envolvimento na escola, mas também que previnam o desinvestimento na sua formação. Parece ser fundamental auxiliar estes/as estudantes na construção de planos futuros, delineando metas e objetivos a atingir, dando-lhes a oportunidade de atribuir um sentido pessoal e individual ao seu percurso académico.

Por fim, mas não menos importante, importa referir as correlações significativas encontradas entre os dois constructos. De facto, o presente estudo mostra que percepção de suporte social e envolvimento na escola estão significativamente correlacionados. Assim, podemos concluir que alunos/as que percecionam maior suporte social, tendencialmente são alunos/as mais envolvidos/as, ou seja, também a percepção de suporte social parece representar um importante percursor do envolvimento na escola. A percepção de suporte social que os/as alunos/as têm parece, assim, ser fundamental para o seu envolvimento e, consequentemente, sucesso académico.

Conjuntamente, pais e demais agentes educativos devem trabalhar no sentido de envolver os/as seus/suas educandos na escola. Por outro lado, tal como identificado, o suporte dos professores também representa um forte alicerce para o envolvimento. É importante que os docentes estabeleçam relações de proximidade, fomentando o estabelecimento de relações interpessoais positivas com e entre os/as seus/suas alunos/as.

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

**NOTA:**

Este trabalho foi parcialmente financiado pelos fundos nacionais através da FCT - Fundação para a Ciência e Tecnologia, no contexto do projecto PTDC/CPE-CED/114362/2009- Envolvimento dos Alunos na Escola: Diferenciação e Promoção, coordenado pelo Professor Feliciano H. Veiga.

## Referencias

- Appleton, J., Christenson, S., & Furlong, M.** (2008). Student engagement with school: critical, conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the schools, 45* (5), 369-386.
- Bandura, A.** (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 307-337). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Finn, J.** (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research, 59*, 117– 142.
- Furlong, M. & Christenson, S.** (2008). Engaging Students at school and with learning: A Relevant Construct for All Students. *Psychology in the Schools, 45* (5), 355-368.
- Furlong, M., Whipple, A., St. Jean, G., Simental, J., Soliz, A., & Punthuna, S.** (2003). Multiple contexts of school engagement: Moving toward a unifying framework for educational research and practice. *The California School Psychologist, 8*, 99–114.
- Lam, S. & Jimerson, S.** (2008). Exploring student engagement in school internationally. *Consultation Paper*, 1-13.
- Lam, S., Jimerson, S., Wong, B., Kikas, E., Shin, H., Veiga, F. (...), & 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.
- Malecki, C. K., Demaray, M. K., Elliott, S. N., & Nolten, P. W.** (2000). The child and adolescent social support scale. DeKalb, IL: Northern Illinois University.
- Melo, M. & Pereira, T.** (2011). Envolvimento dos Estudantes na Escola: Contributos para a sua Conceptualização, Caracterização, Avaliação e Promoção. In J.-M. Román Sánchez, M. Carbonero Martín & J. Valdivieso Pastor (comp.), *Educación, Aprendizaje y Desarrollo en una Sociedad Multicultural* (pp. 8301 – 8316). Madrid: Ediciones de la Asociación Nacional de Psicología y Educación.
- Pierce, G. & Sarason, I.** (1991). General and Relationship-Based Perceptions of Social Support: Are two constructs better than one? *Journal of Personality and Social Psychology, 61*(6), 1028-1039.
- Reeve, J., & Tseng, C.** (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology. 36*(4), 257-267.
- Rola, A. S.** (2012). *Envolvimento dos alunos na escola: um estudo com alunos do 7º e do 9º ano*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (Dissertação de Mestrado em Educação não publicada, Universidade de Lisboa, Orientador: Professor Feliciano H. Veiga).
- Sahil, S.** (2010). *A structural model of the relationship between teacher, peer, and parental support, behavioral engagement, academic Efficacy and cognitive engagement of secondary school adolescents*. PhD thesis in Philosophy. University of Malaysia.
- Sarason, I., Levine, H., Basham, R. & Sarason, B.** (1983). Assessing Social Support: The Social Support Questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology, 44*(1), 127-139.

- Sarason, I., Sarason, B., Shearin, E. & Pierce, G.** (1987). A brief measure of social support: practical and theoretical implications. *Journal of Social and Personal Relationships*, 4, 497-510.
- Seco, G., Pereira, I., Dias, I., Casimiro, M., & Custódio, S.** (2005). Para uma abordagem psicológica da transição do ensino secundário para o ensino superior: Pontes e alçapões. *Psicologia e Educação*, IV, 7-21.
- Veiga, F. H.** (2013). Envolvimento dos alunos na escola: Elaboração de uma nova escala de avaliação. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1, 1: 441 - 450.
- Voelkl, K.** (2012). School Identification. In S. Christenson, A. Reschly & C. Wylie, (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp.193-218). New York: Springer.
- Wentzel, K.** (2012). Socio-Cultural Contexts, Social Competence, and Engagement at School. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 479 – 488). New York: Springer. DOI 10.1007/978-1-4614-2018-7