



ENVOLVIMENTO DO ESTUDANTE NA ESCOLA: TEORIA E PRÁTICA EM UM ESTUDO DE CASO

Erinaldo Ferreira do Carmo

erinaldocarmo@gmail.com

Universidade Federal de Pernambuco

RESUMO: Este artigo apresenta uma abordagem dos estudos do Envolvimento do Estudante na Escola e promove a discussão sobre essa temática por meio da descrição e análise de uma pesquisa quantitativa. Para a coleta de dados foi realizado um estudo de caso com alunos das três séries do ensino médio de um colégio público do Recife, com os quais foram aplicados questionários fechados, elaborados para identificar o envolvimento deles nas diferentes atividades escolares. Como procedimento de análise de dados, foi empregada a estatística descritiva, por meio da realização da análise fatorial, com o sentido de investigar a estrutura de um conjunto de variáveis relacionadas. Os resultados da análise quantitativa foram relacionados ao referencial teórico que contempla a questão do envolvimento escolar do estudante. A conclusão aponta para uma correlação positiva entre envolvimento do estudante, participação escolar e desempenho nos estudos, indicando a importância dessa linha de pesquisa na formação docente e na gestão escolar.

PALAVRAS-CHAVE: envolvimento do estudante na escola, desempenho escolar, participação.

STUDENT'S INVOLVEMENT IS SCHOOL: THEORY AND PRACTICE IN A CASE STUDY

ABSTRACT: This paper presents an approach of studies Student's Involvement in School and promotes discussion on this theme through the description and analysis of a quantitative research. For data collection was made a case study with the three high school grades of a public school in Recife, where closed questionnaires were applied, designed to identify the involvement of students in different school activities. As a data analysis procedure, was used descriptive statistics by conducting factor analysis, to investigate the structure of a set of related variables. The results of quantitative analysis were related to the theoretical framework that addresses the point of the student's school involvement. The finding points to a positive correlation between student engagement, school participation and performance in studies, indicating the importance of this line of research in teacher training and school management.

KEYWORDS: student's involvement in school, school performance, participation.

Introdução

Na realização deste trabalho¹, buscou-se associar conhecimentos teóricos e empíricos na difusão dos estudos do Envolvimento dos Estudantes na Escola – EEE. Esses estudos surgiram em meados da década de 1990, despertando o interesse de pesquisadores da psicologia educacional, da saúde pública e da formação de professores (GOODENOW, 1993; CHRISTENSON et al. 2012). Esses estudos iniciais utilizaram termos diversos relacionados, como “ligação à escola”, “pertencimento à escola” e “empenho do estudante”. Posteriormente, numa tentativa de estabelecer um consenso no uso dos termos relacionados ao envolvimento dos estudantes com a escola, Furlong et al. (2003) propuseram o uso da palavra “envolvimento” como expressão convencional, para que pesquisadores de diferentes áreas empregassem um mesmo termo para estudos semelhantes, identificando um construto de relacionamento social multidimensional.

Mesmo assim, como observa Fernandes (2012), o conceito de EEE ainda não apresenta uma definição unívoca, sendo entendido e utilizado por alguns autores sob diferentes designações, como, por exemplo, “participação”, “adesão”, “motivação”, “pertença”. As expressões mais usuais para esse tipo de estudo são *Student Engagement in Schools* – SES (LAM; JIMERSON, 2008), Envolvimento dos Alunos na Escola – EAE (VEIGA et al., 2012), Envolvimento dos Estudantes na Escola – EEE (MELO; PEREIRA, 2011). Essa generalização na abordagem da temática se dá pela abrangência da própria questão do envolvimento e pelo dinamismo das relações no ambiente escolar. Sobre isso, Sinclair et al. (2003) esclarecem que a literatura sobre o EEE suporta a noção de que o envolvimento não é conceitualizado como um atributo estático. Ao contrário, ele é percebido como um estado flexível altamente influenciado por fatores pessoais e contextuais.

O sentido de “envolvimento” representa a assimilação e a participação em uma dada atividade ou situação. Significa o comprometimento do indivíduo com uma ação que está desempenhando. O termo deriva do latim, *involvere*, verbo reflexivo que tem o sentido de ação própria, tomar parte, comprometer-se, estar envolto. Com isso, surge a concepção de que os estudantes que estão envolvidos com as atividades da escola são

¹ Agradeço aos professores Dalson Britto Figueiredo Filho e Enivaldo Carvalho da Rocha por suas importantes contribuições, e aos pareceristas anônimos da Revista Olh@res Unifesp, pelas indicações e sugestões bastante relevantes na revisão deste artigo. Erros remanescentes são integralmente creditados ao autor.

aqueles que gostam do ambiente escolar (envolvimento afetivo), participam com entusiasmo dos eventos e da rotina da escola (envolvimento comportamental) e procuram se empenhar nas questões da aprendizagem (envolvimento cognitivo).

Essa combinação de sentimentos e ações do envolvimento representa o comprometimento do estudante. De acordo com Felicetti e Morosini (2010), há uma relativa diferença entre compromisso e comprometimento. Compromisso refere-se ao que é feito, enquanto o comprometimento está relacionado ao como se faz. Isso significa que este último compreende o que se faz e como se faz. Portanto, entende-se que comprometimento é mais que compromisso.

Dessa maneira, pode-se conceber o EEE como a disposição do estudante para se relacionar com os outros (colegas e professores) e a iniciativa para tomar parte na instituição escolar, o que se expressa nos sentimentos de pertença e de apreço do educando e na sua efetiva assimilação e participação nas atividades da escola. Participação esta que pode ser materializada pelo seu empenho e pelo seu grau de comprometimento nas tarefas escolares, ou ainda, seguindo a definição apresentada por Veiga (2012, p. 32), pela “[...] vivência de ligação centrípeta do aluno à escola, em dimensões específicas, como: cognitiva, afetiva, comportamental e agenciativa (o aluno como agente de ação)”.

O caráter multidimensional do envolvimento

O conceito de EEE apresenta um caráter multidimensional na medida em que abrange relações emocionais dos estudantes no ambiente de ensino (dimensão afetiva), atitudes amistosas proativas (dimensão comportamental) e dedicação e esforços na aprendizagem (dimensão cognitiva), sendo essas três dimensões do envolvimento apresentadas de maneira concomitante e com abrangência mais geral na participação do corpo estudantil com a dinâmica escolar, com a prática educativa, com os professores e com os seus colegas de escola.

A dimensão afetiva está baseada na ideia de contentamento, das reações emocionais (positivas ou negativas) em relação à escola, aos professores, aos colegas e às disciplinas estudadas. Essas reações emocionais externalizam os sentimentos afetivos dos estudantes em relação aos estudos, aos colegas, aos professores e demais funcionários, à identificação com a escola e ao entendimento de pertencimento a ela, além da valorização do sucesso nos resultados relacionados ao meio escolar (FINN, 1993).

Essa dimensão é colocada em prática pelo interesse do educando nos estudos, pela curiosidade em aprender algo novo, pelos sentimentos demonstrados de confiança, alegria, orgulho, prazer, entusiasmo e afinidade com a escola e os seus agentes pedagógicos.

Já a dimensão comportamental encontra-se baseada na efetivação do envolvimento por meio da participação ativa dos estudantes em atividades escolares (em sala de aula e extraclasse). Corresponde às atitudes demonstradas pelos estudantes e compreende a participação deles no processo de ensino e aprendizagem de cada disciplina e nas atividades extracurriculares da escola (CONNELL, 1990; FINN et al., 1995). O envolvimento comportamental, como se percebe aqui, abrange as ações práticas dos sujeitos e evidencia a externalização do envolvimento afetivo. Concebe, ainda, as representações dos estudantes, enquanto ritos indicativos dos seus interesses e dos seus empenhos no processo de aprendizagem, surtindo efeitos sobre o envolvimento cognitivo.

A dimensão comportamental é posta em prática por ações cotidianas do meio escolar, como frequentar e participar das aulas, engajar-se nas ações extraclasse (excursões, jogos, feiras), observar as regras da escola, entregar as tarefas solicitadas, evitar conflitos com os colegas, respeitar professores e funcionários, tomar atenção aos conteúdos trabalhados, buscar informações adicionais a esses conteúdos e empreender esforços para se sobrepor às dificuldades apresentadas. Ou seja, assumindo compromissos com a escola em um estágio mais avançado de sua participação, que se dá por meio do comprometimento com a aprendizagem. Isso representa a relevância dada pelo estudante à questão de como se aprender, abrangendo a variedade e intensidade dos meios utilizados para isso, bem como o tempo disponibilizado para esse fim (FELICETTI; MOROSINI, 2010).

Por fim, a dimensão cognitiva baseia-se no nível de esforço psicológico dos estudantes para sua aprendizagem. Ela considera o investimento mental, as estratégias de aprendizagem, a predisposição para o exercício e o desempenho necessários para a compreensão de questões mais difíceis e para o domínio de competências mais complexas (FREDRICKS et al., 2004; FREDRICKS; MCCOLSKEY, 2012). A dimensão cognitiva é colocada em prática por meio da relação feita pelo estudante entre a aprendizagem e suas experiências de vida, pela perspectiva de utilização do conhecimento escolar em momentos futuros, pela associação entre saberes de diferentes áreas do conhecimento e pela capacidade de buscar alternativas para viabilizar a gestão dos estudos e do saber protagonizados na vivência escolar.

Essas três dimensões do envolvimento englobam ainda três categorias contextuais, ou exógenas, que contribuem decisivamente para o EEE: os professores, os pares e a escola. Essas categorias são aqui registradas como exógenas por serem exteriores ao estudante, estando fora do seu controle direto, mas exercerem plena influência sobre sua capacidade física e emocional de se envolver nas atividades escolares. Elas compreendem a segurança proporcionada e percebida pelos estudantes nas relações interpessoais mais amplas no âmbito da escola, o acolhimento e o envolvimento dos professores e a aceitação pelos seus pares.

Tratando inicialmente da categoria professores, ou seja, da relação de envolvimento dos estudantes com os seus docentes, no entendimento de Veiga et al. (2009) e Tuckman (2002), os estudantes que apresentam maior proximidade com os professores são também os que demonstram maior envolvimento nas atividades da escola. O apoio dado pelos professores pode ser associado aos diferentes indicadores do envolvimento comportamental, incluindo maiores níveis de participação nas atividades e maior frequência escolar.

Quando o professor estabelece um ambiente de aprendizagem caracterizado pelo respeito e pelo apoio à autonomia dos seus estudantes, estes melhoram o envolvimento afetivo, comportamental e cognitivo. Por esse motivo, como afirma Veiga (2009, p. 4275), “[...] a forma como os professores ensinam nas salas de aula tem um impacto enorme na motivação do aluno”. O autor ainda defende que os educadores, dado o seu papel positivo na promoção do envolvimento do estudante, deveriam ter incorporado o tema do envolvimento escolar aos seus programas de formação docente.

No que diz respeito à categoria pares, concebendo a influência exercida pelo grupo sobre o sujeito, entende-se que na relação com os seus colegas de escola, os estudantes revelam o seu envolvimento com as atividades escolares. Sentir-se benquisto em seu grupo de colegas é tão importante no meio estudantil quanto se sentir acolhido pelos professores. Segundo Fernandes (2012), crianças e adolescentes, tendo amigos na escola, apresentam níveis mais elevados de comportamento social e de desempenho escolar, bem como registram menos angústia emocional e insegurança, em comparação aos estudantes sem amizade recíproca.

A própria sensação de segurança do estudante decorre das relações sociais amistosas e da ausência do sentimento de ser vítima de isolamento ou bullying, o que permite ao estudante sentir-se como parte integrante e importante da escola e se inteirar melhor na dinâmica do processo educacional. De forma oposta, crianças e adolescentes que vivenciam experiências de exclusão e vitimização tornam-se cada vez menos envolvidas na sala de aula e apresentam um desempenho fraco devido à sua baixa participação (BUHS, 2005).

Nesse entendimento, resume-se que os estudantes que têm uma forte relação de amizade com seus pares e não sofrem agressões de colegas tendem a gostar mais da escola, desenvolvem o sentimento de pertença e apresentam uma dedicação maior aos estudos, além de assumirem mais responsabilidades em seus trabalhos escolares (ALMEIDA et al., 2005; VEIGA et al., 2009).

E para finalizar, em relação à categoria escola, sabendo-se que esta é bem mais ampla e abrange a instituição, o processo de ensino e as duas categorias anteriores, observa-se que uma constante nos estudos do EEE é a confirmação de que esse envolvimento mais geral e institucional tem contribuído sobremaneira na promoção do sucesso escolar. Klem e Connell (2005) afirmam que o envolvimento escolar é um constructo relevante no que se refere à aprendizagem e ao sucesso dos estudantes. Fredricks et al. (2004) defendem que o envolvimento escolar é uma solução concreta e viável para os problemas no âmbito da escola. Sahil (2010) garante que o envolvimento com a escola constitui um caminho para a elevação do nível de aprovação dos estudantes, redução do tédio nas aulas e reversão das taxas de evasão escolar.

Percebe-se na expressão de diferentes autores que o pensamento consensual sobre o EEE é o de que os estudantes com um bom envolvimento na escola estão mais propícios a obterem melhores desempenhos em processos avaliativos, o que se reflete em melhores resultados escolares e ainda numa redução das taxas de reprovação e evasão. Compõem, então, a estrutura básica deste estudo do EEE as três dimensões (afetiva – comportamental – cognitiva) e as três categorias (professores – pares – escola), que serão tratadas aqui como elementos integrados e complementares em uma análise quantitativa.

Procedimentos metodológicos

Nos estudos do EEE, a divisão em dimensões tem um caráter meramente didático, empregada apenas para facilitar a compreensão da multidimensionalidade do envolvimento, não significando que haja, de fato, uma real separação. Ao contrário, as três dimensões estão dinamicamente inter-relacionadas. Fredricks et al. (2004), que também propõem a divisão em dimensões específicas somente para mostrar o envolvimento como um construto multidimensional, sugerem, inclusive, a utilização do termo envolvimento exatamente para as ações que agrupam simultaneamente essas três dimensões.

Esta tipologia triangular (emocional, comportamental e cognitiva) do envolvimento tem sido a mais utilizada na conceitualização do EEE. Aqui, cada dimensão é caracterizada em três categorias, que significam as instâncias de influência e participação no envolvimento do educando. Essas categorias, por sua vez, representam elementos exógenos onde o indivíduo atua e que ao mesmo tempo atuam sobre o indivíduo, como os professores e os pares, de forma mais específica, e a escola, de uma forma mais geral.

Na realização deste estudo e considerando o construto elencado acima, para o conhecimento do envolvimento escolar, foi desenvolvido um estudo de caso para identificar o envolvimento dos estudantes do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco, onde foi procedida a pesquisa *in loco*, com a aplicação de 140 questionários, sendo voluntária a participação dos estudantes. A pesquisa conseguiu abranger 80% do universo de matriculados no ensino médio, que é de 175 estudantes. (35 estudantes optaram por não participar).

O questionário, contendo 25 questões, foi montado em duas partes: a primeira, com questões gerais, engloba a classificação do estudante em série e gênero (questões 1 e 2), o desempenho escolar, visto por meio da quantidade de disciplinas com reprovação ou indicação para reprovação (questões 3 e 4), a permanência na escola (questões 5 e 6) e o incentivo da família (questão 7); e a segunda foi elaborada com questões específicas, contemplando as três dimensões do envolvimento, nas três categorias trabalhadas.

Na verificação das dimensões, foram apresentadas aos respondentes 18 questões, sendo seis para cada dimensão e para cada categoria, no sentido de identificar o posicionamento dos estudantes em cada uma delas. Quanto ao modelo de coleta dos

posicionamentos dos estudantes, não foi utilizada a escala de Likert, nem a escala do tipo Likert, comumente empregadas nas pesquisas do EEE. Optou-se por um modelo adaptado, onde não consta a alternativa de indecisão ou neutralidade, para forçar o posicionamento do respondente em um dos pontos apresentados, isso porque todas as perguntas tratam de questões de domínio dos estudantes, não tendo sentido assim a indefinição.

Na escala de Likert², são fornecidas ao respondente as alternativas tradicionais: Aprovo totalmente; Aprovo; Indeciso; Desaprovo; Desaprovo totalmente. Para algumas situações, é preciso que se forneça ao pesquisado a possibilidade de indecisão, como, por exemplo, quando se pergunta em qual candidato ele vai votar, ou se prefere este ou aquele produto. Na resposta cabe a indecisão, por ele ainda não ter feito sua escolha ou por sua neutralidade, não querendo se posicionar sobre as posições postas. Mas quando se pergunta a um adolescente se ele gosta de estudar, algo tão comum ao seu cotidiano, é esperado que ele responda se aprecia ou não essa ação, o que torna desnecessária, nesse caso, a opção da indecisão.

Por outro lado, a escala do tipo Likert³ (geralmente empregada com alternativas como Concorda; Concorda parcialmente; Discorda parcialmente; e Discorda), resume suas opções a três, visto que apenas as duas extremas revelam posições definidas, enquanto as duas intermediárias (Concorda parcialmente e Discorda parcialmente) dizem a mesma coisa. E há pesquisas que revelam que questionários nesse formato, que apresentam apenas três opções, não refletem bem o posicionamento dos pesquisados⁴.

Então, considerando essas justificativas, foi elaborado para este estudo um modelo com quatro alternativas de resposta para cada uma das 18 questões de verificação multidimensional do envolvimento (Sim, muito; Sim, médio; Sim, pouco; e Não). Esse formato mantém a ideia, presente nas pesquisas do EEE, de que os estudantes podem apresentar diferentes níveis de envolvimento, que podem variar de um extremo a outro, desde o ponto negativo, que pode ocasionar a desistência dos estudos, até o positivo, que representa o envolvimento ideal, podendo ser verificado como uma experiência

² Apresentada por Rensis Likert em 1933, essa escala de mensuração psicométrica tem cinco opções de resposta, sendo duas mais extremas, duas intermediárias e ao centro uma neutra.

³ Assim são chamadas as escalas que apresentam uma quantidade variada de opções de resposta ou formas diferentes de utilização dos termos em cada opção, mas seguem a estrutura do modelo de Likert.

⁴ Para ampliação explicativa na utilização da escala Likert, ver Vieira e Dalmoro (2008).

simultânea de concentração, interesse e gosto pela dinâmica da escola, como orientam Trowler (2010) e Rola (2012).

Entretanto, na distinção da opção positiva (Sim) em três possibilidades (muito, médio e pouco) permite-se o conhecimento da profundidade da resposta. Essas opções de possível posicionamento do estudante, transformadas em alternativas de respostas no questionário, tentam identificar melhor a situação dos pesquisados em sua relação afetiva, comportamental e cognitiva com a escola, com os professores e com os colegas, sendo este o objetivo central deste trabalho. Por esse motivo, na observação das três dimensões, em cada uma das três categorias adotadas, como mostra o Quadro 1, foram introduzidas as quatro possibilidades de resposta para identificar o nível de envolvimento do estudante em cada situação.

Quadro 1 - Questões por dimensão e categoria

Dimensão	Categoria	Questão
Afetiva	Escola	8. Você tem orgulho de estudar nesta escola?
		9. Gosta do que está aprendendo na escola?
	Professores	10. Sente admiração pelos professores?
		11. Gosta dos seus professores?
	Colegas	12. Sente prazer em estudar com os seus colegas de turma?
		13. Gosta de participar das atividades recreativas com os seus colegas?
Comportamental	Escola	14. Participa das atividades realizadas em sala de aula?
		15. Participa das atividades extraclases da escola (feiras, jogos, visitas, festas, olimpíadas)?
	Professores	16. Esforça-se bastante para realizar da melhor forma possível as atividades solicitadas pelos professores?
		17. Procura agir com respeito e atenção aos seus professores?
	Colegas	18. Tem um bom relacionamento com os colegas de sua turma?
		19. Tem um bom relacionamento com os seus colegas da escola?
Cognitiva	Escola	20. Procura relacionar o que aprende na escola com suas próprias experiências?
		21. O que aprende na escola vai ser importante para o seu futuro?
	Professores	22. Costuma fazer perguntas aos professores, para tirar dúvidas ou para saber mais sobre algo interessante?
		23. Procura associar os assuntos de uma disciplina a outros assuntos que já estudou com outros professores?
	Colegas	24. Procura estudar e realizar trabalhos em grupo com os seus colegas?
		25. Tira dúvidas com seus colegas sobre assuntos que não sabe e os ajuda com assuntos que você sabe?

Fonte: Elaboração do autor.

Ainda cabe aqui a explicação de que o questionário, com esse formato de marcação de respostas e o número reduzido de questões, foi elaborado ponderando as especificidades circunstanciais e contingenciais do colégio, dos estudantes e da pesquisa, com o cuidado para não interromper por muito tempo a aula, garantir a adesão dos adolescentes pesquisados e preservar a qualidade das respostas, pois esse formato possibilita rapidez e precisão à pesquisa.

A padronização da escala de respostas, nas questões de verificação do envolvimento dos estudantes, foi mantida para facilitar a participação destes, pelo entendimento de que o uso de escalas com formatos diferentes, em um mesmo instrumento de coleta de dados, pode confundir o sujeito pesquisado, bem como o aumento no número de itens pode tornar o questionário cansativo e levar o respondente ao estresse e à marcação da mesma opção de resposta nas demais questões, perdendo o interesse em ler e refletir sobre cada alternativa, o que quebra a qualidade da pesquisa pela insegurança na validação das últimas respostas.

No tratamento estatístico dos dados, foram utilizados os recursos do SPSS, versão 22, na realização da análise fatorial, que é uma forma de executar a análise exploratória ou confirmatória dos dados com o objetivo de investigar a estrutura de um conjunto de variáveis inter-relacionadas, de modo a construir uma escala de medida, identificando o que as variáveis originais partilham entre si⁵. Na análise fatorial, para assegurar a robustez dos resultados, a amostra deve ser superior a 100 observações e a razão entre o número de casos observados e a quantidade de variáveis deve ser igual ou superior a cinco (HAIR. et. al., 2009). Neste estudo, foram observados 140 casos em instrumento de coleta de dados contendo 25 questões, o que proporciona uma razão de 5,6.

Quanto aos recursos estatísticos disponibilizados pelo programa SPSS, foram empregados o coeficiente Alfa de Cronbach, a análise das comunalidades entre variáveis, os testes de KMO, Bartlett e *t-Student*, além do coeficiente de Pearson.

O valor de Alfa é utilizado para medir a confiabilidade do tipo de consistência interna de uma escala, isto é, avalia a magnitude em que os itens de um instrumento estão correlacionados. Para que a consistência interna seja considerada aceitável, os valores do coeficiente Alfa de Cronbach devem ser iguais ou superiores a 0,7. A comunalidade é o

⁵ Para ampliação explicativa da análise fatorial, ver Figueiredo Filho e Silva Júnior (2010).

quantitativo total de variância que uma variável compartilha com todas as demais incluídas na análise, sendo aceitáveis os valores acima de 0,4.

Os testes de Kaiser-Meyer-Olkin – KMO e de esfericidade de Bartlett apontam o nível de confiança que se pode esperar no tratamento dos dados pelo método multivariado de análise fatorial. O teste de KMO apresenta valores normalizados entre 0 e 1 e mostra a proporção da variância apresentada para as variáveis utilizadas em comum. Quanto mais próximo o valor estiver de 1,0 indica que o método de análise fatorial é adequado ao exame dos dados. Já o teste de esfericidade de Bartlett tem por base a distribuição estatística de “qui quadrado” e testa se há correlação entre as variáveis, onde o valor de significância deve ser $<0,001$.

No teste *t-Student*, toma-se como hipótese nula (H_0) que não existem diferenças entre as médias das variáveis verificadas. Quando o teste apresenta valor $p < 0,05$, rejeita-se H_0 , entendendo que existem sim diferenças significativas entre as médias observadas. Por outro lado, quando o valor $p \geq 0,05$, não se rejeita H_0 , aceitando a premissa de que as diferenças entre os valores não têm significado estatístico.

Por fim, o coeficiente de Pearson é um coeficiente de correlação paramétrico que confirma se há associação estatisticamente significativa entre as variáveis, quando $p < \alpha$ (seja em correlação positiva ou negativa).

Analizando os dados

Para encetar os procedimentos estatísticos, foi verificado inicialmente o coeficiente Alfa de Cronbach para as dimensões do EEE e cada um dos seus itens⁶. Nessa pesquisa, os valores de Alfa observados foram os seguintes, para cada dimensão: Afetiva = 0,755; Comportamental = 0,704; e Cognitiva = 0,747, sendo mais expressivo o da primeira dimensão. Esses resultados indicam que o grau de confiabilidade encontrado é moderado, o que sugere, por sua vez, que o instrumento de pesquisa pode ser melhorado para alcançar resultados mais robustos.

Como se observa na Tabela 1, as médias (em uma escala de 0 a 4) apontam para uma explicação de que há manifestações de apreço, por parte dos pesquisados, em relação à escola, aos professores e aos colegas, evidenciando um clima relacional positivo,

⁶ Para analisar o Alfa de Cronbach, a rotina utilizada no SPSS é: Analisar – Escala – Análise de confiabilidade.

principalmente com elementos representantes da relação afetiva de convívio com os seus pares, sugerindo que estes estudantes demonstram níveis elevados de sentimento de pertença a esse grupo social. Observa-se que o item 12 é o que apresenta o maior coeficiente de correlação (0,579) no total da escala. Isso significa dizer que o prazer em estudar com os colegas da turma corresponde ao sentimento mais forte no envolvimento do estudante com o ambiente escolar, sendo o fator que mais contribui para a consistência geral da dimensão afetiva, visto que o valor de Alfa dessa dimensão sofreria a maior redução (de 0,775 para 0,695) se o item fosse excluído.

Tabela 1 - Estatística por itens da dimensão afetiva

Itens	Média	Desvio Padrão	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach sem o item
8. Tem orgulho de estudar na escola	2,61	,755	,391	,750
9. Gosta do que está aprendendo na escola	2,26	,764	,499	,719
10. Sente admiração pelos professores	2,44	,602	,495	,721
11. Gosta dos professores	2,44	,512	,527	,719
12. Sente prazer em estudar com os colegas de turma	2,45	,733	,579	,695
13. Gosta de participar das atividades recreativas	2,55	,743	,525	,711
Alfa de Cronbach da dimensão = ,755				

Fonte: Elaboração do autor.

Na análise das comunalidades entre as variáveis que compõem cada dimensão, conforme exposto na Tabela 2, nota-se que a questão 15 (Participa das atividades extraclasses) na dimensão comportamental, e a questão 23 (Procura associar assuntos de uma disciplina a outros assuntos que estudou com outros professores), na dimensão cognitiva, são itens que apresentam baixa comunalidade, mas dentro do limite do valor aceitável.

Tabela 2 - Valores de comunalidades por itens das dimensões

Afetiva		Comportamental		Cognitiva	
Item	Comunalidade	Item	Comunalidade	Item	Comunalidade
8.	,670	14.	,479	20.	,636
9.	,524	15.	,401	21.	,445
10.	,813	16.	,654	22.	,412
11.	,816	17.	,683	23.	,402
12.	,593	18.	,689	24.	,654
13.	,496	19.	,583	25.	,735

Fonte: Elaboração do autor.

Na sequência, agora para registrar a validade dos indicativos observados nas três dimensões do envolvimento, foram aplicados os testes de KMO e de esfericidade de Bartlett, que indicam o grau de suscetibilidade, ou o ajuste dos dados, à análise fatorial⁷. Neste caso, o teste de KMO mostra que as dimensões afetiva, comportamental e cognitiva apresentam uma medida fraca (0,699; 0,541; e 0,583, respectivamente), porém, dentro do mínimo aceitável.

Tabela 3. Testes de KMO e Bartlett por dimensão

Afetiva	Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem.		,669
	Teste de esfericidade de Bartlett	Aprox. Qui-quadrado	249,165
		Df	15
		Sig.	<0,001
Comportamental	Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem.		,541
	Teste de esfericidade de Bartlett	Aprox. Qui-quadrado	95,489
		Df	15
		Sig.	<0,001
Cognitiva	Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem.		,583
	Teste de esfericidade de Bartlett	Aprox. Qui-quadrado	94,777
		Df	15
		Sig.	<0,001

Fonte: Elaboração do autor.

Para este caso, o valor da significância do teste de esfericidade de Bartlett mostrou-se apropriado (<0,001 nas três dimensões), reforçando a adequação da análise fatorial para a avaliação dos dados. O teste de Bartlett, mostrado na Tabela 3, para cada dimensão, apresenta valores significativos ($p < 0,05$) indicando que a matriz de correlação não é uma matriz de identidade e, portanto, há relações entre as variáveis em análise. No conjunto, vemos, novamente, que a dimensão afetiva é a mais ajustada entre os itens que a compõe. Para essa dimensão, o teste de Bartlett foi mais significativo [$X^2(15) = 249,165, p < 0,001$] e, portanto, a realização da análise fatorial mostra-se apropriada.

Nessa parte do estudo do envolvimento escolar, observando o ano de escolaridade e o gênero dos estudantes, utilizou-se o teste *t-Student*, que toma como H0 que não existem diferenças entre as médias das variáveis verificadas⁸. Nesse caso foi usado o teste

⁷ Para realizar os testes KMO e Bartlett, bem como para identificar a comunalidade, a rotina utilizada no SPSS é: Analisar – Redução de dimensão – Fator.

⁸ Para realizar o teste *t*, a rotina utilizada no SPSS é: Analisar – Comparar médias – *Test-t* para amostras independentes.

t para amostras independentes, por serem dois grupos com características próprias, servindo o referido teste para apontar se existe diferença nas médias entre ambos.

A Tabela 4 apresenta os resultados do teste *t* para a relação entre o envolvimento escolar e suas respectivas dimensões, em função do gênero dos estudantes. Em todos os casos observados, não se registra diferença entre os dois grupos estratificados. Nesse caso, é aceita a H_0 , acatando o argumento de que as médias dos estudantes de ambos os gêneros ($M = 2,3$) configura a não existência de diferenças significativas entre os grupos no envolvimento escolar ($t = -0,487$; $p = 0,650 > 0,05$), o que se repete com semelhança ou aproximação entre as médias nas três dimensões adotadas, estabelecendo que o gênero não é, nesse caso estudado, uma variável diferencial no envolvimento escolar.

Tabela 4 - Diferenças entre médias do envolvimento por gênero

	Feminino (N = 72)		Masculino (N = 68)		<i>t</i>	p-valor
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão		
Afetiva	2,4	,47	2,4	,45	,242	,809
Comportamental	2,5	,32	2,4	,32	,243	,095
Cognitiva	2,1	,46	2,2	,39	1,679	,628
Envolvimento Geral	2,3	,34	2,3	,29	-,487	,650

Fonte: Elaboração do autor.

Em relação ao ano de escolaridade, estudos apontam que o envolvimento escolar parece ser mais evidente nos estudantes mais novos e, na medida em que a série escolar aumenta, esse envolvimento vai caindo (SAHIL, 2010; MAHATMYA et al., 2012), e ao chegar ao ensino médio ele está bem mais reduzido (SAHIL, 2010). Isso ocorre porque as crianças são mais ligadas aos adultos e possuem uma grande necessidade de apoio por parte dos pais e dos professores para a realização das tarefas escolares, ao contrário dos adolescentes que, com o aumento de suas habilidades cognitivas, procuram independência dos adultos (KLEM; CONNEL, 2005; SAHIL, 2010).

Nesse estudo não foram feitas comparações entre crianças e adolescentes, pois a pesquisa não foi aplicada ao ensino fundamental, limitando-se ao ensino médio. E com os adolescentes do ensino médio, foi identificado que entre os estudantes do 1º e do 2º anos não há diferenças significativas nas médias das variáveis consideradas. Já entre os estudantes do 1º e do 3º anos as diferenças foram registradas na dimensão afetiva e no envolvimento geral (que compreende as três dimensões conjuntamente) sendo a média do último ano a mais elevada. E finalmente, entre os estudantes do 2º e do 3º anos a diferença é significativa em duas dimensões (afetiva e comportamental) e também no envolvimento geral.

Tabela 5. Médias do envolvimento por série

Dimensão	1º ano (N = 46)		2º ano (N = 50)		3º ano (N = 44)	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
Afetiva	2,2	,50	2,4	,36	2,7	,40
Comportamental	2,4	,41	2,4	,26	2,5	,26
Cognitiva	2,1	,45	2,2	,37	2,2	,48
Envolvimento Geral	2,3	,39	2,3	,21	2,4	,32

Fonte: Elaboração do autor.

Tabela 6. Teste *t* do envolvimento por série

Dimensão	1º e 2º anos		1º e 3º anos		2º e 3º anos	
	<i>t</i>	p-valor	<i>t</i>	p-valor	<i>T</i>	p-valor
Afetiva	-1,898	,061	-4,763	<0,001	-3,621	<0,001
Comportamental	1,020	,310	-1,270	,207	-3,021	,003
Cognitiva	-,454	,651	-,163	,871	,250	,803
Envolvimento Geral	-,710	,479	-2,485	,015	-2,555	,012

Fonte: Elaboração do autor.

A partir da análise do teste *t*, conforme resultados expostos nas Tabelas 5 e 6, percebe-se, na comparação entre os valores do envolvimento escolar e suas dimensões e em função do ano de escolaridade dos estudantes, que as diferenças mais expressivas entre as médias estão na dimensão afetiva relacionada ao 3º ano, o que representa, nesse caso específico, a rejeição da H₀, com a negação de que não há diferença significativa.

Com isso, assume-se a hipótese de que é perceptível, entre os estudantes concluintes do ensino médio, uma relação de maior apreço pela instituição de ensino, provocada, muito provavelmente, pelo sentimento de afastamento compulsório que se aproxima, quando, após sete anos de estudos e relacionamentos em um mesmo grupo, estes percebem se confirmando o momento de finalização de um processo e a ruptura de um longo convívio social.

Para finalizar a análise dos dados nesse estudo, utilizou-se o coeficiente de Pearson com o intuito de examinar as correlações entre as dimensões do envolvimento e as categorias adotadas⁹. No que se refere às correlações entre as dimensões do envolvimento e as categorias consideradas nessa presente pesquisa, visualiza-se na Tabela 7 que os maiores valores estão direcionados para a categoria escola (formada pelas questões 8, 9, 14, 15, 20 e 21) em sua relação com as três dimensões. Quanto às demais

⁹ Para identificar a correlação de Pearson, a rotina utilizada no SPSS é: Analisar – Correlacionar – Bivariável.

categorias (professores e colegas), a análise de correlação indica uma associação mais forte dessas com a dimensão cognitiva ($r = 0,644$; $p = 0,000 < 0,01$ e $r = 0,629$; $p = 0,000 < 0,01$).

Tabela 7. Correlações entre categorias e dimensões do envolvimento

Categorias		Dimensões		
		Afetiva	Comportamental	Cognitiva
Escola	Correlação de Pearson	,731**	,608**	,669**
	Sig. (2 extremidades)	,000	,000	,000
Professores	Correlação de Pearson	,571**	,575**	,644**
	Sig. (2 extremidades)	,000	,000	,000
Colegas	Correlação de Pearson	,534**	,603**	,629**
	Sig. (2 extremidades)	,000	,000	,000

** A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

Fonte: Elaboração do autor.

Em termos gerais, os resultados indicam que estudantes que apresentam laços afetivos com os professores e os colegas e mostram interesse pelos estudos (dimensão afetiva), demonstram esforços para a aprendizagem e participam das atividades escolares (dimensão comportamental) e buscam o conhecimento utilizando-se de estratégias de aprendizagem para as diferentes disciplinas (dimensão cognitiva), tendem a obter resultados escolares positivos¹⁰.

Porém, quando foi procedido o cruzamento da variável Desempenho nos estudos (formada pelas questões 3 e 4) com cada uma das dimensões do envolvimento, ficou evidente que é com a dimensão afetiva que a correlação se mostra um pouco maior ($r = 0,263$; $p = 0,002 < 0,01$). E ainda, quando se tomou como ponto de análise a associação das variáveis Envolvimento geral e Desempenho nos estudos, foi verificado que existe uma associação fraca positiva ($r = 0,257$) estatisticamente significativa ($p = 0,002 < 0,01$). Além disso, na interpretação dos dados, constatou-se que em cada uma das dimensões do envolvimento há uma correlação positiva com a variável Desempenho nos estudos.

Conclusão

Por meio do estudo de caso desenvolvido no Colégio de Aplicação da UFPE, objetiva-se com este trabalho de pesquisa contribuir para o aprofundamento dos estudos do EEE. Esta pesquisa mostra que a associação entre os itens que compõem cada uma das

¹⁰ Os resultados aqui considerados correspondem ao desempenho nos estudos, que engloba a frequência registrada, numa tabulação invertida dos valores computados, nas questões 3 e 4 do questionário aplicado.

três dimensões do envolvimento é significativa, dentro de uma relação discreta, sendo mais expressiva na afetiva, onde a correlação mostra-se um pouco maior. Essa constatação evidencia um clima relacional positivo, principalmente com elementos representantes da relação de convívio dos estudantes com os seus pares, sugerindo que estes demonstram níveis elevados de participação nesse grupo social. E de acordo com Skinner e Pitzer (2012), estudantes com elevado envolvimento afetivo gostam do que aprendem na escola, o que acaba por interferir positivamente sobre as demais dimensões.

Ainda, na comparação entre os valores do envolvimento escolar e suas respectivas dimensões, e em função do ano de escolaridade dos estudantes, identifica-se que as diferenças mais expressivas entre as médias ocorrem na dimensão afetiva, mais favoráveis ao 3º ano do ensino médio. E percebe-se que o envolvimento escolar, em função do gênero dos estudantes, não registra diferença entre os dois grupos estratificados, em todas as dimensões e categorias observadas. Finn (1993) também verificou que a relação entre o envolvimento estudantil e o desempenho escolar apresenta uma associação, independente de gênero.

Em linhas gerais, quanto ao envolvimento dos estudantes e sua relação com o desempenho nos estudos, a pesquisa indica que existe uma associação fraca positiva, mas estatisticamente significativa, quando tratadas as duas variáveis conjuntamente. Identifica-se a relevância do envolvimento afetivo sobre as atitudes comportamentais, e pesquisas educacionais indicam que estudantes com elevado envolvimento comportamental são diligentes na aprendizagem e participativos nas atividades escolares, inclusive extraclasse (WEINSTEIN; MAYER, 1986). E estudantes mais participativos tendem a desenvolver um elevado envolvimento cognitivo, exercendo um maior esforço mental, estabelecendo um maior número de ligações entre os assuntos abordados em cada disciplina e atingindo um nível mais profundo de compreensão e retenção dos conteúdos (LEE; SHUTE, 2009).

Os resultados aqui observados reforçam a percepção do EEE como a relação afetiva, comportamental e cognitiva de aproximação, dedicação, participação e compromisso que o educando apresenta em seu relacionamento com a escola, com os professores e com os seus pares. Essa relação harmônica cotidiana é consolidada no empenho e no nível de comprometimento dos estudantes com as mais diversas e abrangentes atividades escolares.

Por fim, conclui-se neste trabalho que é bastante relevante a ampliação desse estudo, com a realização de outras pesquisas em diferentes espaços e contextos para identificar e investigar o EEE como uma contribuição ao campo de conhecimento da educação e ao estudo das relações estabelecidas entre estudantes e a escola, sendo a compreensão dessas relações de envolvimento fundamental para a formação docente e a gestão escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, L. et al. Sucesso e insucesso no ensino básico: relevância de variáveis sociofamiliares e escolares em alunos do 5º ano. In: VIII Congresso Galego-Português de Psicopedagogia. Anais. Braga, Universidade do Minho, 2005. p. 3629-3642.

BUHS, E. Peer rejection, negative peer treatment and school adjustment: self-concept and classroom engagement as mediating processes. *Journal of School Psychology*, v. 43, 2005, p. 407-424. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S002244050500-0713>>. Acesso em: 2 dez. 2015.

CHRISTENSON, S. et al. *The handbook of research on student engagement*. New York: Springer Science, 2012.

CONNELL, J. Context, self and action: a motivational analysis of self-system processes across the life span. In: CICHETTI, D.; BEEGLY, M. *The self in transition: infancy to childhood*. Chicago: The University of Chicago Press, 1990. p. 61-97.

FELICETTI, V.; MOROSINI, Marília. Do compromisso ao comprometimento: o estudante e a aprendizagem. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 2, 2010. p. 23-44. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/er/nspe2/02.pdf>>. Acesso em 22/10/2016.

FERNANDES, H. *Envolvimento do aluno na escola: um estudo em escolas de São Miguel*. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) - Universidade dos Açores, Ponta Delgada, 2012.

FIGUEIREDO FILHO, D.; SILVA JÚNIOR, J. Visão além do alcance: uma introdução à análise fatorial. *Opinião Pública*, Campinas, v. 16, n. 1, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-62762010000100007>. Acesso em: 12 mai. 2016.

FINN, J. *School engagement and students at risk*. Buffalo: Department of Education, National Center for Educational Statistics, 1993.

FINN, J. et al. Disruptive and inattentive withdrawn behaviour and achievement among fourth graders. *Elementary School Journal*, Chicago, n. 95, 1995. p. 421-454.

FREDRICKS, J. et al. A. School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, v. 74, 2004. p. 59-109. Disponível em: <<http://www.jstor.org/pss/3516061>>. Acesso em 10 abr. 2016.

FREDRICKS, J.; MCCOLSKEY, W. The measurement of student engagement: a comparative analysis of various methods and student self-report instruments. In: CHRISTENSON, S. et al. *The handbook of research on student engagement*. New York: Springer Science, 2012. p. 763-782.

FURLONG, M. et al. Multiple contexts of school engagement: moving toward a unifying framework for educational research and practice. *The California School Psychologist*, Santa Barbara, v. 8, 2003. p. 99-114.

GOODENOW, C. Classroom belonging among early adolescent students: Relationship to motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence*, n. 13, 1993. p. 21-43. Disponível em: <<http://m.jea.sagepub.com/content/13/1/21.abstract?sid=4f9d5827-c48f-4dfd-96b3-c8c4917e796a>>. Acesso em 14 ago. 2015.

HAIR, J. et al. *Multivariate data analysis*. Upper Saddle River: Pearson, 2009.

KLEM, A.; CONNELL, J. Engaging youth in school. In: SHERRORD, L. et al. *Youth activism: an international encyclopedia*. Westport: Greenwood Publishing, 2005. Disponível em: <http://www.irre.org/publications/pdfs/Engaging_Youth_9-8-04.pdf>. Acesso em 5 mar. 2015.

LAM, S.; JIMERSON, S. Exploring student engagement in school internationally. The international school psychology survey: data from Austria, Romania, China, Portugal, and Canada. In: XXX ISPA Conference: School Psychology in a Changing Society. Anais. Utrecht, University College Utrecht, 2008. p. 8-13.

LEE, J.; SHUTE, V. The influence of noncognitive domains on academic achievement in K-12. Tallahassee: Florida State University, 2009. Disponível em: <http://myweb.fsu.edu/vshute/pdf/shute%202009_e.pdf>. Acesso em 12 abr. 2015.

MAHATMYA, D. et al. Engagement across developmental periods. In: CHRISTENSON, S. et al. *The handbook of research on student engagement*. New York: Springer Science, 2012. p. 45-64.

MELO, M.; PEREIRA, T. Processos de transição e envolvimento dos estudantes na escola: contributos para o seu estudo. *International Journal of Developmental and Educational Psychology/Revista de Psicología*. Logroño, v. 3, n. 1, 2011. p. 509-520.

ROLA, A. *Envolvimento dos alunos na escola: um estudo com alunos do 7º e do 9º ano*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Lisboa, Lisboa, 2012.

SAHIL, S. A structural model of the relationship between teacher, peer and parental support, behavioral engagement academic. Efficacy and cognitive engagement of secondary school adolescents. Kuala Lumpur: University of Malaysia, 2010.

SINCLAIR, M. et al. Facilitating Student Engagement: Lessons Learned from Check Connect Longitudinal Studies. *The California School Psychologist*, Santa Barbara, v. 8, 2003. p. 29–41.

SKINNER, E.; PITZER, J. Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. In: CHRISTENSON, S. et al. *The handbook of research on student engagement*. New York: Springer Science, 2012.

TROWLER, V. Student engagement literature review. The Higher Education Academy: Lancaster University. Department of Educational Research. 2010. Disponível em: <http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/studentengagement/StudentEngagement.LiteratureReview.pdf>>. Acesso em 8 abr. 2015.

TUCKMAN, B. *Manual de investigação em educação: como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

VEIGA, F. Envolvimento dos alunos na escola: conceito e relação com o desempenho académico: sua importância na formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Coimbra, n. 46, v. 2, 2012. p. 31-47.

VEIGA, F. et al. Envolvimento dos alunos em escolas portuguesas: elementos de um projecto de investigação. X Congresso Galego-Português de Psicopedagogia. Anais. Braga, Universidade do Minho, 2009. p.4272-4281.

VIEIRA, K.; DALMORO, M. Dilemas na construção de escalas tipo Likert: o número de itens e a disposição influenciam nos resultados? XXXII Encontro da ANPAD. Anais. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EPQ-A1615.pdf>>. Acesso em 22 jul. 2016.

WEINSTEIN, C.; MAYER, R. The teaching of learning strategies. In: WITTRICK M. *Handbook of research on teaching and learning*. New York: Macmillan, 1986. p. 315-327.

Recebido em: 08/09/2016

Aprovado em: 12/03/2017