

ANO 46-2, 2012

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE DE COIMBRA



revista portuguesa de  
**pedagogia**

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

## Envolvimento dos Alunos na Escola: Conceito e Relação com o Desempenho Académico — Sua Importância na Formação de Professores<sup>1</sup>

Feliciano Henriques Veiga, Isabel Festas, Céu Taveira, Diana Galvão, Isabel Janeiro, Joseph Conboy, Carolina Carvalho, Suzana Caldeira, Madalena Melo, Tiago Pereira, Ana Almeida, Sara Bahia e João Nogueira<sup>2</sup>

### Resumo

O conceito de *envolvimento dos alunos na escola* tem vindo a ser colocado no cerne das discussões relacionadas com o sucesso académico e com o abandono escolar. Este estudo faz uma revisão de literatura acerca deste conceito e das suas relações com o desempenho académico, destacando a sua importância no âmbito da formação de professores. Vários estudos sustentam que a falta de envolvimento dos alunos aparece associada ao baixo desempenho académico, a problemas de comportamento e ao abandono escolar. O *envolvimento dos alunos na escola* apresenta-se, na literatura revista, como uma resposta eficaz para os problemas que afetam as escolas e os seus alunos, como um aspeto a ter em conta na prevenção de padrões de comportamento problemático em contexto escolar e, portanto, como um conceito transdisciplinar de elevada importância na formação de professores.

**Palavras-chave:** Envolvimento dos Alunos na Escola; Desempenho Académico; Formação de Professores

---

1 Este artigo é um produto do *Projeto PTDC/CPE-CED/114362/2009 - Envolvimento dos Alunos na escola: Diferenciação e Promoção*, financiado por Fundos Nacionais através da Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT), e coordenado por Feliciano Veiga.

2 Feliciano Henriques Veiga (autor responsável) E-Mail: fhveiga@ie.ul.pt - Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, Isabel Festas - Universidade Coimbra, FPCE, Céu Taveira - Universidade do Minho, Escola de Psicologia, Diana Galvão - Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, Isabel Janeiro - Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia, Joseph Conboy - Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, Carolina Carvalho - Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, Suzana Caldeira - Universidade dos Açores, Madalena Melo - Universidade de Évora, Tiago Pereira - Universidade de Évora, Ana Almeida - Universidade do Minho, Escola de Psicologia, Sara Bahia - Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia, João Nogueira - Universidade Nova de Lisboa.

Este artigo apresenta uma revisão da literatura acerca do conceito “envolvimento do aluno na escola” (*engagement*), que, na sequência de anteriores trabalhos (Veiga, 2012; Veiga et al., 2012), definimos como a *vivência de ligação centrípeta do aluno à escola*, em dimensões específicas como: cognitiva, afetiva, comportamental e *agenciativa* (o aluno como agente de ação). Para além do conceito de envolvimento e da sua consideração em variados estudos, é apresentado o envolvimento como fator de desempenho académico e é destacada a sua importância na formação de professores, seguindo-se a consideração de elementos mais conclusivos.

### **Envolvimento do Aluno na Escola: O Conceito na Literatura**

O envolvimento dos alunos na escola tem sido operacionalizado de modo a valorizar o grau em que os alunos estão ligados e comprometidos com a escola, e motivados para aprender (Simons-Morton & Chen, 2009; Veiga et al., 2012). Na generalidade, existe acordo quanto à sua natureza multidimensional, sendo frequentemente apresentado como um meta-constructo com duas a quatro dimensões, habitualmente, académica, comportamental, cognitiva e psicológica (Reschly & Christenson, 2006). Um número importante de referências neste domínio consubstancia o envolvimento em três tipos de dimensões, dinamicamente interrelacionados: cognições, emoções e comportamentos (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004; Glanville & Wildhagen, 2007; Jimerson, Campos, & Greif, 2003). Outros autores (Reeve & Tseng, 2011; Veiga, 2013) consideram um outro componente, de ação, que designam de “agency” e que conceptualizam como a contribuição construtiva que os estudantes dão ao desenrolar da instrução que recebem (*flow*). Isto é, o processo através do qual os estudantes, intencional e proativamente, personalizam e enriquecem o que é aprendido, bem como as condições em que tal acontece.

A dimensão cognitiva reporta-se ao investimento pessoal do estudante (Ainley, 1993), bem como às estratégias autorreguladoras e de abordagem à aprendizagem (Fredricks et al., 2004), e operacionaliza-se nas perceções e crenças acerca de si mesmo, da escola e dos colegas, incluindo, ainda, crenças de autoeficácia, motivações e aspirações académicas (Jimerson et al., 2003). A dimensão emocional — para alguns autores, tais como Appleton et al. (2008), Glanville e Wildhagen (2007), Harris (2008), ou Marks (2000), é designada de *Psicológica* — consiste no sentido de identificação com a escola (Skinner & Belmont, 1993; Voelkl, 1997). Esta dimensão refere-se às reações emocionais suscitadas por esta, pelos colegas e pelos professores (Goodenow, 1993a); à ligação do estudante à escola, ou seja, à extensão em que ele se sente parte da mesma, próximo de colegas, e feliz; e, também, ao sentimento de pertença e de vinculação à escola (Johnson, Crosnoe, & Elder, 2001). É avaliada

através do interesse, da preferência, da pertença e de atitudes para com a escola, a aprendizagem, os professores e os pares.

A dimensão comportamental define-se pelas ações e práticas direcionadas para a escola e para a aprendizagem, incluindo condutas como a realização dos trabalhos de casa (Connell, Spencer, & Aber, 1994; Finn & Rock, 1997), a frequência e a atenção nas aulas (Connell et al., 1994; Johnson et al., 2001), o empenho nas tarefas escolares (e.g., esforço e concentração, tempo despendido na tarefa), a obtenção de boas notas (Jordan, 2000; Manlove, 1998), a participação em atividades extra curriculares (Finn, 1993; Finn, Pannozzo, & Voelkl, 1995), a ausência de comportamentos disruptivos, e a aceitação e o respeito das regras da escola (Fredricks et al., 2004; Veiga, 2012). Alguns autores (Appleton et al., 2008; Furlong & Christenson, 2008) consideram a existência de uma subdimensão académica, que compreende, entre outros aspetos, o tempo despendido, em casa e na escola, na realização de trabalhos escolares.

A relação entre o envolvimento e a motivação constitui, ainda e também, tema de amplo debate e investigação. Por exemplo, alguns estudos na linha da Teoria dos Objetivos de Elliott (1999) partem da premissa de que os motivos (Objetivos de Mestria/Competência/Aprendizagem ou de Desempenho) dos alunos influenciarão o seu nível de envolvimento nas situações de aprendizagem, por via da escolha das estratégias cognitivas a utilizar na realização de tarefas. Assim, o valor subjetivo atribuído à tarefa contribuirá para o envolvimento na mesma (Eccles et al., 1993; Wigfield & Eccles, 2000), ao influenciar os objetivos de incentivo que as pessoas adotam.

O envolvimento tem sido descrito como uma energia em ação, uma ligação, uma interação entre a pessoa e a atividade (Russell, Ainley, & Frydenberg, 2005). Este constructo é entendido como uma manifestação das ações motivacionais em curso (Skinner, Kindermann, Connel, & Wellborn, 2009), e inclui a iniciação de ações motivadas, mas também a sua continuidade face a obstáculos. A motivação é entendida em termos de direção, intensidade e qualidade da energia manifestada (Maehr & Meyer, 1997); relaciona-se com processos psicológicos subjacentes, como a autonomia (Grolnick & Ryan, 1987; Skinner, Wellborn, & Connel, 1990), o sentido de ligação e pertença (Goodenow, 1993a, 1993b), e de competência (Furlong & Christenson, 2008). Deste modo, considera-se que a motivação é necessária mas não suficiente para existir envolvimento (Furlong & Christenson, 2008; Russell, Ainley, & Frydenberg, 2005; Skinner, Kindermann, Connel, & Wellborn, 2009). O interesse pelo conceito de envolvimento na escola provém, significativamente, das associações que lhe têm vindo a ser imputadas a um conjunto de efeitos nas crianças e nos jovens alunos, designadamente, os resultados académicos positivos. Concomitantemente, o envolvimento é visto como um aspeto chave na prevenção de consequências desenvolvimentais negativas, como

o abandono escolar e a delinquência juvenil (Finn, 1989; Veiga, 2012). Outra fonte de interesse neste constructo advém de se supor que é reativo a alterações no ambiente (Fredricks et al., 2004), isto é, existe um pressuposto de maleabilidade associado ao envolvimento escolar (Appleton et al., 2008; Finn & Rock, 1997; Fredricks et al., 2004) que tem incitado a pesquisa dos eventuais preditores do mesmo (Fredricks et al., 2004; Furlong & Christenson, 2008).

Tem vindo a ser notada, nos educadores e na sociedade em geral, uma certa inquietação perante o aumento da alienação dos alunos, o declínio da motivação académica, as elevadas taxas de desistência da escolaridade (Eccles, Midgley, Buchanan, Wigfield, Reuman, Maclver, & Feldlaufer 1993; Finn & Rock 1997; Fredricks et al., 2004), o consumo de substâncias, a quebra na saúde mental (Bond et al. 2007) e nos resultados escolares (Marks, 2000; Patrick, Ryan, & Kaplan, 2007). Esta preocupação é consonante com a constatação de que a ausência de envolvimento na escola é um problema persistente e que se verifica num grande número de alunos (Finn & Voelkl, 1993). A literatura revela a existência de consenso no que respeita ao facto de o envolvimento englobar diversos componentes (Fredricks et al., 2004; Glanville & Wildhagen, 2007), suscetíveis de predizer diferentes efeitos e de serem influenciados por diversas variáveis, quer de tipo pessoal, quer contextual. Relativamente ao primeiro grupo de variáveis, destacam-se o ano de escolaridade, o sexo de pertença, os motivos, as estratégias cognitivas, o autoconceito, o bem-estar e o *coping*. As variáveis contextuais incluem o grupo de pares (apoio percebido dos pares), a família (perceção de apoio, nível sociocultural, estilo educativo) e a escola (clima, gestão de sala de aula, perceção de apoio dos professores e perceção da estrutura da sala de aula como orientada para objetivos de aprendizagem ou desempenho). Considera-se em seguida a relação entre o envolvimento e o desempenho académico dos alunos, bem como o papel dos professores neste domínio.

## **Envolvimento e Desempenho Académico**

O desempenho académico, entendido como rendimento e comportamento escolar, tem vindo a ser relacionado com o nível de envolvimento dos estudantes na escola (Finn, Panno, & Voelkl, 1995), em grupos de diferentes idades (Finn & Rock, 1997; Ryan & Deci, 2000; Skinner, Wellborn, & Connell, 1990).

Na generalidade, o envolvimento tem sido associado com o desempenho académico (Li, Bebiroglu, Phelps, Lerner, & Lerner, 2008; Marks, 2000), com a aprendizagem (Ainley, 1993; Miller, Greene, Montalvo, Ravindran, & Nichols, 1996), com os resultados escolares, com o desempenho em testes estandardizados (Caraway, Tucker,

Reinke, & Hall, 2003; Finn & Rock, 1997) e com as taxas de escolaridade concluída, registrando-se relações estatisticamente significativas e no sentido esperado entre diferentes dimensões do envolvimento e estas variáveis. Finn (1993) estudou a relação entre o envolvimento (participação) e o desempenho escolar, tendo encontrado uma forte associação entre os dois constructos, independentemente do gênero e do nível socioeconômico. Estudos longitudinais com alunos do 4º ano, seguidos até ao 8º ano de escolaridade (Voelkl, 1997), suportaram igualmente a relação entre participação, identificação com a escola e desempenho acadêmico. Furrer e Skinner (2003) observaram o peso do sentido de pertença no envolvimento dos estudantes e no desempenho acadêmico subsequente. Os resultados indicam que o vínculo estabelecido com pais, pares e professores, relatado pelos estudantes, predizia significativamente o envolvimento; os níveis de envolvimento reportados pelas crianças constituem-se como mediadores da relação entre sentido de pertença e desempenho acadêmico. Wang e Holcombe (2010) estudaram a relação entre as percepções do ambiente escolar, o envolvimento e o desempenho acadêmico, em alunos do 3º ciclo, em dois momentos diferentes, primeiramente quando os alunos frequentavam o 7º ano, e depois durante o 8º ano. Concluíram que as percepções evidenciadas no 7º ano contribuem de forma diferente para os três tipos de envolvimento encontrados no 8º ano, bem como que as percepções do ambiente escolar influenciam direta e indiretamente o desempenho escolar, através do impacto nos três tipos de envolvimento. Li, Lerner e Lerner (2010) observaram o papel do envolvimento escolar na mediação entre um ambiente com recursos (pessoais e ecológicos) e competência acadêmica, tendo verificado que os recursos influenciam indiretamente a competência acadêmica, através do envolvimento comportamental e emocional. Finn (1989) considera que as experiências sociais e escolares nos primeiros anos (como retenções) poderão relacionar-se com o abandono em anos posteriores, ao darem início a um processo de desvinculação da escola, sendo, pois, fundamental o estudo do envolvimento desde os anos elementares, numa perspetiva desenvolvimentista (Perdue, Manzeske, & Estell, 2009).

Por sua vez, o afastamento em relação à escola é considerado por vários autores, (Furrer & Skinner, 2003; Li, Lerner & Lerner, 2010; Marks, 2000; Perdue, Manzeske & Estell, 2009; Veiga, 2012; Wang & Holcombe, 2010;), como um processo subjacente ao insucesso e ao abandono escolar. Janosz, Archambault, Morizot e Pagani (2008) estudaram diversos padrões desenvolvimentais do envolvimento e as suas relações com o abandono escolar, e encontraram uma trajetória normativa que inclui a maioria dos alunos (entre os 12 e 16 anos de idade), com níveis de envolvimento elevados e uma ocorrência mínima de abandono escolar. Verificaram seis outros grupos, dois dos quais evidenciavam níveis de envolvimento contínuos (moderados ou elevados) e quatro

em que os níveis de envolvimento sofreram alterações ao longo do tempo; da análise destes padrões não normativos, os autores sugerem que os alunos que manifestam um rápido decréscimo no envolvimento terão maior probabilidade de abandonar a escola. Estes padrões serão resultado de uma confluência de características associadas à família, aos pares e ao próprio aluno. Vasalampi, Salmela-Aro e Nurmi (2009) procuraram verificar se o envolvimento, a auto-concordância (autodeterminação de objetivos, i.e., com base em motivos intrínsecos) e o *burnout* dos adolescentes, seriam preditores das trajetórias escolares, e verificaram que a prossecução de objetivos por razões internas tinha impacto no progresso e envolvimento escolar, o qual, nos anos finais do ensino secundário prediz o sucesso na transição escolar posterior, tratando-se de raparigas; os autores concluem que existe um caminho cumulativo entre motivação académica e posteriores trajetórias educativas. Henry, Knight e Thornberry (2011) estudaram a relação entre envolvimento e abandono escolar — assim como outros problemas (delinquência, ofensas e uso de substâncias) — durante o início e o final da adolescência, e o início da idade adulta; os resultados indicam uma relação, no sentido esperado, entre o envolvimento e o abandono escolar, bem como entre o envolvimento e comportamentos problemáticos, nas várias fases desenvolvimentais.

Vários estudos relacionam a vinculação escolar com a delinquência (Payne, Gottfredson, & Gottfredson, 2003), os problemas de comportamento (Fredricks et al., 2004; Simons-Morton, Crump, Haynie, & Saylor, 1999) e o consumo de substâncias (Gutman & Midgley, 2000). Um envolvimento escolar baixo tem vindo a associar-se a problemas de conduta, enquanto, por oposição, alunos com níveis de envolvimento mais elevados manifestam menos problemas deste tipo (Finn & Rock, 1997; Gutman & Midgley, 2000). Borowsky et al. (2002) verificaram que a retenção, a ocorrência de problemas escolares, o absentismo e a baixa ligação à escola são preditores de violência um ano após avaliação. Hirschfield e Gasper (2011) procuraram compreender se o envolvimento seria preditor de problemas de comportamento e verificaram que o envolvimento emocional e o comportamental predizem um decréscimo na delinquência, quer em contexto escolar, quer em geral. Também o envolvimento cognitivo revelou ter um efeito positivo nos comportamentos disruptivos; no entanto, ao examinarem a bidirecionalidade desta relação, verificaram que a ocorrência de condutas delinquentes contribui para uma diminuição do envolvimento cognitivo, o que não sucede quando consideradas as componentes emocional e comportamental. Li e Lerner (2011) analisaram os efeitos do envolvimento escolar (comportamental e emocional) nos comportamentos de risco (delinquência e uso de substâncias), verificando que níveis elevados de envolvimento, quer emocional quer comportamental, eram preditores de um menor risco de envolvimento em comportamentos

delinquentes e do uso de substâncias. Alguns autores verificaram que a relação entre as variáveis envolvimento e desempenho acadêmico é visível nos primeiros anos de escolaridade (Alexander, Entwisle, & Dauber, 1993), mas que as consequências do não envolvimento apenas se manifestam anos mais tarde (Roscigno & Ainsworth-Darnell, 1999).

### **Envolvimento: Sua Importância na Formação de Professores**

As pesquisas mostram que são várias as facetas da experiência escolar suscetíveis de influenciar o envolvimento dos alunos na escola, destacando-se o apoio do professor, a oportunidade de participação, o currículo e as relações interpessoais positivas (Kossan, 2010). Wang e Holcombe (2010) sugerem que os professores podem promover a identificação com a escola e estimular a participação dos alunos, ao fazerem elogios positivos, enfatizando o esforço em lugar do desempenho, ou seja, promovendo um clima de escola orientado para a mestria. A promoção do diálogo encoraja os alunos a refletirem metacognitivamente sobre a sua aprendizagem (Guthrie & Wigfield, 2000), enquanto o apoio do professor tem vindo a ser associado a vários indicadores de envolvimento comportamental, como a elevada participação em atividades relacionadas com a escola (Birch & Ladd, 1997) e a diminuição de comportamentos disruptivos (Ryan & Patrick, 2001; Veiga, 2012). Os alunos que têm mais apoio gostam mais da escola e participam mais ativamente nas atividades da aula (Furrer & Skinner, 2003; Ryan & Patrick, 2001). Akey (2006) concluiu que o apoio dos professores e as suas expectativas acerca do comportamento têm uma relação significativa com a competência percebida e com o envolvimento, beneficiando igualmente das atividades que compreendem interação dos alunos. Alguns autores (Cothran & Ennis, 2000) referem que a maioria dos professores foca, sobretudo, as dimensões comportamental e psicológica do envolvimento, atendendo menos à cognitiva, sugerindo que estes profissionais privilegiam a ordem na sala de aula; acresce que os professores atribuem, frequentemente, aos alunos, a responsabilidade pela falta de envolvimento na escola e, assim, pelo baixo desempenho académico.

Dado o papel positivo que os professores podem ter na promoção do envolvimento dos alunos na escola, seria importante incorporar o tema do envolvimento nos programas de formação de professores, de modo a aprofundar a complexidade do constructo e os novos desenvolvimentos da sua investigação, bem como modelar e incentivar boas práticas neste âmbito.



A investigação sobre a formação de professores tem evidenciado que ser bom professor não é um dom inato nem uma questão de jeito. Requer conhecimentos da especialidade, que têm de ser aprendidos, e competências relacionais e de ensino suscetíveis de desenvolvimento (Kiewra & Gubbels, 1997; Kossan, 2010; Novotney, 2009; Patrick, Anderman, Bruening, & Duffin, 2011). Com efeito, os professores mais preparados para ensinar são aqueles que, para além do domínio dos conteúdos específicos, tiveram formação acerca de como se realiza o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos (Anderson et al., 1995).

Assumida a imprescindibilidade da formação dos docentes, quer em conteúdos específicos quer nas dimensões educacionais, levanta-se a questão de saber quais as competências do professor eficaz - o que tem desencadeado muita investigação. Assim, é esperado que os professores possuam elevadas competências na matéria que ensinam, bem como conhecimento das estratégias de planificação dos conteúdos de ensino, atendendo ao nível de desenvolvimento dos seus alunos (Darling-Hammond & Bransford, 2005; Horowitz et al., 2005). Neste âmbito, são várias as competências requeridas, com destaque para as seguintes: planificação do ensino (Posner & Rudnitsky, 2006), gestão da sala de aula (Evertson, Emmer, & Worsham, 2006; Kaufmann et al., 2006), capacidade de motivação dos alunos (Blumenfeld, Kempler, & Krajcik, 2006; Starko, 2005), comunicação interpessoal (Powell & Caseau, 2004; Veiga, 2007), consideração das diferenças individuais (Hallahan & Kauffman, 2006; Winner, 2006), valorização da diversidade cultural (Bennet, 2007; Okagaki, 2006; Spring, 2006), avaliação de desempenho (Ercikan, 2006; McMillan, 2007), e utilização de novas tecnologias (Sawyer, 2006). Cada uma destas competências é assumida como um elemento fundamental na capacitação do professor para promover o envolvimento dos alunos na escola - à semelhança de um rio que engrossa com os seus afluentes.

Neste contexto, o conceito de *envolvimento do aluno na escola* - entendido como a vivência da ligação centrípeta do aluno à escola - aparece associado à implantação de inovações na prática pedagógica e na cultura da escola. Assim, é esperado que a organização escolar assuma uma postura de organização social aprendente e reflexiva sobre seus próprios caminhos e os princípios da gestão democrática, como condição de mudanças substantivas para a construção de uma escola crítica e criativa (Alarcão, 2001; Candau, 2000; Fullan, 2000). Ao considerar o envolvimento dos alunos na escola, apela-se a uma *metodologia de ensino* com práticas interrogativas, que partem do levantamento de questões ou problemas, e apelam a uma maior ação e procura ativa de informação da parte dos alunos. É, assim, requerido um ensino visto como uma tarefa que se processa na interação da prática daquele que ensina com a prática

daquele que está a aprender; e que exige trabalhar com os alunos em projetos que tenham significado para os problemas com que eles convivem, através de dispositivos de diferenciação pedagógica que os estimulem a enfrentar as questões de forma crítica (Cortesão, 2000). Torna-se necessário reequacionar as funções do professor, visto como facilitador do desenvolvimento da imaginação, promotor de atitudes críticas, investigador social crítico, que se implica nas questões socioeducativas com que se confronta (Ponte & Chapman, 2008; Veiga, 2012).

Nesta perspetiva, urge colocar a educação ao serviço da construção de uma qualidade de vida, onde a liberdade e a justiça se expandam em todas as direções, e a todos, no assumir de um espírito de partilha dos bens do planeta; urge repensar as aprendizagens, introduzindo o estudo de novos conceitos, mais transdisciplinares, como o conceito de envolvimento (*engagement*). Esperamos que novos avanços na formação de professores venham contribuir para que os alunos se tornem mais capazes de aprender a construir conhecimento, desenvolvendo em simultâneo a autoconfiança, a responsabilidade e a autonomia. Esperamos e defendemos uma escola com professores cada vez mais cientes da importância social da sua ação, e alunos mais conhecedores e criativos, mas também mais solidários. Espera-se igualmente que a formação de professores, nos seus processos de formação, ensino, aprendizagem e investigação, possa gerar contributos resultantes de integrações multifacetadas e colaborativas (Bennet, 2007; Darling-Hammond & Bransford, 2005; Kaufmann et al., 2006; Posner & Rudnitsky, 2006; Veiga, 2007; Winner, 2006).

O futuro requer, para além de um novo reposicionamento e de uma contextualização mais eclética do desenvolvimento e da aprendizagem, a procura de esforços mais consistentes no sentido de colocar em diálogo, colaborativo e frutífero, os que se dedicam à docência e à investigação, num campo tão delicado e complexo como é o do ser humano (Bennet, 2007; Kaufmann et al., 2006; Posner & Rudnitsky, 2006; Veiga, 2002; Winner, 2006).

## Conclusões

A literatura enfatiza o envolvimento dos alunos na escola, como variável de cariz múltiplo — variável produto, mediadora e antecedente (Appleton et al., 2008; Fredricks et al., 2004; Furrer & Skinner, 2003; Reeve & Tseng, 2011). Dada a natureza limitada do presente artigo, isto mesmo será retomado futuramente. Também a relação entre a motivação e o envolvimento, embora aqui referida, merece, posteriormente, maior destaque, uma vez que, por exemplo, a atribuição das causas do fracasso ou do sucesso, o conhecimento dos objetivos da aprendizagem ou o valor da tarefa

apresentam importantes contributos para explicar a variância do envolvimento dos alunos na escola. Se algumas variáveis são de difícil mudança, sejam as variáveis pessoais, sejam as contextuais, outras são passíveis de modificação, como o estilo do professor ou as normas de gestão da sala de aula. Efetivamente, uma série de práticas docentes tem vindo a ser associada ao aumento de objetivos de mestria e à promoção da autoeficácia nas salas de aula, tais como: encorajar escolhas e participação nas decisões; promover a autonomia na aprendizagem; valorizar o reconhecimento através de recompensas; realizar incentivos e elogios focados no esforço; promover atividades de grupo e sentimentos de pertença; direcionar as avaliações para o aperfeiçoamento e a mestria; e permitir variação no tempo de tarefa em função da natureza da mesma e das necessidades dos alunos.

Espera-se que os próprios professores, mercê do tipo de formação que recebem, tendam cada mais a valorizar diretrizes para a promoção do envolvimento na escola, como garantir que todos os alunos entendem o que se ensina na aula, usar diversos instrumentos de aprendizagem, promover a oportunidade de desenvolver competências adicionais, controlar a disrupção na sala de aula, permitir a expressão de opiniões e, em suma, ativar o interesse pelas matérias (Veiga, 2012; Wang & Holcombe, 2010; Yusuf, 2011; Zepke, Leach, & Butler, 2011).

Face ao desencanto de muitos alunos, professores e pais com a escola atual, urge atender a *princípios orientadores mais abrangentes* dos processos de ensino-aprendizagem. Neste sentido, será importante que o processo de formação de professores possa concorrer para tais objetivos, desejando-se uma formação de professores mais capaz de procurar respostas para questões do tipo: Quais os fatores mais eficazes, ligados à ação dos professores, na promoção do envolvimento dos alunos na escola, sobretudo daqueles que mais pensam que não têm capacidades para aprender?

Atendendo às novas formas de comunicação, a formação de professores aparece como um futuro campo amplificado, a merecer preparação e mais investigação (Alexander, 2004; Miller & Reynolds, 2003; Veiga, 2002; Woolfolk, 2010). É importante que esta se apoie teoricamente em conceitos mais transdisciplinares e estabeleça, como prioridade, os processos de aprendizagem dos alunos. Neste contexto, o estudo do conceito de *envolvimento do aluno na escola*, na formação de professores, terá certamente acréscimos significativos na investigação educacional e no desenvolvimento da prática docente (Kaufmann et al., 2006; Posner & Rudnitsky, 2006; Veiga, 2002; Winner, 2006).

## Referências Bibliográficas

- Ainley, M. (1993). Styles of engagement with learning: Multidimensional assessment of their relationship with strategy use and school achievement. *Journal of Educational Psychology, 85*, 395-405.
- Akey, T. (2006). *School context, student attitudes and behavior, and academic achievement: An exploratory analysis*. New York: MDRC. Consultado em <http://www.mdrc.org/publications/419/full.pdf>.
- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: ArtMed.
- Alexander, K., Entwisle, D., & Dauber, S. (1993). First grade classroom behavior: Its short- and long-term consequences for school performance. *Child Development, 64*, 801-814.
- Alexander, P. (2004). In the year 2020: Envisioning the possibilities for educational psychology. *Educational Psychologist, 39*(4), 149-156.
- Anderson, L. M., Blumenfeld, P., Pintrich, P. R., Clark, C. M., Marx, R. W., & Peterson, P. (1995). Educational psychology for teachers: Reforming our courses, rethinking our roles. *Educational Psychologist, 30*, 143-157.
- 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. Consultado em <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/pits.20303/abstract>
- Bennet, W. (2007). *Comprehensive multicultural education* (6<sup>th</sup> ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The student-teacher relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology, 35*, 61-79.
- Blumenfeld, P., Kempler, T., & Krajcik, J. (2006). Motivation and cognitive engagement in learning environments. In R. Sawyer (Ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (pp. 475-489). New York: Cambridge University Press.
- Bond, L., Butler, H., Thomas, L., Carlin, J., Glover, S., Bowes, G., & Patton, G. (2007). Social and school connectedness in early secondary school as predictors of late teenage substance use, mental health and academic outcomes. *Journal of Adolescent Health, 40*, 357.e9-357.e18.
- Borowsky, I., Ireland, M., & Resnick, M. (2002). Violence risk and protective factors among youth held back in school. *Ambulatory Pediatrics, 2*(6), 475-484.
- Candau, V. (Org.). (2011). *Reinventar a escola*. Petrópolis: Vozes.
- Caraway, K., Tucker, C., Reinke, W., & Hall, C. (2003). Self-efficacy, goal orientation and fear of failure as predictors of school engagement in high school students. *Psychology in the Schools, 40*, 417-724.
- Connell, J. P., Spencer, M. B., & Aber, J. L. (1994). Educational risk and resilience in African American youth: Context, self, action, and outcomes in school. *Child Development, 65*(2), 493-506.
- Cortese, L. (2000). *Ser professor: Um ofício em risco de extinção? Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI*. Porto: Edições Afrontamento.

- Cothran, D. J., & Ennis, C. D. (2000). Building bridges to student engagement: Communicating respect and care for students in urban high schools. *Journal of Research and Development in Education, 23*, 106-117.
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Eds.). (2005). *Preparing teachers for a changing world*. São Francisco: Jossey-Bass.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Midgley, C., Reuman, D., Mac Iver, D., & Feldlaufer, H. (1993). Negative effects of traditional middle schools on students' motivation. *Elementary School Journal, 93*, 553-574.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist, 3*, 169-189.
- Ercikan, K. (2006). Development in the assessment of student learning. In P. Alexander & P. Winne (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 929-953). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Evertson, C., Emmer, E., & Worsham, M. (2006). *Classroom management for elementary teachers* (7<sup>th</sup> ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research, 59*(2), 117-142.
- Finn, J. D. (1993). *School engagement and students at risk*. Washington, DC: National Center of Educational Statistics.
- Finn, J. D., Pannozzo, G. M., & Voelkl, K. E. (1995). Disruptive and inattentive-withdrawn behavior and achievement among fourth graders. *The Elementary School Journal, 95*, 421-434.
- Finn, J. D., & Rock, D. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology, 82*(2), 221-234.
- Finn, J. D., & Voelkl, K. E. (1993). School characteristics related to student engagement. *Journal of Negro Education, 62*, 249-268.
- Fredricks, J., Blumenfeld, P., & Paris, A. (2004). School Engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research Spring, 74*(1), 59-109.
- Fullan, M. (2000). *A escola como organização aprendente*. Porto Alegre: ArtMed.
- Furlong, M., & Christenson, S. (2008). Engaging Students at school and with learning: a relevant construct for all students. *Psychology in the Schools, 45*(5), 365-368.
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology, 95*, 148-162.
- Glanville, J. L., & Wildhagen, T. (2007). The measurement of school engagement: Assessing dimensionality and measurement invariance across race and ethnicity. *Educational and Psychological Measurement, 67*, 1019-1041.
- Goodenow, C. (1993a). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools, 30*, 79-90.
- Goodenow, C. (1993b). Classroom belonging among early adolescent students: Relationship to motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence, 13*, 21-43.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology, 52*, 890-898.

- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation and reading. In P. P. Kamil, P. D. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of Reading Research* (Vol. 3, pp. 403-424). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Gutman, L. M., & Midgley, C. (2000). The role of protective factors in supporting the academic achievement of poor African American students during the middle school transition. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 223-248.
- Hallahan, D., & Kauffman, J. (2006). *Exceptional learners* (10<sup>th</sup> ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Harris, L. (2008). A Phenomenographic investigation of teacher conceptions of student engagement in learning. *The Australian Educational Researcher*, 5(1), 57-79.
- Henry, K., Knight, K., & Thornberry, T. (2011). School disengagement as a predictor of dropout, delinquency, and problem substance use during adolescence and early adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, 41, 156-166.
- Hirschfield, P., & Gasper, J. (2011). The Relationship between school engagement and delinquency in late childhood and early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 40, 3-22.
- Horowitz, F., Darling-Hammond, L., Bransford, J., Comer, J., Rosebrock, K., Austin, K., & Rust, F. (2005). Educating teachers for developmentally appropriate practice. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (pp. 88-125). São Francisco: Jossey-Bass.
- Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J., & Pagani, L. (2008). School engagement trajectories and their differential predictive relations to dropout. *Journal of Social Issues*, 64(1), 21-40.
- Jimerson, S., Campos, E., & Greif, J. (2003). Towards an understanding of definitions and measures of student engagement in schools and related terms. *The California School Psychologist*, 8, 7-28.
- Johnson, M. K., Crosnoe, R., & Elder, G. H., Jr. (2001). Students' attachment and academic engagement: The role of race and ethnicity. *Sociology of Education*, 74, 318-340.
- Johnson, M. K., Crosnoe, R., & Elder, G. H., Jr. (2011). Insights on Adolescence from A Life Course Perspective. *Journal of Research on Adolescence*. 21, 273-280. doi: 10.1111/j.1532-7795.2010.00728.x
- Jordan, W.J., & Nettles, S. M. (2000). How students invest their time outside of school: Effects on school-related outcomes. *Social Psychology of Education*, 3, 217-243.
- Kaufmann, J., Mostert, M., Trent, S., & Pullen, P. (2006). *Managing classroom behavior* (4<sup>th</sup> ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Kiewra, K. A., & Gubbels, P. S. (1997). Are educational psychology courses educationally and psychologically sound? What textbooks and teachers say. *Educational Psychology Review*, 9, 121-148.
- Kossan, P. (2010). *ASU plans big change in teacher training: Less time on theory, more focus on subject*. The Arizona Republic. Consultado em <http://www.azcentral.com/arizonarepublic/news/articles/2010/01/25/20100125asuteachers0125.html>
- Li, Y., Bebiroglu, N., Phelps, E., & Lerner, R. (2008). Out-of-school time activity participation, school engagement and positive youth development: Findings from the 4-H study of positive youth development Tufts University. *Journal of Youth Development*, 3(3), 080303FA001.

- Li, Y., & Lerner, R. (2011). Trajectories of School Engagement during Adolescence: Implications for Grades, Depression, Delinquency, and Substance Use. *Developmental Psychology, 47*(1), 233-247.
- Li, Y., Lerner, J., & Lerner R. (2010). Personal and ecological assets and academic competence in early adolescence: The mediating role of school engagement. *Journal of Youth and Adolescence, 39*, 801-815.
- Li, Y., Lynch, A., Kalvin, C., Liu, J., & Lerner, R. (2011). Peer relationships as a context for the development of school engagement during early adolescence. *International Journal of Behavioral Development, 35*(4), 329-342.
- Maehr, M., & Meyer, H. (1997). Understanding motivation and schooling: Where we've been, where we are, and where we need to go. *Educational Psychology Review, 9*, 371-409.
- Manlove, J. (1998). The influence of high school dropout and school disengagement on the risk of school age pregnancy. *Journal of Research on Adolescence, 8*, 187-220.
- 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.
- McMillan, J. (2007). *Classroom assessment: Principles and practice for effective standards-based instruction*. Boston, Mass: Allyn & Bacon.
- Miller, J., & Reynolds, A. (2003). The locus of redundant-targets and no targets effects: Evidence from the psychological refractory period paradigm. *Journal for Experimental Psychology: Human Perception and Performance, 29*, 1126-1142.
- Miller, R. B., Greene, B., Montalvo, G., Ravindran, B., & Nichols, J. (1996). Engagement in academic work: The role of learning goals, future consequences, pleasing others, and perceived ability. *Contemporary Educational Psychology, 21*, 388-422.
- Novotney, A. (2009). Head of the class: A new APA program gives teachers state-of-the-art information on education and classroom management. *Monitor on Psychology, 40*(9), 70-71.
- Okagaki, L. (2006). Ethnicity, learning. In P. Alexander & P. Winne (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 615-634). Mahwah: Erlbaum.
- Patrick, H., Anderman, L. H., Bruening, P., & Duffin, L. (2011). The role of educational psychology in teacher education: Three challenges for educational psychologists. *Educational Psychologist, 46*(2), 71-83.
- Patrick, H., Ryan, A., & Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology, 99*(1), 83-98.
- Payne, A., Gottfredson, D., & Gottfredson, G. (2003). Schools as communities: The relationships among communal school organization, student bonding, and social disorder. *Criminology, 41*(3), 749-777.
- Perdue, N., Manzeske, D., & Estell, D. (2009). Early predictors of school Engagement: Exploring the role of peer relationships. *Psychology in the Schools, 46*(10), 1084-1097. Consultado em [www.interscience.wiley.com](http://www.interscience.wiley.com)

- Ponte, J. P., & Chapman, O. (2008). Preservice mathematics teachers' knowledge and development. In L. English (Ed.), *Handbook of International Research in Mathematics Education* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 225-263). New York: Routledge.
- Posner, G., & Rudnitsky, A. (2006). *Course design: A guide to curriculum development for teachers* (7<sup>th</sup> ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Powell, R., & Caseau, D. (2004). *Classroom communication and diversity*. Mahwah: Erlbaum.
- Reeve, J., & Tseng, C. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 257-267.
- Reschly, A., & Christenson, S. L. (2006). Promoting successful school completion. In G. Bear & K. Minke (Eds.), *Children's needs—III: Development, prevention, and intervention* (pp. 103-113). Bethesda: National Association of School Psychologists.
- Roscigno, V. J., & Ainsworth-Darnell, J. W. (1999). Race and cultural/educational resources: Inequality, micro political processes, and achievement returns. *Sociology of Education*, 72, 158-178.
- Russell, J., Ainley, M., & Frydenberg, E. (2005). *Issues Digest: Motivation and engagement*. Australia: Australian Government - Department of Education, Science and Training.
- Ryan, A. M., & Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, 38, 437-460.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Sawyer, R. (2006). Introduction: The new science of learning. In R. Sawyer, (Ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. New York: Cambridge University Press.
- Simons-Morton, B., & Chen, R. (2009). Peer and parent influences on school engagement among early adolescents. *Youth & Society*, 41(1), 3-25. Consultado em yas.sagepub.com
- Simons-Morton, B., Crump, A., Haynie, D., & Saylor, K. (1999). Student-school bonding and adolescent problem behaviors. *Health Education Research*, 14, 99-107.
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85, 571-581.
- Skinner, E. A., Kindermann, T., Connel, J., & Wellborn, J. (2009). Engagement and disaffection as organizational constructs in the dynamics of motivational development In K. Wentzel & A. Wigfield. *Handbook of Motivation at school* (pp.223-245). New York and London: Routledge.
- Skinner, E. A., Wellborn, J. G., & Connell, J. P. (1990). What it takes to do well in school and whether I've got it: A process model of perceived control and children's engagement and achievement in school. *Journal of Educational Psychology*, 82, 22-32.
- Spring, J. (2006). *American education* (12<sup>th</sup> ed.). New York: McGraw-Hill.
- Starko, A. (2005). *Creativity in the classroom*. Mahwah: Erlbaum.
- Vasalampi, K., Salmela-Aro, K., & Nurmi, J. (2009). Adolescents' self-concordance, school engagement, and burnout predict their educational trajectories. *European Psychologist*, 14(4), 332-341.



- Veiga, F. H. (2002). *Psicologia da Educação* (Relatório apresentado às provas de agregação), Lisboa, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.
- Veiga, F. H. (2007). *Indisciplina e violência na escola: Práticas comunicacionais para professores e pais* (3ª Edição). Coimbra: Almedina.
- Veiga, F. H. (2012). *Autoconceito e disrupção escolar dos jovens: Investigação diferencial* (3ª ed., revista e ampliada). Lisboa: Editora Fim de Século.
- 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), 441-445.
- Veiga, F. H., Carvalho, C., Almeida, A., Taveira, C., Janeiro, I., Baía, S., Festas, I., Nogueira, J., Melo, M., & Caldeira, S. (2012). Students' engagement in schools: differentiation and promotion. In M. F. Patrício, L. Sebastião, J. M. Justo, & J. Bonito (Eds.), *Da Exclusão à Excelência: Caminhos Organizacionais para a Qualidade da Educação* (pp. 117-123). Montargil: Associação da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural.
- Voelkl, K. E. (1997). Identification with school. *American Journal of Education*, 105, 294-318.
- Wang, M., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47(3), 633-662. Consultado em <http://aer.sagepub.com/content/47/3/633>
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy - value theory of motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.
- Winner, E. (2006). Development in the arts. In W. Damon & R. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (6th ed., pp. 321-358). New York: Wiley.
- Woolfolk, A. (2010). *Educational Psychology*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Yusuf, M. (2011). The impact of self-efficacy, achievement motivation, and self-regulated learning strategies on students' academic achievement. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 2623-2626.
- Zepke, N., Leach, L., & Butler, P. (2011). Non-institutional influences and student perceptions of success. *Studies in Higher Education*, 36(2), 227-242.

## **Student's Engagement in School: Concept and Relationship with Academic Performance – Its Importance in Teacher Training**

### **Abstract**

The concept of *student's engagement in school* has been the focus of debate concerning academic success and school dropout. This study reviews the literature concerning this concept and its relations with academic performance, emphasizing its importance within the framework of Teacher Training. It can be found a significant number of studies which sustain that the lack of engagement appears related with low academic performance, behavioral problems and school dropout. The literature reviewed presents *student's engagement in school* as a potentially effective response to problems affecting schools and their students, and an aspect to be considered when preventing problematic behavior patterns in school settings, and, therefore, a highly important trans-disciplinary concept in Teacher Training.

**Key-words:** Student's Engagement in School; Academic Performance; Teacher Training

## **Engagement des Étudiants dans l'École: Concept et Relation avec Performance Académique – Son Importance dans la Formation des Professeurs**

### **Résumé**

Le concept d'*engagement des étudiants dans l'école*, a été placé au cœur des discussions relatives au succès académique et l'abandon scolaire. Cette étude est une revue de la littérature sur ce concept et sa relation avec la performance académique, soulignant son importance dans le contexte de la formation de professeurs. Nombreuses études affirmant que le manque d'engagement semble associé à une faible performance scolaire, à des problèmes de comportement et d'abandon scolaire. Le engagement des étudiants dans l'école est présenté comme une réponse efficace aux problèmes que touchent les écoles et leurs élèves, et comme un aspect à prendre en considération dans la prévention des comportements problématiques dans les écoles et, donc, comme un concept transdisciplinaire d'une grande importance dans la formation des professeurs.

**Mots-clés:** Engagement des Étudiants Dans l'École; Performance Scolaire; Formation de Professeurs