

VOL III

EDUCAÇÃO:

TEORIAS, MÉTODOS E PERSPECTIVAS

PAULA ARCOVERDE CAVALCANTI
(ORGANIZADORA)

 EDITORA
ARTEMIS
2021

VOL III

EDUCAÇÃO:

TEORIAS, MÉTODOS E PERSPECTIVAS

PAULA ARCOVERDE CAVALCANTI
(ORGANIZADORA)

 EDITORA
ARTEMIS
2021

2021 by Editora Artemis
Copyright © Editora Artemis
Copyright do Texto © 2021 Os autores
Copyright da Edição © 2021 Editora Artemis



O conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons Atribuição-Não-Comercial NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Direitos para esta edição cedidos à Editora Artemis pelos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento, desde que sejam atribuídos créditos aos autores, e sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A responsabilidade pelo conteúdo dos artigos e seus dados, em sua forma, correção e confiabilidade é exclusiva dos autores. A Editora Artemis, em seu compromisso de manter e aperfeiçoar a qualidade e confiabilidade dos trabalhos que publica, conduz a avaliação cega pelos pares de todos manuscritos publicados, com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

Editora Chefe	Prof. ^a Dr. ^a Antonella Carvalho de Oliveira
Editora Executiva	M. ^a Viviane Carvalho Mocellin
Direção de Arte	M. ^a Bruna Bejarano
Diagramação	Elisangela Abreu
Organizadora	Prof. ^a Dr. ^a Paula Arcoverde Cavalcanti
Imagem da Capa	Daniel Collier / 123RF
Bibliotecário	Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Conselho Editorial

Prof.^a Dr.^a Ada Esther Portero Ricol, *Universidad Tecnológica de La Habana “José Antonio Echeverría”, Cuba*
Prof. Dr. Adalberto de Paula Paranhos, *Universidade Federal de Uberlândia*
Prof.^a Dr.^a Amanda Ramalho de Freitas Brito, *Universidade Federal da Paraíba*
Prof.^a Dr.^a Ana Clara Monteverde, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*
Prof. Dr. Ángel Mujica Sánchez, *Universidad Nacional del Altiplano, Peru*
Prof.^a Dr.^a Angela Ester Mallmann Centenaro, *Universidade do Estado de Mato Grosso*
Prof.^a Dr.^a Begoña Blandón González, *Universidad de Sevilla, Espanha*
Prof.^a Dr.^a Carmen Pimentel, *Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro*
Prof.^a Dr.^a Catarina Castro, *Universidade Nova de Lisboa, Portugal*
Prof.^a Dr.^a Cláudia Padovesi Fonseca, *Universidade de Brasília-DF*
Prof.^a Dr.^a Cláudia Neves, *Universidade Aberta de Portugal*
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, *Universidade Federal da Grande Dourados*
Prof. Dr. David García-Martul, *Universidad Rey Juan Carlos de Madrid, Espanha*
Prof.^a Dr.^a Deuzimar Costa Serra, *Universidade Estadual do Maranhão*
Prof.^a Dr.^a Eduarda Maria Rocha Teles de Castro Coelho, *Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal*
Prof. Dr. Eduardo Eugênio Spers, *Universidade de São Paulo*
Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, *Universidade Federal de Roraima*
Prof.^a Dr.^a Elvira Laura Hernández Carballido, *Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México*
Prof.^a Dr.^a Emilias Darlene Carmen Lebus, *Universidad Nacional del Nordeste/ Universidad Tecnológica Nacional, Argentina*



Prof.^ª Dr.^ª Erla Mariela Morales Morgado, *Universidad de Salamanca*, Espanha
Prof. Dr. Ernesto Cristina, *Universidad de la República*, Uruguay
Prof. Dr. Ernesto Ramírez-Briones, *Universidad de Guadalajara*, México
Prof. Dr. Gabriel Díaz Cobos, *Universitat de Barcelona*, Espanha
Prof. Dr. Geoffroy Roger Pointer Malpass, Universidade Federal do Triângulo Mineiro
Prof.^ª Dr.^ª Gladys Esther Leoz, *Universidad Nacional de San Luis*, Argentina
Prof.^ª Dr.^ª Glória Beatriz Álvarez, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina
Prof. Dr. Gonçalo Poeta Fernandes, Instituto Politécnico da Guarda, Portugal
Prof. Dr. Gustavo Adolfo Juarez, *Universidad Nacional de Catamarca*, Argentina
Prof.^ª Dr.^ª Iara Lúcia Tescarollo Dias, Universidade São Francisco
Prof.^ª Dr.^ª Isabel del Rosario Chiyon Carrasco, *Universidad de Piura*, Peru
Prof.^ª Dr.^ª Isabel Yohena, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina
Prof. Dr. Ivan Amaro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Iván Ramon Sánchez Soto, *Universidad del Bío-Bío*, Chile
Prof.^ª Dr.^ª Ivânia Maria Carneiro Vieira, Universidade Federal do Amazonas
Prof. Me. Javier Antonio Alborno, *University of Miami and Miami Dade College*, USA
Prof. Dr. Jesús Montero Martínez, *Universidad de Castilla - La Mancha*, Espanha
Prof. Dr. João Manuel Pereira Ramalho Serrano, Universidade de Évora, Portugal
Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, UniFIMES - Centro Universitário de Mineiros
Prof. Dr. Juan Carlos Mosquera Feijoo, *Universidad Politécnica de Madrid*, Espanha
Prof. Dr. Juan Diego Parra Valencia, *Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín*, Colômbia
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Leinig Antonio Perazolli, Universidade Estadual Paulista
Prof.^ª Dr.^ª Livia do Carmo, Universidade Federal de Goiás
Prof.^ª Dr.^ª Luciane Spanhol Bordignon, Universidade de Passo Fundo
Prof. Dr. Luis Vicente Amador Muñoz, *Universidad Pablo de Olavide*, Espanha
Prof.^ª Dr.^ª Macarena Esteban Ibáñez, *Universidad Pablo de Olavide*, Espanha
Prof. Dr. Manuel Ramiro Rodríguez, *Universidad Santiago de Compostela*, Espanha
Prof. Dr. Marcos Augusto de Lima Nobre, Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Marcos Vinicius Meiado, Universidade Federal de Sergipe
Prof.^ª Dr.^ª Mar Garrido Román, *Universidad de Granada*, Espanha
Prof.^ª Dr.^ª Margarida Márcia Fernandes Lima, Universidade Federal de Ouro Preto
Prof.^ª Dr.^ª Maria Aparecida José de Oliveira, Universidade Federal da Bahia
Prof.^ª Dr.^ª Maria do Céu Caetano, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
Prof.^ª Dr.^ª Maria do Socorro Saraiva Pinheiro, Universidade Federal do Maranhão
Prof.^ª Dr.^ª Maria Lúcia Pato, Instituto Politécnico de Viseu, Portugal
Prof.^ª Dr.^ª Maritza González Moreno, *Universidad Tecnológica de La Habana "José Antonio Echeverría"*, Cuba
Prof.^ª Dr.^ª Mauriceia Silva de Paula Vieira, Universidade Federal de Lavras
Prof.^ª Dr.^ª Odara Horta Boscolo, Universidade Federal Fluminense



Prof.^a Dr.^a Patrícia Vasconcelos Almeida, Universidade Federal de Lavras
Prof.^a Dr.^a Paula Arcoverde Cavalcanti, Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, Universidade Federal do Pará
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares, Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Sergio Bitencourt Araújo Barros, Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Sérgio Luiz do Amaral Moretti, Universidade Federal de Uberlândia
Prof.^a Dr.^a Silvia Inés del Valle Navarro, *Universidad Nacional de Catamarca*, Argentina
Prof.^a Dr.^a Teresa Cardoso, Universidade Aberta de Portugal
Prof.^a Dr.^a Teresa Monteiro Seixas, Universidade do Porto, Portugal
Prof. Dr. Turpo Gebera Osbaldo Washington, *Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa*, Peru
Prof. Dr. Valter Machado da Fonseca, Universidade Federal de Viçosa
Prof.^a Dr.^a Vanessa Bordin Viera, Universidade Federal de Campina Grande
Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Vasilévski dos Santos Araújo, Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Wilson Noé Garcés Aguilar, *Corporación Universitaria Autónoma del Cauca*, Colômbia

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

E24 Educação [livro eletrônico]: teorias, métodos e perspectivas: vol. III /
Organizadora Paula Arcoverde Cavalcanti. – Curitiba, PR: Artemis,
2021.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN 978-65-87396-46-0

DOI 10.37572/EdArt_151221460

1. Educação. 2. Ensino – Metodologia. 3. Prática de ensino.
I. Cavalcanti, Paula Arcoverde.

CDD 371.72

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

APRESENTAÇÃO

O Livro **“Educação: Teorias, Métodos e Perspectivas”** é composto de trabalhos que possibilitam uma visão de fenômenos educacionais que abarcam questões relacionadas às teorias, aos métodos, às práticas, à formação docente e de profissionais de diversas áreas do conhecimento, bem como, perspectivas que possibilitam ao leitor um elevado nível de análise.

Sabemos que as teorias e os métodos que fundamentam o processo educativo não são neutros. A educação, enquanto ação política, tem um corpo de conhecimentos e, o processo formativo dependerá da posição assumida, podendo ser incluyente ou excluyente.

Nesse sentido, o atual contexto – econômico, social, político – aponta para a necessidade de pensarmos cada vez mais sobre a educação a partir de perspectivas teóricas e metodológicas que apontem para caminhos com dimensões e proposições alternativas e incluyentes.

O **Volume III** reúne 25 trabalhos luso-hispânicos que proporcionam reflexões acerca das teorias educacionais, formação docente e de outras áreas do conhecimento a partir da ideia de que as constantes mudanças em todos os níveis de uma sociedade, levam a novas demandas profissionais. Nele se destaca a ideia da formação inicial como uma das possibilidades para ressignificar os sujeitos e, também, capacitar os indivíduos para a aprendizagem constante. Deste modo, possibilita ao leitor análises tão necessárias no e do atual contexto.

A educação, entendida como um processo amplo que envolve várias dimensões, precisa ser (re)pensada, (re)analizada, (re)dimensionada, (re) direcionada.

Espero que façam uma boa leitura!

Paula Arcoverde Cavalcanti

SUMÁRIO

TEORIAS, FORMAÇÃO E PERSPECTIVAS

CAPÍTULO 1.....1

A ABORDAGEM SOCIOCOGNITIVA DA GESTÃO PESSOAL DA CARREIRA EM CONTEXTO DE DESEMPREGO

Susana Raquel Teixeira Gonçalves

Maria do Céu Taveira Castro Silva Brás Cunha

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1512214601

CAPÍTULO 2..... 13

ANÁLISIS DOCUMENTAL DEL PERFIL COMPETENCIAL DEL DOCENTE UNIVERSITARIO EN UN PAÍS LATINOAMERICANO, MEDIANTE TEORÍA FUNDAMENTADA

Adriana Romero-Sandoval

María Gabriela León Guajardo

Nancy Torres Montalvo

Pablo Carrillo Guarderas

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1512214602

CAPÍTULO 3.....23

CIUDADELAS EDUCATIVAS EN GUADALAJARA DE BUGA 2012-2019: TRASCENDENCIA DE LA GESTIÓN ADMINISTRATIVA PARA EL DESARROLLO EDUCATIVO LOCAL

Germán Trujillo Martínez

Jhon Harold Suare Vargas

Julián Andrés Latorre Herrada

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1512214603

CAPÍTULO 4..... 33

CONTRIBUIÇÃO À IDENTIDADE DA DISCIPLINA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

Marilene de Melo Vieira

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1512214604

CAPÍTULO 5..... 44

EDUCAÇÃO BÁSICA ESCOLAR MOÇAMBICANA: AQUISIÇÃO DE COMPETÊNCIAS PARA A VIDA: UMA BREVE REFLEXÃO

António Ali

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1512214605

CAPÍTULO 6.....55

EDUCACIÓN AMBIENTAL DE ESTUDIANTES EN PREPARATORIA AGRÍCOLA, UACH

Martha Castillo Beltrán

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1512214606

CAPÍTULO 7 66

EL TRASCENDENTALISMO LITERARIO ENTRE CUBA, REPÚBLICA DOMINICANA Y PUERTO RICO

Iván Segarra – Báez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1512214607

CAPÍTULO 8.....78

ESTÃO OS/AS ESTUDANTES DE ENSINO PROFISSIONAL ENVOLVIDOS/AS NA ESCOLA?

Cláudia Candeias

Madalena Melo

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1512214608

CAPÍTULO 9..... 93

FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: DISCURSO DA AUTONOMIA E CONSTRUÇÃO DA HETERONOMIA

Marilene de Melo Vieira

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1512214609

CAPÍTULO 10..... 109

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO CATALISADOR DA INCLUSÃO ESCOLAR


Mónica Simão Mandlate

 https://doi.org/10.37572/EdArt_15122146010

CAPÍTULO 11.....122

IGUALDAD, EQUIDAD E INCLUSIÓN DESDE UNA VISIÓN CURRICULAR EN LA UNIVERSIDAD ECUATORIANA

Iliana María Fernández Fernández
Francisco Samuel Mendoza-Moreira
Montserrat Bergmann
Jimmy Alberto Calle García
Denisse Loreth Aguilar Mendez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_15122146011

CAPÍTULO 12135

KA-A E A MATA ME CHAMA: A IMPROVISAÇÃO COMO CAMINHO DE RESISTÊNCIA PARA O ENSINO DA DANÇA

Mariana Marques Kellermann
Glaise de Nazaré Ramos Bastos Rodrigues

 https://doi.org/10.37572/EdArt_15122146012

CAPÍTULO 13.....143

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA RECIENTE EN LA FUNCION POLÍTICA DE LA EDUCACION: LAS MACRO POLÍTICAS PÚBLICAS DE MEMORIA, ¿FAVORECEN LA DISCUSIÓN Y LA CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA?

Carla Bernardoni Pedreira

 https://doi.org/10.37572/EdArt_15122146013

CAPÍTULO 14.....154

LA FORMACIÓN AXIOLÓGICA EN LOS ESTUDIANTES DE LAS CIENCIAS JURÍDICAS EN EL SALVADOR: UN MODELO PEDAGÓGICO

Walter Simón Cornejo Salmerón

 https://doi.org/10.37572/EdArt_15122146014

CAPÍTULO 15.....172

LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE EDUCACIÓN FÍSICA, UN RETO DE LA REFORMA EDUCATIVA MEXICANA

Oscar de Loera Díaz
Roberto Romo Marín
Lluvia Ofelia Palomino Robledo
Juana Araceli Marín Cardona

Erika Yadira Medina Burgos
José Santos Torres Garibay
Juan José Palacios Arellano

 https://doi.org/10.37572/EdArt_15122146015

CAPÍTULO 16.....179

LA FORMACIÓN DE MAESTROS AUTÓNOMOS Y CRÍTICOS. UNA APORTACIÓN METODOLÓGICA

Carlos Campo Sánchez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_15122146016

CAPÍTULO 17 186

LA SUPERACIÓN PROFESIONAL PEDAGÓGICA DE LOS DOCENTES EN ANGOLA. UNA PROPUESTA

Bartolomeu José Fontes

 https://doi.org/10.37572/EdArt_15122146017

CAPÍTULO 18..... 194

PERCEÇÕES DOS PROFESSORES FACE À TRANSIÇÃO PARA A VIDA ATIVA DE ALUNOS COM NEE

Maria Celeste de Sousa Lopes

Alfredo Silva

Elsa Paço

João Alves

 https://doi.org/10.37572/EdArt_15122146018

CAPÍTULO 19.....205

PERSPETIVAR CONDIÇÕES PROMOTORAS DA AUTONOMIA NA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR

Marina Isabel Felizardo Correia Duarte

 https://doi.org/10.37572/EdArt_15122146019

CAPÍTULO 20.....217

PROCESOS DE ESCRITURA EN EL NIVEL SUPERIOR: ANÁLISIS DE UNA PROPUESTA DE TALLER

Marcela Fabiana Melana

Gabriela Carnevale

 https://doi.org/10.37572/EdArt_15122146020

CAPÍTULO 21225

PROGRAMA DE APOIO AOS PROFESSORES INICIANTES (PAPIN): REFLEXÕES SOBRE AS AÇÕES DE INSERÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE (2015-2020)

Carla Fernanda Figueiredo Felix
Ana Maria Brochado de Mendonça Chaves
Caroline Costa Silva Cândido

 https://doi.org/10.37572/EdArt_15122146021

CAPÍTULO 22 237

REFLEXIVIDADE ÉTICA NA CARREIRA: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS E EMPÍRICAS

Cátia Marques
Ana Daniela Silva

 https://doi.org/10.37572/EdArt_15122146022

CAPÍTULO 23255

REFORMULAÇÃO E POLÍTICAS DE IMPLANTAÇÃO DE NOVAS PROPOSTAS CURRICULARES DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO

João Manuel de Sousa Will
José Augusto Pacheco

 https://doi.org/10.37572/EdArt_15122146023

CAPÍTULO 24265

UN ACERCAMIENTO FENOMENOLÓGICO SOBRE LA PARTICIPACIÓN DE LAS MUJERES DOCENTES DE NIVEL SECUNDARIA DESDE UN ENFOQUE DE GÉNERO

María Guadalupe del Socorro López Álvarez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_15122146024

CAPÍTULO 25 273

UNA VISIÓN INTEGRAL EN EL PREESCOLAR: APROXIMACIONES A UNA EDUCACIÓN PARA LA PAZ

Armando Martínez Contreras
Patricia Romero Arce

 https://doi.org/10.37572/EdArt_15122146025

SOBRE A ORGANIZADORA283

ÍNDICE REMISSIVO284

CAPÍTULO 8

ESTÃO OS/AS ESTUDANTES DE ENSINO PROFISSIONAL ENVOLVIDOS/AS NA ESCOLA?

Data de submissão: 30/09/2021

Data de aceite: 14/10/2021

Cláudia Candeias

Universidade de Évora
Portugal
CV

Madalena Melo

Universidade de Évora
Portugal

<https://orcid.org/0000-0002-5096-6036>

RESUMO: Propõe-se, com esta investigação, procurar perceber se, efetivamente, os/as estudantes de ensino profissional estão ou não envolvidos/as na escola. Esta procura deveu-se ao facto de, em Portugal, o ensino profissional ser encarado como estando direcionado para uma população estudantil cujas características vão desde a desmotivação e desinteresse (por um outro percurso académico), como resposta para o abandono escolar, até ao gosto por uma profissão e querer trabalhar após a escolaridade obrigatória. Através do modelo teórico de Lam & Jimerson (2008) procurou-se compreender se a frequência do tipo de escola (profissional e secundária) influenciava o envolvimento dos/as estudantes do ensino profissional. E, sim, parece influenciar, pois é

encontrada uma diferença estatisticamente significativa entre ambos os contextos: os/as estudantes que frequentam escolas secundárias mostram-se menos envolvidos/as do que os/as que frequentam escolas profissionais. Este dado torna-se fundamental para uma mudança de paradigma em relação ao ensino profissional.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino profissional. Adolescentes. Envolvimento.

1 INTRODUÇÃO

Recentemente, tem-se vindo a verificar um aumento do interesse teórico e de investigação em relação à motivação e envolvimento do/a estudante¹ em atividades e contextos escolares, nomeadamente, enquanto (possível) explicação pelas elevadas taxas de abandono escolar e fracos resultados académicos. É preciso, como afirmam Zimmer-Gembeck, Chipuer, Hanisch, Creed e McGregor (2006), envolver os/as estudantes na escola, procurando que todos/as tenham sucesso através de intervenções de amplo

¹ Apesar de, no ensino profissional, se identificarem os/as aluno/as como formandos/as, dada a componente prática deste tipo de ensino, optou-se, neste estudo, pelo uso da terminologia de "estudante" e "aluno/a" como sinónimos entre si e face a "formandos/as", uma vez que, é esta terminologia que é utilizada no contexto de escola, seja ensino profissional ou regular.

espectro (que não seja, simplesmente, aumentar o tempo dos/as alunos/as na tarefa), sendo que, nesta perspetiva, o envolvimento inclui o estar mais interessado/a e ser auto-suficiente em relação a tarefas de aprendizagem e em atividades escolares.

O envolvimento dos/as estudantes na escola é, então, um construto multidimensional que integra as dimensões afetiva, comportamental e cognitiva (Jimerson, Campos & Greif, 2003) da adaptação à escola. Este tem vindo a despertar, nos últimos anos, um interesse crescente, no campo da Psicologia e da Educação, não só em Portugal mas internacionalmente, sendo encarado como uma (possível) solução para os problemas do baixo desempenho académico e abandono escolar que afetam muitas escolas, uma vez que possibilita uma perspectiva integrada, tanto para a investigação como para a intervenção (Fredricks, Blumenfeld & Paris 2004). Neste âmbito, Jimerson (2003) relembra que devem ser desenvolvidos esforços para promover o envolvimento na Escola, ou seja, que os/as estudantes, efetivamente, se envolvam na escola e no processo de aprendizagem, permitindo-lhes, assim, desenvolver, para a vida, estratégias de aprendizagem. Então, como pode o envolvimento dos/as estudantes na escola e a própria escola serem fatores de resiliência para que estes/as se mantenham na escola, gostem e estejam motivados para a aprendizagem, apresentando resultados académicos positivos?

Enquadrado no modelo conceptual do Envolvimento do/a Estudante na Escola de Lam e Jimerson (2008), procurou-se perceber se há diferenças entre o envolvimento de estudantes do ensino profissional que frequentam escolas profissionais e escolas secundárias. Para tal, optou-se pelo uso deste modelo compreensivo do constructo desenvolvido por Lam e Jimerson, um modelo que tem em conta os antecedentes e as consequências, considerando as dimensões cognitiva, comportamental e afectiva do envolvimento (metaconstructo). Assim, optou-se pelo uso do instrumento adaptado para a população portuguesa: Escala de Envolvimento do/a Estudante na Escola (versão de investigação (Veiga, 2012)) – EEEE.

Após a recolha de dados e construção da respectiva base de dados no software SPSS, versão 21, a informação foi trabalhada e os dados encontrados serão, com certeza, o início de outros e mais aprofundadas investigações.

Assim, com a apresentação destas conclusões acredita-se estar a contribuir, de forma determinante, para a construção do conhecimento e compreensão do metaconstructo “envolvimento”, pois, como afirma Harris (2008) enquanto esta temática não for encarada seriamente pelos/as profissionais da educação, o conceito *student engagement* pode perder o seu status: “engagement is a widely overused, abused, and misused word” that has “become another trendy ‘in’ word” (p.75).

A presente investigação apresenta um conjunto de pressupostos teóricos relacionados com o constructo do envolvimento. Procura-se compreender o envolvimento do/a estudante na escola através de um dos modelos conceptuais que tem vindo a mostrar maior consenso em termos científicos: o modelo de Lam e Jimerson que inclui a conceptualização do constructo do envolvimento enquanto metaconstructo, constituído por três dimensões (afetiva, comportamental e cognitiva) sem, contudo, serem esquecidos os antecedentes e conseqüências do envolvimento do/a estudante na escola.

Maddox e Prinz (2003) sugerem que o 3º ciclo do ensino básico (acrescentar-se-ia, assim como o ensino secundário), é frutífero em mudanças e, por isso, a percepção que os/as estudantes têm do seu envolvimento ao longo do tempo e quais os fatores associados à escola e sua influência no desenvolvimento ainda não está completamente esclarecido.

No caso deste estudo uma das suas particularidades é a ênfase em estudantes do ensino secundário profissional. A sua importância, do ensino profissional, tem sido mais acentuada nos dias de hoje, seja pelos seus objectivos, a alteração dos conteúdos curriculares, o reforço e valorização da formação geral e as equivalências escolares constituem condições para um reconhecimento social do ensino técnico e profissional.

2 O ADOLESCENTE E A ESCOLA

Uma das características do ensino profissional é o facto de se realizar através de módulos, permitindo, tal como refere Madeira (2006), que o/a jovem desenvolva e invista no seu processo de autonomia e responsabilidade, pois é ao/a estudante que cabe o principal papel no processo de aprendizagem. Sendo os cursos profissionais uma alternativa aos cursos científico-humanísticos, os seus planos curriculares incluem três anos letivos, estando as diversas disciplinas divididas em três componentes: científica; sociocultural; e técnica. Salienta-se, ainda, que outra das características desta tipologia de cursos é o facto de, no último ano, os/as estudantes terem que desenvolver e apresentar uma prova, a Prova de Aptidão Profissional (PAP).

Alguns/mas estudantes optam por esta via de ensino uma vez que é caracterizada pela sua vertente prática, o que permite que alunos/as com maiores dificuldades no seu processo de aprendizagem teórico possam agora ter resultados académicos que correspondem às suas necessidades no sentido em que o seu trabalho prático é valorizado. Por outro lado, as disciplinas teóricas apresentam uma estrutura modular que permite que o/a estudante possa superar dificuldades na consecução dos objectivos de formação, e permite, igualmente, transferir para os/as alunos/as a capacidade de gerirem as suas próprias aprendizagens, através da negociação com o/a professor/a-formador/a,

quando a conclusão do(s) módulo(s) aconselhe soluções diferenciadas. Há, então, uma gestão modular dos conteúdos. Desta forma, os cursos profissionais respondem com qualidade às necessidades de formação e preparam os/as jovens para a sua vida ativa, proporcionando-lhes uma formação mais abrangente. Desta forma, e como refere Madeira (2006), o ensino técnico e profissional ao nível do ensino secundário, como alternativa à via de ensino regular, “poderá levar ao aumento da escolarização, mantendo no sistema jovens que o abandonariam se essas alternativas não existissem” (Marques, 1994, p.40, cit. por Madeira, 2006, p.125).

A escola é, assim, o lugar, por excelência, onde múltiplas experiências se vivem e vivenciam, dando-se o confronto com a diversidade social, com múltiplas atitudes e comportamentos acerca dos papéis sociais, dos diversos grupos étnicos, que irão moldar, de forma mais ou menos durável, crenças, convicções, sentimentos e os próprios comportamentos. É, neste contexto, que as palavras de Veiga (2009) fazem todo o sentido: “o envolvimento dos alunos nas escolas é um factor protector contra o mau desempenho e o desajustamento escolar” (p.4276). É, por isso, que conceitos como o envolvimento é tão importante, quer do ponto de vista afetivo, como do ponto de vista comportamental, e até mesmo cognitivo. Tal como afirma Ramos (2012) a escola para além de ser um local de aprendizagem, é, também, um espaço onde os/as alunos/as se devem sentir bem, enfim devem sentir-se felizes. É, por isso, que nas últimas décadas, diversos/as autores/as têm refletido acerca do domínio do envolvimento e motivação dos/as alunos/as de hoje (Valente, 1995).

O envolvimento do/as estudantes revela-se fundamental para que na escola os/as alunos/as reflitam sobre os seus próprios valores, favorecendo a aquisição de espírito crítico, a interiorização e clarificação de valores, e a discussão de dilemas. Constituindo-se como um espaço de *consciência crítica da sociedade* que se deve pautar pelos valores humanistas de exigência, rigor, competência e aprendizagem para a vida, repercutindo-se na construção de uma cidadania responsável e participativa (Martins, 2004).

De acordo com algumas investigações, por exemplo, Huebner e McCullough (2000, ref. por Fernandes, 2007) e Natvig e colegas (2003, ref. por Fernandes, 2007), concluíram que quem gosta da escola tem maior probabilidade de se sentir melhor consigo próprio/a e revela níveis mais elevados de bem-estar subjetivo. Ou seja, a escola é um contexto fundamental na vida quotidiana dos/as jovens, que a encaram como essencial para o seu bem-estar a longo prazo, refletindo-se esta crença na participação em atividades académicas e não-académicas, uma vez que tais alunos/as tendem a ter boas relações com a comunidade escolar – sentem que *pertencem* à escola (Willms, 2003), envolvem-se. A partir destas propostas pode-se enquadrar o que, actualmente, em Portugal existe

em termos de sistema educativo, mas também o modelo de escola implementado (Fontes, 2008). Ou seja, as escolas sofrem, de acordo com Ramos (2012), fortes pressões para melhorar o rendimento dos/as alunos/as e evitar o seu abandono precoce, em particular no ensino secundário. Por isso, Martins (2004) defende que deve existir uma profunda reestruturação do sistema de ensino português, sendo necessária uma política educativa que garanta as melhores medidas, provavelmente uma efetiva aproximação do modelo de escola construtivista em que o processo de aprendizagem seja interiorizado, como afirma Martins (2000), cabe ao *saber fazer* ir ao encontro dos/as estudantes. Nesta sequência salientam-se as principais conclusões do estudo de Dunleavy e Milton (2009): os/as adolescentes não apresentam comportamentos claros de envolvimento na escola porque procuram responder a determinadas necessidades a que a Escola não responde, ou seja, resolver problemas reais, envolver-se com o conhecimento, fazer a diferença (no mundo), ser respeitado/a, aprender com os outros (comunidade escolar).

É, então, possível verificar, tal como diz Ramos (2012), que os/as alunos/as que optam e frequentam o ensino profissional são jovens com idade igual ou superior a 15 anos, em risco de abandono escolar, ou que já o abandonaram antes da conclusão da escolaridade de 12 anos. Esta problemática associa-se ao facto de, nos dias que correm e na sociedade portuguesa, se assistir a uma mudança de paradigma sócio-económico, com implicações na organização do mundo do trabalho e das carreiras dos indivíduos (Savickas, 2008).

Veja-se que, de acordo com o Conselho Nacional de Educação (2012), no período de 2010/2011 encontravam-se inscritos no Ensino Secundário 440 895 inscritos, dos quais, 344 621 jovens e 96 274 adultos, o que, no caso dos/as jovens, corresponde à mais elevada taxa de escolarização atingida até ao momento neste nível de ensino (72,5%). De acordo com os dados apresentados no relatório do Conselho Nacional de Educação (2012), em 2011 e no escalão etário dos 20-24 anos, só 64,4% desta população tinha completado o Ensino Secundário (comparando com os 74% da UE27), havendo, no entanto, entre 2000/2001 e 2010/2011, um aumento de 6,6% no número de inscritos no ensino secundário. Ainda a partir deste relatório, verifica-se que já é maioritária a opção pela dupla certificação – ensino profissional – (com excepção das regiões autónomas) se considerada a totalidade da oferta de jovens e adultos (sendo, no ensino secundário, a presença das mulheres, globalmente, maioritária).

Verifica-se que tem havido um progresso no acesso ao ensino secundário. Todavia, acrescenta-se que além destes factores, o facto de terem interesses diferentes contribui, igualmente, para a escolha de um outro percurso escolar. Uma vez que se sabe que a exposição a uma estratégia clara de exploração da carreira é uma forma de promover

o envolvimento da escola, especialmente para os/as alunos/as em risco de insucesso escolar. Isto porque os/as alunos/as que *vêm* as ligações entre o que aprendem na escola e a possível carreira e oportunidades de trabalho para além do 3º ciclo são mais propensos/as a participar nas aulas e trabalhos escolares (mantendo-se na escola), e constroem uma imagem positiva dos seus futuros (Hoyt, 2005, ref. por Orthner e colegas, 2010). O envolvimento dos/as alunos/as na escola tornou-se, assim, parte integrante da conversa sobre prevenção do abandono escolar e de conclusão do ensino (Christenson, Sinclair, Lehr & Hurley, 2000; Doll & Hess, 2001; Grannis, 1994; ref. por Sinclair & colegas, 2003), pois como verificado também é um contexto fulcral para o desenvolvimento da própria identidade.

Os/As educadores/as estão preocupados/as com o não-envolvimento do/a estudante na escola e aprendizagem, sendo o abandono escolar precoce uma das principais causas do comportamento desviante na escola e baixo desempenho académico (Carrington, 2002; Cordeiro, Walstab, Tesse, Vickers & Rumberger, 2004, ref. por Harris, 2008). A comunidade escolar está, particularmente, preocupada com a correlação não-envolvimento/abandono precoce da escola (Finn & Rock, 1997; Willms, 2003). Segundo Harris (2008) a maioria da investigação no âmbito do envolvimento foi solicitada e promovida por organizações governamentais, com o intuito de saber quais os problemas relacionados com a retenção e comportamento dos/as alunos/as.

Quando se reflete sobre o contexto físico, este caracteriza-se pelo tamanho da escola, número de estudantes, salas de aula e estrutura, encontrando-se na generalidade dos estudos uma relação entre escolas de tamanho médio e maiores níveis de envolvimento (Finn & Voelkl, 1993), em escolas pequenas maior sentimento de pertença à escola (Lindsay, 1982; Newmann, Rutter, & Smith, 1989; ref. por Furlong & colegas, 2003) e maior assiduidade por parte dos/as estudantes (Lindsay, 1982, ref. por Furlong & colegas, 2003). McNeely e colegas (2002, ref. por Furlong & colegas, 2003) concluíram que uma escola secundária com um corpo de 600 a 1.200 estudantes será um valor óptimo para o envolvimento e sucesso académico. Outras variáveis foram neste âmbito consideradas, como a etnia e o nível socio-económico mas é necessário, para que os dados sejam representativos da realidade, continuarem os estudos a este nível (Furlong & colegas, 2003). Todavia, seja em que escola for, é no ensino secundário que os/as estudantes necessitam, segundo Martins (2003) e a teoria do investimento pessoal, de incentivos pessoais, de exprimir as percepções pessoais, de ter consciência das capacidades e limitações e, ainda, de aplicar a experiência às situações, por forma a sentirem que estão integrados e a desenvolverem um sentimento de pertença.

3 MÉTODO

Os critérios de inclusão dos/as participantes neste estudo foi a frequência do ensino profissional, e aptidão para a leitura e escrita autónoma, uma vez que os instrumentos foram aplicados em versão de papel. Como critério de exclusão considerou-se serem alunos/as referenciados/as com algum tipo de necessidade educativa especial que dificultasse a compreensão e/ou preenchimento dos instrumentos. Os participantes incluídos no estudo foram selecionados por método não probabilístico (Maroco, 2007) por conveniência (Almeida & Freire, 2003). São estudantes de escolas do ensino público (escolas secundárias) e particular/cooperativo (escolas profissionais) que frequentam o ensino profissional. Foram distribuídos e recolhidos 514 protocolos, não tendo sido nenhum anulado.

O estudo envolveu, então, 514 estudantes de escolas secundárias e profissionais da região do Alentejo, sendo 332 do género feminino (64,6%) e 182 do género masculino (35,4%). O leque de idades varia entre os 16 e os 23 anos de idade (*Mdn*=18 anos). Dos 514 participantes, 286 frequentam o 10º ano de escolaridade (55,6%), 48 o 11º ano (9,3%) e 180 o 12º ano (35%). No que respeita à tipologia de escola (escola profissional ou escola secundária), verifica-se que 248 (48,2%) participantes frequentam uma escola profissional e 266 (51,8%) uma escola secundária. Relativamente ao número de reprovações, 162 (31,5%) estudantes não reprovaram em nenhum ano de escolaridade, enquanto 352 (68,5%) já reprovaram pelo menos uma vez, tendo 114 participantes reprovado no 2º ciclo do ensino básico.

No que respeita aos instrumentos utilizados, além de um questionário demográfico foi, também, aplicada a Escala de Envolvimento do/a Estudante na Escola - EEEE (versão 2012). Esta escala é a versão portuguesa do questionário internacional Student Engagement in School (Veiga, 2012a) que se baseia no modelo proposto por Lam e Jimerson (2008) no âmbito do envolvimento dos/as estudantes na escola. Como já foi referido, segundo estes autores devem ser considerados no modelo os antecedentes (factores contextuais - evidenciados no instrumento através do contexto de instrução e do contexto de relações pessoais -, e os factores pessoais reflectidos nas crenças motivacionais), o envolvimento (incluindo as três dimensões, afectiva, cognitiva e comportamental) e os resultados (evidenciados pelo desempenho académico). Esta é uma escala multidimensional, com respostas de auto-relato, numa escala tipo Likert, com seis opções de resposta acerca da ocorrência de comportamentos de envolvimento específicos, e que vai desde o “total desacordo” a “total acordo”, variando as respostas entre 1 e 6. A escala utilizada encontra-se adaptada para a população portuguesa (adolescentes) tendo sido apresentados

resultados semelhantes aos obtidos na versão original e os mesmos 3 fatores, cognitivo, afetivo e comportamental (Veiga et al., 2010). Ou seja, no que respeita ao Alpha de Cronbach da escala total o valor era de .90, variando entre .67 e .89 nas dimensões (.67, dimensão comportamental, .89, dimensão cognitiva e .84, dimensão afectiva) e a variância total explicada foi de 60,76%. A média de resposta da escala foi de 3,58 (M= 3,58) (Veiga et al., 2010). Pode-se, então, afirmar que a escala de avaliação do envolvimento dos/as alunos/as na escola apresenta boas qualidades psicométricas. Uma vez que os participantes no estudo de Veiga e colegas (2010) apresenta idades diferentes dos/as participantes no presente estudo, optou-se por realizar nova análise fatorial exploratória.

Em relação ao questionário sociodemográfico, este permitiu recolher informações acerca dos participantes: idade, género, classificações das disciplinas, disciplinas frequentadas e ano de escolaridade.

Assim, foram seguidos alguns procedimentos de recolha de dados, nomeadamente, preparação antecipada, tendo sido utilizada a sala de aula onde os/as estudantes se encontravam a ter aulas e se ter mantido em sala o/a professor/a da disciplina enquanto os/as estudantes respondiam aos instrumentos. Procurou-se, então, que o *rapport* mostrado pela examinadora procurasse despertar o interesse dos/as estudantes pelos instrumentos por forma a encorajar a sua participação e colaboração durante o período de aplicação dos mesmos. Inicialmente, foi dada instrução aos/às jovens sobre o correto preenchimento dos instrumentos, sendo, igualmente, garantida a liberdade em não participarem, a confidencialidade e o anonimato das suas respostas seguindo os critérios éticos da *American Psychological Association* (APA).

Foram, igualmente, seguidos os princípios gerais éticos e deontológicos da profissão explicitados no Código Deontológico da Ordem dos Psicólogos Portugueses, destacando-se, respeito pela dignidade humana e direitos da pessoa, competência, responsabilidade, integridade e beneficência e não-maleficência. Foi garantido o anonimato e a confidencialidade das respostas, bem como o uso da informação para fins exclusivos da investigação, com tratamento global dos dados.

Após obtida a autorização formal dos estabelecimentos de ensino (e prestados todos os esclarecimentos sobre os objetivos e metodologia da investigação em curso), e o consentimento informado dos/as encarregados/as de educação e dos/as alunos/as, procedeu-se à aplicação dos instrumentos, em contexto de sala de aula, no período da manhã de modo a evitar a interferência de fatores externos, como o cansaço ou a fome. O tempo utilizado pelos/as participantes variou de grupo para grupo, mas manteve-se entre os 30 minutos, no mínimo, e os 50 minutos, no máximo. Isto apesar de como a tarefa

ocorreu durante as horas regulares das aulas, estes disponham de 90 minutos (tempo letivo) para o devido preenchimento dos questionários.

Salienta-se que os/as estudantes foram alertados/as para o facto de não estarem a ser avaliados/as e não existirem respostas certas ou erradas, sendo esclarecidos/as de que a cotação e análise seria feita em termos globais e em regime de anonimato.

Nesta investigação foi, então, administrado um protocolo de investigação a adolescentes que frequentam o ensino profissional em escolas secundárias e profisionais, constituído por um questionário demográfico e pelas medidas de avaliação anteriormente descritas.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados recolhidos foram processados através da utilização do software *Statistical Package for the Social Sciences - SPSS*, versão 21, tendo sido desenvolvidas estatísticas descritivas e análises multivariadas de dados, por forma a obter conclusões com sentido empírico (Field, 2009).

Procurando assegurar (e confirmar) a qualidade psicométrica das escalas foram realizadas análises estatísticas de validade e fidelidade. Foi, também, realizada uma análise de dados em termos descritivos, tendo sido utilizadas as medidas apropriadas à natureza das variáveis, ou seja, frequências, percentagens, medidas de tendência central (média) e dispersão (desvio-padrão).

Iniciou-se o estudo pela análise fatorial exploratória da EEEE – validade. Em relação à EEEE, relativamente aos estudos feitos, anteriormente, foi realizada nova análise fatorial uma vez que os/as participantes são diferentes (alunos/as que frequentam o ensino profissional). Face à estrutura factorial anterior (Veiga, 2011), verificou-se a existência de um quarto factor que reúne itens inversos relacionados com o “não-envolvimento”. Nesta análise houve necessidade de serem retirados alguns itens (9, 12, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 31, 32, 33, ou seja, 11 itens que de alguma forma evidenciavam a participação em atividades de escola (fora do contexto de sala de aula) e trabalhos para casa que praticamente não existem ao nível dos cursos profissionais) uma vez que se mostravam “pouco explicativos”, dado saturarem em mais do que um factor de forma pouco clara (Maroco, 2007). Com tal retirada de itens obteve-se uma matriz factorial com 4 factores explicativos de 66,39% da variância total. Os resultados apresentados no Teste de Esfericidade de Bartlet ($\chi^2 \approx 7446,631$; $gl=231$; $p<0,001$) e na Medida de Adequação da Amostra ($KMO= .857$) revelam que as variáveis não são apenas correlacionáveis mas que a sua factorabilidade da matriz de correlações apresenta, de acordo com os parâmetros de Maroco (2007) um excelente índice.

A estrutura fatorial apresenta uma distribuição dos itens que sugere que estes se agrupam segundo os pressupostos teóricos que se encontram na base da construção desta escala. O primeiro fator (explica 23,94% da variância) inclui os itens relacionados com as estratégias cognitivas utilizadas pelos/as alunos/as na aprendizagem; o segundo fator (explica 15,76% da variância) comporta os itens relacionados com os afetos dirigidos à escola; o terceiro fator (explica 15,74% da variância) estão agrupados itens que reflectem a persistência do/a aluno/a nas tarefas escolares; e por fim, o quarto fator (explica 11,95% da variância) que inclui os itens com pesos fatoriais elevados no âmbito do “não-envolvimento”. Logo, pode-se concluir, a partir do modelo teórico, que o fator 1 diz respeito à dimensão cognitiva, o fator 2 à dimensão afetiva e o fator 3 à dimensão comportamental. O fator 4 reflete uma nova dimensão, que apesar de não descrita no modelo teórico de Lam e Jimerson, se revelou, neste estudo, como relevante, o “não-envolvimento”. rfgbAs médias dos resultados dos/as estudantes nas diferentes dimensões foram: na dimensão cognitiva, média de 4,19 (DP = ,92), na dimensão afetiva, média de 4,44 (DP = ,83), na dimensão comportamental, média de 4,43 (DP = ,74) e na dimensão não-envolvimento, média de 3,22 (DP = 1,15). Já em relação à análise de consistência interna dos instrumentos, fidelidade, foi constatado que todas as dimensões da EEEE, à exceção da dimensão “não-envolvimento” que apresentou uma consistência mais baixa mas ainda assim aceitável ($\alpha = .792$), apresentaram bons indicativos de consistência interna, ou seja, $\alpha = .855$ (dimensão afetiva), $\alpha = .830$ (dimensão comportamental), assim como o próprio instrumento, $\alpha = .87$ (escala global), tendo a dimensão cognitiva apresentado um excelente valor ($\alpha = .943$). No que respeita aos valores mínimos e máximos são, , 2,94 e 4,80, sendo a média 4,19.

Posteriormente, foi feito um estudo sobre as diferenças de médias em relação ao tipo de escola. No que respeita ao uso da EEEE, comparando estudantes de escolas secundárias e profissionais, apenas se verificou a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos nas dimensões do “envolvimento afetivo” e “não-envolvimento”. Os/as estudantes das escolas profissionais mostraram maior envolvimento afetivo do que os/as estudantes das escolas secundárias (média, respectivamente, de 4,52 e 4,37), sendo a diferença estatisticamente significativa ($t = 2,087$, $p = 0,037$). Em relação ao “não-envolvimento” os/as estudantes do ensino profissional mostram, igualmente, uma média superior ($t = 3,131$, $p = 0,02$). Os resultados obtidos devem, então, ser enquadrados no design experimental do estudo, ou seja, um estudo exploratório, de carácter descritivo. Esta opção por ser um estudo exploratório justifica-se pelo facto de se abordar uma temática ainda pouco explorada em termos conceptuais e práticos (Sampieri, Fernández-Collado & Lúcio, 2006). Afinal, o constructo de envolvimento dos/as estudantes na escola

é, ainda, um tema, relativamente, recente na investigação (Appleton & colegas, 2008). Mais ainda pelo facto de incluir estudantes do ensino profissional. Trata-se, então, de um estudo descritivo, pois como Almeida e Freire (2003, p.25) dizem, visa relatar “características num determinado grupo”, logo, descrever características de estudantes do ensino profissional, dos géneros feminino e masculino e que frequentam escolas secundárias e profissionais possibilitando, assim, estimar eventuais diferenças entre si. A análise factorial da EEEE ao nível da validade mostrou que se mantém a existência de 3 factores conforme o modelo original (Lam & Jimerson, 2008; Veiga, 2011). Todavia, foi encontrada, tal como no estudo de Veiga (2013) que encontrou uma nova dimensão, a dimensão agenciativa do envolvimento, uma dimensão não contemplada, o “não-envolvimento” (que pode contribuir para o estudo da multidimensionalidade do constructo). Esta nova dimensão revelou-se, nesta amostra, fundamental para a explicação dos dados em termos sistémicos, ou seja, a realidade do ensino profissional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo este estudo inovador pretende-se que o seu impacto social se enquadre no apresentado em Ruivo e colegas (2004), uma vez que o conhecimento aprofundado da qualidade dos contextos de socialização é fundamental no âmbito da formação inicial e contínua de profissionais ligados à educação. Isto porque os/as participantes são adolescentes que frequentam o ensino secundário nas escolas profissionais e secundárias, tornando-se, deste modo, esta variável determinante.

Actualmente, as turmas do ensino profissional são mais pequenas que no ensino regular, assim como as escolas profissionais são maioritariamente mais pequenas do que as escolas secundárias. Tais factos poderiam estar na base de algumas hipóteses, nomeadamente, em termos de envolvimento afectivo (pois a relação com a escola seria diferente, assim como o contexto de sala de aula). Esta diferença foi efectivamente significativa, ou seja, os/as alunos/as de escolas profissionais mostram maior envolvimento afectivo, o que pode ser explicado pelo facto de conhecerem toda a comunidade escolar e se sentirem mais seguros nas relações que estabelecem. Este facto reflecte-se igualmente em os/as estudantes terem percepção de maior suporte social e apoio social do que os/as seus/suas colegas das escolas secundárias. Uma vez que conhecem toda a comunidade escolar é possível que as suas auto-verbalizações sejam determinantes como facilitadoras de respostas adaptativas dos/as jovens.

Para que tais resultados e conclusões sejam generalizados é necessário que se continue a estudar a multidimensionalidade do constructo do envolvimento. Logo, estudar

populações diversificadas (por exemplo, de diferentes regiões geográficas) e tamanhos de amostra diversificados permite compreender se tais conclusões são representativas da população em geral ou se são específicas desta amostra.

Outra proposta para futuras investigações prende-se com a metodologia. Também neste estudo, assim como nos anteriores, nacionais e internacionais, foi utilizada uma metodologia quantitativa. Será, então, interesse investigar através de métodos qualitativos, que permita compreender a visão dos participantes em relação ao envolvimento. Assim, sugere-se a continuação destes estudos exploratórios, e ampliar o número de alunos envolvidos com mais turmas dos diferentes cursos do ensino profissional e com outras escolas/instituições de diferentes regiões do país onde a realidade e as ofertas formativas sofrem alterações, assim como continuar a explorar a multidimensionalidade do constructo do envolvimento, pois tal permitirá a comparação entre os dados obtidos com outros estudos na mesma área, permitindo confirmar ou infirmar os resultados alcançados. Espera-se, assim, que este estudo figure como um contributo motivador para a existência de outras investigações sobre o envolvimento dos/as alunos/as na escola num tipo de ensino ainda pouco estudado, procurando solidificar as ideias abordadas ao longo deste estudo e acrescentar algum contributo valorativo, ao desafio lançado pela presente investigação (nomeadamente, no uso de uma metodologia qualitativa).

Por outro lado, este estudo tem as limitações inerentes aos estudos transversais, podendo e devendo as conclusões ser aprofundadas em posteriores estudos longitudinais; bem como no que respeita à adequabilidade dos instrumentos utilizados (considerando as particularidades do ensino profissional).

Por fim, quanto ao impacto do estudo, os resultados esperados permitirão: comparações internacionais e nacionais do envolvimento dos/as estudantes na escola em várias culturas e países; um conhecimento mais aprofundado do envolvimento na escola dos/as estudantes portugueses/as, do ensino profissional. Além do exposto salienta-se a necessidade de o ensino profissional ser encarado como um contexto que implica desafios à própria investigação, veja-se que no último livro publicado em Outubro de 2014, sob a coordenação do Prof.Dr. Feliciano Veiga (“Envolvimento dos alunos na escola: perspectivas internacionais da psicologia e educação” apresentado no I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola, em Lisboa) não apresenta qualquer referência ao ensino profissional. Importante é também a problematização do próprio modelo que surge a partir deste estudo, nomeadamente, o aparecimento da dimensão “não-envolvimento”, ou seja, compreender a dimensão “não-envolvimento” (não pensada no estudo original dos autores), será característica esta do ensino profissional? Este estudo apresenta-se, então, como um importante contributo para compreensão

do constructo do envolvimento dos/as estudantes do ensino profissional na escola. Isto porque, em Portugal, apesar de o caminho profissional ser uma opção para os/as jovens que concluem o 9º ano de escolaridade, é um percurso pouco estudado, encarado apenas como resposta para o abandono escolar precoce. Procurou-se, assim, contribuir, não só em termos teóricos mas igualmente práticos, para o desbravar da investigação portuguesa dirigida aos/às alunos/as que optam pelo ensino profissional.

Termina-se citando Fernando Pessoa, “Se não sei quem sou, como saberei para onde ir?”, se não compreendermos o envolvimento como se pode reflectir sobre possíveis intervenções globais que visem promover o envolvimento dos/as estudantes?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida, S. & Feire, T. (2003). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilibrios.

Appleton, J.J., Christenson, S.L. & Furlong, M.J. (2008). Student Engagement with School: Critical Conceptual and Methodological Issues of the Construct. *Psychology in the Schools*, Vol. 45(5), 369-386.

Conselho Nacional de Educação (2013). *Estado da Educação 2012. Autonomia e Descentralização*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Conselho Nacional de Educação (2012). *Estado da Educação 2012. Autonomia e Descentralização*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação e Ciência.

Dunleavy, J., & Milton, P. (2009). *What did you do in school today? Exploring the concept of student engagement and its implications for teaching and learning in Canada*. Toronto: Canadian Education Association.

Fernandes, H. (2007). *O Bem-Estar Psicológico em Adolescentes: Uma Abordagem Centrada no Florescimento Humano*. Tese de Doutoramento em psicologia. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Field, A. (2009). *Descobrimo a Estatística usando o SPSS*. São Paulo: ArtMed.

Fontes, C. (2008). *Modelos Organizativos de Escolas e Métodos Pedagógicos* (online). Disponível em <http://educar.no.sapo.pt/metpedagog.htm#conducionista> (10.10.2010).

Fredricks, J.A., Blumenfeld, P.C. & Paris, A.H. (2004). Student engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.

Furlong, M.J., Whipple, A.D., Jean, G., Simental, J., Soliz, A., & Punthuna, S. (2003). Multiple Contexts of School Engagement: Moving Toward a Unifying Framework for Educational Research and Practice. *The California School Psychologist*, Vol. 8, pp. 99-113.

Harris, L.R. (2008). A Phenomenographic Investigation of Teacher Conceptions of Student Engagement in Learning. *The Australian Educational Researcher*, vol. 35, nº1, 57-79. DOI: 10.1007/BF03216877.

Jimerson, S. (2003). The California School Psychologist Provides Valuable Information Regarding School Engagement, Youth Development, and School Success. *The California School Psychologist*, Vol. 8, 3-6.

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, 7-27.

Lam, S. & Jimerson, S. (2008). 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*. Utrecht: University College Utrecht, 8-13, July.

Maddox, S.J. & Prinz, R.J. (2003). School bonding in children and adolescents: Conceptualization, assessment, and associated variables. *Clinical Child & Family Psychology Review*, 6, 31-49.

Madeira, M.H. (2006). Ensino Profissional de Jovens: Um Percurso Escolar Diferente para a (Re) Construção de Projectos de Vida. *Revista Lusófona de Educação*, 7, 121-141.

Maroco, J. (2007). *Análise Estatística com utilização do SPSS* (3ªed.). Lisboa: Ed. Sílabo.

Martins, E.C. (2000). Entre o provável e o desejável: A educação no novo milénio. *Educare-Educere* (1), 1, 7-20.

Martins, E.C. (2003). Caminho e (des)Caminhos do Ensino Secundário. Tendências e contributos. *Educare-Educere* (2), 2, 15-40.

Martins, E.C. (2004). Nov(a)idade na (Re)Configuração do Sistema Educativo. Reflexão sobre a lei de bases. *Educare-Educere* (1), 2, 19-35.

Orthner, D.K.; Akos, P.; Rose, R.; Jones-Sanpei, H.; Mercado, M. & Woolley, M.E. (2010). CareerStart: A Middle School Student Engagement and Academic Achievement Program. *Children & Schools*, Vol.32, nº 4, 223-234.

Ramos, M.Z. (2012). *Envolvimento dos Alunos na Escola - um Estudo no Ensino Secundário*. Dissertação de ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em Educação, Área de especialização em Formação Pessoal e Social. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Ruivo, J.; Pinto, A.; Aguiar, C.; Nóbrega, M. & Cruz, O. (2004). *Estudo longitudinal do Envolvimento e Adaptação da Criança* (2005-2008). Lisboa: Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Sampieri, R., Fernández-Collado, C. & Lúcio, P. (2006). *Metodología de La Investigación*. Cuarta Edición. México: McGraw-Hill Interamericana.

Savickas, M. (2008). Helping People Choose Jobs: A History of the Guidance Profession. In J.A. Athanassou & R. Van Esbroeck (Eds.), *International Handbook of Career Guidance* (pp. 97-113). Springer Science + Business Media, B.V.

Sinclair, M., Christenson, S., Lehr, C. & Anderson, A. (2003). Facilitating Student Engagement: Lessons Learned from Check & Connect Longitudinal Studies. *The California School Psychologist*, Vol. 8, pp. 29-41.

Valente, O. (1995). A educação, Os Valores e a Formação de Professores. *Revista da Educação*, vol.V (1), pp.21-26.

Veiga, F.H. (2011). Implementação de um projecto de envolvimento dos alunos em escolas portuguesas: Students Engagement in schools, Differentiation and Promotion. In J.M. Román, M.A. Carbonero y J.D. Valdivieso (orgs.), *Educación, Aprendizaje y Desarrollo en una Sociedad Multicultural* (pp. 4627-4635). Madrid: Ediciones de la Asociación Nacional de Psicología y Educación.

Veiga, F. (2012). *Escala de Envolvimento do/a Estudante na Escola*. Versão para Investigação, não publicada.

Veiga, F.H. (2013). Envolvimento do alunos na escola: Elaboração de uma nova escala de avaliação. *International Journal of developmental and Education Psychology*, 1(1), 441-450.

Veiga, F.H., Pavlovic, Z., Garcia, F. & Ochoa, M. (2010). Escala de envolvimento dos alunos na escola: primeiros elementos da adaptação portuguesa da "Student Engagement in School Scale". *I Seminário Internacional "Contributos da Psicologia em Contextos Educativos"*. Braga: Universidade do Minho.

Willms. J.D. (2003). *Student Engagement at School a Sense of Belonging and Participation Results from PISA 2000*. Paris: OECD.

Zimmer-Gembeck, M.J., Chipuer, H.M., Hanisch, M., Creed, P.A. & McGregor, L. (2006). Relationships at school and stage-environment fit as resources for adolescent engagement and achievement. *Journal of Adolescence*, 29, 911-933.

SOBRE A ORGANIZADORA

Paula Arcoverde Cavalcanti - Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora Titular Pleno da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), atuando na graduação em Licenciatura em Geografia, Licenciatura em Letras e na Pós-Graduação em Geografia e Desenvolvimento Territorial. Integra Grupo de Pesquisa - CNPq - Análise de Políticas de Inovação (GAPI), vinculado ao Departamento de Política Científica e Tecnológica da UNICAMP. Atuou como Coordenadora do Curso de Pedagogia (Campus XIII-UNEB), Coordenadora da Pós-Graduação Mestrado em Cultura, Memória e Desenvolvimento Regional e Coordenadora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Tem atuado profissionalmente na área Gestão Pública, Análise e Avaliação de Políticas Públicas e de Educação. Autora dos livros “Análise de políticas públicas: um estudo do Estado em ação” e “Gestão Estratégica Pública” e organizadora do Livro: “Educação: Teorias, Métodos e Perspectivas.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Acercamiento fenomenológico 265, 266
Adolescentes 23, 78, 82, 84, 86, 88, 90, 175, 239, 270
Aprendizagem autodirigida 205, 207, 208
Arquipélago 66
Atividades lúdicas 136
Autonomia na aprendizagem 205, 206, 207, 208, 210, 211, 212, 213, 215

B

Biopsicosocial 23

C

Carreira 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 82, 83, 228, 229, 232, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251
Ciencias Jurídicas 121, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 162, 163, 165, 169, 171, 261
Ciudadela 23, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 32
Clausura cognitiva 93, 97, 100, 101
Competência 3, 15, 21, 44, 46, 81, 85, 111, 155, 174, 189, 205, 206, 271
Comportamentos adaptativos 1, 5, 8
Construcción social de la realidad 273, 276, 281
Cultura 2, 15, 23, 46, 47, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 63, 64, 66, 69, 70, 73, 93, 94, 97, 99, 100, 101, 115, 122, 127, 128, 132, 138, 144, 178, 195, 196, 202, 217, 219, 223, 224, 231, 240, 259, 260, 264, 266, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 280
Cultura ambiental 55, 56, 63
Cultura de paz 273, 274, 275, 276, 277, 278, 280
Currículo oficial 255, 258, 259, 262
Curso de administração 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264

D

Dança-jogo 135
Derechos humanos 129, 130, 143, 145, 146, 151, 153, 164, 275, 277
Desempeño profesional 164, 186, 187, 188, 189, 192
Desemprego 1, 2, 7
Didáctica 173, 174, 177, 178, 185, 186, 189, 190, 191, 192

Dimensão imaginária 33, 37, 39

Diretrizes Curriculares 255, 256, 257, 258, 260, 261, 264

E

Educação 2, 9, 11, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 79, 82, 85, 88, 89, 90, 91, 93, 96, 100, 101, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 138, 141, 192, 193, 194, 195, 196, 200, 202, 203, 204, 205, 214, 216, 225, 226, 227, 228, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 256, 257, 259, 260, 263, 264

Educação básica 44, 48, 49, 51, 52, 53, 115, 116, 117, 225, 226, 227, 233, 234

Educación 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 27, 28, 30, 31, 32, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 64, 92, 122, 123, 124, 125, 126, 129, 130, 131, 133, 134, 143, 144, 145, 146, 152, 153, 154, 155, 156, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 192, 193, 194, 224, 235, 265, 266, 269, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282

Educación ambiental 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 64

Educación Física 172, 173

Educación para la paz 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282

Educación superior 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 27, 122, 123, 124, 125, 126, 129, 130, 134, 155, 174, 185, 186, 188, 190, 192, 193, 277, 281

Enfoque de género 265, 266, 269

Enseñanza 13, 15, 17, 18, 19, 22, 25, 27, 30, 123, 124, 125, 127, 129, 131, 132, 143, 144, 147, 148, 149, 151, 152, 153, 156, 161, 162, 169, 173, 174, 175, 176, 178, 181, 185, 188, 190, 191, 220, 221, 224, 270, 271, 278

Ensino profissional 78, 79, 80, 82, 84, 86, 87, 88, 89, 90, 91

Ensino superior 11, 54, 195, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 256, 260

Envolvimento 4, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 196, 201

Equidad 16, 23, 122, 125, 126, 129, 130, 152, 265, 266, 269, 271

Equidade 52, 204

Escritura 217, 219, 220, 221, 223, 224, 270, 278

Evaluación 16, 20, 22, 120, 131, 133, 148, 149, 151, 166, 168, 169, 170, 182, 187, 191, 217, 219, 221, 223, 224, 269

F

Fabricação social 93, 95, 96, 97, 99, 100, 105

Filosofia 33, 34, 35, 36, 38, 39, 42, 43, 54, 73, 74, 93, 100, 101, 103, 106, 107, 108, 155, 160, 165, 274, 282

Filosofia da Educação 33, 34, 35, 42, 43, 93, 106, 107, 108

Formação 33, 34, 35, 37, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 50, 52, 53, 80, 81, 88, 91, 93, 97, 99, 101, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 115, 116, 117, 119, 120, 121, 137, 140, 142, 192, 193, 195, 196, 202, 203, 212, 227, 228, 229, 230, 234, 235, 236, 242, 246, 255, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264

Formación axiológica 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 169, 170

Formación inicial 172, 174, 175, 176, 177, 190

G

Giro epistemológico 273, 279

I

Identidad 131, 152, 173, 217, 218, 219, 223, 224, 276, 277

Identidade 7, 33, 34, 35, 37, 42, 43, 83, 95, 101, 139, 238, 241, 245, 246

Ilhas 66

Improvisação 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141

Inclusão 84, 109, 115, 116, 119, 120, 196, 198, 200, 201, 202, 203, 204, 209

Inclusión 19, 109, 122, 124, 127, 129, 131, 134, 151, 173, 204

J

Jovens 3, 48, 49, 81, 82, 85, 88, 90, 91, 113, 195, 199, 201, 204, 237, 239, 240, 241, 242, 246, 247, 250, 251

L

Leyes sobre educación 13

Literatura 18, 32, 66, 67, 70, 74, 75, 76, 217, 219, 221, 251, 274

Ludicidade 135, 136, 137, 140

M

Memoria 71, 143, 144, 145, 147, 150, 151, 153, 217, 218, 219, 223, 224

Metodología 13, 17, 25, 44, 85, 89, 90, 91, 135, 136, 140, 142, 146, 157, 159, 160, 165, 171, 179, 180, 181, 182, 184, 185, 194, 196, 203, 209, 214, 217, 223, 258, 265

Moçambique 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 109, 112, 113, 116, 117, 120, 121

Modelo pedagógico 154, 156, 157, 158, 159, 160, 170, 193

Movimentos 66, 139, 140, 141, 230, 233

N

NEE 109, 114, 115, 116, 119, 124, 125, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203

O

Orientaciones curriculares 172, 173, 178

P

PAPIN 225, 226, 227, 228, 230, 231, 232, 233, 234, 235

Participación de las mujeres 265

Pedagogía 42, 47, 106, 155, 172, 173, 174, 177, 186, 189, 190, 191, 192, 230, 235, 253, 281

Percepção 44, 54, 88, 135, 137, 194

Perfil competencial 13, 14, 15, 17, 18, 19, 21

Perfil de egreso 172, 176, 173, 176, 281

Pessoal da carreira 1, 3, 4, 6, 9, 11, 12

Políticas curriculares 131, 255

Proceso 16, 17, 19, 21, 23, 27, 58, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 131, 132, 133, 148, 152, 154, 155, 156, 158, 159, 161, 162, 164, 169, 170, 174, 181, 183, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 235, 275, 276, 277, 278

Processo de Bolonha 205, 206, 209, 215, 216

Profesores 55, 57, 64, 124, 129, 155, 156, 159, 162, 163, 165, 166, 179, 187, 188, 190, 192, 193, 194, 235, 269

Professores 48, 52, 54, 91, 109, 110, 111, 112, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 135, 192, 193, 194, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 203, 204, 208, 210, 211, 212, 213, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 238, 262

Professores iniciantes 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235

Programa de Inserção Profissional 226, 231, 235

Q

Qualidade de ensino 44, 116, 117, 261

R

Reflexividade ética 237, 239, 247, 248, 251

Reformas 20, 21, 22, 51, 109, 121, 131, 206, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 262, 263

S

Sociedad de la información 179

Sociología 22, 47, 59, 106, 155, 161, 179, 180, 183, 185, 276, 281
Superación profesional 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193
Sustentabilidad 55, 56, 58, 59

T

Teoría fundamentada 13, 14, 16, 17, 21, 22
Transcendentalismo 66, 76
Trayectos formativos 172, 173, 174, 177
TVA 194

U

Universidade 1, 9, 11, 33, 35, 42, 43, 78, 90, 91, 92, 93, 106, 108, 109, 135, 136, 141, 142, 202, 203, 204, 205, 214, 215, 216, 225, 226, 227, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 237, 255, 256, 262, 263, 264

V

Vacuna 23