



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA – MESTRADO

---

LYGIA VALLO E CAMPOS

ESCALA DE ENGAJAMENTO DOS ALUNOS NA ESCOLA INFERIDO POR  
PROFESSORES PARA ALUNOS DO 2º AO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

**Orientador: Prof. Dr. Francis Ricardo dos Reis Justi**

**Coorientador: Prof. Dr. Feliciano Henriques Veiga**

Juiz de Fora

2019



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA – MESTRADO

---



LYGIA VALLO E CAMPOS

ESCALA DE ENGAJAMENTO DOS ALUNOS NA ESCOLA INFERIDO POR  
PROFESSORES PARA ALUNOS DO 2º AO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Psicologia por Lygia Vallo e Campos.

Orientador: Prof. Dr. Francis Ricardo dos Reis Justi

Coorientador: Prof. Dr. Feliciano Henriques Veiga

Juiz de Fora

2019

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Vallo e Campos, Lygia.

Escala de engajamento dos alunos na escola inferido por professores para alunos do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental / Lygia Vallo e Campos. – 2019.

7 3f.

Orientador: Francis Ricardo dos Reis Justi

Coorientador: Feliciano Henriques Veiga

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Instituto de Ciências Humanas. Programa de Pós Graduação em Psicologia, 2019.

1. engajamento escolar. 2. escala. 3. análise fatorial confirmatória. I. Ricardo dos Reis Justi, Francis, orient. II. Henriques Veiga, Feliciano, coorient. III. Título.

LYGIA VALLO E CAMPOS

ESCALA DE ENGAJAMENTO DOS ALUNOS NA ESCOLA INFERIDO  
POR PROFESSORES PARA ALUNOS DO 2º AO 5º ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL

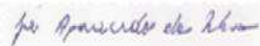
Dissertação apresentada ao Programa de  
Pós-Graduação em Psicologia da  
Universidade Federal de Juiz de Fora  
como requisito parcial à obtenção do grau  
de Mestra em Psicologia.

Dissertação defendida e aprovada em 31 de julho de 2019.



---

Prof. Dr. Francis Ricardo dos Reis Justi  
Universidade Federal de Juiz de Fora



---

Prof. Dr. José Aparecido da Silva  
Universidade Federal de Juiz de Fora



---

Prof. Dr. Feliciano Henriques Veiga  
Universidade de Lisboa

---

## AGRADECIMENTOS

Gratidão!

.

Gratidão por toda a ajuda que tive para chegar até aqui! Sozinha eu certamente não chegaria tão longe. Todas as pessoas que passaram por mim até hoje contribuíram para essa minha jornada, mas há algumas que pelo convívio mais intenso não posso deixar de citar.

À minha família, avós, mãe, pai, tios e tias, primos e primas, gratidão por seu apoio constante, por torcerem por mim e por se alegrarem com minhas conquistas.

Aos meus amigos, Dayana, Karen e Pedro, sem vocês acredito que enlouqueceria. Os conselhos e orientações, tanto no estudo quanto na vida me foram fundamentais. Espero sempre poder contar com a companhia de vocês.

Ao Coronel Fernando, minha eterna gratidão pela autorização do horário de estudante, sem o qual não poderia ser completar esse sonho de realizar um mestrado.

Ao Coronel Murga e Coronel Araújo por proporcionar pelo cuidado com minha pessoa e amparo que me foi oferecido.

Ao Tenente Coronel Rivero pela amizade, apoio e carinho destinados à minha pessoa. Nossas conversas no dia a dia foram um bálsamo para minha alma.

À Major Valéria Soto por acreditar no meu potencial e ser uma incentivadora do meu melhor desempenho. Aprendi muito com você tanto nos estudos quanto para minha vida.

Ao Capitão Bôscaro, Tenente Aurélio, Subtenente Baldanza e Cabo João Paulo gratidão por sustentarem esse meu sonho comigo. Vocês fizeram o trabalho ficar mais leve, sendo possível meu desdobramento entre a rotina acadêmica e profissional.

Ao Tenente Carvalho e Sgt Flávia pela amizade incondicional. Com vocês por perto nunca me senti sozinha ou desamparada.

Ao Fernando, sem o qual nunca estaria fazendo mestrado, por prontamente ter mudado sua rotina para me acudir e entregar minha inscrição e por ser meu exemplo de educador.

Às escolas, coordenadoras e professoras que acolheram esse projeto com tanto carinho.

À amiga Juliana que me acompanhou de perto nessa jornada. Sua presença fez a tarefa de escrever divertida. Gratidão por não surtar junto comigo e por rir comigo das dificuldades encontradas.

À Fabiana que com muita eficiência me ajudou nos lançamentos de dados, fazendo com que esse trabalho não excedesse o prazo.

Ao professor José pela atenção e por sempre me mandar informações sobre o meu tema ou assuntos que possam estar relacionados.

Ao meu coorientador Feliciano por me inspirar a ser uma educadora melhor e por me mostrar que há soluções que podemos aplicar na educação. Por ceder, a EAE- E4D, juntamente com 40% dos itens que compõe essa escala, e a EDEI – Escala de Disrupção Escolar dos Alunos Inferida pelos Professores. Por sugerir o engajamento inferido por professores, campo de avaliação em que não existem instrumentos com qualidades psicométricas, disponíveis na Educação nem na investigação. Por sua colaboração como juiz. É uma honra poder compartilhar saberes com o senhor.

Ao meu orientador Francis que realizou a tarefa de orientar de forma excelente. Com o senhor aprendi que orientar não é somente apontar direções, é entender primeiramente aonde o outro quer chegar e perceber o como ele consegue chegar lá. Exige além do conhecimento uma habilidade pessoal, o qual o senhor demonstrou com muita maestria. Não poderia ser mais grata por ter o senhor ao meu lado, pois não só me orientou como foi um suporte emocional, pacificando qualquer ansiedade e não criando mais. Nossos encontros foram momentos de muita aprendizagem.

Por fim, algumas pessoas diriam que enfim acabou. No entanto, eu digo que é só uma pausa e que nesse mestrado eu aprendi um pouco sobre o muito que eu ainda não sei. Meu aprender espero que nunca cesse e que nessa busca de conhecimento eu ainda conte com a companhia de vocês e que tenha ainda muito a agradecer.

## RESUMO

O engajamento escolar pode contribuir para a permanência dos estudantes na escola e auxiliar os docentes no processo de ensino- aprendizagem. Na literatura sobre o engajamento escolar existem poucos instrumentos específicos e com evidências de validade para medir o engajamento escolar em crianças de 07 a 12 anos. O presente estudo teve como objetivos construir e obter evidências de validade de uma Escala de Engajamento dos Alunos na Escola Inferido por Professores (EEAEIP) para alunos do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Participaram da pesquisa 30 professores do 2º ao 5º ano de 8 escolas da cidade de Juiz de Fora, Minas Gerais, que geraram dados de 523 alunos. A EEAEIP apresenta boas propriedades psicométricas, com a Análise Fatorial Confirmatória atestando o modelo de quatro fatores ('comportamental', 'cognitivo', 'afetivo' e 'agente'). A evidência da consistência interna da escala foi boa com um Alfa de Crombach 0,92 e a fidedignidade interobservadores sugere que o constructo é avaliado da mesma forma por diferentes observadores.

Palavras-chaves: engajamento escolar, análise fatorial confirmatória, construção de escala.

## ABSTRACT

School engagement can contribute to the permanence of students in school and help teachers in the teaching-learning process. In the literature on school engagement there are few specific instruments with validity evidence to measure school engagement in children aged 7 to 12 years. The objective of this study was to construct and obtain evidence of validity of a School Engagement Scale Inferred by Teachers for students in grades 2 to 5 of Elementary School (EEAEIP). The study included 30 teachers from the 2nd to 5th grades of 8 schools in the city of Juiz de Fora, Minas Gerais, which generated data of 523 students. EEAEIP presents good psychometric properties, with Confirmatory Factor Analysis attesting to the four-factor model ('behavioral', 'cognitive', 'affective' and 'agent'). Evidence of the internal consistency of the scale was good with a Cronbach's Alpha 0.92 and the interobserver reliability suggests that the construct is assessed in the same way by different observers.

Keywords: school engagement, confirmatory factor analysis, scale construction



## SUMÁRIO

SUMÁRIO.....	15
<b>1 APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>17</b>
<b>2 CAPITULO 1: REVISÃO SISTEMÁTICA.....</b>	<b>20</b>
2.1 ENGAJAMENTO ESCOLAR.....	20
2.3 RESULTADOS.....	23
<b>2.3.1 Caracterização dos estudos.....</b>	<b>31</b>
2.3.1.2 Instrumentos.....	31
2.4 DISCUSSÃO.....	34
2.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	37
<b>3 CAPÍTULO 2: CONSTRUÇÃO E EVIDÊNCIAS DE VALIDADE DA ESCALA DE ENGAJAMENTO ESCOLAR.....</b>	<b>39</b>
3.1 INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DO ENGAJAMENTO ESCOLAR PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	40
3.2 ESTUDO 1: CONSTRUÇÃO DOS ITENS DA ESCALA E EVIDÊNCIAS DE VALIDADE DE CONTEÚDO.....	43
<b>3.2.1.Método.....</b>	<b>43</b>
3.2.1.1 Participantes.....	43
3.2.1.2 Procedimento.....	43
3.2.1.3 Resultados.....	44
3.2.1.4 Discussão.....	46
3.3 ESTUDO 2: EVIDÊNCIAS DE VALIDADE FATORIAL ATRAVÉS DA ANÁLISE FATORIAL CONFIRMATÓRIA.....	47
<b>3.3.1.Método.....</b>	<b>48</b>
3.3.1.1 Participantes.....	48
3.3.1.2 Procedimentos.....	48
3.3.1.3 Análise de dados.....	48
3.3.1.4 Resultados.....	49
3.3.1.5 Discussão.....	53
<b>3.4.1.Método.....</b>	<b>53</b>
3.4.1.1 Participantes.....	53
3.4.1.2 Procedimento.....	54
3.4.1.3 Resultados.....	54
3.4.1.4 Discussão.....	55
3.5 ESTUDO 4: COMPARAÇÃO ENTRE ESCALA DE AUTORRELATO E EEAEIP COM DESEMPENHO ACADÊMICO EM MATEMÁTICA E PORTUGUÊS.....	55

<b>3.5.1.Método</b> .....	55
<i>3.5.1.1 Participantes</i> .....	55
<i>3.5.1.2 Instrumentos</i> .....	56
<i>3.5.1.3 Procedimentos</i> .....	56
<i>3.5.1.4 Resultados</i> .....	56
<i>3.5.1.5 Discussão</i> .....	57
<b>3.6 Conclusão</b> .....	58
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	60
<b>5 REFERÊNCIAS</b> .....	62
<b>6 APÊNDICE A- ESCALA DE ENGAJAMENTO DOS ALUNOS NA ESCOLA INFERIDO POR PROFESSORES PARA ALUNOS DO 2º AO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL</b> ....	73

## APRESENTAÇÃO

O engajamento escolar é o grau de comprometimento do aluno em uma atividade escolar que envolve aspectos cognitivos, emocionais, comportamentais e agenciadores (Veiga, 2013, 2016). Inicialmente, o constructo do engajamento foi estudado por diversas denominações como apego, integração e compromisso como argumentam Jimerson, Campos e Greif (2003) em sua revisão. Um dos primeiros estudos encontrados, conforme aponta Appleton, Christenson e Furlong (2008) é um estudo datado de 1984 de Natriello, que traz o termo engajamento de estudantes e define o construto como a participação dos alunos nas atividades oferecidas como parte do programa escolar. A utilização do termo engajamento também perpassa por várias denominações tais como engajamento (Connell & Wellborn, 1991; Audas & Willms, 2001), engajamento acadêmico (Libby, 2004), engajamento escolar (Furlong et al., 2003; Jimerson et al., 2003; Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004), envolvimento (Veiga, 2013, 2016) e participação (Finn, 1989)

O engajamento está relacionado à prevenção do abandono escolar e ao desempenho acadêmico, tornando-se um constructo de relevante para aqueles que se interessam pela educação. Maleável e responsivo ao contexto, o engajamento escolar afeta e é afetado pelo ambiente escolar, sendo esse aspecto importante para promover mudanças no ambiente de aprendizagem (Appleton et al., 2008). De acordo com Reeve (2012) há três implicações a serem consideradas sobre a influência do contexto. A primeira é que condições de apoio, especialmente na relação de professor-aluno, são um recurso que auxilia o engajamento. Em segundo, o papel do professor ou do contexto da sala de aula não é criar ou gerir o engajamento dos alunos, e sim, de apoiar o engajamento que já está presente. Em terceiro lugar é parcialmente válido pensar na relação contexto social, motivação, engajamento e resultados de uma forma linear, pois ela também é recíproca. Portanto é gerado um ciclo em que qualquer um dos componentes acima afeta o outro e ao chegar no final, que seria o resultado, esse afeta o contexto social, iniciando então o ciclo novamente.

Apesar do estudo sobre engajamento escolar ter aumentado, a distinção entre motivação e engajamento ainda é tema de debate entre autores. A motivação é a força que dirige e energiza o comportamento, logo uma pessoa motivada apresenta uma conduta com mais persistência, maior intensidade e com uma clareza da finalidade e do objetivo sobre as atitudes que ela tem que tomar (Reeve, 2012). A motivação seria o porquê de um determinado comportamento. Em sua base, as teorias de motivação estão fundamentalmente relacionadas a processos psicológicos subjacentes à energia, propósito e durabilidade da ação (Skinner & Pitzer, 2012). A motivação tem relação com conceitos como a autoeficácia, motivação intrínseca e valor dos pares. Já o engajamento refere-se à ação, ou seja, à manifestação comportamental, emocional e cognitiva do indivíduo, sendo esse construto maleável e responsivo ao contexto (Fredricks & McColskey, 2012). Conforme Salanova, Bresó e Shaufeli (2005) o engajamento é um indicador da motivação intrínseca, que seria a motivação na qual o indivíduo não precisa de incentivos externos e que há um satisfação pessoal, um interesse e prazer na realização da atividade.

Uma forma comumente utilizada para contrastar a motivação e o engajamento é em relação às características internas versus externas. Há a ideia de definir motivação em termos de fatores psicológicos internos e engajamento em termos de nível e natureza do envolvimento em uma atividade (Martin, 2009). Há um amplo consenso que a motivação esta subjacente ao engajamento e que o engajamento leva a resultados (Martin, 2009). No entanto, um aluno pode ser motivado, mas pode não estar engajado. Um aluno pode perceber a importância de ler para ganhar um elogio, mas não faz isso de forma sistemática no contexto escolar. A motivação, dessa forma, é necessária para o engajamento, mas não é o fator suficiente para gerá-lo (Appleton et al, 2006).

Outro constructo que apresenta relação com o engajamento é a autoeficácia. A autoeficácia é crença que a pessoa tem em sua própria capacidade (Bandura,1994). Ela proporciona ao indivíduo um mecanismo que permite automotivação a partir das observações de

suas próprias competências fazendo com que a pessoa se imponha metas, que por sua vez orientam seus objetivos, esforços e persistência ao longo do tempo. (Bandura, 2011). Dessa forma temos a autoeficácia fomentando uma automotivação que por sua vez transparece no engajamento escolar.

Um dos aspectos que mais atrai no engajamento escolar e o que diferencia dos outros constructos é sua maleabilidade perante o contexto. Logo, o papel do contexto é tão essencial para o engajamento escolar quanto o indivíduo. O engajamento pode ser influenciado pelo clima escolar e pela capacidade da escola, da família, dos professores e dos pares em fornecer expectativas e apoio à aprendizagem (Christenson & Anderson, 2002). Investigar como o engajamento escolar responde aos diversificados modelos de escola, de instrução além dos fatores familiares é imprescindível para interferir nesse contexto de forma a produzir modificações no engajamento e no próprio contexto educacional. Para tal, é fundamental a mensuração do engajamento escolar, para que a partir da constatação do engajamento dos alunos possa-se criar programas de intervenção e fomentar políticas públicas que visem a melhoria da escola.

O presente estudo pretende colaborar com os recentes avanços da pesquisa de engajamento ao construir e validar uma escala de engajamento escolar inferida por professores para alunos do 2º ao 5º ano. A dissertação será dividida em dois capítulos, sendo o primeiro capítulo um artigo elaborado de forma independente, que traz uma revisão sistemática do engajamento escolar. O segundo capítulo é o estudo da construção da Escala de Engajamento Escolar Inferida por professores para alunos do 2º ao 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e também traz as evidências de validade dela. Por último, apresentamos as considerações finais da presente pesquisa, suas limitações e sugestões de estudos futuros.

## 2 CAPITULO 1: REVISÃO SISTEMÁTICA

### 2.1 ENGAJAMENTO ESCOLAR

Um professor à frente de seus alunos percebe alguns olhares atentos e outros distraídos. Como saber quais alunos estão realmente interessados na aula? Quais estão engajados na tarefa? Como estimular o engajamento dos discentes e mantê-los engajados? Como evitar que os alunos evadam da escola? Como fazer com que a experiência de aprendizagem seja de excelência? Estas indagações são comumente feitas por professores, visto que faz parte de sua prática a preocupação com o interesse do aluno e seu desempenho em sala de aula. Dessa forma, o engajamento escolar pode auxiliar os docentes no processo ensino aprendizagem.

De acordo com Reeve (2012) o engajamento escolar é a extensão do envolvimento ativo de um aluno nas atividades escolares e apresenta quatro aspectos distintos, mas altamente inter-relacionados: comportamental, emocional, cognitivo e agente. A dimensão comportamental é relativa ao esforço, à conduta positiva e a participação; a dimensão emocional engloba o interesse, o pertencimento e a atitude positiva em relação à aprendizagem; a dimensão cognitiva é relacionada à autorregulação, as metas de aprendizagem e ao investimento em aprender; e a dimensão agente é relacionada à contribuição intencional, proativa e construtiva dos alunos em relação à instrução recebida, ou seja, é o processo proativo do aluno em tentar criar, aprimorar e personalizar o aprendizado (Reeve, 2012).

A literatura (Christenson, Reschly, & Wylie, 2012) traz vários modelos para explicar o engajamento escolar. Um dos primeiros é o de Finn (1989), em que o engajamento foi estudado como forma de prevenir o abandono da escola. Para ele, o engajamento contém componentes comportamentais e afetivos; sendo a participação em aula e adesão as regras exemplos de componentes comportamentais e o pertencimento, a identificação escolar e a valorização da aprendizagem, exemplos de componentes afetivos. Outro modelo de engajamento foi o proposto na área laboral e transposto para o ambiente escolar (Salanova, Schaufeli, Llorens, Peiró, & Grau,

2000). Neste modelo, o engajamento é um contraponto do *Burnout*, que é o sentimento de esgotamento emocional associado a um baixo índice de sentimento de autorrealização (Maslach & Jackson, 1981). Desse modo, visando contrastar o *Burnout*, o engajamento foi definido como um estado mental positivo caracterizado por vigor, dedicação e absorção. O vigor é definido como a presença de altos níveis de energia e resiliência mental; a dedicação é um alto envolvimento na tarefa acompanhado de sentimento de entusiasmo, significado e inspiração; e a absorção é quando o indivíduo está concentrado na tarefa e parece se desconectar do resto do mundo (Schaufeli, Salanova, Gonzalez-Rom'a, & Bakker, 2002).

Na área laboral, concomitante à pesquisa de engajamento, pesquisadores investigaram como a medida desse constructo se ajustava ao contexto escolar e quais seriam os correlatos do engajamento de professores (Hakanen, Bakker, & Schaufeli, 2006) e de estudantes (Salanova et al., 2005). Na revisão de Fredricks, Blumenfeld, Friedel e Paris (2003), o engajamento foi apresentado como um constructo multidimensional que envolve os componentes comportamentais, cognitivos e emocional. Já Appleton et al. (2008) propuseram quatro dimensões: a acadêmica, a comportamental, a cognitiva e a psicológica. As duas primeiras têm indicadores mais observáveis, ao contrário das demais. No que se refere ao engajamento acadêmico, destaca-se o tempo de tarefa, créditos de disciplina e a realização do dever de casa. A frequência, as suspensões e a participação voluntária em sala e em atividades extraclasse são de cunho comportamental. No que tange ao engajamento cognitivo, este se relaciona com a autorregulação, relevância da escola para o futuro, valor da aprendizagem para atingir objetivos e autonomia, e o engajamento psicológico, se refere à identificação, pertencimento e relacionamento.

Reeve (2012) e Veiga (2013, 2016) também propõem uma definição quadripartite, sendo as dimensões propostas: cognitiva, comportamental, emocional e agente. O engajamento agente resulta na motivação de alta qualidade dos alunos e gera mudanças no ambiente de aprendizagem. Sublinha-se que a dimensão agente do engajamento foi proposta por Reeve e Ching-Mei (2011)

devido à incompletude do modelo tripartite do engajamento (Fredricks et al., 2003) que contém somente as dimensões cognitiva, emocional e comportamental. Dessa forma, o modelo tripartite contempla um fluxo educacional linear em que o aluno reage somente à tarefa dada pelo professor, enquanto que o modelo que adiciona o engajamento agente considera as ações dos alunos como um fator de transformação das atividades educacionais. Assim, o fluxo é cíclico, em que o engajamento influi no contexto, e este modifica o engajamento.

Com este estudo pretende-se avançar em direção ao entendimento de como o engajamento escolar vem sendo avaliado nos últimos cinco anos e quais as áreas de interesse têm predominado nesse campo. Para tal, realizou-se uma revisão sistemática do constructo, buscando caracterizar a produção internacional e nacional segundo o aspecto metodológico, a temática e a dimensão do engajamento. Sendo assim, busca-se fornecer um mapeamento acerca do engajamento escolar a fim de verificar se há indicativos de crescimento nessa área de estudo e quais são as suas tendências.

## **2.2 Método**

Foi realizada uma revisão sistemática da literatura sobre Engajamento Escolar, por meio de buscas nas bases de dados SciELO, PsycINFO e ERIC, nos meses de fevereiro e março. Para a busca, o campo palavras-chave foi preenchido com os descritores: “engajamento escolar”, “school engagement” e “envolvimento escolar”. Foram selecionados os estudos que atendiam aos seguintes critérios de inclusão: (a) artigos cujos descritores supracitados constavam no título, resumo ou nas palavras-chave; (b) estudos publicados na modalidade artigo científico e (c) no período de 2014 a 2018. Como critérios de exclusão: (a) artigos com foco em outros temas, (b) não disponíveis na íntegra e (c) duplicados, repetidos nas bases de dados.

Foram encontrados 410 estudos, sendo 233 pertencentes à base ERIC, 158 à PsycINFO e 19 à SciELO. Tendo como base a leitura do título, das palavras-chave e do resumo de cada estudo, 373 atenderam aos critérios de inclusão e 52 foram excluídos pelo fato de serem repetidos nas bases de dados. A partir da leitura dos artigos na íntegra, 118 foram excluídos por não terem como foco o



estudo do engajamento escolar dos alunos, como exemplo: estudos que se referiam ao envolvimento dos pais na escola (Rodriguez, & Elbaum, 2014; Gavidia-Payne, Denny, Davis, Francis, & Jackson, 2015). Dessa forma, a amostra final resultou em 203 artigos. A figura 1 sumariza o processo de obtenção dos estudos analisados.

Após a leitura, na íntegra, dos 203 artigos da amostra foram criadas categorias analíticas dos temas que se basearam nas conclusões essenciais das pesquisas, nos objetivos e nas palavras-chave dos estudos. As categorias de análise da literatura utilizadas foram: frequência de artigos por ano e localidade; por tipos de estudo; amostra (segmento escolar e ano escolar), instrumentos de medida; tema e dimensões do engajamento.



**Figura 1. Processo de obtenção dos artigos**

### 2.3 RESULTADOS

De modo geral, nos anos de 2014 a 2018 observou-se leve crescimento na quantidade de publicações, com pico de produções no ano de 2016 (n=47). Na América do sul, apesar de poucos artigos, houve um aumento de estudos durante os anos de 2014 a 2018. Já na América do Norte, com a maior concentração dos estudos em relação aos outros continentes (n=88), houve um crescimento constante ao longo dos anos, conforme demonstrado na tabela 1. Destaca-se que houve somente uma produção durante os anos analisados na América Central, sendo esta de 2017. A Ásia e a Europa apresentaram certo crescimento de publicações na área até 2016 e um leve declínio a

partir de 2017. Foi observado um número baixo de publicações na Oceania, mas constantes ao longo dos anos. No Brasil não houve publicação de artigos em 2014 e 2017 e o ano com mais publicações foi o de 2018 (n=4).

**Tabela 1**  
*Frequência dos Estudos por Ano/localidade*

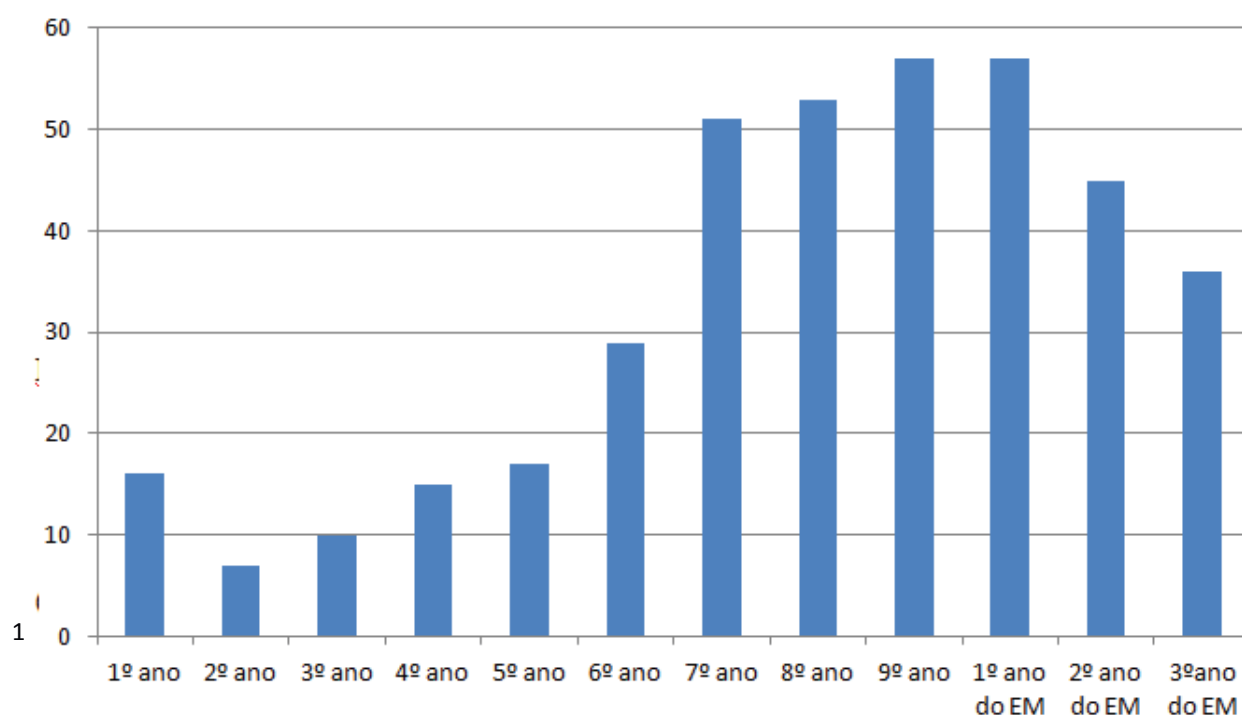
Ano	Oceania	América Central	América do Sul	América do Norte	Europa	Ásia
	Freq.	Freq.	Freq.	Freq.	Freq.	Freq.
2014	2	0	0	18	14	4
2015	4	0	1	16	9	5
2016	2	0	3	16	17	9
2017	3	1	0	16	13	8
2018	2	0	4	22	11	3

Em relação aos tipos de estudo, os correlacionais foram predominantes, com 164 artigos (81%) adotando este delineamento. Os estudos quasi-experimentais ocuparam o segundo lugar em frequência, com 14 estudos. Com quatro artigos, as pesquisas psicométricas ficaram em terceiro lugar, conforme a tabela 2. Há uma diferença abrupta entre a quantidade de estudos correlacionais em relação aos estudos quasi-experimentais e psicométricos.

**Tabela 2**  
*Frequência dos Estudos por Tipos de Estudo*

Tipos de estudo	Frequência	%
Correlacional	164	80,8
Quasi- Experimental	14	6,9
Estudos psicométricos	4	2
Revisão narrativa	2	1
Revisão sistemática	1	0,5
Observacional	1	0,5
Grupo focal	5	2,5
Entrevista	5	2,5
Teoria fundamentada	3	1,4
Artigo teórico	3	1,4
Estudo etnográfico	1	0,5

No que tange à amostra, destaca-se o segmento escolar e ano escolar. Para a análise do segmento escolar observou-se a idade média dos participantes nos estudos, sendo então convertida a idade média para as nomenclaturas dos segmentos educacionais do Brasil<sup>1</sup>. Sendo assim, a predominância dos estudos foi no Ensino Fundamental, com mais da metade dos estudos neste segmento. Os Anos Finais do Ensino Fundamental, que compreendem do 6º ano ao 9º ano, foram os que concentraram a maioria dos estudos, como demonstrado na tabela 3. Outro ponto a se destacar é a baixa frequência de estudos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ano ao 5º ano), sendo o 5º ano com o maior número de estudos (n=17) desse segmento, conforme demonstrado na figura 2. Já nos Anos Finais do Ensino Fundamental, a diferença na quantidade dos estudos entre o 6º ano (n= 29) e o 7º ano (n=51) foi significativa, evidenciando um maior interesse em investigar o engajamento escolar em alunos mais velhos.



**Figura 2- Frequência dos estudos por ano escolar**

Educação Infantil: crianças de 0 a 6 anos; Anos Iniciais do Ensino Fundamental: crianças de 6 a 12 anos; Anos Finais do Ensino Fundamental: crianças e jovens de 12 a 15 anos, Ensino Médio: adolescentes de 15 a 18 anos.

**Tabela 3***Frequência dos Estudos por Segmento Escolar*

Segmento escolar	Frequência
Educação Infantil (0 a 6 anos)	12
Ensino Fundamental Anos Iniciais (6 a 12 anos)	27
Ensino Fundamental Anos Finais (12 a 15 anos)	110
Ensino Médio (15 a 18 anos)	78
Ensino Superior (acima de 18 anos)	6

No que se refere aos instrumentos de medida, foram encontradas 35 escalas, dentre elas originais e adaptadas. As escalas utilizadas com mais frequência foram, respectivamente, “School Engagement Scale” (SES) de Fredricks et al. (2005) (n = 9), “The School Engagement Instrument” (SEI) de Appleton, Christenson, Kin e Reschly (2006) (n=8) e “Utrecht School Engagement Scale” (UWES) de Schaufeli et al. (2002). A tabela 4 mostra todas as escalas encontradas, as dimensões analisadas e o segmento escolar em que a escala foi aplicada. Alguns estudos analisados utilizaram outros instrumentos, como o estudo de Voisin, Elsaesse, Kim, Patel e Cantara (2016) que fez uso de itens modificados da “School Bonding Scale” (Fleming, Catalano, Haggerty, & Abbott, 2010) para mensurar o engajamento. Salienta-se que prevaleceram as escalas que o público alvo era o dos Anos Finais do Ensino Fundamental (n=24) e do Ensino Médio (n=19). A Educação Infantil foi a que obteve a menor frequência de estudos com escala (n=2), sendo que uma das escalas foi utilizada para mensurar o engajamento na Educação Infantil até o Ensino Médio. Os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e o Ensino Superior também apresentaram baixa frequência de estudos com escala, 4 e 3 estudos respectivamente. Das 4 escalas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 3 foram utilizadas para medir o constructo em outro segmento escolar além dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o que também ocorreu com as escalas do Ensino Superior.

**Tabela 4***Escalas de Engajamento Escolar*

Escala	Freq.	Segmento escolar	Dimensões
Teacher-Rated Effortful Engagement (TREE) por Hughes e Kwok (2006)	1	Ed. Infantil	Acadêmico, comportamental, cognitivo e psicológico
School Engagement Questionnaire por Furrer e Skinner (2003)	4	Ens. Fund. Anos Iniciais	Emocional e comportamental
School Engagement Scale por Can (2008)	1	Ens. Fund. Anos Iniciais	Emocional, cognitivo e comportamental
The School Engagement Instrument (SEI) por Appleton et al. (2006)	8	Ens. Fund. Anos Iniciais, Ens. Fund. Anos Finais, Ensino Médio e Superior	Cognitivo e psicológico
Delaware Student Engagement Scale (DSES) por Bear et al. (2016)	2	Ens. Fund. Anos Iniciais, Ens. Fund. Anos Finais e Ensino Médio	Emocional, cognitivo e comportamental
School engagement scale por Finn e Rock (1997)	1	Ens. Fund. Anos Finais	Emocional, cognitivo e comportamental
The Gallup Student Poll on Engagement (GSPE) <sup>a</sup>	1	Ens. Fund. Anos Finais	Engajamento/desengajamento
School Engagement Scale por Zhang et al (2011)	1	Ens. Fund. Anos Finais	Emocional, cognitivo e comportamental
School engagement scale por Brutsaert (1993)	2	Ens. Fund. Anos Finais	Emocional, cognitivo e comportamental

Mobilisation/démobilisation scolaire por Hernandez (2012)	1	Ens. Fund. Anos Finais	Autoavaliação do curso escolar, conduta em sala de aula , perseverança e interesse em trabalho pessoal e sucesso
Wellbom Engagement scale por Skinner, Zimmer-Gembeck e Connell (1998).	1	Ens. Fund. Anos Finais	Comportamental e emocional
Inquérito acerca do Envolvimento dos Estudantes na Escola (IEEE) por Rola (2012)	1	Ens. Fund. Anos Finais	Emocional, cognitivo e comportamental
Questionário de Envolvimento dos Alunos na Escola (EAE – E4D) por VEIGA (2013)	1	Ens. Fund. Anos Finais	Agente, cognitivo, comportamental e emocional
School engagement por Hidiroglu (2014)	1	Ens. Fund. Anos Finais	Agente, cognitivo, comportamental e emocional
EAE-4DE Scale-Brazilian Adaptation de Veiga (2013) por Silveira e Justi (2018)	1	Ens. Fund. Anos Finais	Agente, cognitivo, comportamental e emocional
School engagement scale de Fredricks et al. (2005) por Çengel, Totan e Çöğmen (2017)	1	Ens. Fund. Anos Finais	Emocional, cognitivo e comportamental
School Engagement Measure (SEM) de Fredricks et al. ( 2005) por Yusof, Ang e Oei (2017)	1	Ens. Fund. Anos Finais	Comportamental e emocional
Utrecht School Engagement Scale (UWES) por Schaufeli et al. (2002)	5	Ens. Fund. Anos Finais, Ensino Médio e Superior	Emocional, cognitivo e comportamental
Scale for School Engagement por Arastaman (2006)	3	Ens. Fund. Anos Finais, Ensino Médio e Superior	Emocional, cognitivo e comportamental
Engagement Versus Disaffection With Learning Scale por Skinner et al. (2008)	3	Ens. Fund. Anos Finais e Ensino Médio	Emocional e comportamental
School Engagement Scale, por Fredricks, Blumenfeld, Friedel e Paris (2005)	9	Ens. Fund. Anos Finais e Ensino Médio	Emocional, cognitivo e comportamental



Schoolwork Engagement Inventory (EDA) por Salmela-Aro e Upadyaya (2012).	2	Ens. Fund. Anos Finais e Ensino Médio	Vigor, dedicação e absorção
Behavioral-Emotional-Cognitive School Engagement Scale (BEC-SES) por Li & Ienner (2013)	4	Ens. Fund. Anos Finais e Ensino Médio	Emocional, cognitivo e comportamental
School Engagement Scale da National Center for School Engagement (NCSE) <sup>b</sup>	1	Ens. Fund. Anos Finais e Ensino Médio	Emocional, cognitivo e comportamental
The school engagement measure por Wang, Willett, e Eccles (2011)	2	Ens. Fund. Anos Finais e Ensino Médio	Emocional, cognitivo e comportamental
Adaptation UWES de Schaufeli et al. (2002) por Gouveia (2009)	1	Ens. Fund. Anos Finais e Ensino Médio	Vigor, dedicação e absorção
School Engagement Scale for Children and Adolescents (High School Form) por Savi Çakar e Karataş (2014)	1	Ens. Fund. Anos Finais e Ensino Médio	Envolvimento com a escola, envolvimento com os professores, envolvimento com os amigos
Spanish version School Engagement Measure (SEM) de Fredricks et al. (2005) por Ramos-Díaz, Rodríguez-Fernández e Revuelta (2016)	1	Ens. Fund. Anos Finais e Ensino Médio	Emocional, cognitivo e comportamental
School Engagement Scale de por Uzzaman & Karim (2016)	1	Ensino Médio	Emocional, cognitivo e comportamental
Agentic Engagement scale por Marnett e Passini (2017)	1	Ensino Médio	Agente, cognitivo, comportamental e emocional
Brazilian Delaware Student Engagement Scale- Brazilian DSES por Holst, Weber, Bear, e Lisboa (2016)	1	Ensino Médio	Cognitivo/comportamental e emocional
New York City Social and Academic Engagement Study (NYCASES) <sup>c</sup>	1	Ensino Médio	Emocional, cognitivo e comportamental

School Engagement Scale por Awang-Hashim e Sani (2008)	1	Ensino Médio	Cognitivo, comportamental e psicológico
Student School Engagement Measure (SSEM) por Hazel et al. (2013)	1	Ensino Médio	Aspiração, pertencimento, produtividade
School Engagement Subscale of the Drug Free Schools Outcome Study Questions	1	Utilizado fora do contexto escolar	Não informado

*Nota.* Ed. Infantil = Educação Infantil; Ens. Fund. Anos Iniciais = Ensino Fundamental Anos Iniciais; Ens. Fund. Anos Finais = Ensino Fundamental Anos finais.

<sup>a</sup> A escala Gallup Student Poll on Engagement é uma escala desenvolvida para um programa de consultoria e pesquisa da Gallup e pode ser encontrada no endereço <https://www.gallup.com/education/>.

<sup>b</sup> A School Engagement Scale da National Center for School Engagement é uma subescala do programa School Policy Improvement e pode ser encontrada no endereço <http://schoolengagement.org/school-engagement-services/school-policy-reform/>.

<sup>c</sup> A New York City Social and Academic Engagement Study é uma escala desenvolvida para um levantamento de dados financiado pela New York University Challenge Grant e pode ser encontrada no endereço <https://wp.nyu.edu/sirin/2016/07/19/nycases/>

A partir da leitura dos artigos foram criadas 36 categorias temáticas. Vale destacar que, 40% dos estudos foram classificados em dois temas: i) suporte dos pais, professores e pares (n=61), como ocorre em Portilla, Ballard, Adler, Boyce e Obradovic (2014) que investigaram a relação entre auto-regulação, qualidade do relacionamento professor-criança e o engajamento escolar na previsão da competência acadêmica; ii) saúde mental (n=20), como em Marques, Lopez, Fontaine, Coimbra e Mitchell (2015) que avaliou a relação entre os níveis de satisfação com a vida durante a infância, os problemas de saúde mental e o engajamento escolar. Na tabela 5 encontram-se os temas que obtiveram as maiores frequências e suas descrições.

Em relação às dimensões do engajamento escolar, 186 estudos relataram as dimensões do engajamento. Dentre eles, 67% considerou o constructo tridimensional (n=126). Salienta-se que, a concepção tripartite constituída por engajamento cognitivo, engajamento comportamental e engajamento emocional foi a que, dentre os 126 estudos, obteve a frequência mais alta (n=112). A segunda com maior frequência dos 186 estudos foi a concepção do engajamento com uma só



dimensão (n=13) e a concepção quadridimensional teve a terceira maior frequência (n=12). Estes dados revelam a principal postura científica da área do engajamento escolar: predomínio em abordar o engajamento como um constructo multidimensional, definido pela dimensão cognitiva, emocional e comportamental.

**Tabela 5**  
*Frequência dos Estudos por Tema*

Tema	Descrição	Freq.	%
Suporte dos pais, professores e pares	Estudos que envolvem estilos parentais, situação de divórcio, participação dos pais nas escolas, popularidade entre os pares, relação de amizade, autoeficácia parental e julgamento dos professores.	61	30%
Saúde Mental	Estudos que envolvem bem-estar psicológico, alunos com depressão, ansiedade, <i>burnout</i> , terapias e vícios.	20	10%
Estudantes de minorias étnicas e raciais	Estudos relacionados a minorias como ciganos, bem como a percepção da discriminação e justiça racial.	17	8%
Desempenho Acadêmico	Estudos que envolvem notas escolares, aprovação, faculdade, capacidade de leitura e habilidades cognitivas.	16	7%
Aspectos Contextuais	Estudos que envolvem clima escolar, qualidade da sala de aula, clima de aprendizagem, segurança da escola e uso de tecnologia da informação.	11	5%
Percepção escolar	Estudos que envolvem a percepção dos alunos em relação à escola e as percepções dos estudantes sobre a estrutura de objetivos da escola.	6	3%
Agressividade	Estudos que tratam sobre delinquência, violência, agressividade, contextos violentos e maus-tratos.	6	3%
Necessidades Especiais	Estudos que envolvem alunos com necessidades especiais mentais, físicas, alunos com alta dotação, TDAH e doenças crônicas.	6	3%
Metodologia	Estudos que tratam sobre metodologias diferenciadas e novas práticas pedagógicas.	5	3%
Inter-relação entre as dimensões	Estudos que investigam a multidimensionalidade do constructo, que fazem comparação entre os conceitos e dimensões em diferentes países.	5	3%
Gênero e LGBT	Estudos que investigam a masculinidade, os papéis dos gêneros e a relação LGBT com o engajamento.	4	2%
Imigrantes	Envolvem alunos imigrantes ou filhos de imigrantes.	4	2%
<i>Bullying</i>	Estudos relacionados à vitimização entre pares	4	2%
Outros	Estudos com temáticas diversas como resiliência, atividades extracurriculares, apego, gratidão e de disciplinas escolares.	38	19%

### 2.3.1 Caracterização dos estudos

#### 2.3.1.2 Instrumentos

Os instrumentos de maior frequência nesta revisão, a saber “School Engagement Scale” (SES) de Fredricks, et al. (2005), “The School Engagement Instrument” (SEI) de Appleton et al., (2006) e

“Utrecht School Engagement Scale” (UWES) de Schaufeli et al. (2002), serão pormenorizados nesta seção.

O SES (Fredricks et al., 2005) é uma escala de 19 itens que avalia o engajamento cognitivo, comportamental e emocional em alunos do Ensino Fundamental. Para a construção desta escala foram extraídos itens de outros instrumentos de avaliação desse constructo e redigidos novos itens. Esta é uma escala Likert de 1 a 5 (*1 = never, 5 = all of the time; or 1 = not at all true, 5 = very true; 1 = nunca, 5 = o tempo todo ou 1 = nada verdadeiro, 5 = muito verdadeiro*), sendo 5 itens de ‘engajamento comportamental’ (por exemplo, “*I follow the rules at school*”; “Eu sigo as regras da escola”), 6 itens de ‘engajamento emocional’ (por exemplo, “*I like being at school*”; “Eu gosto de estar na escola”) e 8 itens de ‘engajamento cognitivo’ (por exemplo, “*I check my schoolwork for mistakes*”; “Eu verifico minhas tarefas escolares a procura de erros”). A validação desse instrumento foi realizada em duas ondas, que fizeram uso da mesma escala, porém para a segunda onda, houve modificações nos itens de engajamento cognitivo devido a baixa confiabilidade. Na primeira onda participaram 661 crianças (238 alunos do 4º ano, 205 do 5º ano e 218 do 6º ano) e na segunda 294 (151 do 5º ano e 143 do 6º ano). Na segunda onda, o 4º ano não foi incluído na amostra pois, segundo Fredricks et al. (2005), a não inclusão deste no estudo aumentaria o índice de confiabilidade dos itens de engajamento cognitivo. Sublinha-se que foram incluídas medidas de percepção do contexto social (apoio do professor e apoio de pares), percepção do contexto acadêmico (desafio da tarefa e orientação para o trabalho), competência, valor e apego escolar. Ressalta-se que os professores preencheram classificações individuais de cada aluno, que incluíam perguntas sobre indicadores de engajamento comportamental (p. ex., seguir regras), emocional (p. ex., gostar da escola), e cognitivo (p. ex., pensativo ao fazer o trabalho). As correlações entre engajamento e medidas de apego e valor escolar foram significativas, sendo moderadamente correlacionados os tipos de engajamento com o apego escolar ( $r = .44$  a  $.57$ ) e correlacionados de forma mais fraca com a percepção do valor da escola ( $r = .26$  a  $.32$ ). Os relatos do engajamento

escolar dos alunos foram mais fortemente correlacionados com os relatos de comportamento dos professores ( $r = .29$  a  $.43$ ) do que com as percepções de emoção dos professores ( $r = .15$  a  $.20$ ). A análise fatorial exploratória demonstrou três fatores e uma consistência interna variando de  $.77$  ('engajamento comportamental') a  $.86$  ('engajamento emocional').

O SEI (Appleton et al., 2006) é um instrumento de medida de autorrelato que visa determinar o engajamento cognitivo e psicológico dos estudantes. Foi validado com uma amostra de 1931 alunos do 9º ano. O instrumento piloto foi construído com base em uma revisão de literatura, cujos descritores foram: engajamento, participação, identificação com a escola, autorregulação, engajamento acadêmico, engajamento comportamental, engajamento cognitivo e engajamento psicológico. O instrumento piloto foi aplicado em 31 alunos do 8º ano para avaliar a clareza, a compreensão e a relevância percebida dos itens. A versão piloto do SEI continha 30 itens destinados a medir os níveis de engajamento cognitivo (por exemplo, relevância percebida da escola) e 26 itens destinados a examinar o envolvimento psicológico (por exemplo, conexão percebida com outros na escola). Seis itens reversos foram posicionados intermitentemente aos outros itens. Após a aplicação da escala nos estudantes, foi realizada análise fatorial exploratória e os itens com carga fatorial inferior a  $.40$  foram excluídos. Foi realizada uma análise fatorial confirmatória em que o modelo de cinco e o de seis fatores se aproximaram da faixa de ajuste aceitável, enquanto que o modelo de quatro fatores se diferiu substancialmente. Para determinar o melhor ajuste entre os modelos de cinco e seis fatores, as estatísticas de mudança foram consultadas. O teste da diferença do qui-quadrado foi significativo, sugerindo a importância do sexto fator. Os seis fatores encontrados e as respectivas confiabilidades dos itens foram: Fator 1 ('Relacionamentos Professor-aluno',  $\alpha = .88$ ), Fator 2 ('Controle e Relevância do Trabalho Escolar',  $\alpha = .80$ ), Fator 3 ('Apoio dos Pares para Aprendizagem',  $\alpha = .82$ ), Fator 4 ('Aspirações e Metas Futuras',  $\alpha = .78$ ), Fator 5 ('Apoio da Família para Aprendizagem',  $\alpha = .76$ ) e Fator 6 ('Extrínsecos Motivação',  $\alpha = .72$ ).

A UWES (Schaufeli et al., 2002) composta de 24 itens, inicialmente projetada para o contexto de trabalho, foi adaptada para o contexto escolar. Para isto foi utilizada uma amostra de 1661 estudantes universitários de 3 países: Espanha (n = 623), Portugal (n = 727) e Holanda (n = 311). Os itens da UWES que se referem ao trabalho foram substituídos por itens relacionados a estudos ou à aulas. Dessa forma, a escala contou com 17 itens que incluiu três subescalas: ‘Vigor’ (6 itens; como exemplo: “*When I study, I feel like I am bursting with energy.*”; “Quando eu estudo, sinto que estou cheio de energia”), ‘Dedicação’ (5 itens; por exemplo, “*I find my studies to be full of meaning and purpose.*”; “Eu acho que meus estudos são cheios de significado e propósito”) e ‘Absorção’ (6 itens; por exemplo, “*Time flies when I’m studying*”; o tempo voa quando eu estou estudando). A escala é do tipo Likert de 7 pontos (0 (*never*) to 6 (*always*); 0 (nunca) até 6 (sempre)). A confiabilidade da escala foi analisada através da análise da consistência interna utilizando o coeficiente de confiabilidade *alfa de Cronbach* e a validade, por meio de análise fatorial confirmatória na qual foi testado os modelos de três e de um fator, além da relação entre o engajamento e *Burnout*. A consistência interna para cada subescala foi a seguinte: ‘vigor’ ( $\alpha = .87$ ), ‘dedicação’ ( $\alpha = .85$ ) e ‘absorção’ ( $\alpha = .92$ ). Os índices de ajuste do modelo de três fatores foram melhores do que o de um fator. A escala de engajamento e a escala de *Burnout* foram negativamente correlacionadas, demonstrando que os constructos diferem entre si.

## 2.4 DISCUSSÃO

A partir desta revisão foi possível observar que as publicações referentes ao engajamento escolar tem sofrido um leve crescimento ao longo dos anos, levando-se ao entendimento de que o engajamento é um tema particularmente interessante para aqueles que buscam estudar o contexto escolar. No Brasil, o estudo sobre o tema ainda é incipiente, apresentando baixa frequência de publicação, o que evidencia pouco interesse na temática. Torna-se difícil compreender isto, visto que o constructo é tratado na literatura como um dos melhores preditores do abandono escolar (Fredricks et al., 2004). Desse modo, o presente estudo torna-se relevante uma vez que ajuda a

diminuir essa lacuna na literatura nacional. Tendo em vista o panorama internacional percebe-se considerável diferença no que tange ao número de publicações. Há de se destacar que existem programas que incentivam e procuram avaliar o engajamento escolar em larga escala, como é o caso da National Center for School Engagement (NCSE), nos Estados Unidos, que colabora com distritos escolares, agências de aplicação da lei, tribunais e agências estaduais e federais promovendo o engajamento em estudantes e fomentando pesquisas em relação ao engajamento escolar dos alunos.

No que se refere aos tipos de estudos empregados, é notório que a maioria deles foram correlacionais (n=182). Esse fato pode indicar que os pesquisadores ainda não têm clareza de como intervir diretamente no engajamento escolar de forma a planejar estudos experimentais ou quasi-experimentais; ou, que ainda não está clara a relação do engajamento escolar com outros constructos importantes como a motivação e a autoeficácia. Como exemplo, cita-se o estudo de Salanova et al. (2005) que destaca as diferenças entre o engajamento escolar e a autoeficácia. Pode-se considerar ainda que os estudos correlacionais são uma tentativa de entender como outras variáveis estão relacionadas ao engajamento escolar.

Em referência à amostra, os estudos encontrados nessa revisão se concentraram nos Anos Finais do Ensino Fundamental (n=110), seguido do Ensino Médio (n=78), sendo que alguns estudos (n=44) contemplaram ambos segmentos. Acredita-se que a escolha em pesquisar o engajamento escolar em crianças mais velhas e adolescentes pode ser explicado pelo próprio motivo que deu origem ao engajamento escolar, a prevenção do abandono da escola, acrescido do recente interesse na relação entre o engajamento e o desempenho acadêmico. É na faixa etária que contempla os Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio (12-18 anos) que a preocupação com desempenho acadêmico se intensifica e há o aumento do abandono escolar (Upadyaya & Salmela-Aro, 2013). Outro motivo para a maior frequência dos estudos nos Anos Finais do Ensino Fundamental refere-se ao próprio estágio do desenvolvimento dos estudantes nesse segmento. Os

alunos do Ensino Fundamental estão encerrando as principais tarefas do desenvolvimento da infância média (desenvolvimento de raciocínio operacional concreto, aprendizagem de habilidades e autoavaliação), fato que contribui para o desenvolvimento do engajamento e para a melhor percepção dele (Mahatmya, Lohman, Matjasko, & Farb, 2012).

Sobre as escalas de engajamento é importante destacar que aproximadamente 43% dos estudos (n=88) utilizaram escalas que avaliam outros constructos para mensurar o engajamento escolar. Como exemplo de estudo, cita-se a pesquisa de Wang, Chow, Hofkens e Salmela-Aro (2015) que utilizou a “School Value Scale” (Eccles et al., 1993) para mensurar o engajamento emocional. Conforme destacam Hazel, Vazirabadi, Albanes e Gallaghe (2014) as escalas de engajamento têm sido criticadas por incluir correlatos de engajamento como facilitadores ambientais (atitude dos pares, supervisão parental) e indicadores do engajamento (conclusão de disciplina e competências acadêmicas). Isto foi detectado na presente revisão, posto que foi encontrado um número considerável de estudos que utilizaram escalas de constructos correlatos como forma de mensurar o engajamento. Percebe-se que somente 48 estudos analisados foram realizados fora do eixo América do Norte/Europa, evidenciando que o campo de estudo desse constructo é amplamente pesquisado em países desenvolvidos e que a preocupação com a mensuração do constructo é recorrente nesses locais. Outro ponto a se destacar é que das 35 escalas encontradas, 34 eram de autorrelato. Um dos motivos para tal fato é que a maioria das escalas são para alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio que conseguem preenchê-la sem muitas dificuldades.

No que tange à temática dos estudos, 30% deles são relativos ao tema suporte dos pais, professores e pares. Tal prevalência vem em consonância com os estudos da última década como ressalta Veiga et al. (2012). Essas publicações apontam para uma preocupação dos pesquisadores em compreender como as variáveis contextuais operam no engajamento (Furlong & Christenson, 2008; Lam et al., 2012; De Laet et al., 2015), pois ao entender o contexto é possível criar programas de

intervenção para desenvolver o engajamento. O segundo tema mais encontrado foi saúde mental, com 10% dos estudos. As publicações nessa área seguem a linha da Psicologia Positiva e pesquisas têm indicado o engajamento escolar como um potencial fator de proteção contra comportamentos psicossociais negativos, como uso de drogas, álcool e comportamento agressivo, também relacionam maior grau de engajamento a resultados de altos níveis de bem-estar e satisfação com a vida (Carter, McGee, Taylor, & Williams, 2007). Alguns temas apresentaram um número reduzido de pesquisas, tais como gênero e LGBT, *Bullying* e necessidades educativas especiais, o que revela que este ainda é um campo fértil de pesquisa, dada a complexidade do constructo, que tangência diversos assuntos de interesse dos pesquisadores das áreas de Educação e Psicologia.

Uma limitação do presente estudo é referente ao critério de inclusão. Admitiram-se publicações na modalidade artigo científico, não incluindo teses, dissertações e relatos de pesquisas em congressos. Não obstante essa restrição, acredita-se que a não inclusão desses demais gêneros não enviesam os resultados dessa revisão sistemática porque, geralmente, teses, dissertações e trabalhos apresentados em congressos tendem a ser publicados posteriormente como artigos em revistas científicas. Outra limitação refere-se à necessidade de unir uma diversidade de temas em categorias analíticas, como suporte dos pais, pares e professores. A tarefa de juntar as variáveis em categorias analíticas fez-se necessária devido ao amplo número de temas investigados e associados ao engajamento escolar. No entanto, a fim de analisar os temas que constituem determinada categoria analítica e sua relação com o engajamento seria necessário desmembrar as categorias analíticas.

## 2.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas últimas duas décadas o conceito e a dimensionalidade do engajamento eram foco de discussão nos estudos sobre engajamento escolar. Apesar de ser necessária a discussão a respeito de modelos teóricos do engajamento, o interesse em aspectos contextuais e individuais do constructo foi recorrente neste estudo. Ressalta-se que um dos aspectos contextuais mais estudados atualmente



refere-se ao suporte dos pais, professores e pares, sendo estes importantes componentes para mudanças no contexto e no engajamento escolar.

Embora o foco recente do engajamento escolar seja o entendimento da relação desse constructo com o desempenho acadêmico, uma boa parte dos estudos que avaliam essa relação são realizados com crianças mais velhas e adolescentes e somente um número reduzido de artigos analisaram o engajamento em crianças mais novas (7 a 12 anos). A baixa frequência surpreende, uma vez que o constructo é tido como uma ferramenta para modificar o contexto escolar e a infância é vista como um período sensível para a aquisição de hábitos escolares positivos (rotina de estudo, adesão as regras, estratégias de aprendizagem) que podem afetar o desempenho acadêmico.

Os resultados dessa revisão apresentam um panorama do constructo nos últimos cinco anos, demonstrando aumento de estudos na área que abarca diversos temas. Acrescenta-se a necessidade de mais estudos experimentais e quasi-experimentais, pois estes são importantes para avaliar o sucesso de intervenções que visem melhorar o engajamento escolar.

Por fim, considerando-se o contexto nacional, percebe-se escassez de estudos sobre o tema, sendo de suma importância o desenvolvimento de instrumentos para avaliar o engajamento, bem como estudos que avaliem a relação entre o engajamento escolar e outras variáveis pertinentes ao contexto escolar considerando a realidade brasileira e internacional.



### **3 CAPÍTULO 2: CONSTRUÇÃO E EVIDÊNCIAS DE VALIDADE DA ESCALA DE ESGAJAMENTO ESCOLAR**

Engajamento escolar é o grau de envolvimento de uma pessoa em uma tarefa escolar que apresenta quatro dimensões distintas (cognitiva, comportamental, emocional e agente), mas altamente relacionadas (Reeve, 2012). No campo das pesquisas psicológicas e educacionais, o interesse pelo engajamento escolar tem aumentado nas últimas décadas graças a sua contribuição para o entendimento e prevenção do abandono escolar (Mandernach, 2015) e devido à associação do engajamento com o desempenho acadêmico, o bem estar emocional e social, com a conclusão dos estudos e com os resultados de longo prazo (Veiga et al., 2014), como por exemplo o sucesso no trabalho (Christenson et al., 2012). Tal projeção levou a um progressivo aumento do interesse em desenvolver modelos teóricos e ferramentas de avaliação com o objetivo de estudar e identificar o engajamento escolar.

Fruto da complexidade do constructo, da dificuldade na definição do conceito somado ao desafio de mensurá-lo, o debate sobre a conceituação e os instrumentos de avaliação do engajamento é constante. Esse desafio na mensuração é proveniente dos diversos modelos teóricos que o constructo apresenta, criando uma gama extensa de instrumentos, cada um refletindo um modelo teórico (Molinari, & Mameli, 2018; Lam et al., 2014 e Molinari & Mameli, 2017). Na literatura são encontrados instrumentos que mensuram globalmente o engajamento, considerando-o com dois contínuos: engajamento/desengajamento (Gallup, 2009) e outros adotam uma abordagem bidimensional, podendo as dimensões do engajamento ser definidas como cognitiva e psicológica (Appleton et al., 2006) ou comportamental e emocional (Skinner, Zimmer-Gembeck, 1998; Skinner, Furrer, Marchand, & Kindermann, 2008). A maioria dos estudos encontrados na literatura considera o engajamento tripartite, sendo a mais comumente utilizada a definição das dimensões cognitiva, comportamental e emocional (Fredricks et al., 2005; Schaufeli, Martínez, Pinto, Salanova, & Bakker, 2002; Finn & Rock, 1997). Alguns estudos desenvolveram instrumentos com base na concepção quadripartite, sendo suas dimensões a cognitiva, a comportamental, a emocional e a agente (Mameli & Passini, 2017; Covas & Veiga, 2017).

Outro ponto a ser considerado sobre a pesquisa do engajamento escolar é o foco em crianças mais velhas e adolescentes. A literatura do constructo, assim como os instrumentos de avaliação encontrados nela, em sua grande maioria é voltada para crianças e adolescentes de 12 a 18 anos. Dois instrumentos encontrados na literatura referem-se, exclusivamente, a crianças de 7 a 12 anos (Furrer & Skinner, 2003; Can, 2008). Logo, há uma lacuna na pesquisa do engajamento a ser preenchida que pode fornecer informações significativas e elucidações sobre como se desenvolve o engajamento escolar, além de contribuir com o esclarecimento de aspectos do constructo facilitando sua compreensão.

### 3.1 INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DO ENGAJAMENTO ESCOLAR PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Em uma busca realizada nas bases de dados da “SciELO”, “PsycINFO” e “Eric” em fevereiro e março de 2019, com os termos “engajamento escolar”, “school engagement” e “envolvimento escolar” foram encontrados 410 estudos. Após uma análise, foram separados 68 estudos que apresentaram instrumentos com dados psicométricos. Desses 68 estudos, somente 16 referiam-se a crianças de 06 a 12 anos, idade dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nesses 16 estudos foram encontradas três escalas, sendo que uma delas também foi utilizada para avaliar o engajamento em jovens de 12 a 18 anos. A seguir descreveremos os instrumentos que avaliam o engajamento em crianças de 06 a 12 anos.

Uma das escalas encontradas foi a School Engagement Questionnaire de Furrer e Skinner (2003). Nesse estudo os autores procuraram relacionar o senso de pertencimento e o engajamento em alunos do 3º ao 6º ano. Para tal, foram construídas escalas que visavam avaliar o senso de pertencimento, o controle percebido, o engajamento, sendo este último avaliado pelos professores e por meio do autorrelato. A escala de engajamento inferida pelos professores é constituída de 16 itens que avaliam o engajamento emocional e comportamental e buscam explorar a percepção dos professores sobre o esforço, a persistência e a atenção dos estudantes nas atividades de aprendizagem. Já a escala de engajamento de autorrelato foi construída com base nas questões da escala de engajamento inferida pelos professores e é composta por 24 itens. A consistência interna das escalas foi de 0,94 para a escala de engajamento inferida para professores e 0,89 para a escala de autorrelato do engajamento. A correlação entre as duas escalas foi baixa ( $r = 0,39$ ), sendo que a escala inferida pelos professores foi altamente correlacionada ao desempenho acadêmico ( $r = 0,35$ ).

A segunda escala encontrada é a School Engagement Scale de Can (2008) que foi adaptada da School Engagement Scale de Cernkovich e Giordano (1992) e pretende avaliar o engajamento comportamental, emocional e cognitivo. A escala original foi desenvolvida para adolescentes, enquanto a escala adaptada foi utilizada no estudo de Erdoğan (2016) para uma população de 9 a 12 anos. Foi realizada uma Análise Fatorial Confirmatória da escala em que foi testado o modelo de três fatores (cognitivo, comportamental e emocional). Inicialmente os índices foram 0,80 do índice de ajuste normativo (NFI), 0,86 do índice de ajuste comparativo (CFI) e do 0,076 do Erro Quadrático Médio de Aproximação (RMSEA). Para o ajuste dos índices foram feitas quatro correções nos itens mais importantes que produziam diferenças no qui-quadrado. Ao final, a escala obteve Alpha de Combrach de 0,55; NFI de 0,93; CFI de 0,94 e o RMSEA de 0,049.

A terceira escala é de Delaware Student Engagement Scale (DSES) de Bear et al. (2014). Esta escala é uma subescala de compromisso escolar, composta por 12 itens tipo Likert de 4 pontos

no formato de autorrelato. Obteve-se evidências de validade dessa escala para alunos do 3º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio de dois países: China e Estados Unidos. A evidência de validade da escala foi realizada correlacionando os resultados com o desempenho acadêmico e a suspensão escolar. Foi realizada uma Análise Fatorial Confirmatória que apoiou o modelo de dois fatores, sendo eles ‘Cognitivo/comportamental’ e ‘Emocional’. Os índices de ajuste para a amostra americana foram CFI de 0,956, RMSEA de 0,053 e de SRMR 0,045. Os índices de ajuste para a amostra chinesa foram CFI de 0,961, RMSEA de 0,051, e SRMR de 0,040. Os coeficientes alfa de Cronbach para o engajamento Cognitivo-Comportamental foram de 0,81 para a amostra americana e de 0,77 para a chinesa. Para o engajamento emocional, os coeficientes foram 0,88 para a amostra americana e 0,87 para a amostra chinesa.

Na busca realizada nas bases “SciELO”, “PsycINFO” e “Eric” foram encontrados 7 estudos brasileiros, sendo que 6 deles utilizaram escalas para mensurar o engajamento escolar. São elas: a Escala de Engajamento Escolar de Gouveia (2009), destinada a alunos do 6º ano do Ensino Fundamental ao 1º ano do Ensino Médio; a Brazilian Delaware Student Engagement Scale-Brazilian DSES (Holst, Bear & Lisboa, 2016) que avalia o engajamento em alunos do 3º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, o Inquérito acerca do Envolvimento dos Estudantes na Escola (IEEE) de Rola (2012), desenvolvido para alunos do 7º ao 9º ano e a Escala quadridimensional de envolvimento de alunos na escola – EAE-E4D de Veiga (2013, 2016) adaptada para o contexto brasileiro por Silveira e Justi (2018) para alunos do 5º e 6º ano do Ensino Fundamental. A versão original da EAE-E4D será destacada devido ser a única utilizada no contexto brasileiro que concebe o engajamento escolar com as dimensões cognitiva, comportamental, emocional e agente e a adaptação dela será detalhada na seção de instrumentos do presente estudo.

A EAE-E4D foi desenvolvida por Veiga (2013, 2016) e é composta por 20 itens que avaliam quatro dimensões do engajamento escolar: comportamental, cognitivo, afetivo e agente. A escala é likert de 1 a 6 pontos (de ‘totalmente desacordo’ a ‘totalmente de acordo’) sendo 5 itens para cada dimensão. A escala foi aplicada a 679 alunos do 6º ao 10º ano. A análise fatorial exploratória pelo método *varimax* indicou quatro fatores (‘cognitivo’, ‘comportamental’, ‘afetivo’ e ‘agente’) que explicaram 57,91% da variância. Os índices de Alfa de Cronbach para o fator ‘cognitivo’ foi de 0,76; para o ‘comportamental’ de 0,70; para o ‘afetivo’ de 0,82 e para o ‘agente’ de 0,85. A escala EAE-E4D apresentou boa propriedade psicométrica sendo um instrumento que auxilia no entendimento do engajamento dos alunos e que promove um avanço na área de estudo devido a inclusão da dimensão agenciativa.

Considerando as três escalas encontradas no contexto internacional que avaliam o engajamento em crianças de 7 a 12 anos (Furrer e Skinner, 2003; Can, 2008; de Bear, Yang, Mantz, et al. (2014) e as escalas de engajamento relatadas em estudos brasileiros — Gouveia, 2009; Holst et al., 2016; Rola, 2012, EAE-E4D de Veiga (2013, 2016) adaptada por Silveira e Justi, 2018—, percebe-se que a maioria dos instrumentos apresentados são destinados a uma população de crianças mais velhas e jovens (12 a 18 anos), e que alguns também mensuram o engajamento em alunos de 9 a 12 anos. O estudo de Furrer e Skinner (2003) e o estudo de Can (2008), encontrados na literatura internacional, dedicaram-se a mensurar o engajamento somente em crianças mais novas. No contexto brasileiro, somente a escala de Holst et al. (2016) mensuram o engajamento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Diante do exposto, há necessidade de ampliação da pesquisa do engajamento em crianças de 7 a 12 anos, principalmente no Brasil, em que não foi encontrado nenhum instrumento que mesure o engajamento exclusivamente em crianças menores, visto que a escala de Holst, Bear e Lisboa (2016) avalia alunos do 3º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. Além disso, a escala de Holst et al. (2016) é um instrumento de autorrelato que pode ser de difícil aplicação em crianças muito pequenas, p.ex., no 2º ano do Ensino Fundamental. Dessa forma, a presente pesquisa visa construir e obter evidências de validade para uma Escala de Engajamento Escolar Inferido por Professores para alunos do 2º ao 5º ano dos Anos Iniciais Ensino Fundamental.

O desenvolvimento da Escala de Engajamento Inferida por Professores (EEAEIP) será apresentado em quatro estudos, sendo eles: a) Estudo 1: Construção dos itens da escala e evidências de validade de conteúdo; b) Estudo 2: Evidências de validade de constructo através da Análise Fatorial Confirmatória; c) Estudo 3: Evidências de Consistência interna e de Fidedignidade Interobservadores e; d) Estudo 4: Comparação entre escala de autorrelato e EEAEIP com desempenho acadêmico em matemática e português. O presente estudo procurou respeitar os princípios éticos, sendo aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Juiz e Fora (Parecer: 2.876.895). Os professores do 2º ao 5º ano assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o Termo de Sigilo e os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido e os seus respectivos responsáveis assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para que estes autorizassem o menor sob sua responsabilidade a fazer parte da pesquisa.

## 3.2 ESTUDO 1: CONSTRUÇÃO DOS ITENS DA ESCALA E EVIDÊNCIAS DE VALIDADE DE CONTEÚDO

Este estudo pretendeu construir os itens da escala considerando as quatro dimensões do engajamento e verificar se a redação dos itens era adequada aos professores.

### 3.2.1.Método

#### 3.2.1.1 *Participantes*

Participaram deste estudo sete juízes, sendo seis doutores na área e um mestre, todos com experiência conceitual na área e conhecimento metodológico referente à construção de instrumentos de avaliação psicológica e psicometria. Participaram também dez professores do 2º ao 5º ano de escolas públicas e particulares de cidade de Juiz de Fora, Minas Gerais.

#### 3.2.1.2 *Procedimento*

Foi realizada a construção dos itens da escala com base na literatura e no levantamento de instrumentos anteriores do construto (Fredricks et al., 2005; Fredricks & McCoskey, 2012; Veiga, 2013, 2016; Silveira & Justi, 2018; Martin, 2009; Skinner, Kindermann, & Furrer, 2009; Yazzie-Mintz, 2007). Foram adaptadas e redigidas frases que abordam aspectos relacionados às dimensões do engajamento com uma linguagem adequada para os professores. Após a elaboração, para verificar as evidências de validade de conteúdo, ou seja, determinar se os itens estão adequados teoricamente e se algum atributo coberto pela escala é super ou sub-representado, os itens foram submetidos a sete juízes da área educacional para avaliarem a redação e para classificarem os itens dentro das quatro dimensões do engajamento. Para tal, foi enviado a cada um dos juízes um e-mail convite contendo os objetivos do estudo, o propósito do instrumento e a necessidade de avaliação dos itens do instrumento. Neste email, foi disponibilizado o link que encaminhava para o site em que o questionário foi alocado. No site havia uma relação das dimensões do engajamento com suas respectivas descrições e as orientações de como deveriam proceder na avaliação. As orientações versaram sobre a disposição dos itens e a possibilidade de escolherem em qual dimensão o item era mais representativo para eles. Desta forma, cada item deveria pertencer a uma dimensão e, para os casos em que a análise do item gerasse entendimento dúbio no relacionamento com as dimensões, o juiz deveria expressar sua opinião no espaço destinado aos comentários. Os itens foram distribuídos aleatoriamente, não agrupados na mesma dimensão, evitando assim que os itens de uma determinada dimensão ficassem em sequência e que isso pudesse influenciar a avaliação dos juízes.

Foi calculado o índice de concordância bruta para inferir as evidências de concordância entre os juízes.

Foi submetida a versão da escala, já avaliada pelos juízes, a dez professores do 2º ao 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental com o objetivo de avaliar se os itens eram compreensíveis para essa população. Os professores receberam um email convite com o mesmo conteúdo da carta dos juízes. O link contido no email convite direcionava os professores para um site que continha um questionário com todos os itens já avaliados pelos juízes. Nesse questionário os professores eram indagados se a redação do item era compreensível, podendo estes responder sim ou não. Caso sentissem necessidade havia um espaço para sugestão de redação ou observações.

### 3.2.1.3 Resultados

Foram redigidas 24 frases que abordavam aspectos relacionados às dimensões do engajamento com uma linguagem adequada para os professores. Após a avaliação dos juízes, os itens que apresentaram uma maior pontuação em uma dimensão que não correspondia a que foi designada pelos autores foram retirados. No total, foram retirados quatro itens da escala, um item de cada dimensão. São eles: o item do engajamento agente "Dificilmente expressa sua opinião espontaneamente sobre um assunto discutido na sala" classificado por três juízes como comportamental e um como afetivo; o item cognitivo "Conversa com o professor sobre as etapas do trabalho, antes de apresentar o trabalho final." com duas classificações dentro da dimensão esperada; O item comportamental "É mal-educado com os professores" que obteve três classificações na dimensão afetiva e o item emocional "É cuidadoso com o material escolar e com as instalações e equipamentos da escola" que foi classificado por cinco juízes como comportamental, um como agente e um como afetivo. A Tabela 6 sumariza os itens apresentados originalmente, indicando aqueles para os quais foram sugeridas modificações e aqueles que foram excluídos.

Tabela 6- Construção dos itens para a escala de engajamento escolar.

<b>Dimensão</b>	<b>Itens Construídos</b>	<b>Alteração</b>
Agen.	"Traz informações de casa para serem discutidas em sala de aula, como jornais, revistas, reproduz fala de adultos, entre outros."	Não houve
Agen.	"Faz sugestões de atividades ou temas para as aulas."	Não houve
Agen.	"Fala com os professores sobre as coisas de que gosta e de que não gosta nas disciplinas."	Não houve

Agen.	"Faz perguntas durante as aulas."	Não houve
Agen.	"Expõe para o professor as atividades nas quais tem interesse."	"Fala com os professores as atividades nas quais tem interesse"
Agen.	"Difícilmente expressa sua opinião espontaneamente sobre um assunto discutido na sala."	Excluído
Cog.	"Busca ajuda quando não consegue realizar uma atividade."	"Quando não consegue realizar uma atividade, pede ajuda"
Cog.	"Quando tem uma tarefa para fazer, tende logo a ir fazendo, sem pensar no que foi pedido."	"Não pensa antes de fazer uma tarefa em sala"
Cog.	"Quando não entende o que leu, volta a ler novamente"	Não houve
Cog.	"Nas provas e trabalhos, responde o mínimo necessário, sem desenvolver suas respostas."	Não houve
Cog.	"Conecta conteúdos aprendidos em sala à exemplos de seu próprio cotidiano."	"Relaciona conteúdos aprendidos em sala à exemplos de seu próprio cotidiano"
Cog.	"Conversa com o professor sobre as etapas do trabalho, antes de apresentar o trabalho final."	Excluído
Comp.	"Faz os deveres de casa ou trabalhos regularmente."	Não houve
Comp.	"Cumpre as regras da sala."	Não houve
Comp.	"Participa de atividades complementares como apresentações culturais, festa junina, dia da família, entre outros."	Não houve
Comp.	"Raramente falta às aulas."	Não houve
Comp.	"Perturba as aulas de propósito."	Não houve
Comp	"É mal-educado com os professores."	Excluído
Afe.	"Chega feliz e/ou alegre na escola."	Parece feliz na escola
Afe.	"Na escola frequentemente parece ansioso ou com medo."	Na escola, parece ansioso
Afe.	"Tem muitos amigos na escola."	Não houve
Afe.	"Faz as atividades de sala de aula com entusiasmo."	Não houve
Afe.	"Está, frequentemente, sozinho ou isolado na escola".	Fica isolado (a) na escola
Afe.	"É cuidadoso com o material escolar e com as instalações e equipamentos da escola."	Excluído

.Nota: Agen.=Agente; Cog.= Cognitivo; Comp.= Comportamental; Afe.= Afetivo



Foi calculado o índice de concordância bruta entre os juízes para os itens após a exclusão dos 4 itens indicados na tabela 6. Para os objetivos desse estudo, o índice de concordância bruto é mais relevante, uma vez que a concordância mede com que frequência dois ou mais juízes atribuem exatamente a mesma classificação ao item, ou em outras palavras, é o grau em que dois ou mais avaliadores, utilizando a mesma escala de avaliação, fornecem igual classificação para um mesmo item (Matos, 2014). A concordância total dos itens da escala foi de 0,79, sendo uma concordância moderada. A concordância de cada uma das dimensões do engajamento foi de 0,87 para comportamental, de 0,84 para agente, 0,93 para afetivo e 0,79 para cognitivo. Podemos considerar que os itens receberam um índice de concordância forte, exceto para a dimensão do engajamento cognitivo que teve uma concordância moderada. (Landis e Koch, 1977).

Após essa etapa, os itens da escala foram enviados a 10 professores do 2º ao 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental para que estes avaliassem a clareza dos itens. Ao serem indagados se os itens eram compreensíveis, estes poderiam responder “sim” ou “não”. Dois itens foram considerados difíceis de compreender pelos professores: “Não pensa antes de fazer a tarefa em sala” (50% responderam que não consideravam o item compreensível) e “Está, frequentemente, sozinho na escola” (70% responderam que não consideravam o item compreensível). A redação desses itens foi modificada para um melhor entendimento, ficando redigido da seguinte forma: “Quando tem uma tarefa em sala pra fazer, vai logo fazendo, sem pensar no que foi pedido” e “Fica isolado(a) na escola”.

Como inspiração teórica para a escala foi utilizada, principalmente, a EAE-E4D de Veiga (2013, 2016). Dessa escala 40% dos itens inspiraram a escala final. Outras escalas também inspiraram os itens, sendo 5% da escala Engajamento versus desafeição (Skinner et al., 2009), 10% da SES (Fredricks et al., 2005), 10% da Escala de Engajamento de Yazzie-Mintz (2007) e a 10% da Escala de Motivação e Engajamento de Martin (MES, 2009). Os outros 25% itens foram redigidos com base no referencial teórico sobre o engajamento escolar.

#### *3.2.1.4 Discussão*

Para obter a escala final foram realizados ajustes na escala devido às classificações dos juízes e de suas contribuições que indicavam as dificuldades encontradas na análise do instrumento. O item “Busca ajuda quando não consegue realizar uma atividade” teve uma maior pontuação na dimensão agente, no entanto é um item da dimensão cognitiva e foi mantido na escala após uma adequação na redação. A redação inicial pode ter fornecido uma inferência em relação a ser proativo devido à palavra busca. No entanto, no contexto da frase o aluno buscar ajuda é uma



reação ao fato da dificuldade diante da tarefa. A caracterização de um item agente prevê uma proatividade que modifica, enriquece e personaliza a aprendizagem. Logo, a reação não pode ser considerada proatividade. Sendo, então, uma demanda importante de um item agente a quebra do modelo linear em que o professor apresenta uma atividade, os alunos se engajam mais ou menos e o aluno aprende na proporção do seu engajamento. Para dar maior ênfase à dimensão cognitiva do item que busca retratar o esforço e o enfrentamento positivo das falhas o item foi reescrito da seguinte forma “Quando não consegue realizar uma atividade, pede ajuda”, conforme tabela 2. O item cognitivo “Quando tem uma tarefa para fazer, tende logo a ir fazendo, sem pensar no que foi pedido” teve uma pontuação equiparada na dimensão emocional. Para que a redação foque na dimensão cognitiva, alteramos o item para “Não pensa antes de fazer as tarefas em sala” ficando assim um item invertido que pretende abarcar a falta de uso de estratégias de aprendizagem mais sofisticadas e autorreguladas como o planejamento prévio, por exemplo.

O item “Está, frequentemente, sozinho na escola” obteve baixa compreensão por parte dos professores. Esse fato pode ser devido à dificuldade de definir o que é um aluno sozinho. Devido à idade dos alunos a palavra “sozinho” pode ter dado margem para interpretação da ausência dos pais ou responsáveis na escola, uma vez que pela tenra idade muitos alunos são acompanhados pelos pais ou responsáveis, ou ainda, fazer com que o professor possa buscar todos os momentos que o aluno possa estar sozinho na escola, como a ida ao banheiro ou para beber água. Outra interpretação da confusão pode ser devido à palavra frequentemente, que sugere uma gradação e que foi apontado em outro item pelos professores como um fator de confusão. A redação desse item foi modificada para um melhor entendimento, ficando redigido da seguinte forma: “O (A) aluno (a) fica isolado na escola”.

A escala final, após a análise dos juízes e dos professores, ficou composta por vinte itens tipo likert de 6 pontos (1= discordo totalmente, 2= discordo bastante, 3= mais discordo que concordo, 4 = mais concordo que discordo, 5 = concordo bastante e 6= concordo totalmente), sendo cinco de cada dimensão (comportamental, cognitiva, afetiva e agente) e cinco invertidos. A versão final dessa escala foi utilizada no estudo 2 para a realização da Análise Fatorial Confirmatória.

### 3.3 ESTUDO 2: EVIDÊNCIAS DE VALIDADE FATORIAL ATRAVÉS DA ANÁLISE FATORIAL CONFIRMATÓRIA.

Considerando o engajamento um constructo multidimensional que contém quatro dimensões, foi realizada uma Análise Fatorial confirmatória que buscou testar o modelo de quatro fatores.

### 3.3.1.Método

#### 3.3.1.1 Participantes

Participaram do estudo 30 professores do 2º ao 5º ano de três escolas públicas e de cinco escolas particulares da cidade de Juiz de Fora, Minas Gerais, que geraram dados de 523 alunos com a idade de 7 a 12 anos. O tamanho da amostra foi determinado com base nas recomendações de Field (2009), que propõe entre 5 a 10 participantes por item do instrumento. A seleção da amostra foi por conveniência. Devido a respostas incompletas, 11 participantes foram descartados. Entre os professores participantes 93,3% eram mulheres e 6,6% eram homens, e entre os alunos avaliados 47,5% eram do sexo feminino e 52,5% eram do sexo masculino. Foram avaliados estudantes de vários anos do Ensino Fundamental, 11,5% do 2º ano, 22% do 3º ano, 32,2% do 4º ano e 34,3% do 5º ano. Em relação ao tipo de escola, 39,8% dos dados dos alunos eram provenientes de escola particular e 60,2% de escola pública.

#### 3.3.1.2 Procedimentos

Foi realizado um contato prévio com a direção da escola para autorização da pesquisa e para acordar a distribuição da escala para os professores.. Cada professor que aceitou participar da pesquisa foi instruído individualmente em como preencher a escala. Foi dado um prazo de 15 a 30 dias para o preenchimento da escala e a devolução dela foi feita ao pesquisador ou ao coordenador pedagógico da escola. Após a devolução das escalas foi realizada uma Análise Fatorial Confirmatória.

#### 3.3.1.3 Análise de dados

Os dados foram analisados utilizando o SPSS (*Statistical Package for the Social Science*, versão 22). Para a realização da Análise Fatorial Confirmatória (CFA) utilizou-se o *software* Amos (*Analysis of Moment Structures*, versão 23), empregando a estimativa de máxima verossimilhança (*Maximum Likelihood*, MLE) e uma matriz de covariância entre os itens. A qualidade de ajuste do modelo foi avaliada utilizando os indicadores baseados no teste de Qui-quadrado ( $\chi^2$ ), Raiz Quadrada Média do Erro de Aproximação (*Root Mean Square Error of Approximation*, RMSEA), Índice de Ajuste Comparativo (*Comparative Fit Index*, CFI), Índice de Validação Cruzada (*Expected Cross Validation Index*, ECVI) e Razão  $\chi^2/g.l$ . O Qui-quadrado testa a diferença entre a matriz de covariância observada com a prevista no modelo especificado. Os valores não

significativos do Qui-quadrado ( $p \geq 0,05$ ) indicam que o modelo se ajusta aos dados, no entanto, conforme Barret (2007) esse índice é altamente influenciado pelo tamanho da amostra e desvios da distribuição normal de dados, sendo necessário considerar outros índices. Para RMSEA os valores abaixo de 0,08 demonstram um modelo aceitável e valores de 0,05 ou menor indicam um modelo teórico adequado para descrever os dados. O CFI é um índice que calcula o ajuste relativo do modelo ao compará-lo com o modelo denominado nulo e tem como referência valor mínimo de 0,90 para a aceitação do modelo. O ECVI é usado para comparar modelos alternativos em uma única amostra, e o modelo que possuir o menor valor é considerado estável dentro da população (Browne & Cudeck,1992). A Razão  $\chi^2/g.l.$  que examina o grau de magnitude do Qui-quadrado, deve apresentar um valor abaixo de 5 (Bentler & Bonnet, 1980).

#### 3.3.1.4 Resultados

Foi realizado um screening nos dados para os índices de normalidade multivariada e univariada, já que esse é um pressuposto da Modelagem de Equação Estrutural. Utilizou-se o cálculo da distância de Mahalanobis e optou-se por excluir os *outliers* multivariados com  $p < 0,001$  conforme sugestão de Kline (2005). Com base nesse critério foram excluídos 24 casos, restando dados de 488 alunos que foram utilizados nas análises estatísticas subsequentes. A Tabela 7 apresenta as estatísticas univariadas de normalidade por item. A assimetria e a curtose para cada item foram calculadas. Considerou-se itens com valores de assimetria e curtose entre -3 e 3 como normais (Kline, 2005). Apenas um item extrapolou o valor de curtose (4,88), mas optou-se por manter esse item já que seu valor de assimetria não extrapolou o critério e o tamanho da amostra é bastante razoável para tolerar alguns desvios em relação à normalidade (Kline, 2005).

Tabela 7- Assimetria e curtose por item

Itens	Assimetria	Curtose
01. Faz os deveres de casa e/ou os trabalhos para casa regularmente	-1,094	0,199
02. Parece feliz na escola.	-1,520	3,022
03. Quando não consegue realizar uma atividade, pede ajuda.	-0,954	0,267
04. Traz informações de casa para serem discutidas em sala, como jornais, revistas, reproduz fala de adultos, entre outros.	-0,287	-0,974
05. Faz sugestões de atividades ou temas para as aulas.	-0,120	-1,047

06. Quando tem uma tarefa em sala para fazer, vai logo fazendo, sem pensar no que foi pedido.	-0,529	-1,062
07. Cumpre as regras da sala.	-1,190	0,962
08. Participa de atividades complementares como apresentações culturais, festa junina, dia da família, entre outros.	-1,197	1,535
09. Raramente falta às aulas.	-1,535	2,095
10. Na escola, parece ansioso.	-0,792	-0,533
11. Fala com os professores sobre o que gosta e não gosta nas disciplinas.	-0,553	-0,602
12. Quando não entende o que leu, volta a ler novamente.	-0,707	-0,433
13. Perturba as aulas de propósito.	-1,472	0,975
14. Tem muitos amigos na escola.	-1,354	2,423
15. Faz as atividades de sala com entusiasmo.	-0,817	-0,043
16. Relaciona conteúdos aprendidos em sala à exemplos do seu próprio cotidiano.	-0,596	-0,566
17. Faz perguntas durante a aula	-0,640	-0,576
18. Fala para o professor as atividades nas quais tem interesse.	-0,573	-0,679
19. Nas provas e trabalhos, responde o mínimo necessário, sem desenvolver suas respostas.	-0,459	-1,201
20. Fica isolado(a) na escola	-2,333	4,884

A análise fatorial confirmatória foi conduzida com base nos pressupostos teóricos do engajamento escolar. Foi testado o modelo de quatro fatores (Veiga, 2013, 2016; Reves, 2012), composto por ‘engajamento comportamental’, ‘engajamento cognitivo’, ‘engajamento afetivo’ e ‘engajamento agente’ e um modelo de três fatores (Fredricks et al, 2005) formado pelo ‘engajamento comportamental’, ‘engajamento cognitivo’ e ‘engajamento afetivo’. Para escolha do item de maior peso foram utilizados os itens que, se retirados, piorariam a escala.

Examinando os índices de modificação constatou-se que os indicadores de ajuste poderiam ser melhorados ao se correlacionar erros de medida. As modificações foram feitas sempre que a covariação foi maior que 27 e os erros de medida se referiam a itens de um mesmo tipo de engajamento. Os índices de modificação que mais contribuíram para o ajustamento do modelo e atendiam os critérios acima foram: os itens 4 e 5, e, 5 e 17 do engajamento agente; os itens 7 e 13 do engajamento comportamental; os itens 2 e 14, e, 14 e 20; e 2 e 20 do engajamento afetivo. Dessa forma o modelo quadridimensional apresentou um bom ajuste aos dados conforme pode ser observado nos indicadores da Tabela 8. Destacamos o ECVI = 1.769, por ser um índice importante para a comparação de dois modelos que utilizam a mesma amostra e também o valor de  $\chi^2/g.l = 4.540$ . Todos os pesos de regressão estão acima de 0,36, indicando boa validade do constructo, os parâmetros possuem os sinais esperados e as correlações entre os quatro fatores são positivas. Entre o fator agente e comportamental é encontrado o menor valor, 0,60, e entre o fator cognitivo e afetivo o mais alto com 0,96 como demonstra a figura 3.

Figura 3 – Modelo de 4 Fatores

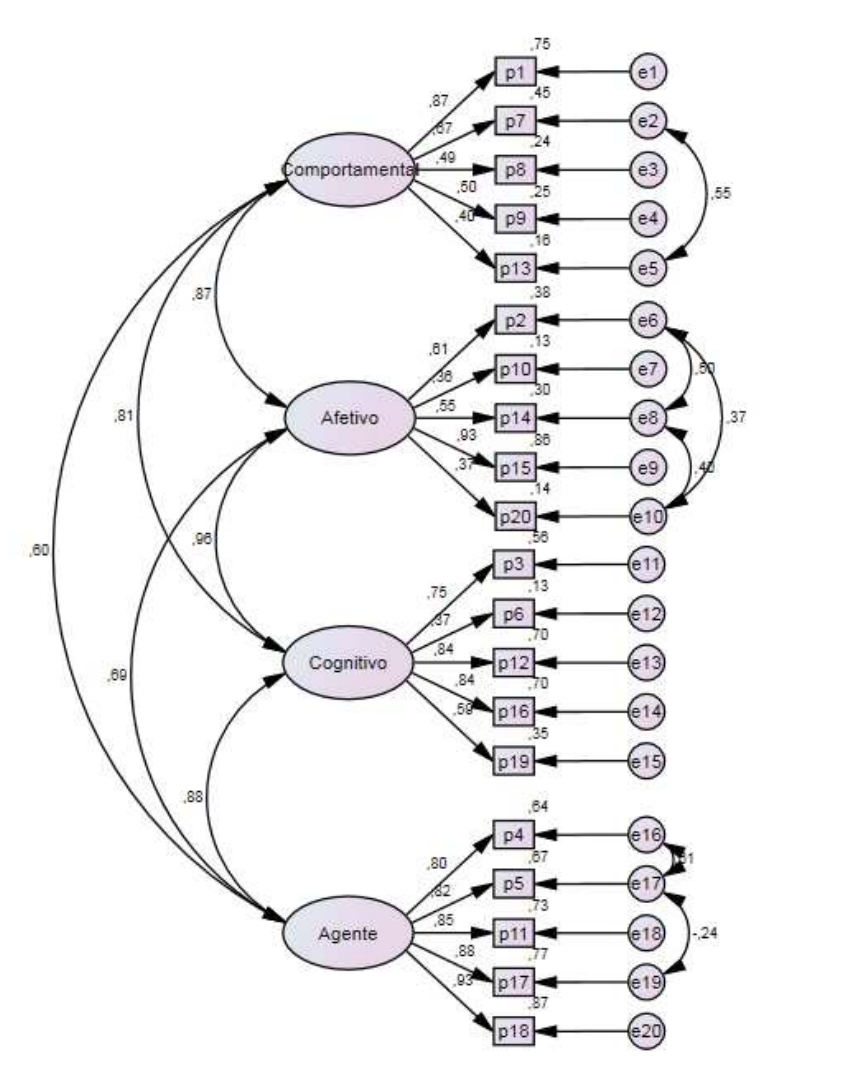
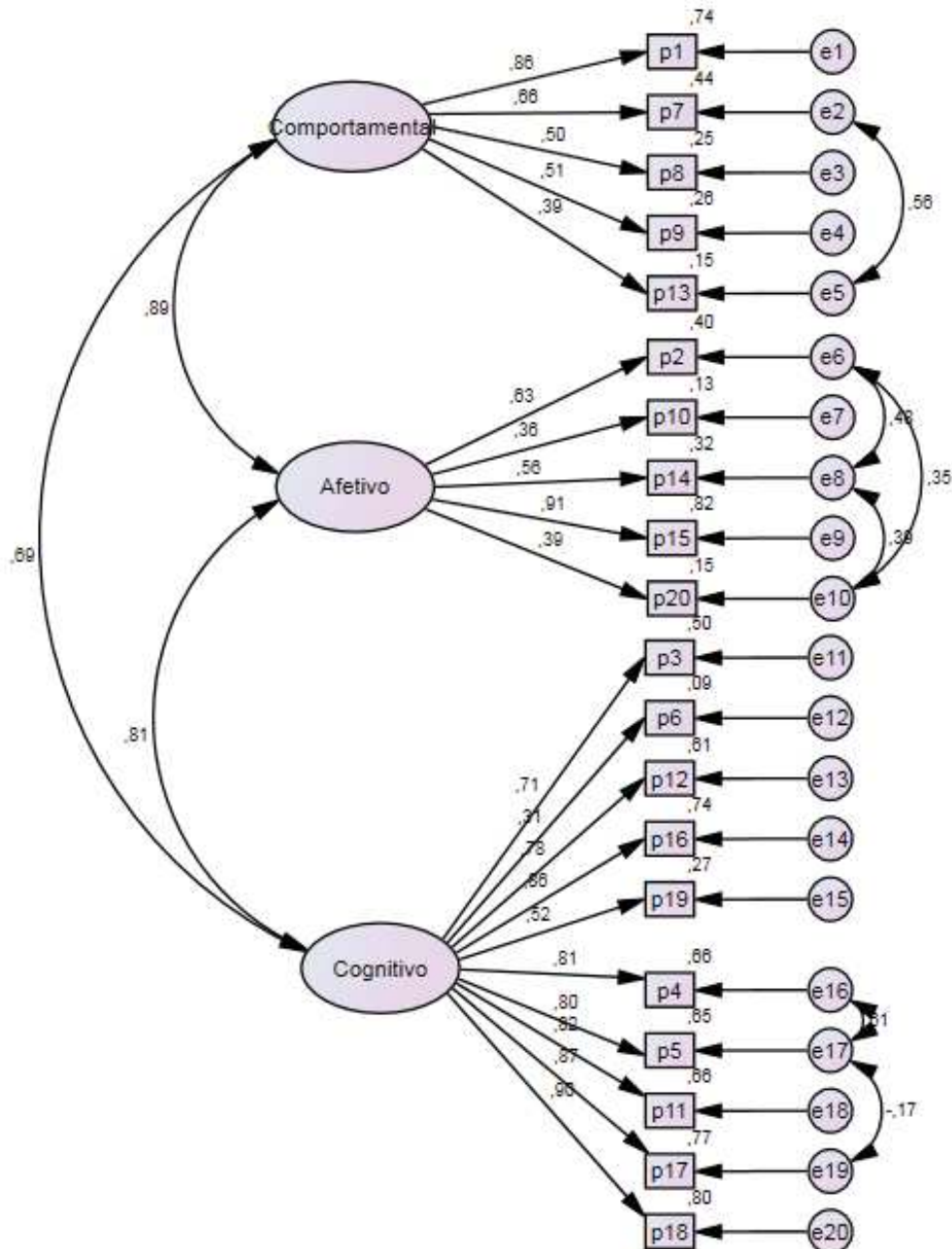


Tabela 8- Índices de ajuste de modelo

Modelo	$\chi^2$	<i>Gl</i>	RMSEA	CFI	ECVI	$\chi^2/g$
Modelo de 4 fatores	717,268	158	0,08	0,91	1.769	4.540
Modelo de 3 fatores	1038.98	16	0,10	0,86	2.417	6.453

Nota.  $\chi^2$  quanto menor melhor. RMSEA < 0,08 aceitável. CFI >0,90 ECVI quanto menor melhor.  $x^2/g < 5.F$

Figura 4 – Modelo de 3 Fatores



Foi testado um modelo de três fatores, visto que o modelo tridimensional do engajamento escolar é recorrente na literatura. O modelo tridimensional foi construído modificando o modelo quadridimensional. O fator latente ‘agente’ foi excluído e os itens agrupados ao fator latente ‘cognitivo’, conforme demonstra a figura 4. Tal modificação é sustentada pela literatura uma vez

que são encontrados itens que refletem a característica agenciativas do engajamento, como a proatividade e a personalização da aprendizagem, alocados na dimensão cognitiva quando a escala é tridimensional. Como exemplo podemos citar o item “I talk with people outside of school about what I am learning in class” (Eu falo com pessoas de fora da escola sobre o que eu estou estudando em sala) de Fredricks et al (2005) e o item “ I make up my own examples to help me understand the important concepts I learn from school. ( Eu faço meus próprios exemplos para me ajudar a entender conceitos importantes que eu aprendo na escola) de Hart, Stewart e Jimerson (2011). O modelo de três fatores apresentou índices de ajuste inferiores ao modelo de quatro fatores, sendo que o  $\chi^2/g$  apresentou um valor acima de 5. Os pesos de regressão foram semelhantes ao modelo de quatro fatores, variando de 0,36 a 0,95, no entanto o ECVI do modelo de três fatores foi maior, indicando que o modelo de quatro fatores é mais parcimonioso.

### *3.3.1.5 Discussão*

Na análise realizada o modelo de quatro fatores foi o que demonstrou o melhor ajuste de modelo, com o ECVI menor do que o de três fatores e o CFI acima de 0,90, e a solução de três fatores não apresentou bom ajuste. As análises confirmaram quatro fatores de primeira ordem altamente correlacionados, conforme a teoria do engajamento já promulgava sobre a relação das dimensões ( Reeve, 2012; Veiga, 2013, 2016).

O engajamento agente foi o fator latente que registrou pesos fatoriais de maior magnitude ( $\beta > 0,80$ ), demonstrando que os itens representam bem este fator. Ressalta-se a importância da dimensão agente do engajamento escolar devido à possibilidade de reconhecer como os alunos se envolvem em atividades de aprendizagem e demonstram iniciativa para personalizar o aprendizado (Reeve & Tseng, 2011). Dessa forma, o modelo de quatro fatores mostrou-se adequado para avaliar o engajamento na população de crianças de 7 a 12 anos.

## 3.4 ESTUDO 3: EVIDÊNCIAS DE CONSISTÊNCIA INTERNA E DE FIDEDIGNIDADE INTRAOBSERVADORES

Conhecida a estrutura fatorial da EEAEIP, procurou-se conhecer as evidências de consistência interna deste instrumento e avaliar a fidedignidade Interobservadores.

### **3.4.1.Método**

#### *3.4.1.1 Participantes*



Participaram do estudo três duplas de professores, totalizando 6 docentes do 2º ao 5º ano, que fizeram parte do estudo de Análise Fatorial Confirmatória da escala. Cada dupla dividia uma turma, sendo um professor para ministrar aulas de português e outro de matemática.

### 3.4.1.2 Procedimento

As evidências de consistência interna da escala foram calculadas pelo Alpha de Cronbach à partir dos dados gerados do preenchimento da EEAEIP e a Fidedignidade Interobservadores foi calculada utilizando a correlação de Pearson utilizando os dados obtidos do preenchimento da escala dos professores de português e matemática de uma mesma turma.

### 3.4.1.3 Resultados

As evidências de consistência interna foram calculadas por meio do coeficiente Alfa de Cronbach total da escala e de cada dimensão da EEAEIP. Embora a recomendação da literatura seja de valores superiores a 0,70, há autores que consideram valores abaixo de 0,70 – mas próximos a 0,60 – como satisfatórios (Streiner, 2003). A EEAEIP apresentou um Alfa de Cronbach total de 0,92, sendo considerado um índice bom, assim como cada dimensão da escala também apresentou índices satisfatórios, como sumariza a tabela 9.

*Tabela 9- Alfa de Cronbach por dimensão do engajamento*

---

<i>Dimensão</i>	<i>Alfa de Cronbach</i>
Comportamental	0,74
Cognitivo	0,79
Afetivo	0,70
Agente	0,93

---

Com o objetivo de avaliar a fidedignidade interobservadores foi realizada a correlação de Pearson entre os escores assinalados pelos professores de matemática e português que preencheram a EEAEIP. As correlações foram de moderadas a fortes de acordo com o critério Dancey e Reidy (2006), variando de 0,40 (Cognitivo) a 0,75 (comportamental), conforme apresentado na tabla 10.

*Tabela 10 Fidedignidade intraobservadores (correlação de Pearson)*



Professor de Português	Professor de matemática			
	Agente <i>r</i>	Cognitivo <i>r</i>	Comportamental <i>r</i>	Afetivo <i>r</i>
Agente	0,71**			
Cognitivo		0,40**		
Comportamental			0,75**	
Afetivo				0,70**

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

#### 3.4.1.4 Discussão

Em relação à confiabilidade, a EEAEIP obteve o Alfa de Cronbach iguais ou maiores do que 0,70 em todas as quatro dimensões, sendo considerado um índice bom. Destaca-se que o valor de alfa é sensível ao tamanho da amostra e à quantidade de itens da escala (Streiner, 2003), em vista disso, podemos dizer que Escala EEAEIP apresenta uma boa consistência interna uma vez que cada dimensão apresenta cinco itens. A fidedignidade interobservadores obteve índices moderados à fortes, 0,40 a 0,75, significando que as observações de ambos os professores são próximas. A correlação mais forte foi da dimensão comportamental e pode ser explicada devido a facilidade de observar os itens relacionados a essa dimensão, como por exemplo o item “Perturba a aula de propósito”. Em contrapartida a dimensão cognitiva do engajamento apresentou um índice moderado, tal fato pode ser justificado devido a característica intrínscas dos processos cognitivos que geram dificuldade de observação por parte dos professores. Os resultados das evidências de confiabilidade e fidedignidade demonstram que há boa consistência interna e homogeneidade dos itens da EEAEIP.

### 3.5 ESTUDO 4: COMPARAÇÃO ENTRE ESCALA DE AUTORRELATO E EEAEIP COM DESEMPENHO ACADÊMICO EM MATEMÁTICA E PORTUGUÊS

Foi realizada uma comparação entre escala de Veiga (2013, 2016) adaptada por Siveira e Justi (2018) com a EEAEIP, e destas duas com as notas de português e matemática dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental.

#### 3.5.1.Método

##### 3.5.1.1 Participantes

Participaram do estudo 7 professores do 5º ano que fizeram parte do estudo 2 de Análise Fatorial Confirmatória e 87 alunos do 5º ano de 2 escolas públicas e 1 particular da cidade de Juiz de Fora, Minas Gerais. A experiência média dos professores é de 10,7 anos, variando de 6 a 30 anos de experiência de sala de aula. Entre os professores 6 eram do sexo feminino e 1 do sexo masculino. A idade média dos alunos foi de 10,9 anos, variando de 10 a 11 anos, sendo 51,7% do sexo masculino e 48,3 do sexo feminino.

### *3.5.1.2 Instrumentos*

#### *Adaptação da Escala EAE–E4D*

A Escala EAE–E4D de Veiga (2013, 2016) foi adaptada por Silveira e Justi (2018) e avalia o engajamento em discentes do 5º e 6º anos do Ensino fundamental. Inicialmente foi adaptada a linguagem da escala da versão original de Veiga (2013, 2016) e a redação foi enviada para três juízes compararem a adequação da versão portuguesa para a versão brasileira. Houve um alto índice de concordância dos juízes na classificação dos itens dentro dos tipos de engajamento (índice Kappa= 0,96), demonstrando que os itens da escala representam adequadamente as quatro dimensões do engajamento. Além disso, no estudo de análise fatorial exploratória, foram extraídos quatro fatores que, de uma forma geral, corresponderam às quatro dimensões do engajamento escolar previstas pela escala original (comportamental, cognitivo, agente e emocional). A fidedignidade (alpha de Crombrach) da escala foi 0,81 para o afetivo; 0,78 para o comportamental; 0,74 para o agente; e 0,62 para o cognitivo.

### *3.5.1.3 Procedimentos*

Foi aplicada a escala EAE–E4D de Veiga (2013, 2016), adaptada por Silveira e Justi (2018) aos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental no Brasil. A aplicação foi realizada na escola das crianças de forma coletiva, conforme dia e horário agendados com a direção. A escala foi distribuída aos alunos que preencheram o cabeçalho e os itens seguindo as instruções lidas pelo pesquisador. As dúvidas poderiam ser proferidas em voz alta a qualquer momento da aplicação. Não foi dado tempo limite para o término.

### *3.5.1.4 Resultados*

Foi utilizada a Análise de Correlação de Spearman entre os escores da escala EAE-E4D e a EEAEIP com as notas de português e matemática do bimestre em que ocorreu a pesquisa e a Correlação de Pearson para a correlação entre as duas escalas. A correlação total entre a EEAEIP e a EAE-E4D foi baixa ( $r=0,32$ ). Conforme sumariza a tabela 11.

Tabela 11- Comparação entre a EAE-E4D e a EEAEIP (correlação de Pearson)

EAE-E4D	EEAEIP				
	Comp.	Cog.	Afet.	Agen.	Total
	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>
Comp.	0,28**				
Cog.		0,17			
Afet.			0,26**		
Agen.				0,13	
Total					0,32**

\* A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades)

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

A correlação total da EEAEIP com as notas de português e matemática foi moderada, conforme pode ser observado na tabela x, e a correlação total entre a EAE-E4D e as notas foi fraca (0,10 para português e 0,20 para matemática). Ressalta-se que a dimensão afetiva e cognitiva da EAE-E4D foram correlacionadas negativamente com as notas de português e que a dimensão agente apresentou uma correlação negativa com as notas de matemática. Os valores das correlações são sumarizados na tabela 12.

Tabela 12- Correlação de Spearman entre a EEAEIP e EAE- E4D com notas de português e matemática

Notas	EEAEIP				
	Comp.	Cog.	Afet.	Agen.	Total
	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>
Port.	0,31*	0,54**	0,35**	0,53**	0,55**
Mat.	0,38**	0,38**	0,29*	0,20	0,41**
	EAE-E4D				
	Comp.	Cog.	Afet.	Agen.	Total
	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>	<i>r</i>
Por	0,22	-0,03	-0,10	0,12	0,10
Mat.	0,27*	0,16	0,12	-0,01	0,20

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

\*A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).

### 3.5.1.5 Discussão

A correlação total entre a EAE-E4D de Veiga (2013, 2016), adaptada por Silveira e Justi (2018), e EEAEIP foi baixa, no entanto com correlação significativa. Uma possível explicação para a baixa correlação é que o aluno preenche a escala visando sua situação atual, enquanto o professor avalia o aluno considerando a trajetória acadêmica do aluno. Outra justificativa pode ser devido a exigência de metacognição que o preenchimento de uma escala de autorrelato exige e na idade pesquisada nesse estudo os alunos ainda estão no período de reconhecer seus próprios pensamentos (Martin & Marchesi, 1996). Além disso, o próprio estudo de adaptação para o Brasil da EAE-E4D de Veiga (2013, 2016), realizado por Silveira e Justi (2018), encontrou dificuldades para mensurar o engajamento cognitivo por meio de uma escala de autorrelato. A escala EAE-E4D obteve correlações negativas entre as dimensões cognitiva e afetiva com as notas de português. Uma explicação para essa correlação baixa seria que os alunos ao perceberem as notas baixas mudaram seu comportamento, tornando-se mais engajados para recuperar a nota. Outra justificativa para a baixa correlação da escala de autorrelato (EAE-E4D) é a preocupação dos estudantes em responder a escala de maneira socialmente desejável, fazendo com que suas respostas não evidenciem a real situação. Nesse sentido, é importante considerar que essa faixa etária (estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental) representa o limite inferior de aplicação da escala de Veiga (2013, 2016), uma vez que a escala original desenvolvida em Portugal avalia alunos do 6º ao 1º ano do ensino médio, sendo assim possível que em crianças mais velhas as correlações com o desempenho sejam maiores. No geral, a correlação entre as notas e a EAE-E4D é baixa e entre as notas e a EEAEIP a correlação é moderada. Esse é um indício de que para avaliar o engajamento em crianças novas, talvez seja preferível um instrumento que utiliza a observação de terceiros do que um instrumento de autorrelato. Tal resultado, em certa medida, é esperado, uma vez que em pesquisas anteriores os relatos dos professores são positivamente correlacionados com as notas dos alunos (Gruman, Harachi, Abbott, Catalano, & Fleming, 2008; Price, 2015) e as escalas de engajamento de autorrelato com os relatos de professores apresentaram baixa correlação (Fredricks et al., 2005; Furrer & Skinner, 2003)

### **3.6 Conclusão**

A escala EEAIIP foi proposta como uma alternativa aos instrumentos de autorrelato que procuram mensurar as dimensões do engajamento escolar, baseando-se principalmente em escalas tais como a EAE-E4D (Veiga, 2013, 2016), a Engajamento versus desafeição (Skinner et al., 2009), SES (Fredricks et al., 2005), Escala de Engajamento (Yazzie-Mintz, (2007) e a MES (Martin, 2009). O recente modelo quadridimensional do engajamento escolar proposto por Reeve (2011) e

Veiga (2013, 2016) foi utilizado como base para a construção da EEAEIP e realizada análise confirmatória tanto desse modelo quanto do modelo tridimensional.

Este estudo fornece um instrumento psicométrico para avaliar o engajamento escolar de forma inferida por professores para crianças de 7 a 12 anos. A EEAEIP é composta por 20 itens em uma escala do tipo Likert, com pontuação mínima obtida de 20 e pontuação máxima de 120. Ela pode ser considerada um instrumento com evidências de validade (de conteúdo, de critério e de estrutura fatorial) e fidedigna (alpha de Crombach e fidedignidade interobservadores) para avaliar o comportamento de engajamento em crianças. Destacamos que uma das contribuições desse estudo é a criação de uma escala de engajamento para crianças menores, visto que há poucos instrumentos para essa faixa etária. Outra vantagem é a possibilidade de avaliar o engajamento pela inferência dos professores, uma vez que as crianças menores apresentam dificuldade no preenchimento de escalas de autorrelato.

Como limitação desse estudo podemos citar que ao examinar a correlação da escala com o desempenho acadêmico e as notas foram utilizadas as avaliações do bimestre em que a pesquisa ocorreu, logo para uma melhor avaliação, a utilização de notas de todos os bimestres ou a nota final poderia gerar mais dados de análise e permitir identificar as variações que ocorrem nessa relação durante o ano escolar. A segunda limitação refere-se ao estudo não examinar a correlação divergente da EEAEIP com escalas de constructos correlatos. Estudos futuros também poderiam considerar essas variáveis para obter mais evidências de validade para a EEAEIP. Por fim, entende-se que uma escala de engajamento inferida pelos professores pode auxiliar nas pesquisas que avaliam o engajamento escolar, a fim de fomentar o desenvolvimento do engajamento nos alunos, examinar razões da diminuição do engajamento e ajudar a formular políticas públicas que considerem o engajamento como um índice a ser coletado para avaliar as escolas e os alunos.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação buscou apresentar um panorama do engajamento escolar dos últimos 5 anos, bem como construir e obter evidências de validade para uma escala de engajamento escolar inferida por professores para alunos do 2º ao 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

No capítulo 1 realizou-se uma revisão sistemática da literatura utilizando publicações sobre engajamento escolar nas bases SciELO, PsycINFO e ERIC com os seguintes descritores: “school engagement”, “engajamento escolar” e “envolvimento escolar”. Foram encontrados 410 estudos e 203 selecionados, sendo a maioria dos estudos correlacional. A produção sobre engajamento se concentra no eixo América do Norte/Europa e o engajamento foi tratado na maioria dos estudos como um constructo tridimensional. Em relação as escalas foram encontradas 35 escalas que avaliam o engajamento. Faz-se necessário mais estudos experimentais e quasi-experimentais devido à importância destes para a avaliação e desenvolvimento de intervenções que visem melhorar o engajamento escolar e também estudos que avaliem a relação entre o engajamento escolar e outras variáveis pertinentes ao contexto escolar.

O capítulo 2 é constituído por quatro estudos que buscam obter evidências de validade para uma escala de engajamento escolar inferida por professores, a saber: a) Estudo 1: Construção dos itens da escala e evidências de validade de conteúdo; b) Estudo 2: Evidências de validade de constructo através da Análise Fatorial Confirmatória; c) Estudo 3: Evidências de Consistência interna e de Fidedignidade Interobservadores e; d) Estudo 4: Comparação entre escala de autorrelato e EEAEIP com desempenho acadêmico em matemática e português. Os resultados mostraram que a EEAEIP apresenta boas propriedades psicométricas, com a Análise Fatorial Confirmatória atestando o modelo de quatro fatores (‘comportamental’, ‘cognitivo’, ‘afetivo’ e ‘agente’). A evidência da consistência interna da escala foi boa com um Alfa de Crombach 0,92 e a fidedignidade interobservadores sugere que o constructo é avaliado da mesma forma por diferentes observadores. Foi encontrada uma correlação moderada entre a EEAEIP e as notas de português e matemática, sugerindo que a EEAEIP é uma medida adequada para avaliar o engajamento escolar.

Ressalta-se a importância desse estudo para a pesquisa do engajamento escolar, principalmente para o contexto brasileiro, por se tratar da construção de uma escala para uma população de 7 a 12 anos e por ser uma escala inferida por professores. Tanto no contexto internacional quanto no contexto brasileiro há uma escassez de estudos e instrumentos que avaliam

o engajamento escolar em crianças mais novas, dessa forma, este estudo ajuda a preencher essa lacuna, tornando-se importante para pesquisas futuras na área. Por ser uma escala inferida por professores, a EEAEIP auxilia na avaliação do engajamento, uma vez que crianças menores podem encontrar dificuldades no preenchimento de escalas de autorrelato devido às exigências de leitura e metacognição e, ainda permite que, em pesquisas futuras, se investigue a existência de diferenças no engajamento observado e o engajamento autorrelatado e se essas diferenças produzem resultados distintos.

## REFERÊNCIAS

- APPLETON, J. J.; CHRISTENSON, S. L.; FURLONG, M. J. Student engagement with school: critical conceptual and methodological issues of the construct. **Psychology in the Schools**, v. 45, p. 369-386, 2008. .
- APPLETON, J. J.; CHRISTENSON, S. L.; KIM, D.; RESCHLY, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument, **Journal of School Psychology**, v. 44, n 5, p. 427-445, 2006.
- ARASTAMAN, G. **Ankara ili lise birinci sinif öğrencilerinin okula bağlılık durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri.** (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) - Ankara Üniversitesi, Ankara, 2006.
- AUDAS, R.; WILLMS, J. D. Engagement and dropping out of school: a life course perspective. **Human resources and social development.** Canada, 2001. Retrieved from: <http://sbisrvntweb.uqac.ca/archivage/15292281.pdf>
- AWANG-HASHIM, R.; AZLINA, H.; SANI, A. M. A Confirmatory factor analysis of a newly integrated multidimensional school engagement scale. **Malaysian Journal of Learning & Instruction**, v. 5, 21-40, 2008.
- BANDURA, Albert. **Self-efficacy: The exercise of control.** New York, NY: Freeman, 1997.
- BANDURA, Albert. A Social Cognitive perspective on Positive Psychology. **Revista de Psicología Social**, v 26, p. 7-20, 2011.
- BARRETT, P. Structural equation modelling: Adjudging model fit. **Personality and Individual Differences**, v. 42, n. 5,p. 815–82, 2007.
- BEAR, G.; YANG, C.; MANTZ, L.; PASIPANODYA, E.; HEARN, S.;BOYER, D. **Technical manual for delaware school survey: scales of school climate, bullying victimization, student engagement, and positive, punitive, and social emotional learning techniques. delaware positive behavior support (de-pbs) and school climate**



- transformation projects.** 2016. Recuperado em <http://wh1.oet.udel.edu/pbs/wp-content/uploads/2011/12/Delaware-School-Survey-Technical-Manual-Fall-2016.pdf>  
<http://wh1.oet.udel.edu/pbs/wp-content/uploads/2011/12/Delaware-School-Survey-Technical-Manual-Fall-2016.pdf>
- BENTLER, P. M.; BONETT, D. G. Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. **Psychological Bulletin**, v. 88, n.3, p. 588–606, 1980.
- BROWNE, M. W.; CUDECK, R. Alternative ways of assessing model fit. **Sociological methods & research**, v. 21, n. 2, p.230–258, 1992.
- BRUTSAERT, H. **School, gezin en welbevinden: Zesdeklassers en hun sociale omgeving.** Leuven: Garant, 1993.
- CAN, S. Primary II. **Examining students' level of commitment to the school stage, according to some variables.** (Unpublished master's thesis). İzmir, Turkey: Ege University Institute of Social Sciences, 2008.
- CARTER, M.; MCGEE, R.; TAYLOR, B.; WILLIAMS, S. Health outcomes in adolescence: Associations with family, friends and school engagement. **Journal of Adolescence**, v. 30, n. 1, p. 51-62, 2007.
- CHRISTENSON, S. L.; ANDERSON, A. R. The centrality of the learning context for students' academic enabler skills. **School Psychology Review**, v. 31, p. 378-393, 2002.
- CHRISTENSON, S. L.; RESCHLY, A. L.; WYLIE, C. **Handbook of research on student engagement**, New York: Springer, 2012.
- CONNELL, J. P.; WELLBORN, J. G. Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. *In*: GUNNAR, M. R.; SROUFE, L. A. (Eds.), **Self processes and development.** Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1991. v.23. p. 43 – 77.

- COVAS, F.; VEIGA, F. Envolvimento dos estudantes no ensino superior: um estudo com a escala EAE-E4D. **Revista De Estudos E Investigación En Psicología Y Educación**, v. 01, p. 121-126, 2017.
- Çakar, F. S.; Karataş, Z. (April, 2014). **Ergenlerin okula bağlanmalarının yordayıcıları olarak benlik saygısı, okul öfkesi ve yaşam doyumu. International Conferences on New Trends in Education and Their Implications**, ICONTE-2014, Antalya -Türkiye 'de sözel bildiri olarak sunulmuştur.
- ÇENGEL, M.; TOTAN, T.; ÇÖĞMEN, S. Okula bağlılık ölçeğinin türkçeye uyarlanması. **Abant izzet baysal üniversitesi eğitim fakültesi dergisi**, v. 17, n. 4, p. 1820-1837, 2017.
- DANCEY, Christine; REIDY, John. **Estatística sem matemática para psicologia: usando spss para windows**. Porto Alegre: Artmed, 2006
- DE LAET, S.; COLPIN, H. ; VERVOORT, E., DOUMEN, S., LEEUWEN, K. V., GOOSSENS, L., VERSCHUEREN, K. Developmental trajectories of children's behavioral engagement in late elementary school: both teachers and peers matter. **Developmental Psychology**, v. 51, n. 9, p. 1292-1306, 2015.
- ECCLES, J. S.; MIDGLEY, C.; WIGFIELD, A.; BUCHANAN, C. M.; REUMAN, D.; FLANAGAN, C.; MACIVER, D. Development during adolescence: The impact of stage - environment fit on adolescents' experiences in schools and families. **American Psychologist**, v. 48, p.90-101, 1993.
- FINN, J. D. Withdrawing From School. **Review of educational research**, v. 59, n. 2, p. 117-142, 1989.
- FINN, J. D.; ROCK, D. A. Academic success among students at risk for school failure. **Journal of Applied Psychology**, v. 82. n. 2, p. 221-234, 1997.
- FLEMING, C. B.; CATALANO, R. F.; HAGGERTY, K. P.; ABBOTT, R. D. Relationships between level and change in family, school, and peer factors during two periods of

adolescence and problem behaviour at age 19. **Journal of Youth and Adolescence**, v. 39, n. 6, p. 670-682, 2010.

FREDRICKS, J. A.; BLUMENFELD, P.; FRIEDEL, J.; PARIS, A. **School engagement. michigan paper presented at the indicators of positive development conference child trends**, March, 2003, University of Michigan.

FREDRICKS J. A.; BLUMENFELD, P.; FRIEDEL J.; PARIS, A. (2005). School Engagement. *In*: Moore, K. A.; Lippman L. H. (Eds.). **The search institute series on developmentally attentive community and society. what do children need to flourish: conceptualizing and measuring indicators of positive development**. New York, NY, US: Springer Science + Business Media, 2005. p. 305-321.

FREDRICKS, J. A.; BLUMENFELD, P.; PARIS, A. School engagement: potential of the concept, state of the evidence. **Review of Educational Research**, v. 74, n. 1, p.59-109, 2004.

FREDRICKS, J. A.; MCCOLSKEY, W. The measurement of student engagement: A comparative analysis of various methods and student self-report instruments. In CHRISTENSON , S; RESCHLY, A.; WYLIE, C. (Eds.). **Handbook of Research on Student Engagement**. New York: Springer, 2012.

FURLONG, M.; CHRISTENSON, S. Engaging students at school and with learning: a relevant construct for all students. **Psychology in the Schools**, v. 45, n.5, p. 365-368, 2008.

FURLONG, M. J.; WHIPPLE, A. D.; ST. JEAN, G.; SIMENTAL, J.; SOLIZ, A.; PUNTHUNA, S. Multiple contexts of school engagement: Moving toward a unifying framework for educational research and practice. **California School Psychologist**, v. 8, p. 99 – 114, 2003.

FURRER, C.; SKINNER, E. Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. **Journal of Educational Psychology**, v. 95, n. 1, p. 148-162, 2003.

- GOUVEIA, R. S. V. **Engajamento escolar e depressão: um estudo correlacional com crianças e adolescentes.** (Tese de doutorado não publicada). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, Brasil, 2009.
- GRUMAN, D. H.; HARACHI, T. W.; ABBOTT, R. D.; CATALANO, R. F.; FLEMING, C. B. Longitudinal effects of student mobility on three dimensions of elementary school engagement. **Child Development**, v. 79, n. 6, p. 1833–1852, 2008.
- GAVIDIA-PAYNE, S.; DENNY, B.; DAVIS, K.; FRANCIS, A.; JACKSON, M. Children's self-concept: parental school engagement and student–teacher relationships in rural and urban Australia. **Social Psychology of Education**, v. 18, n. 1, p. 121–136, 2015.
- HART, S. R., STEWART, K.; JIMERSON, S.R. The student engagement in schools questionnaire (sesq) and the teacher engagement report form-new (terf-n): examining the preliminary evidence. **Contemporary School Psychology: Formerly "The California School Psychologist"**, v. 15, n. 1, p. 67-79, 2011.
- HAKANEN, J.; BAKKER, A. B.; SCHAUFELI, W. Burnout and engagement among teachers. **Journal of School Psychology**, v. 43, n. 6, p. 495-513, 2006.
- HAZEL, C. E.; VAZIRABADI, G. E.; ALBANES, J.; GALLAGHER, J. Evidence of convergent and discriminant validity of the Student School Engagement Measure. **Psychological Assessment**, v. 26, n.3, p. 806-814, 2014.
- HERNANDEZ, L. **Relations entre pairs et mobilisation scolaire d'adolescents de 14 à 16 ans: entrerichesse et pression du groupe. Le rôle médiateur de la valeur accordée à l'école.** (Thèse de doctorat). Université Toulouse le Mirail, Toulouse, 2012. Recuperado em <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00813639/document>.
- HIDIROĞLU, F. M. **The role of perceived classroom goal structures, self-efficacy, and the student engagement in seventh grade students' science achievement** (Unpublished master's thesis). Middle East Technical University, Turkey, 2014.

- HOLST, B.; WEBER, J.; BEAR, G. G.; LISBOA, C. Adaptación transcultural y validación del contenido del Delaware School Climate Survey-Student (DSCS-S) en Brasil. **Relieve**, v. 22, n. 2, p.1-12, 2016.
- HUGHES, J. N.; KWOK, Oi-Man. Classroom engagement mediates the effect of teacher-student support on elementary students' peer acceptance: A prospective analysis. **Journal of school psychology**, v. 43, n. 6, p. 465-480, 2006.
- JIMERSON, S. R.; CAMPOS, E.; GREIF, J. L. Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. **California School Psychologist**, v. 8, 7 – 27, 2003.
- KLIN, R. B. **Methodology in the social sciences. Principles and practice of structural equation modeling**. 2 ed. New York, NY, US: Guilford Press, 2005.
- LAM, S.; JIMERSON, S.; KIKAS, E.; CEFAL, C.; VEIGA, F. H.; NELSON, B.; ... ZOLLNERITSCH, J. Do girls and boys perceive themselves as equally engaged in school? The results of an international study from 12 countries. **Journal of School Psychology**, v. 50, p. 77-94, 2012.
- LANDIS, R. J.; KOCH, G. G. The measurement of observer agreement for categorical data. **Biometrics**, v. 33, n. 1, p. 159-174, 1997.
- LI, Y.; LERNER, R. M. Interrelations of behavioral, emotional, and cognitive school engagement in high school students. **Journal of Youth and Adolescence**, v. 42, n. 1, p. 20-32, 2013.
- LIBBY, H. P. Measuring students' relationship to school: attachment, bonding, connectedness, and engagement. **Journal of School Health**, v. 74, p. 274 – 283, 2004.
- MAHATMYA, D.; LOHMAN, B. J.; MATJASKO, J. L.; FARB, A. F. Engagement across developmental periods. *In*: CHRISTENSON, S. L.; RESCHLY, A. L.; WYLIE, C. (Eds.), **Handbook of research on student engagement**. New York, NY, US: Springer Science + Business Media, 2012. p. 45-63.

- MAMELI, C.; Passini, S. (2017). Measuring four-dimensional engagement in school: A validation of the student engagement scale and of the agentic engagement scale. *TPM - Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, v. 24, p. 527-541, 2017.
- MANDERNACH, B. J. Assessment of student engagement in higher education: A synthesis of literature and assessment tools. **International journal of learning, teaching and research**, v.12, n. 2, p. 1-14, 2015.
- MARQUES, S. C.; LOPEZ, S. J.; FONTAINE, A. M.; COIMBRA, S.; MITCHELL, J. How much hope is enough? Levels of hope and students' psychological and school functioning. **Psychology in the Schools**, v. 52, n. 4, p. 325-334, 2015.
- MATOS, D. A. S. Confiabilidade e concordância entre juízes: aplicações na área educacional. **Estudos em avaliação educacional**, v. 25, n. 59, p. 298-324, 2014.
- MARTIN, A. J. Motivation and engagement across the academic life span: a developmental construct validity study of elementary school, high school, and university/college students. **Educational and Psychological Measurement**, v. 69, n. 5, p. 794-824, 2009.
- MARTIN, E. & MARCHESI, A. Desenvolvimento metacognitivo e problemas de aprendizagem *In: Coll, C.; Palácios, J. & Marchesi, A. (orgs). Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- MASLACH, C.; JACCKSON, S. E. The measured of experienced burnout. **Journal of Occupational Behaviour**, v. 2, p. 99-113, 1981..
- PORTILLA, X. A.; BALLARD, P. J.; ADLER, N. E.; BOYCE, W. T.; OBRADOVIĆ, J. An integrative view of school functioning: Transactions between self-regulation, school engagement, and teacher–child relationship quality. **Child Development**, v. 85, n.5, p. 1915-1931, 2014.

- PRICE, H. E. Principals' social interactions with teachers. **Journal of Educational Administration**, v. 53, n.1, p.116–139, 2015.
- RAMOS-DÍAZ, E.; RODRÍGUEZ-FERNÁNDEZ, A.; REVUELTA, L. Validation of the spanish version of the school engagement measure (SEM). **The Spanish Journal of Psychology**, v. 19, 2016.
- REEVE, J. A self-determination Theory perspective on student engagement. *In*: CHRISTENSON, L. S.; RESCHLY, A. L.; WYLIE, C. (Eds.), **Handbook of Research on Student Engagement**. New York: Springer, 2012. p.149-171.
- REEVE, J.; TSENG, C. Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. **Fuel and Energy Abstracts**, v. 36, n. 4, p. 257-267, 2011.
- RODRIGUEZ, R. J.; ELBAUM, B. (2014). The role of student–teacher ratio in parents' perceptions of schools' engagement efforts. **The Journal of Educational Research**, v. 107, n. 1, p. 69–80. 2014.
- Rola, A. S. (2012). Envolvimento dos alunos na escola: um estudo com alunos do 7º e do 9º ano. (Dissertação de Mestrado). Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa. Recuperado em [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/8230/1/ulfpie043250\\_tm.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/8230/1/ulfpie043250_tm.pdf)
- SALANOVA, M.; BAKKER, A. B.; LLORENS, S. Flow at work: evidence for an upward spiral of personal and organizational resources. **Journal of Happiness Studies**, v. 7, n.1, p.1-22, 2006.
- SALANOVA, M.; BRESÓ, E.; SCHAUFELI, W. B. Hacia un modelo espiral de las creencias de eficacia en el estudio del Burnout y del engagement. **Ansiedad y Estrés**, v. 11, n. 2-3, p.215-231, 2005.
- SALANOVA, M.; SCHAUFELI, W. B.; LLORENS, S.; PEIRÓ, J. M.; GRAU, R. Desde el "Burnout" al "engagement": ¿una nueva perspectiva? **Revista de Psicología del trabajo y de las organizaciones**, v. 16, n.2, p.117-134, 2000.

- SALMELA-ARO, K.; UPADYAYA, K. The Schoolwork Engagement Inventory: Energy, Dedication, and Absorption (EDA). **European Journal of Psychological Assessment**, v. 28, p. 60-67, 2012.
- SCHAUFELI, W. B.; MARTÍNEZ, I. M.; PINTO, A. M.; SALANOVA, M.; BAKKER, A. B. Burnout and engagement in university students: a cross-national study. **Journal of Cross-Cultural Psychology**, v. 33, n.5, p. 464-481, 2002.
- SCHAUFELI, W. B.; SALANOVA, M.; GONZALEZ-ROM'A, V.; BAKKER, A. B. The measurement of engagement and Burnout: a two sample confirmatory factor analytic approach. **Journal of happiness Studies**, v. 3, n. 1, p. 71-92, 2002.
- SILVEIRA, M. E.; JUSTI, F. R. R. Engajamento escolar: adaptação e evidências de validade da escala EAE-E4D. **Psicologia: teoria e prática**, v. 20, n. 1, p. 110-125, 2018.
- SKINNER, E., FURRER, C., MARCHAND, G., & KINDERMANN, T. Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? **Journal of Educational Psychology**, v. 100, n .4, p. 765–781, 2008.
- SKINNER, E. A.; KINDERMANN, T. A.; FURRER, C. J. A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. **Educational and Psychological Measurement**, v. 69, n. 3, p. 493-525, 2009.
- SKINNER, E. A.; PITZER, J. Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. *In*: CHRISTENSON, S.; RESCHLY, A.; WYLIE, C. (Eds.). **Handbook of Research on Student Engagement**. New York: Springer, 2012.
- SKINNER, E.; ZIMMER-GEMBECK; M., CONNELL, J.; ECCLES, J.; WELLBORN, J. Individual differences and the development of perceived control. **Monographs of the Society for Research in Child Development**, v. 63, n. 2/3, p. 1-231, 1998.
- Streiner, D. L. (2003). Starting at the beginning: an introduction to coefficient alpha and internal



- consistency. **Journal of Personality Assessment**, v. 80, n. 1, p. 99–103, 2003.
- UPADYAYA, K.; SALMELA-ARO, K. Development of school engagement in association with academic success and well-being in varying social contexts: a review of empirical research, **European Psychologist**, v.18, n. 2, p. 136-147, 2013.
- UZZAMAN, M. A.; KARIM, A. K. M. R. The psychometric properties of the school engagement scale in Bangladeshi culture. **Journal of the Indian Academy of Applied Psychology**, v. 42, n. 1, p.143-153, 2016.
- VEIGA, F. H. Assessing student engagement in school: development and validation of a four-dimensional scale. **Procedia- Social and Behavioral Sciences**, p. 813-819, 2016.
- VEIGA, F. H. **Transgressão e autoconceito dos Jovens na Escola**. Lisboa: Fim de Século, 2012.
- VEIGA, F. H. Envolvimento dos alunos na escola: elaboração de uma nova escala de avaliação. **International Journal of Developmental and Educational Psychology**, v.1, n. 1, p. 441-450, 2013.
- VEIGA, F. H. Escala de disrupção escolar inferida pelos professores (EDEI): Construção e validação. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, v. 29, p. 99-118, 1995
- VEIGA, F. H.; BURDEN, R.; APPLETON, J.; TAVEIRA, M. do C.; GALVÃO, D. Student's engagement in school: Conceptualization and relations with personal variables and academic performance / envolvimento de los estudiantes en la escuela: conceptualización y relaciones con variables personales y rendimiento académico – una revisión de la literatura. **Revista de Psicología y Educación**, v. 9, n.1, p. 29-47, 2014.
- Veiga, F., Galvão, D., Almeida, A., Carvalho, C., Janeiro, I., Nogueira, J., ... Pereira, T. (november, 2012). *Student's engagement in school: a literature review*. Proceedings of ICERI, Conference Madrid, Spain. Recuperado em <http://core.ac.uk/download/pdf/12427090.pdf>

- VOISIN, D. R.; ELSAESSER, C.; KIM, D. H.; PATEL, S.; CANTARA, A. The relationship between family stress and behavioral health among African American adolescents. **Journal of Child and Family Studies**, v. 25, n. 7, p. 2201-2210, 2016.
- WARREN, Amy. Eva. Alberts., LERNER, Richard. M.; Phelps, Erin. (Eds.). **Thriving and spirituality among youth: Research perspectives and future possibilities**. Hoboken, NJ, USA: John Wiley & Sons, Inc. 2011. p. 309-331.
- WANG, M.; CHOW, A.; HOFKENS, T.; SALMELA-ARO, K. The trajectories of student emotional engagement and school Burnout with academic and psychological development: Findings from Finnish adolescents. **Learning and Instruction**, v. 36, p. 57-65, 2015.
- YAZZIE-MINTZ, Ethan. Voices of students on engagement: A report on the 2006 High School Survey of Student Engagement . Bloomington, In: **Center for Evaluation & Education Policy** [Indiana University, 2007]. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED495758>. Acesso em 20 dez. 2018.
- YUSOF, N.; ANG, R. P.; OEI, T. P. S. The Psychometric Properties of the school engagement measure in adolescents in singapore. **Journal of Psychoeducational Assessment**, v. 35, n. 5, p. 521-533, 2016.
- ZHANG, Wei., DU, Dan., ZHEN, Shuandju., WARREN, Amy. Eva. Alberts., LERNER, Richard. M.; PHELPS, Erin. Belief systems and positive youth development among Chinese and American youth In: WARREN, Amy. Eva. Alberts., LERNER, Richard. M.; PHELPS, Erin. (Eds.). **Thriving and spirituality among youth: Research perspectives and future possibilities**. Hoboken, NJ, USA: John Wiley & Sons, Inc. 2011.

## APÊNDICE A- ESCALA DE ENGAJAMENTO DOS ALUNOS NA ESCOLA INFERIDO POR PROFESSORES PARA ALUNOS DO 2º AO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

### ESCALA DE ENGAJAMENTO ESCOLAR PARA ALUNOS DO 2º AO 5º ANO PREENCHIDA POR PROFESSORES

<b>Informações do aluno</b>	
Nome: _____	Ano: _____ <input type="checkbox"/> Integral <input type="checkbox"/> Regular
Turma: _____	Sexo: <input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> Masculino
Data de Nascimento: _____	

**Legenda:**

Discordo Totalmente	Discordo bastante	Mais discordo que concordo	Mais concordo que discordo	Concordo bastante	Concordo Totalmente
1	2	3	4	5	6

- 1- Faz os deveres de casa e/ ou trabalhos para casa regularmente.  
 .....  
 1      2      3      4      5      6
- 2- Parece feliz na escola.  
 .....  
 1      2      3      4      5      6
- 3- Quando não consegue realizar uma atividade, pede ajuda.  
 .....  
 1      2      3      4      5      6
- 4- Traz informações de casa para serem discutidas em sala de aula, como jornais, revistas, reproduz fala de adultos, entre outros.  
 .....  
 1      2      3      4      5      6
- 5- Faz sugestões de atividades ou temas para as aulas.  
 .....  
 1      2      3      4      5      6
- 6- Quanto tem uma tarefa em sala para fazer, vai logo fazendo, sem pensar no que foi pedido.  
 .....  
 1      2      3      4      5      6
- 7- Cumpre as regras da sala.  
 .....  
 1      2      3      4      5      6
- 8- Participa de atividades complementares como apresentações culturais, festa junina dia da família, entre outros.  
 .....  
 1      2      3      4      5      6
- 9- Raramente falta às aulas.  
 .....  
 1      2      3      4      5      6
- 10- Na escola parece ansioso.  
 .....  
 1      2      3      4      5      6
- 11- Fala com os professores sobre as coisas de que gosta e de que não gosta nas disciplinas.  
 .....  
 1      2      3      4      5      6
- 12- Quando não entende o que leu, volta a ler novamente  
 .....  
 1      2      3      4      5      6
- 13- Perturba as aulas de propósito.  
 .....  
 1      2      3      4      5      6
- 14- Tem muitos amigos na escola  
 .....  
 1      2      3      4      5      6
- 15- Faz as atividades de sala de aula com entusiasmo.  
 .....  
 1      2      3      4      5      6
- 16- Relacionam conteúdos aprendidos em sala à exemplos de seu próprio cotidiano.  
 .....  
 1      2      3      4      5      6
- 17- Faz perguntas durante as aulas.  
 .....  
 1      2      3      4      5      6
- 18- Fala para o professor as atividades nas quais tem interesse  
 .....  
 1      2      3      4      5      6
- 19- Nas provas e trabalhos, responde o mínimo necessário, sem desenvolver suas respostas.  
 .....  
 1      2      3      4      5      6
- 20- Fica isolado(a) na escola.  
 .....  
 1      2      3      4      5      6