



Universidades Lusíada

Care, Catarina de Almeida

A relação entre as competências socioemocionais e o envolvimento escolar

<http://hdl.handle.net/11067/5727>

Metadados

Data de Publicação

2020

Resumo

Diversas investigações apresentam o envolvimento escolar como uma variável de grande contributo para o sucesso escolar, sendo importante para o percurso e rendimento académico dos alunos. A importância das competências socioemocionais tem também sido reconhecida nos diferentes contextos, contribuindo igualmente para o sucesso académico, ajustamento social, melhoria na qualidade dos relacionamentos, resolução construtiva dos conflitos e comportamentos mais saudáveis. O presente estudo pretende ...

Several investigations have shown that school engagement is crucial for school success, with an important role in students' academic progress and performance. The importance of socio-emotional competences has also been recognized in different contexts, contributing to academic success, social adjustment, improvement the quality of relationships, constructive resolution of conflicts and healthier behavior. The present study analyzes the relationship between school engagement and socio-emotional ...

Palavras Chave

Psicologia, Psicologia da educação, Rendimento Escolar, Aspectos Sociais, Personalidade, Rendimento escolar

Tipo

masterThesis

Revisão de Pares

Não

Coleções

[ULP-IPCE] Dissertações

Esta página foi gerada automaticamente em 2024-04-27T02:08:49Z com informação proveniente do Repositório



Universidade Lusíada - Norte
Porto

Dissertação de Mestrado em **Psicologia da Educação**

Instituto de Psicologia e Ciências da Educação
Universidade Lusíada - Norte (Porto)

PORTO,



**instituto de psicologia
e Ciências da Educação**
Universidade Lusíada - Norte (Porto)



Universidade Lusíada - Norte
Porto

Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação
Instituto de Psicologia e Ciências da Educação
Universidade Lusíada - Norte (Porto)

PORTO,

Trabalho efectuado sob a orientação do/a



**instituto de psicologia
e Ciências da Educação**
Universidade Lusíada - Norte (Porto)



**instituto de psicologia
e Ciências da Educação**
Universidade Lusíada - Norte (Porto)



Dissertação de Mestrado
Psicologia da Educação

Porto

Agradecimentos

Ao fim de 5 anos se fecha um ciclo, e outro se abre completamente novo. Quero agradecer a todas as pessoas que cruzaram o meu caminho, e que de alguma forma contribuíram para a pessoa que sou hoje, a nível pessoal e académico.

Em primeiro lugar, agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Vítor Alexandre Coelho, pelo pensamento crítico, pelo rigor e por todos os ensinamentos.

À Prof. Dra. Alice Morgado, que iniciou este processo connosco, guiando-nos e motivando-nos.

À Prof. Dra. Joana Cruz, pelo apoio, carinho e motivação. Será sempre um orgulho para mim e um exemplo de profissionalismo e dedicação.

Ao Agrupamento de Escolas Abel Salazar e à Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos dos Louros, aos participantes desta investigação e respetivos encarregados de educação, e ainda à Dra. Iolanda Pinto e à professora Mónica Gouveia, pois sem a vossa contribuição não seria possível concluir esta etapa da minha vida.

Às minhas colegas de curso, que me acompanharam desde o início do mestrado, e que vivem agora comigo esta conquista. Em especial à Lídia, que sempre esteve presente nas melhores e piores alturas, rindo-se e chorando comigo. Obrigada pela tua sincera amizade.

À minha irmã e sobrinha, que estão sempre lá para mim todos os dias e que me deram força para lutar até ao fim. São as pessoas que mais acreditam em mim no mundo, e por isso, ficar-vos-ei eternamente agradecida.

A ti Diogo, porque és sempre o meu porto seguro.

Aos meus amigos, Erica e Leandro, porque caminham comigo há muito tempo, lembrando-me sempre que a amizade é das coisas mais bonitas e importantes na vida.

A todos vós, o meu profundo e eterno agradecimento.

“Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si,
levam um pouco de nós”

Antoine de Saint-Exupéry

Índice

Resumo.....	iv
Abstract	v
Introdução.....	1
Envolvimento Escolar	2
Competências Socioemocionais	4
Relação entre Competências Socioemocionais e o Envolvimento Escolar.....	6
Relação entre Autocontrolo e Envolvimento Escolar Cognitivo.....	6
Relação entre Tomada de Decisão Responsável e Envolvimento Escolar Cognitivo	7
Relação entre Consciência Social e Competências Relacionais com o Envolvimento Escolar Psicológico	7
Relação entre Ansiedade Social e Isolamento Social com o Envolvimento Escolar Psicológico.....	9
Presente Estudo.....	11
Metodologia.....	13
Participantes.....	13
Instrumentos	14
Questionário Sociodemográfico.....	14
Questionário de Avaliação de Competências Socioemocionais (QACSE).....	14
Escala de Avaliação do Envolvimento Escolar-EAEE	15
Procedimentos.....	16
Análises Estatísticas	16
Resultados	18
Discussão dos Resultados.....	20
Referências Bibliográficas	26

Índice de Tabelas

Tabela 1. Distribuição dos alunos em função da idade, sexo e ano de escolaridade.....	13
Tabela 2. Correlações entre o envolvimento escolar e as competências socioemocionais ..	18

Resumo

Diversas investigações apresentam o envolvimento escolar como uma variável de grande contributo para o sucesso escolar, sendo importante para o percurso e rendimento académico dos alunos. A importância das competências socioemocionais tem também sido reconhecida nos diferentes contextos, contribuindo igualmente para o sucesso académico, ajustamento social, melhoria na qualidade dos relacionamentos, resolução construtiva dos conflitos e comportamentos mais saudáveis.

O presente estudo pretende analisar a relação entre o envolvimento escolar e as competências socioemocionais. Participaram neste estudo 82 alunos, 41 do sexo feminino e 41 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 12 e 16 anos de idade ($M = 13.68$, $DP = 1.13$), que frequentavam o 3º ciclo do ensino básico. Foram recolhidas informações sociodemográficas e utilizado o Questionário de Avaliação de Competências Socioemocionais (Coelho et al., 2015) e também, a versão portuguesa da Escala de Avaliação do Envolvimento Escolar – EAEE (Moreira et al., 2009). As análises de correlação de *Pearson* sugerem que existem relações positivas e significativas entre o Envolvimento Escolar Cognitivo e as dimensões de Autocontrolo e Tomada de Decisão Responsável. Verificaram-se também relações positivas e significativas entre o Envolvimento Escolar Psicológico e as dimensões de Consciência Social e Competências Relacionais. As análises também indicam uma relação negativa e significativa entre o Envolvimento Escolar Psicológico e o Isolamento Social.

Este estudo contribui para o corpo de investigação sobre o envolvimento escolar e as competências socioemocionais, acrescentando evidência empírica ao estudo da relação entre estas variáveis, dentro do sistema de ensino português, segundo a perspectiva dos alunos.

Palavras-chave: envolvimento escolar, competências socioemocionais

Abstract

Several investigations have shown that school engagement is crucial for school success, with an important role in students' academic progress and performance. The importance of socio-emotional competences has also been recognized in different contexts, contributing to academic success, social adjustment, improvement the quality of relationships, constructive resolution of conflicts and healthier behavior.

The present study analyzes the relationship between school engagement and socio-emotional skills. 82 students participated in this study, 41 females and 41 males, aged between 12 and 16 years old ($M = 13.68$, $DP = 1.13$), who attended middle school. Sociodemographic information was collected and the Socioemotional Skills Assessment Questionnaire (Coelho et al., 2015) and the Portuguese version of the School Engagement Assessment Scale – EAEE (Moreira et al., 2009).

Pearson's correlation analyzes showed that there are positive and relevant relationships between Cognitive School Involvement and the dimensions of Self-Control and Responsible Decision Making. There were also positive and related relationships between the Psychological School Engagement and the dimensions of Social Awareness and Relationship Skills. The analyzes also indicated a strong and negative relationship between Psychological School Engagement and Social Isolation.

This study contributed to the body of research on school engagement and as socio-emotional skills, revealing empirical evidence for the relationship between these variables, within the Portuguese education system, according to the students' perspective.

Keywords: school engagement, socioemotional skills

Introdução

O envolvimento escolar tem sido reconhecido recentemente como um constructo de grande importância para a compreensão do percurso académico dos alunos (Wang & Eccles, 2012), verificando-se que prediz significativamente o rendimento académico (Henry et al., 2012; Wang & Eccles, 2012), resultados a curto e longo prazo (Archambault et al., 2009) e o estatuto educacional e ocupacional na idade adulta (Abbott Chapman et al., 2013). Por outro lado, quando os alunos não se encontram envolvidos a nível escolar, aumentam a probabilidade do abandono escolar precoce (Henry et al., 2012; Wang & Eccles, 2012), as dificuldades de aprendizagem e os problemas comportamentais e emocionais (Shernoff et al., 2003). Devido à sua reconhecida importância, tem havido um crescente interesse em criar intervenções que promovam o envolvimento escolar, sendo que este constitui a chave para o sucesso académico (Gillies et al., 2010). Ao longo do processo de aprendizagem, fatores associados à escola, família, colegas, desenvolvimento e até mesmo a sociedade, influenciam a maneira como os alunos investem, aprendem e se relacionam (Fredricks et al., 2004). Por outras palavras, as diferentes dimensões inerentes ao envolvimento escolar envolvem dinâmicas entre diversos fatores, como a estrutura familiar, o desenvolvimento das crianças/jovens, os valores escolares e educacionais e os diferentes sistemas e organizações educativas. Todos estes fatores são extremamente dependentes da cultura, organização e do desenvolvimento de uma determinada sociedade (Moreira et al., 2009). Assim sendo, os estudos sugerem que devem ser realizadas investigações internacionais, que proporcionem uma compreensão mais ampla do envolvimento escolar em várias culturas (Virtanen et al., 2018).

Também tem sido cada vez mais reconhecida a importância das competências socioemocionais em diversos cenários, existindo um vasto corpo de investigação sobre o tema. As crianças e jovens que apresentam estas competências mais desenvolvidas tendem a ter maior sucesso académico, são socialmente mais ajustadas, apresentam menor risco de psicopatologia grave em idade adulta (Durlak et al., 2011; Gresham et al., 2018), têm relacionamentos de melhor qualidade (Lopes et al., 2004), resolvem os conflitos de forma construtiva (Brackett et al., 2006) e evidenciam comportamentos não saudáveis com menos frequência (Brackett et al., 2004). Por outro lado, os alunos com baixos níveis de competências socioemocionais têm maior probabilidade de ter dificuldades de aprendizagem e de se envolver em comportamentos antissociais, violência e criminalidade, de abandonar

a escola sem conseguir uma certificação ou sem adquirir habilidades vocacionais suficientes, conseqüentemente conseguindo poucas oportunidades de emprego (Colman et al., 2009). Desta forma, as competências socioemocionais funcionam como fatores protetores de potenciais indicadores de funcionamento negativo (Moreira et al., 2014) e são fundamentais para o sucesso escolar e na vida dos alunos (Coelho et al., 2016).

No entanto, são raros os estudos empíricos que analisam diretamente a relação entre as competências socioemocionais e o envolvimento escolar, segundo a perspectiva dos alunos (Yang et al., 2018). Desta forma, a presente investigação propõe-se a estudar a relação entre as competências socioemocionais e o envolvimento escolar, segundo a perspectiva dos alunos, dentro do sistema de ensino e cultura portuguesa, algo que ainda não tinha sido estudado antes.

Envolvimento Escolar

Em relação ao envolvimento escolar, uma definição muito presente do constructo na literatura define-o “como tendo uma componente comportamental, denominada de participação, e uma componente emocional, denominada de identificação” (Finn & Voelkl, 1993; p. 249). O envolvimento escolar pode ainda ser geralmente definido segundo a qualidade da conexão ou do envolvimento que um aluno tem para com a escola nas suas diversas partes integrantes, como as pessoas, as atividades, os objetivos, os valores e o próprio local (Skinner et al., 2009). A conexão e identificação para com a escola (Fredricks et al., 2004; Virtanen, et al., 2018) resulta das experiências e percepções subjectivas de cada indivíduo (Appleton et al., 2006; Moreira et al., 2018; Virtanen et al., 2018) que estão relacionadas com o ajustamento psicológico e comportamental realizado pelos alunos ao longo do seu percurso escolar (Cavendish, 2013).

Muitas das perspectivas atuais relativas ao envolvimento escolar derivam das propostas de Finn (1989) que defende que o envolvimento integra dimensões comportamentais e afetivas (Moreira & Dias, 2018). Assim, apesar de existirem diversas abordagens relativamente ao envolvimento escolar, todas concordam com o facto de este ser um constructo multidimensional (Fredricks et al., 2011; Moreira et al., 2013; Moreira et al., 2009), no qual as suas várias dimensões estabelecem uma relação dinâmica entre si. Essas dimensões podem ser cognitivas, comportamentais, psicológicas, académicas (Appleton et al., 2006; Moreira et al., 2009), e/ou emocionais e relacionais/interpessoais (Moreira et al., 2014; Moreira & Dias, 2018), podendo interagir sob diferentes níveis de influência,

nomeadamente, o indivíduo, a família, a escola e a comunidade (Appleton et al., 2006). Das diversas dimensões que podem ser relacionadas ao envolvimento escolar, as três mais comumente associadas a este construto são o envolvimento comportamental, emocional/afetivo e cognitivo (Moreira et al., 2013). A dimensão comportamental é marcada por indicadores como assiduidade, ausência de comportamento disruptivo, esforço e persistência, participação em atividades extracurriculares (Marks, 2000; Moreira et al., 2018) e participação em sala de aula (Appleton et al., 2006), enquanto a dimensão emocional/afetiva refere-se aos sentimentos quanto à aprendizagem, atitudes positivas, interesse e à motivação intrínseca (Marks, 2000; Moreira et al., 2018). Já a dimensão cognitiva diz respeito à motivação, autoconceito, aspirações futuras, expectativas, percepções e crenças dos alunos em relação à escola (Fredricks et al., 2004; Moreira et al., 2018), bem como à autorregulação, autonomia, relevância do trabalho escolar para o futuro, valor atribuído às aprendizagens e objetivos pessoais (Appleton et al., 2006).

Apesar da perspetiva tridimensional (dimensão comportamental, emocional e cognitiva) do conceito de envolvimento escolar ser a mais prevalente na atualidade, o número e a natureza das dimensões subjacentes a este constructo continua em debate, pelo que a operacionalização deste conceito não se encontra totalmente definida (Moreira et al., 2018; Moreira & Dias, 2018; Moreira et al., 2009). Desta forma, Appleton et al. (2006) sugeriram a inclusão de fatores contextuais na sua conceptualização e operacionalização do envolvimento escolar, como o apoio recebido por parte dos professores, colegas e familiares. Moreira et al. (2012) sugere também que o envolvimento dos pais para com a escola e o valor que lhe atribuem para o futuro, influencia significativamente a perceção dos filhos quanto à relevância atribuída à escola (Moreira et al., 2012). No entanto, outros autores como Lam et al. (2014) defendem a necessidade de manter as dimensões contextuais separadas do envolvimento escolar, pois consideram impossível investigar como estes fatores afetam o desenvolvimento do envolvimento dos alunos. Assim, podemos considerar que ainda não existe um claro consenso relativamente à inclusão de fatores contextuais (Moreira et al., 2018).

Para a presente investigação foi utilizado o modelo desenvolvido por Appleton et al. (2006) de envolvimento escolar, utilizando um instrumento de medida desenvolvido por Appleton & Christenson (2004), o *School Engagement Instrument*, na versão portuguesa adaptada por Moreira et al. (2009), a Escala de Avaliação do Envolvimento Escolar (EAEE). Appleton et al. (2006) sugerem que as experiências escolares do aluno se enquadram em três

contextos: familiar, escolar e relacional, e se desenvolvem sobre quatro dimensões: acadêmica, comportamental, cognitiva e psicológica. Na EAEE são consideradas duas dimensões: a psicológica e a cognitiva. Estas duas dimensões têm especial relevância, pois estão relacionadas com resultados positivos na aprendizagem (Fredricks et al., 2004), e incluem variáveis mais internas e não tão observáveis (Appleton et al., 2006). O envolvimento cognitivo, como já havia sido referido anteriormente, diz respeito a indicadores como autorregulação, relevância do trabalho escolar para objetivos futuros, valor atribuído à aprendizagem, objetivos pessoais e autonomia. O envolvimento psicológico expressa a sensação de identificação ou de pertença, bem como a relação com os pares e professores (Appleton et al., 2006).

A relação com os pares contribui para o envolvimento escolar, sendo que os alunos partilham expectativas educacionais, valores escolares, apoiam-se mutuamente, dividem esforços, desmistificam crenças acadêmicas e observam os objetivos de aprendizagem dos colegas (Appleton et al., 2006). No que diz respeito à relação com os professores, esta contribui também para o envolvimento escolar dos alunos, quando estes definem expectativas e objetivos claros e apropriados e quando os alunos se sentem conectados e acarinhados pelos professores, originando assim comportamentos positivos de envolvimento (Appleton et al., 2006). Já no que concerne ao contexto familiar, este é também fundamental pois permite o apoio académico e motivacional para a aprendizagem, a definição e gestão das expectativas e objetivos dos alunos, a monitorização e supervisão da ação e ainda disponibiliza recursos que auxiliam as aprendizagens ao longo do percurso académico (Appleton et al., 2006).

Competências Socioemocionais

A moldura teórica mais disseminada para a aprendizagem das competências socioemocionais foi desenvolvida nos Estados Unidos: a Social and Emotional Learning (SEL) pela Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning - CASEL (CASEL, 2012).

A CASEL definiu a aprendizagem socioemocional (SEL) como “os processos através dos quais as crianças e os adultos adquirem e aplicam de forma eficaz os conhecimentos, atitudes, e competências necessárias para compreender e gerir emoções, estabelecer e atingir objetivos positivos, sentir e mostrar empatia pelos outros, estabelecer e manter relações positivas, e tomar decisões responsáveis” (CASEL, 2012, p.4). Este

processo ocorre dentro e fora da escola, abrangendo diversos contextos em que o indivíduo se insere, e dá-se ao longo do desenvolvimento, desde criança até à idade adulta (Gresham et al., 2018). A CASEL define ainda que a aprendizagem socioemocional compreende cinco competências essenciais: Autoconsciência, Autocontrole, Consciência Social, Competências Relacionais e Tomada de Decisão Responsável (CASEL, 2015), que segundo a CASEL (2020) se dividem em competências intrapessoais (Autoconsciência e Autocontrole), interpessoais (Consciência Social e Competências Relacionais) e cognitiva (Tomada de Decisão Responsável).

A competência da Autoconsciência envolve a compreensão das próprias emoções, valores e objetivos pessoais. Isto implica avaliar com precisão os próprios pontos fortes e limitações, ter pensamentos positivos e ter senso de autoeficácia. Implica também ter a capacidade de perceber como os pensamentos, sentimentos e ações se interligam (CASEL, 2012).

O Autocontrole diz respeito às competências e atitudes necessárias à regulação das nossas emoções e comportamentos. Implica a capacidade de adiar as gratificações/recompensas, gerir o stress, controlar impulsos e ser resiliente perante os desafios de modo a atingir objetivos pessoais e educacionais (CASEL, 2012).

A Consciência Social envolve a capacidade de tomar uma perspetiva diferente da do próprio, considerando diferentes antecedentes e culturas. Exprime-se pela capacidade de empatizar e sentir compaixão. Nesta dimensão também se inclui o reconhecimento e compreensão das normas sociais em relação ao comportamento desejado e dos apoios da família, da escola e da comunidade (Weissberg et al., 2015).

As Competências Relacionais conferem às crianças as ferramentas necessárias de forma a estabelecer e manter relacionamentos saudáveis e gratificantes, assim como a agir de acordo com as normas sociais. Implica comunicar de forma clara, escutar ativamente, cooperação, resistir à pressão social inadequada, negociar de forma construtiva durante um conflito e saber procurar e pedir ajuda quando necessário (Weissberg et al., 2015).

A Tomada de Decisão Responsável diz respeito aos conhecimentos, às competências e às atitudes necessárias de forma a tomarmos decisões construtivas em relação aos nossos comportamentos e interações sociais em diversos contextos. Implica o reconhecimento de padrões éticos, normas de segurança e normas comportamentais para situações de risco, avaliação realista das consequências das nossas ações e considerar a saúde e o bem-estar de nós mesmos e dos outros (CASEL, 2012).

O modelo adotado nesta investigação de forma a conceptualizar as competências socioemocionais é o referencial teórico da aprendizagem socioemocional (SEL) (CASEL, 2012), utilizando um instrumento de medida das Competências Socioemocionais desenvolvido e validado para a população portuguesa (Coelho & Sousa, 2016); o Questionário de Avaliação de Competências Socioemocionais (QACSE; Coelho et al., 2015). O questionário avalia seis dimensões: Autocontrolo, Consciência Social, Competências Relacionais, Isolamento Social, Ansiedade Social e Tomada de Decisão Responsável (Coelho & Sousa, 2016).

Relação entre Competências Socioemocionais e o Envolvimento Escolar

As crianças com níveis mais altos de competências socioemocionais envolvem-se mais na escola (Durlak et al., 2011; Gutman & Vorhaus, 2012). Por outro lado, os contextos escolares têm também um papel importante ao atender às necessidades socioemocionais dos alunos de uma forma adequada, o que origina uma maior motivação e níveis mais altos de bem-estar (Wang & Eccles, 2012). De uma forma geral, à medida que o envolvimento escolar aumenta, são estimuladas competências relacionais com os colegas e os adultos, e ocorre um aumento da consciência social, bem como um aumento do desenvolvimento emocional, do autoconhecimento e da inteligibilidade de sentimentos, da regulação emocional e das capacidades de resolução de conflitos (Appleton et al., 2006).

Relação entre Autocontrolo e Envolvimento Escolar Cognitivo

As dimensões intrapessoais da CASEL, especificamente o Autocontrolo, apresentam também relações com as diferentes variáveis do Envolvimento Cognitivo (Controlo e Relevância do Trabalho Escolar, Futuras Aspirações e Objetivos e Motivação Extrínseca).

O Autocontrolo permite atingir resultados desejáveis e é uma competência crucial para o sucesso na vida, que vai além da relação positiva com o desempenho académico (Gailliot et al., 2007). Quando os indivíduos pretendem atingir vários objetivos, o Autocontrolo parece ser uma ferramenta importante, pois orienta o comportamento em direção a um objetivo pretendido, adiando os impulsos que pretendem uma satisfação imediata e que são distratores do objetivo pretendido a longo prazo (Duckworth & Seligman, 2006). Assim, alunos com maiores níveis de Autocontrolo terão mais sucesso, pois selecionam objetivos mais apropriados e gerem o seu tempo e esforço de maneira mais adequada, regulando da mesma forma o seu comportamento tendo em conta os objetivos a

longo prazo (Baumeister et al., 1998). Desta forma, a capacidade de Autocontrolo regula o comportamento, o afeto e a atenção e está associado à capacidade de perseverança no estudo e no trabalho escolar e com os objetivos a longo prazo (Kuhnle et al., 2012).

No que diz respeito à relação entre o Autocontrolo e a motivação extrínseca, a Teoria da Autodeterminação (Deci & Ryan, 1985) distingue três tipos de regulação comportamental que estão associados a vários graus de motivação autodeterminada. Um dos tipos diz respeito à motivação extrínseca, pela qual os indivíduos se envolvem em atividades porque valorizam os resultados associados, sendo que esses resultados podem incluir recompensas extrínsecas e o reconhecimento do outro (Chirkov et al., 2003). Desta forma, os indivíduos agem de maneira a atingir um resultado desejado, nomeadamente uma recompensa material ou evitar uma potencial punição (Calvo et al., 2010). No continuum da motivação extrínseca, a regulação externa é a forma menos autodeterminada de motivação porque o comportamento regulado externamente é motivado por recompensas e punições e impulsionado por sentimentos de necessidade de obediência. Já a regulação introjetada é um pouco mais autodeterminada, no sentido em que esta expressão de motivação extrínseca depende do Autocontrolo do indivíduo e o seu objetivo é evitar sentimentos negativos, como a culpa e a ansiedade, bem como experimentar sentimentos positivos, como o orgulho (Ryan & Deci, 2000).

Relação entre Tomada de Decisão Responsável e Envolvimento Escolar Cognitivo

Como já foi referido, são raras as investigações que estudam diretamente a relação entre as competências socioemocionais e o envolvimento escolar (segundo a perspetiva dos alunos) (Yang et al., 2018): No entanto, analisando mais especificamente as dimensões inseridas nas competências socioemocionais e no envolvimento escolar, nota-se que a Tomada de Decisão Responsável é uma dimensão cognitiva (CASEL, 2020), e como tal, é expectável que tenha uma relação positiva com o Envolvimento Escolar Cognitivo, que inclui as variáveis de Controlo e Relevância do Trabalho Escolar, Futuras Aspirações e Objetivos e Motivação Extrínseca (Appleton et al., 2006).

Relação entre Consciência Social e Competências Relacionais com o Envolvimento Escolar Psicológico

Já as dimensões interpessoais da CASEL, a Consciência Social e as Competências Relacionais parecem apresentar uma relação positiva com o Envolvimento Escolar

Psicológico, que inclui variáveis de Relação Professor-Aluno, Suporte da Família à Aprendizagem e Apoio dos Pais à Aprendizagem (Appleton et al., 2006), que implicam relacionamentos interpessoais e noção de consciência social em três contextos: familiar, escolar e relacional.

No que diz respeito à relação entre o professor e o aluno, esta deve ser percebida como cuidadora e forte, tanto pelo aluno, como pelo professor (Christiansen, 2002). Os professores atendem às necessidades dos alunos de interação social, através da relação, bem como lhes ensinam competências para se relacionarem com os outros, auxiliando o processo de adaptação a nível relacional. A aprendizagem de competências sociais começa desde muito cedo, sendo a escola o contexto que mais influência tem nas crianças, pelo que os professores (para além dos pais) são os primeiros a influenciá-las significativamente, de forma positiva ou negativa. Se os professores influenciarem negativamente as crianças, através de uma modelagem inadequada, a criança pode adquirir algumas condutas sociais desadequadas, como a incapacidade de se controlar emocionalmente em sala de aula. Nestes casos, é essencial construir uma forte relação aluno-professor para facilitar a confiança e o cuidado, muitas vezes qualidades que foram negligenciadas anteriormente por um professor (Christiansen, 2002). Quando a relação entre o aluno e o professor é positiva, o aluno fica mais disposto a arriscar na aprendizagem, participando mais e envolvendo-se de uma forma mais ativa. Através do desenvolvimento de relações positivas entre aluno-professor, os alunos aprendem a comportar-se de maneira socialmente aceitável e têm maior capacidade de comunicação nos relacionamentos interpessoais (Christiansen, 2002). Os professores modelam nos seus alunos comportamentos socialmente adequados através da expressão do seu apoio e preocupação e auxiliando na criação de um ambiente onde os jovens conseguem aceitar a diversidade e os diferentes pontos de vista, sentir empatia pelos outros, resolver conflitos de forma pacífica e construir relações satisfatórias (Christiansen, 2002), sendo que os professores compartilham a responsabilidade com os pais, de estimular as crianças a valorizar não apenas o desempenho académico, mas também a auto-regulação do comportamento social (Davis, 2003). Desta forma, e quando os alunos procuram uma maior responsabilidade social em sala de aula, verifica-se uma maior aceitação social e a percepção de apoio social por parte dos professores e colegas (Wentzel, 1991). O suporte percebido pelos professores está também relacionado com a demonstração de comportamentos pró-sociais e responsáveis e de valores intrínsecos por parte dos alunos (Harter, 1996).

No que diz respeito ao apoio dos pares, é na adolescência que os indivíduos partilham e validam as suas lutas com os seus colegas, desenvolvem novas identidades e assumem papéis novos e mais maduros. Os pares geralmente também fornecem apoio emocional e aconselham, quando os adultos não estão disponíveis ou parecem indiferentes. Por outro lado, muitos adultos consideram que os grupos de pares na adolescência instigam alguns problemas, como o desafio às normas impostas pelos adultos (Gaines, 2000).

As relações entre os adolescentes e os pares devem ser baseadas no cuidado e no respeito mútuo, ser justas e considerar a importância de ouvir, tratando o outro com consideração (Youniss & Smollar, 1985). Se estes parâmetros não forem cumpridos, os relacionamentos tornam-se prejudiciais e terão de ser reparados com algumas ações para que possam ter continuidade, havendo assim uma troca de ensinamentos entre os pares no que toca ao desenvolvimento de competências relacionais (Youniss & Smollar, 1985). Assim, pode-se dizer que o apoio social e emocional percebido dos pares associa-se a comportamentos pró-sociais por parte dos alunos (Harter, 1996). As relações significativas entre o apoio percebido dos pares e a motivação para exibir um comportamento pró-social, revela o papel crítico e positivo que os pares podem desempenhar no ajustamento social dos seus colegas (Wentzel, 1998). A natureza relativamente igualitária das interações entre os pares é necessária para o desenvolvimento da empatia e da tomada de diferentes perspectivas, que servem de base para as interações pró-sociais (Youniss, 1994). Desta forma, pode-se assumir que as percepções que os adolescentes têm sobre as suas relações com os pares, desempenham um papel importante ao motivá-los a ajudarem-se e a cooperarem mutuamente (Wentzel, 1998).

Quanto ao apoio da família, a percepção dos alunos de que existe um suporte familiar está associada a um aumento da integração social (Domenech et al., 2009). Rueger et al. (2008) descobriram também que as diferentes fontes de suporte, seja da família, dos pares ou dos professores, foram associadas a níveis maiores de competências relacionais adaptativas.

Relação entre Ansiedade Social e Isolamento Social com o Envolvimento Escolar Psicológico

Para muitos adolescentes, é muito importante a aceitação dos pares. A percepção de exclusão social pode contribuir diretamente para um aumento da ansiedade social (Leary, 1990), que envolve um medo excessivo de escrutínio interpessoal e potenciais situações de

constrangimento ou humilhação (Mancini et al., 2005), e pode aumentar exponencialmente ao longo da adolescência, quando as relações com os pares tendem a ser cada vez mais complexas, e a demanda por competências sociais mais desenvolvidas contribui para o desenvolvimento de preocupações a nível interpessoal (Erath et al., 2007). A ansiedade social está associada a relações pobres com os pares, incluindo rejeição e negligência por parte destes últimos, reduzido número amigáveis e de pouca qualidade, bem como maior taxa de vitimização (Storch & Masia-Warner, 2004).

No que toca à relação dos professores com os alunos, Roeser et al. (1998) descobriram que os adolescentes que percebiam apoio emocional por parte dos seus professores, experienciavam menos sofrimento emocional e alienação na escola. Por outro lado, um estudo conduzido por Erath et al. (2007) concluiu que, segundo a perspectiva dos professores, os jovens com maior ansiedade social tendem a exibir menor comportamento pró-social e maior retração social. O estudo de Sette et al. (2013) concluiu também que níveis maiores de ansiedade e isolamento, relatados pelos professores sobre os seus alunos, estavam relacionados a uma maior dependência e a menor proximidade no relacionamento professor-aluno.

Em relação ao isolamento social, este refere-se às situações em que um indivíduo se retira e se isola a ele mesmo ou quando outros o excluem ou, no contexto escolar pode significar um afastamento em relação ao contexto escolar, nomeadamente dos pares e professores, falhando assim a integração do indivíduo (Caglar, 2013). Alguns dos fatores que causam e contribuem para um maior isolamento passa pela intolerância de alguns professores ou pela pobre consciencialização dos pais para os problemas que ocorrem na escola e na vida dos seus filhos (Caglar, 2013). Desta forma, por vezes os adolescentes encontram nos pares o apoio necessário para suportar circunstâncias emocionalmente desafiadoras (como problemas relacionados com a escola) e para lidar com elas de forma apropriada e eficaz. Frequentemente, as únicas pessoas que sabem dos problemas do adolescente são os amigos e colegas próximos e, quando compelidos a reagir a essas circunstâncias, muitos adolescentes procuram ajuda e segurança nos seus colegas. No entanto, existem também casos em que as relações com os pares não proporcionam essa segurança e apoio consistente que os adolescentes procuram e, conseqüentemente, os adolescentes afastam-se dos pares, isolando-se (Stanton-Salazar & Spina, 2005), sendo que para alguns jovens, sentimentos de solidão e ansiedade enquanto estão com os colegas é algo

normativo e temporário, no entanto, para outros alunos esses sentimentos são crônicos e fazem parte do seu dia-a-dia (Vanhalst et al., 2012).

Ainda em relação ao contributo dos pares, La Greca & Harrison (2005) identificaram que os adolescentes que relataram ter mais interações positivas com os colegas, sentiam menor ansiedade social. Por outro lado, os jovens com maior nível de ansiedade social são mais propensos a relatar maior dificuldade no relacionamento com os pares (Epkins & Heckler, 2011). No entanto, alguns adolescentes com maiores níveis de ansiedade social recorrem ao apoio dos pares, da mesma idade, de forma a diminuírem os seus medos em situações sociais, já que os pares tendem a estar disponíveis nessas situações e oferecem uma importante fonte de validação (Cavanaugh & Buehler, 2016).

No que diz respeito ao contexto familiar, existe uma associação entre o suporte social e emocional percebido na família e o sentimento de pertença juntos dos colegas (Harter, 1996). Os apoios que os jovens recebem, por parte da família próxima e da família alargada, reduz o sentimento de solidão e os sintomas de internalização, comparativamente a jovens com menos fontes de apoio (Levitt et al., 2005). O apoio dos pais oferece uma imensa prevenção e proteção em relação ao isolamento dos jovens no início da adolescência, sendo que os pais mais facilmente detetam os comportamentos dos seus filhos como sintomas de solidão, comparativamente aos professores ou aos pares. De acordo com Cavanaugh e Buehler (2016), este efeito protetor contribui para a diminuição da solidão dos jovens, devido ao apoio constante e direcionado dos pais, que inclui o apoio emocional (validação e aceitação) e instrumental (agendamento de tempo com amigos ou parentes). Assim, pode-se concluir que diferentes fontes de suporte, de diversos contextos (família, pares, professores), foram associadas a uma diminuição de sentimentos de solidão e a uma diminuição da ansiedade social sentida pelos adolescentes (Cavanaugh & Buehler, 2016).

Presente Estudo

O envolvimento escolar constitui-se como uma chave para o sucesso académico (Gillies et al., 2010), influenciando de forma significativa o percurso escolar dos alunos (Wang & Eccles, 2012) e contribuindo de forma decisiva para o desenvolvimento de dimensões académicas e sociais (Henry et al., 2012; Wang & Eccles, 2012).

Por outro lado, as competências socioemocionais contribuem, tal como o envolvimento escolar, para um maior sucesso académico, e assim, jovens que possuem níveis maiores destas competências apresentam um maior ajustamento social em relação a

outros (Durlak et al., 2011; Gresham et al., 2018). Ainda, as competências socioemocionais constituem fatores protetores de potenciais indicadores de funcionamento negativo (Moreira et al., 2014) e são fundamentais para que os alunos obtenham sucesso no seu percurso escolar e na vida em geral (Coelho et al., 2016).

Quanto à relação entre estas duas variáveis, sabe-se que, crianças com competências socioemocionais mais desenvolvidas, experimentam um maior envolvimento na escola (Durlak et al., 2011; Gutman & Vorhaus, 2012). O inverso também se aplica, sendo que à medida que o envolvimento escolar aumenta, algumas competências socioemocionais são desenvolvidas e estimuladas, tais como as competências relacionais, a consciência social, o desenvolvimento e regulação emocional, bem como capacidades de resolução de conflitos (Appleton et al., 2006).

Desta forma, este estudo pretende relacionar dimensões que integram as competências socioemocionais com dimensões inerentes ao envolvimento escolar. Pretende-se analisar de que forma o Envolvimento Escolar Cognitivo se relaciona com as dimensões de Autocontrolo e de Tomada de Decisão Responsável, bem como analisar a relação entre o Envolvimento Escolar Psicológico e as dimensões das Competências Relacionais, Consciência Social, Isolamento Social e Ansiedade Social.

Em função destes objetivos, as hipóteses definidas para esta investigação são:

H1: Quanto maior o nível de Autocontrolo, maior será o Envolvimento Escolar Cognitivo.

H2: Quanto maior a Tomada de Decisão Responsável, maior será o Envolvimento Escolar Cognitivo.

H3: Quanto maior o nível de Competências Relacionais, maior será o Envolvimento Escolar Psicológico.

H4: Quanto maior o nível de Consciência Social, maior será o Envolvimento Escolar Psicológico.

H5: Quanto maior o nível de Isolamento Social, menor será o Envolvimento Escolar Psicológico.

H6: Quanto maior o nível de Ansiedade Social, menor será o Envolvimento Escolar Psicológico.

Metodologia

Participantes

Os participantes que colaboraram neste estudo pertencem a dois estabelecimentos de ensino, nomeadamente o Agrupamento de Escolas Abel Salazar, situado em São Mamede, no Porto, e a Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos dos Louros, na Madeira. Participaram 50 alunos pertencentes ao Agrupamento de Escolas Abel Salazar e 32 alunos pertencentes à Escola Básica do 2º e 3º ciclo dos Louros. Os participantes têm idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos de idade ($M = 13.68$, $DP = 1.13$) e pertencem ao 3º ciclo, nomeadamente ao 7º, 8º e 9º ano de escolaridade. Do total de 82 sujeitos, 41 são do género feminino e 41 do género masculino.

Quanto ao ano de escolaridade, participaram 30 alunos do 7º ano, 20 alunos do 8º ano e 32 alunos do 9º ano de escolaridade (3º ciclo), do ano letivo 2019/2020.

Na Tabela 1 encontram-se distribuídos os alunos em função da idade, sexo e ano de escolaridade.

Tabela 1

Distribuição dos alunos em função da idade, sexo e ano de escolaridade

Ano de escolaridade	Género				Total	Idade	
	Masculino		Feminino			M	DP
	N	%	N	%			
7º Ano	18	43.9	12	29.3	30	12.63	.72
8º Ano	14	34.1	6	14.6	20	13.60	.68
9º Ano	9	22.0	23	56.1	32	14.72	.63
Total	41	100.0	41	100.0	82	13.68	1.13

Instrumentos

No presente estudo foram aplicados um questionário de recolha de informações sociodemográficas aos alunos e dois questionários de avaliação psicométricos que serão descritos de seguida.

Questionário Sociodemográfico

O questionário sociodemográfico teve como objetivo recolher informações sociodemográficas sobre os participantes do estudo. Não se utilizou nenhum questionário já criado, uma vez que as informações recolhidas diziam respeito somente ao género, idade, ano de escolaridade, turma e escola pertencente. Assim, este questionário era constituído por uma questão dicotómica, uma questão de escolha múltipla e três questões de resposta curta.

Questionário de Avaliação de Competências Socioemocionais (QACSE)

O Questionário de Avaliação de Competências Socioemocionais (QACSE; Coelho et al., 2015) foi desenvolvido e validado para a população portuguesa (Coelho & Sousa, 2016), sendo um instrumento de autorrelato composto por 39 itens, respondidos através de uma escala tipo *Likert* de 4 pontos (A=Nunca; B=Algumas Vezes; C=Frequentemente; D=Sempre). O questionário é constituído pelas seguintes dimensões e itens: Autocontrolo (ex.: “Quando quero falar, peço a palavra e espero pela minha vez”) - AC, com um valor de consistência interna de .73; Consciência Social (ex.: “Fico preocupado/a quando alguém tem problemas.”) - CS, com um valor de consistência interna de .87; Competências Relacionais (ex.: “Sou popular entre o/as outros/as.”) - CR, com um valor de consistência interna de .71; Isolamento Social (ex.: “Isolo-me e não falo com ninguém.”) - IS, com um valor de consistência interna de .74; Ansiedade Social (ex.: “Sou envergonhado.”) - AS, com um valor de consistência interna de .78 (Coelho & Sousa 2016); Tomada de Decisão Responsável (ex.: “Quando tomo uma decisão errada, volto atrás, e corrijo-a.”) - TDR, com um valor de consistência interna de .77 (Coelho & Sousa, 2020).

Este instrumento foi construído no âmbito do projeto “Atitude Positiva” e validado através de uma amostra de conveniência de 655 alunos do 3º ciclo do ensino básico, sendo que 418 eram alunos do 7º ano, 201 alunos do 8º ano e 36 alunos do 9º ano, com participantes de ambos os sexos. Os alunos frequentavam o ensino público, durante o ano letivo 2009/2010. Participaram seis agrupamentos do Distrito de Lisboa (Coelho & Sousa, 2016).

O score das escalas é obtido através do somatório dos itens da escala.

Escala de Avaliação do Envolvimento Escolar-EAEE

A Escala de Avaliação do Envolvimento Escolar - EAEE (Moreira et al., 2009) foi adaptada da versão original designada School Engagement Instrument - SEI (Appleton & Christenson, 2004), validada por Appleton e colaboradores (2006). Este instrumento de avaliação de autorrelato, adaptado para a população portuguesa (Moreira et al., 2009), avalia o nível de envolvimento dos alunos com a escola, nomeadamente as dimensões cognitiva e psicológica. O instrumento é composto por 29 itens, que são respondidos através de uma escala tipo *Likert* de 4 pontos (1=discordo totalmente, 2=discordo, 3=concordo e 4=concordo totalmente). Este instrumento é composto por duas escalas principais: a Escala de Envolvimento Cognitivo Escolar e a Escala de Envolvimento Psicológico Escolar, pelo que cada uma destas escalas subdividem-se em 3 subescalas.

A Escala de Envolvimento Cognitivo Escolar (EECE) é constituída pelas seguintes subescalas: Controlo e Relevância do Trabalho Escolar (ex.: “A maioria do que é importante saber aprende-se na escola.”) - CRTE, com um valor de .74 de consistência interna; Futuras Aspirações e Objetivos (ex.: “É importante ir para a faculdade depois do ensino secundário.”) - FAO, com um valor de consistência interna de .64 e Motivação Extrínseca (ex.: “Eu aprendo mas apenas se o professor me der uma recompensa.”) - ME, com um valor de consistência interna de .78.

A escala de Envolvimento Psicológico Escolar (EEPE) é constituída pelas seguintes subescalas: Relação Professor-Estudante (ex.: “Os meus professores estão disponíveis para mim quando preciso deles.”) -RPE, com um valor de consistência interna de .79; Apoio Familiar para a Aprendizagem (ex.: “A minha família/pais estão presentes para mim quando preciso deles:”) -AFA, com um valor de .70 de consistência interna e Apoio dos Pares para a Aprendizagem (ex.: “Os outros alunos aqui gostam de mim da forma como eu sou.”) - APA, com um valor de consistência interna de .74.

Este instrumento foi validado através de uma amostra de 760 alunos do ensino secundário, sendo que 314 eram do 10º ano, 232 do 11º ano e 213 alunos do 12º ano, com participantes de ambos os sexos e com idades compreendidas entre os 14 e os 20 anos. Os alunos pertenciam a uma escola no norte de Portugal e frequentavam cursos científico-humanísticos e tecnológicos, durante o ano letivo de 2006/2007 (Moreira et al., 2009).

O score das escalas é obtido através do somatório dos itens da escala.

Procedimentos

O processo de recolha de dados ocorreu no ano letivo 2019/2020. As escolas que integraram o estudo foram selecionadas em função da disponibilidade para a participação/colaboração na investigação.

Foram obtidas as autorizações necessárias à recolha dos dados, nomeadamente, da parte da direção das escolas, bem como por parte dos encarregados de educação de cada participante. Foi garantida a confidencialidade e o anonimato dos participantes, sendo que não foram questionados sobre nenhuma informação que possibilitasse a sua identificação.

A aplicação dos questionários foi conduzida através de um questionário realizado online utilizando o *Google Forms*, onde constava o questionário sociodemográfico, o questionário sobre as competências socioemocionais e sobre o envolvimento escolar. O preenchimento do questionário online tinha uma duração de aproximadamente 20 minutos. O questionário esteve disponível para preenchimento dos alunos entre maio e julho de 2020.

Análises Estatísticas

O objetivo desta investigação envolve o estudo da relação entre o envolvimento escolar e as competências socioemocionais. As análises estatísticas dos dados da presente investigação foram efetuadas com o programa IBM SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) para *Windows* (versão 26.0). Num primeiro momento, efetuou-se uma análise descritiva dos dados, para caracterização da amostra. Os dados foram testados ao nível da normalidade e da variância para as diferentes dimensões utilizando o teste de Kolmogorov-Smirnov e a análise de gráficos de normalidade. Como a maioria dos resultados cumpriu com os requisitos de normalidade, procedeu-se a análises estatísticas paramétricas.

Sendo que as hipóteses deste estudo procuram perceber o tipo de relação que existe entre as dimensões das variáveis das competências socioemocionais e do envolvimento escolar, foi utilizado um teste de associação. O objetivo deste tipo de testes é avaliar se duas ou mais variáveis têm alguma relação entre si, ou seja, verificar se a variação de uma variável está associada à variação de outra(s). Assim, este tipo de testes permite testar a existência, ou não, de uma associação estatisticamente significativa entre as variáveis em estudo e, caso essa associação exista, qual a sua força (Martins, 2011). Com o intuito de verificar relações entre as variáveis, procedeu-se então à realização do teste de associação do coeficiente de correlação de *Pearson*, sendo que esta investigação tem presente variáveis intervalares. Desta forma, este teste de associação permite quantificar a força e direção da relação linear

entre duas variáveis (Martins, 2011). Na presença de uma associação significativa entre as variáveis, este coeficiente de correlação permite avaliar a direção, que pode ser positiva ou negativa. Os valores da força de uma relação podem variar entre -1 e 1, sendo que se consideram baixos quando se situam entre .01 e .25, moderados quando situados entre .25 e .50, consideráveis quando se situam entre .50 e .75, e altos quando situados entre .75 e 1. Assim, quando duas variáveis não se correlacionam entre si, o valor da correlação é 0 e quando se correlacionam totalmente, o valor é igual a 1 (Espírito-Santo & Daniel, 2017). Através deste teste foram medidas as correlações entre as diferentes subescalas das competências socioemocionais e do envolvimento escolar.

Resultados

No sentido de estudar a relação entre as dimensões do envolvimento escolar e as dimensões das competências socioemocionais foram realizados testes de correlação de *Pearson*. As análises efetuadas entre as dimensões das competências socioemocionais e do envolvimento escolar estão expostas na Tabela 2.

Tabela 2

Correlações entre o envolvimento escolar e as competências socioemocionais

	EEC	EEP	AC	TDR	CS	CR	IS	AS
EEC	1	.610**	.419**	.349**	.330**	.153	-.255*	-.055
EEP		1	.576**	.421**	.392**	.226**	-.394**	-.215
AC			1	.586**	.314**	.186	-.237*	-.123
TDR				1	.356**	.220*	-.161	-.080
CS					1	.458**	-.122	-.045
CR						1	-.333**	-.502**
IS							1	.632**
AS								1

Nota. * $p < .05$; ** $p < .01$

EEC = Envolvimento Escolar Cognitivo, EEP = Envolvimento Escolar Psicológico,

AC = Autocontrole, TDR = Tomada de Decisão Responsável, CS = Consciência Social, CR = Competências Relacionais, IS = Isolamento Social, AS = Ansiedade Social

Tal como pode ser observado na Tabela 2, é possível verificar que o Envolvimento Escolar Cognitivo se correlaciona com a maioria das competências socioemocionais, à exceção das Competências Relacionais, $r = .153$; $p = .170$, e Ansiedade Social, $r = -.055$; $p = .622$. Das restantes competências socioemocionais, o Envolvimento Escolar Cognitivo

correlaciona-se positivamente com a competência do Autocontrole, $r = .419$; $p < .001$, Tomada de Decisão Responsável, $r = .349$; $p = .001$, e Consciência Social, $r = .330$; $p = .002$. Isto significa que quanto maior forem os níveis de AutoControle, Consciência Social e Tomada de Decisão Responsável que o aluno apresenta, maior será o seu Envolvimento Escolar Cognitivo. As correlações mais fortes foram com as dimensões do Autocontrole e da Tomada de Decisão Responsável, o que confirma a Hipótese 1 e 2 desta investigação, respetivamente.

Do mesmo modo, o Envolvimento Escolar Cognitivo correlaciona-se negativamente com a dimensão do Isolamento Social, $r = -.255$; $p = .021$, ou seja, quanto maior forem os níveis de Isolamento Social apresentados pelo aluno, menor será o seu nível de Envolvimento Escolar Cognitivo.

No que concerne ao Envolvimento Escolar Psicológico, verificou-se que esta dimensão se correlaciona positivamente com as competências do Autocontrole, $r = .576$; $p < .001$ e Tomada de Decisão Responsável, $r = .421$; $p < .001$. Correlaciona-se também, de forma positiva e significativa, com as Competências Relacionais, $r = .226$; $p = .043$ e com a Consciência Social, $r = .392$; $p < .001$, que vai ao encontro das hipóteses 3 e 4, respetivamente. Assim, maiores níveis de AutoControle, Tomada de Decisão Responsável, Competências Relacionais e Consciência Social que o aluno apresenta, maior será o seu nível de Envolvimento Escolar Psicológico.

Do mesmo modo, o Envolvimento Escolar Psicológico correlaciona-se negativamente com a dimensão do Isolamento Social, $r = -.394$; $p < .001$, o que confirma a Hipótese 5 desta investigação, ou seja, maiores níveis de Isolamento Social, menores níveis de Envolvimento Escolar Psicológico.

Finalmente, observou-se que o Envolvimento Escolar Psicológico não se correlaciona significativamente com a Ansiedade Social, $r = -.215$; $p = .053$. Desta forma, os resultados não apoiam a Hipótese 6 deste estudo.

Discussão dos Resultados

Este estudo procurou analisar a relação entre o envolvimento escolar e as competências socioemocionais. Mais especificamente, o estudo focou-se na relação entre o envolvimento escolar cognitivo e o autocontrole e tomada de decisão responsável, bem como sobre a relação entre o envolvimento escolar psicológico e as competências relacionais, consciência social, isolamento social e ansiedade social.

Segundo a análise realizada, verificou-se que a hipótese 1 foi confirmada, ou seja, que o envolvimento escolar cognitivo apresentou uma correlação positiva com o autocontrole, o que está em linha com vários estudos anteriores (Duckworth & Seligman, 2006; Kuhnle et al., 2012; Ryan & Deci, 2000). Relativamente à relação entre o autocontrole e a motivação extrínseca, já Ryan e Deci (2000) tinham descrito que, a regulação introjetada, sendo uma expressão da motivação extrínseca, era uma regulação mais autodeterminada, que dependia do autocontrole do indivíduo, onde o objetivo era o evitamento de sentimentos negativos como a culpa e a ansiedade, e a expressão de sentimentos positivos como o orgulho. Por outro lado, enquanto que o estudo de Duckworth e Seligman (2006) tinha concluído que o autocontrole era essencial na orientação do comportamento em relação aos objetivos pretendidos, adiando os impulsos e a satisfação imediata, tendo em vista a conquista dos resultados a longo prazo; Kuhnle et al. (2012) tinham indicado que o autocontrole estava associado ao trabalho escolar e aos objetivos a longo prazo, o que previa uma relação entre o autocontrole e futuras aspirações e objetivos e o controlo e relevância do trabalho escolar.

Verificou-se ainda que, o envolvimento escolar cognitivo se relaciona positivamente com a tomada de decisão responsável, tal como formulado na hipótese 2 da presente investigação. Este resultado era esperado, dado que a CASEL (2020) considera que a tomada de decisão responsável constitui uma dimensão cognitiva, tal como o envolvimento escolar cognitivo (Appleton et al., 2006).

A hipótese 3 deste estudo, que previa que o envolvimento escolar psicológico se relacionasse de forma positiva com as competências relacionais, também foi confirmada, o que vai de encontro a estudos anteriores (Christiansen, 2002; Rueger et al., 2008; Wentzel, 1998). Wentzel (1998) tinha anteriormente apoiado a relação entre o apoio percebido dos pares e a exibição de comportamentos pró-sociais e ajustamento social nos alunos, o que associava as competências relacionais ao apoio dos pares para a aprendizagem. Por outro lado, já existiam dados que previam uma relação entre a consciência social e a relação entre

aluno e professor, sendo que Christiansen (2002) afirmou que os professores eram os primeiros a influenciar as crianças dentro do contexto escolar, contribuindo para a sua aprendizagem ao nível das competências sociais, atendendo às suas necessidades de interação social através da relação, ensinando às crianças competências relacionais e auxiliando o seu processo de adaptação e integração social. Este autor tinha ainda defendido que a modelagem de comportamentos socialmente adequados dos professores desenvolve nos jovens a capacidade de comunicação em relacionamentos interpessoais, a resolução de conflitos de forma pacífica e a construção de relações satisfatórias. Por fim, Rueger et al. (2008) afirmavam que as diferentes fontes de suporte (família, professores, pares) estão associadas a níveis maiores de competências relacionais adaptativas, o que sustentava uma associação entre competências relacionais e o apoio familiar e dos pares à aprendizagem e a relação professor-aluno.

No que diz respeito à hipótese 4, os resultados da presente investigação também confirmaram uma correlação positiva entre o envolvimento escolar psicológico e a consciência social, o que está em linha com estudos anteriores (Christiansen, 2002; Davis, 2003; Harter, 1996; Wentzel, 1991; Youniss, 1994). Anteriormente, Wentzel (1991) afirmou que os alunos que demonstram maior responsabilidade social em sala de aula, percebem um maior apoio e aceitação social por parte dos pares e dos professores, assim como Harter (1996) indicou que o suporte percebido pelos professores se relaciona com comportamentos pró-sociais e responsáveis dos alunos. Também Christiansen (2002) tinha encontrado resultados similares, indicando uma relação entre a consciência social e a relação entre professor e aluno, no sentido em que o desenvolvimento de uma relação positiva entre aluno e professor, desenvolve nos jovens um comportamento socialmente aceitável, aceitação da diversidade e da existência de diferentes pontos de vista e capacidade de sentir empatia pelo outro, competências inerentes à consciência social. No mesmo sentido, também Davis (2003) tinha defendido que os professores compartilham a responsabilidade com os pais de estimular a autorregulação do comportamento social dos jovens. Todos estes estudos indicavam uma associação entre a consciência social e a relação entre professor e aluno. No que diz respeito à relação entre a consciência social e o apoio dos pares à aprendizagem, o estudo de Youniss (1994) indicou que as interações entre os pares são necessárias ao desenvolvimento de empatia e aceitação de diferentes perspetivas, componentes que fazem parte da consciência social, enquanto que Harter (1996) defendeu também que o apoio social e emocional por parte dos pares se associa a comportamentos pró-sociais nos jovens.

A hipótese 5 desta investigação foi também confirmada, indicando uma correlação negativa entre o envolvimento escolar psicológico e o isolamento social, o que vai de encontro a investigações anteriores (Caglar, 2013; Cavanaugh & Buehler, 2016; Harter, 1996; Levitt et al., 2005; Roeser et al., 1998; Sette et al., 2013; Stanton-Salazar & Spina, 2005). Já anteriormente, Stanton-Salazar e Spina (2005) identificaram uma relação entre o isolamento social e o apoio dos pares, afirmando que os adolescentes se apoiam nos pares de forma a ultrapassar circunstâncias emocionalmente desafiadoras, de modo a conseguirem lidar com elas de forma apropriada e eficaz. Os autores afirmaram ainda que nos casos em que as relações com os pares não proporcionam esse apoio consistente e segurança, os adolescentes afastam-se e conseqüentemente, isolam-se. No que diz respeito à relação entre o isolamento social e a relação professor-aluno, Sette et al. (2013) encontrou resultados similares, no sentido em que jovens com níveis maiores de isolamento social estão relacionados com uma menor proximidade no relacionamento entre professor e aluno. O estudo de Caglar (2013) indicava ainda que a intolerância de alguns professores e uma pobre consciencialização dos pais em relação aos problemas que ocorrem na escola e na vida dos seus filhos, são fatores que podem causar ou contribuir para um maior isolamento social. Os autores afirmam ainda que nos casos em que as relações com os pares não proporcionam esse apoio consistente e segurança, os adolescentes afastam-se e conseqüentemente, isolam-se. Já no que concerne à relação entre o isolamento social e o apoio familiar, Harter (1996) defendeu a existência de uma associação entre o suporte emocional proveniente da família e um sentimento de pertença em relação aos colegas, prevenindo o isolamento social. Levitt et al. (2005) referiram também a importância do apoio familiar, indicando que este mesmo apoio reduz os sentimentos de solidão sentidos pelos jovens. Cavanaugh e Buehler (2016) apresentaram ainda justificações para o apoio familiar ser um fator de prevenção e proteção em relação ao isolamento dos jovens, pelo que os pais mais facilmente detetam sinais de solidão nos seus filhos, comparativamente aos professores ou pares. Assim sendo, os pais fornecem apoio emocional (validação e aceitação) e instrumental (providenciam encontros com amigos e parentes). Concluiu-se, que diferentes fontes de suporte (família, amigos e professores) se associavam a uma diminuição de sentimentos de solidão, ainda segundo Cavanaugh e Buehler (2016).

A hipótese 6 deste estudo, que previa uma correlação negativa entre o envolvimento escolar psicológico e a ansiedade social não foi confirmada. Assim, os resultados do presente estudo contrariam os do estudo de Cavanaugh e Buehler (2016), que tinha associado as

diferentes fontes de suporte, como a família, professores e pares, a uma diminuição da ansiedade social sentida pelos jovens. Particularmente, o facto da recolha dos dados da presente investigação ter decorrido durante o período de confinamento causada pela pandemia covid-19 pode ter influenciado os resultados. Neste sentido, e considerando que a ansiedade social se define pelo medo excessivo de escrutínio interpessoal e de potenciais situações de constrangimento ou humilhação (Mancini et al., 2005), durante este período de confinamento, terão sido raras as ocasiões em que os alunos tiveram de ser submetidos a situações de constrangimento ou de exposição social, pelo que as aulas passaram a ser lecionadas através de plataformas online. Inclusive em alguns casos, esta situação não se verificou, sendo que em algumas escolas (como é o caso das escolas que participaram na presente investigação), o método de ensino deu-se através de e-mails enviados aos alunos com tarefas que deveriam realizar, e posteriormente devolvidas através do mesmo meio eletrónico. Assim sendo, oferecemos esta explicação para o facto desta última hipótese não ter sido confirmada.

Concluindo, esta investigação confirmou a maioria das hipóteses previstas. Confirmou-se uma correlação positiva entre o autocontrolo e tomada de decisão responsável e o envolvimento escolar cognitivo. Confirmou-se também uma correlação positiva entre as competências relacionais e consciência social e o envolvimento escolar psicológico. Foi também confirmada uma correlação negativa entre o isolamento social e o envolvimento escolar psicológico. Por fim, os dados não corroboraram uma relação negativa entre a ansiedade social e o envolvimento escolar psicológico.

O presente estudo contribui para o corpo de investigação nestas áreas, dentro do sistema de ensino português e segundo a perspectiva dos alunos, sendo possível reconhecer através destes dados, que dimensões das competências socioemocionais se associam às dimensões do envolvimento escolar, para que no futuro, ao se desenharem possíveis intervenções relacionando estas variáveis, possam ser produzidos melhores resultados. Adicionalmente, o presente estudo recorreu a um instrumento que avalia a dimensão do envolvimento escolar psicológico, o que se constitui num elemento relevante, sendo que esta dimensão é frequentemente negligenciada no que diz respeito aos fatores que contribuem para o sucesso escolar (Moreira et al., 2009). Como já foi referido anteriormente, são escassos os estudos que analisam de forma direta a relação entre as competências socioemocionais e o envolvimento escolar (Yang et al., 2018), competências essas

consideradas essenciais ao sucesso escolar dos alunos (Coelho et al., 2016; Gillies et al., 2010).

Limitações

A recolha dos dados do presente estudo, foi planeada de forma a ser recolhida numa escola, de forma presencial e em contexto de turma, pelo que as informações para o preenchimento dos questionários utilizados seriam dadas pela investigadora principal, permitindo aos alunos esclarecer eventuais dúvidas que surgissem. Desta forma, e considerando que os dados foram recolhidos em período de pandemia causada pelo covid-19, algumas adaptações tiveram de ser realizadas, pelo que os dados foram recolhidos através de uma plataforma online, o que limitou um contacto mais próximo com os participantes desta investigação.

Outra limitação que se apresenta é o facto de, na Escala de Avaliação do Envolvimento Escolar utilizada neste estudo, a dimensão de Futuras Aspirações e Objetivos inserida no Envolvimento Escolar Cognitivo, ter um valor de consistência interna de .64. Sabe-se que, valores de consistência interna superiores a .70 são ideais, pelo que valores abaixo de .70 são meramente satisfatórios, podendo indicar que as diferentes subdimensões de um instrumento não são consistentes quanto ao que pretendem medir. Assim, uma razão para este baixo valor de consistência interna, nesta subdimensão específica, pode ser explicada pelo reduzido número de itens que fazem parte desta mesma dimensão (Souza, et al., 2017).

Estudos Futuros

Sugere-se que se conduzam investigações futuras com o objetivo de continuar a operacionalizar o envolvimento escolar, pelo que esta não se encontra completamente definida e em concordância entre os diferentes autores, sendo que o número e a natureza das diferentes dimensões inerentes a esta variável permanece em debate (Moreira et al., 2018; Moreira & Dias, 2018; Moreira et al., 2009). Sugere-se também, que em investigações futuras se estude quais as competências socioemocionais que predizem o envolvimento escolar cognitivo e o envolvimento escolar psicológico e ainda, que se estude a relação entre as competências socioemocionais e outras dimensões do envolvimento escolar, nomeadamente, dimensões comportamentais, académicas ou emocionais. Seria também

interessante conduzir estudos futuros que investigassem estas variáveis sob a perspectiva de múltiplos informantes em simultâneo (alunos, pais, professores).

Referências Bibliográficas

- Abbott Chapman, J., Martin, K., Ollington, N., Venn, A., Dwyer, T., & Gall, S. (2013). The longitudinal association of childhood school engagement with adult educational and occupational achievement: Findings from an Australian national study. *British Educational Research Journal*, 40(1), 102-120. <https://doi.org/10.1002/berj.3031>
- Appleton, J. J., & Christenson, S. L. (2004). *Scale description and references for the Student Engagement Instrument*. *Unpublished manuscript*.
- Appleton, J., Christenson, S., Kim, D., & Reschly, A. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology*, 44(5), 427-445. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.002>
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J., & Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32, 651-670. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2008.06.007>
- Baumeister, R. F., Leith, K. P., Muraven, M., & Bratslavsky, E. (1998). Self-regulation as a key to success in life. In D. Pushkar, W. M. Bukowski, A. E. Schwartzman, D. M. Stack, & D. R. White (Eds.), *Improving competence across the lifespan: Building interventions based on theory and research* (pp. 117–133). New York: Plenum Press.
- Brackett, M. A., Mayer, J. D., Warner, R. M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour. *Personality and Individual Differences*, 36(6), 1387–1402. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00236-8](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00236-8)
- Brackett, M. A., Rivers, S .E., Shiffman, S., Lerner, N., Salovey, P. (2006). Relating emotional abilities to social functioning: A comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, 780–795. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.91.4.780>

- Caglar, C. (2013). The Relationship between the Perceptions of the Fairness of the Learning Environment and the Level of Alienation. *Eurasian Journal of Educational Research*, 50, 185-206.
- Calvo, T. G., Cervelló, E., Jiménez, R., Iglesias, D., & Murcia, J. A. M. (2010). Using self-determination theory to explain sport persistence and dropout in adolescent athletes. *The Spanish journal of psychology*, 13(2), 677.
- Cavanaugh, A. M., & Buehler, C. (2016). Adolescent loneliness and social anxiety: The role of multiple sources of support. *Journal of social and personal relationships*, 33(2), 149-170. <https://doi.org/10.1177%2F0265407514567837>
- Cavendish, W. (2013). Student perceptions of school efforts to facilitate student involvement, school commitment, self-determination, and high school graduation. *Social Psychology of Education*, 16(2), 257-275. <http://doi.org/10.1007/s11218-013-9212-z>
- Chirkov, V., Kim, Y., Ryan, R. M., & Kaplan, U. (2003). Differentiating autonomy from individualism and independence: A self-determination theory perspective on internalization of cultural orientations and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(1), 97-110. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.1.97>
- Coelho, V. A., & Sousa, V. (2016). Desenvolvimento de um sistema de avaliação multi-informantes de competências socioemocionais. *Avaliação e Promoção de Competências Socioemocionais em Portugal*.
- Coelho, V. A., & Sousa, V. (2020). Validação do questionário de avaliação de competências socioemocionais para alunos de 1º e 2º ciclo do ensino básico. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 431-440.
- Coelho, V. A., Sousa, V., & Marchante, M. (2015). Development and Validation of the Social and Emotional Competences Evaluation Questionnaire. *Journal of Educational and Development Psychology*, 5(1), 139-147. <https://doi.org/10.5539/jedp.v5n1p139>

- Coelho, V. A., Marchante, M., Sousa, V., & Romão, A. M. (2016). Programas de intervenção para o desenvolvimento de competências socioemocionais em idade escolar: Uma revisão crítica dos enquadramentos SEL e SEAL. *Análise Psicológica*, 34(1), 61-72. <https://doi.org/10.14417/ap.966>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL]. (2012). *Effective social and emotional learning programs (Preschool and elementary school edition)*. Chicago, IL: Authors.
- Collaborative for Social and Emotional Learning [CASEL]. (2015). *Effective Social and emotional learning programs*.
- Collaborative Association of Social and Emotional Learning [CASEL]. (2020). *What Are the Core Competence Areas and Where are they Promoted?*
- Colman, I., Murray, J., Abbott, R. A., Maughan, B., Kuh, D., Croudace, T. J., Jones, P. B. (2009). Outcomes of conduct problems in adolescence: 40 year follow-up of national cohort. *British Medical Journal*, 338, 208–211. <https://doi.org/10.1136/bmj.a2981>
- Christiansen, J. R. (2002). Student/teacher relationships and school success: perceptions of students from grades nine to twelve (Doctoral dissertation, Lethbridge, Alta.: University of Lethbridge, Faculty of Education).
- Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational psychologist*, 38(4), 207-234.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Domenech, M., Donovanick, R., & Crowley, S. (2009). Parenting styles in a cultural context: Observations of “protective parenting” in first generation latinos. *Family Process*, 48(2), 1–18. <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.2009.01277.x>

- Duckworth, A. L., & Seligman, M. E. P. (2006). Self-discipline gives girls the edge: Gender in self-discipline, grades, and achievement test scores. *Journal of Educational Psychology, 98*, 198–208. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.198>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development, 82*(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Epkins, C. C., & Heckler, D. R. (2011). Integrating etiological models of social anxiety and depression in youth: Evidence for a cumulative interpersonal risk model. *Clinical Child and Family Psychology Review, 14*(4), 329–376. <https://doi.org/10.1007/s10567-011-0101-8>
- Erath, S. A., Flanagan, K. S., & Bierman, K. L. (2007). Social anxiety and peer relations in early adolescence: Behavioral and cognitive factors. *Journal of abnormal child psychology, 35*(3), 405-416. <https://doi.org/10.1007/s10802-007-9099-2>
- Espírito-Santo, H., & Daniel, F. (2017). Calcular e apresentar tamanhos do efeito em trabalhos científicos: Guia para reportar a força das relações. *Revista Portuguesa de Investigação Comportamental e Social, 3*(1), 53-64. <https://doi.org/10.7342/ismt.rpics.2017.3.1.48>
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational research, 59*, 117-142.
- Finn, J. D., & Voelkl, K. E. (1993). School characteristics related to student engagement. *Journal of Negro Education, 62*(3), 249-268. <https://doi.org/10.2307/2295464>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research, 74*, 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>

- Fredricks, J., McColskey, W., Meli, J., Montrosse, B., Mordica, J., & Mooney, K. (2011). *Measuring student engagement in upper elementary through high school: A description of 21 instruments*. Washington, DC: Institute of Education Sciences.
- Gailliot, M., Plant, E. A., Butz, D. A., & Baumeister, R. F. (2007). Increasing self-regulatory strength via exercise can reduce the depleting effect of suppressing stereotypes. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33, 281–294.
<https://doi.org/10.1177%2F0146167206296101>
- Gaines, D. (2000). America's dead end kids. In S. U. Spina (Ed.), *Smoke and mirrors: The hidden context of violence in schools and society* (pp. 107-128). Boulder, CO: Rowman and Littlefield.
- Gillies D, Wilson A, Soden R, Gray S, & McQueen I. (2010). Capital, culture and community: Understanding school engagement in a challenging context. *Improving Schools*, 13(1), 21-38. <https://doi.org/10.1177/1365480209352548>
- Gresham, F. M., Elliott, S. N., Metallo, S., Byrd, S., Wilson, E., & Cassidy, K. (2018). Cross-informant agreement of children's social-emotional skills: An investigation of ratings by teachers, parents, and students from a nationally representative sample. *Psychology in the Schools*, 55(2), 208-223.
<https://doi.org/10.1002/pits.22101>
- Gutman, L. M., & Vorhaus, J. (2012). *The impact of pupil behaviour and wellbeing on educational outcomes*. Childhood Wellbeing Research Centre.
- Harter, S. (1996). *Teacher and classmate influences on scholastic motivation, self-esteem, and level of voice in adolescents*. In J. Juvonen & K. R. Wentzel (Eds.), *Cambridge studies in social and emotional development. Social motivation: Understanding children's school adjustment* (p. 11–42). Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511571190.004>
- Henry, K. L., Knight, K. E., & Thornberry, T. P. (2012). School disengagement as a predictor of dropout, delinquency, and problem substance use during adolescence

and early adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(2), 156-166.

<https://doi.org/10.1007/s10964-011-9665-3>

Kuhnle, C., Hofer, M., & Kilian, B. (2012). Self-control as predictor of school grades, life balance, and flow in adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, 82(4), 533-548. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2011.02042.x>

La Greca, A. M., & Harrison, H. (2005). Adolescent peer relations, friendships, and romantic relationships: Do they predict social anxiety and depression?. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34, 49–61.
https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3401_5

Lam, S., Jimerson, S., Wong, B. P. H., Kikas, E., Shin, H., Veiga, F. H., Hatzichristou, C., Polychroni, F., Cefai, C., Negovan, V., Stanculescu, E., Yang, H., Liu, Y., Basnett, J., Duck, R., Farrell, P., Nelson, B., & Zollneritsch, J. (2014). Understanding and measuring student engagement in school: The results of an international study from 12 countries. *School Psychology Quarterly*, 29(2), 213–232.
<https://doi.org/10.1037/spq0000057>.

Leary, M. R. (1990). Responses to social exclusion: Social anxiety, jealousy, loneliness, depression, and low self-esteem. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 9(2), 221-229. <https://doi.org/10.1521/jscp.1990.9.2.221>

Levitt, M. J., Levitt, J., Bustos, G. L., Crooks, N. A., Santos, J. D., Telan, P., Hodgetts, J., & Milevsky, A. (2005). Patterns of social support in the middle childhood to early adolescent transition: Implications for adjustment. *Social Development*, 14(3), 398–420. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2005.00308.x>

Lopes, P.N., Brackett, M.A., Nezlek, J.B., Schutz, A., Sellin, I., Salovey, P. (2004). Emotional intelligence and social interaction. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30(8), 1018–1034. <https://doi.org/10.1177/0146167204264762>

Mancini, C., Van Ameringen, M., Bennett, M., Patterson, B., & Watson, C. (2005). Emerging treatments for child and adolescent social phobia: A review. *Journal of*

Child and Adolescent Psychopharmacology, 15(4), 589–607.

<https://doi.org/10.1089/cap.2005.15.589>

- Marks, H. M. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years. *American Educational Research Journal*, 37(1), 153–184.
- Martins, C. (2011). *Manual de análise de dados quantitativos com recurso ao IBM SPSS: Saber decidir, fazer, interpretar e redigir*. Braga: Psiquilíbrios.
- Moreira, P. A., & Dias, A. (2019). Tests of factorial structure and measurement invariance for the Student Engagement Instrument: Evidence from middle and high school students. *International Journal of School & Educational Psychology*, 7(3), 174–186. <https://doi.org/10.1080/21683603.2017.1414004>
- Moreira, P. A., Dias, A., Matias, C., Castro, J., Gaspar, T., & Oliveira, J. (2018). School effects on students' engagement with school: Academic performance moderates the effect of school support for learning on students' engagement. *Learning and Individual Differences*, 67, 67-77.
- Moreira, P. A., Dias, P., Pettrachi, P., & Vaz, F. M. (2012). Características psicométricas do Questionário de Envolvimento entre Pais e Professores. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 3(1), 123-135.
- Moreira, P. A., Dias, P., Vaz, F. M., & Vaz, J. M. (2013). Predictors of academic performance and school engagement—Integrating persistence, motivation and study skills perspectives using person-centered and variable-centered approaches. *Learning and Individual Differences*, 24, 117-125. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.10.016>
- Moreira, P. A., Jacinto, S., Pinheiro, P., Patrício, A., Crusellas, L., Oliveira, J. T., & Dias, A. (2014). Long-term impact of the promotion of social and emotional skills. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 27(4), 634-641. <https://doi.org/10.1590/1678-7153.201427404>

- Moreira, P. A. S., Vaz, F. M., Dias, P. C., & Petracchi, P. (2009). Psychometric properties of the Portuguese version of the school engagement instrument. *Canadian Journal of School Psychology, 24*(4), 303-317. <https://doi.org/10.1177/0829573509346680>
- Roeser, R. W., Eccles, J. S., & Sameroff, A. J. (1998). Academic and emotional functioning in early adolescence: Longitudinal relations, patterns, and prediction by experience in middle school. *Development and Psychopathology, 10*, 321–352. <https://doi.org/10.1017/S0954579498001631>
- Rueger, S. Y., Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2008). Gender differences in the relationship between perceived social support and student adjustment during early adolescence. *School Psychology Quarterly, 23*, 496–514. <https://doi.org/10.1037/1045-3830.23.4.496>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and wellbeing. *American Psychologist, 55*, 68–78.
- Sette, S., Spinrad, T. L., & Baumgartner, E. (2015). Links among Italian preschoolers' socioemotional competence, teacher–child relationship quality, and peer acceptance. *Early Education & Development, 24*, 851–864. <https://doi.org/10.1080/10409289.2013.744684>
- Sherhoff, D. J., Csikszentmihalyi, M., Schneider, B., & Sherhoff, E. S. (2003). Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow theory. *School Psychology Quarterly, 18*(2), 158-176. <https://doi.org/10.1521/scpq.18.2.158.21860>
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., & Furrer, C. J. (2009). 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, 69*, 493–525. <https://doi.org/10.1177/0013164408323233>
- Souza, A. C. D., Alexandre, N. M. C., & Guirardello, E. D. B. (2017). Propriedades psicométricas na avaliação de instrumentos: avaliação da confiabilidade e da

validade. *Epidemiologia e Serviços de Saúde*, 26, 649-659.

<https://doi.org/10.5123/S1679-49742017000300022>

Stanton-Salazar, R. D., & Spina, S. U. (2005). Adolescent peer networks as a context for social and emotional support. *Youth & society*, 36(4), 379-417.

<https://doi.org/10.1177/0044118X04267814>

Storch, E. A., & Masia-Warner, C. (2004). The relationship of peer victimization to social anxiety and loneliness in adolescent females. *Journal of Adolescence*, 27(3), 351–362.

<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2004.03.003>

Vanhalst, J., Klimstra, T. A., Luyckx, K., Scholte, R. J., Engels, R. E., & Goossens, L. (2012). The interplay of loneliness and depressive symptoms across adolescence:

Exploring the role of personality traits. *Journal of Youth And Adolescence*, 41,

776–787. <https://doi.org/10.1007/s10964-011-9726-7>

Virtanen, T. E., Moreira, P., Ulvseth, H., Andersson, H., Tetler, S., & Kuorelahti, M.

(2018). Analyzing Measurement Invariance of the Students' Engagement

Instrument Brief Version: The Cases of Denmark, Finland, and Portugal. *Canadian Journal of School Psychology*, 33(4), 297-313.

<https://doi.org/10.1177/0829573517699333>

Wang, M., & Eccles, J. S. (2012). Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school.

Child Development, 83(3), 877-895. [https://doi.org/10.1111/j.1467-](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01745.x)

[8624.2012.01745.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01745.x)

Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). *Social and Emotional Learning. Past, Present and Future*. In Durlak, J. A., Domitrovich, C.

E., Weissberg, R. P., & Gullotta, T.P. (Ed), *Handbook of Social and Emotional Learning* (pp. 3-19). The Guilford Press.

Wentzel, K. R. (1991). Relations between social competence and academic achievement in early adolescence. *Child Development*, 62(5), 1066–1078.

<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1991.tb01589.x>

- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of educational psychology*, 90(2), 202.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.2.202>
- Yang, C., Bear, G. G., & May, H. (2018). Multilevel associations between school-wide social-emotional learning approach and student engagement across elementary, middle, and high schools. *School Psychology Review*, 47(1), 45-61.
<https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0003>
- Youniss, J. (1994). Children's friendship and peer culture: Implications for theories of networks and support. In E. Nestmarm & K. Hurrelmann (Eds.), *Social networks and social support in childhood and adolescence* (pp. 75-88). Berlin, Germany: Walter de Gruyter.
- Youniss, J., & Smollar, J. (1985). *Adolescent relations with mothers, fathers, and friends*. Chicago: University of Chicago Press.