



DESAFÍO Y PERSPECTIVAS ACTUALES EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN

PROCESSOS DE TRANSIÇÃO E ENVOLVIMENTO DOS ESTUDANTES NA ESCOLA: CONTRIBUTOS PARA O SEU ESTUDO

Madalena Melo

Professora Auxiliar

Departamento Psicologia, Universidade de Évora.

Tiago Pereira

Assistente

Departamento Psicologia, Universidade de Évora.

Fecha de recepción: 13 de enero de 2011

Fecha de admisión: 10 de marzo de 2011

RESUMO

As transições escolares, designadamente as transição entre ciclos e níveis de ensino, têm sido consideradas como momentos críticos para os estudantes. Podendo ser entendidas como uma descontinuidade institucional, as transições escolares têm sido estudadas no que se refere às mudanças ao nível das variáveis ambientais, pessoais (ajustamento psicológico, auto-estima, auto-eficácia e percepção de competências) e sociais. Diferentes autores têm evidenciado efeitos negativos no ajustamento psicológico e comportamental resultantes dos processos de transição; no entanto, diversos outros estudos revelam que as transições escolares podem ser vivenciadas sem problemas ou, até mesmo, potenciar a diminuição de problemas já existentes.

Certamente que a forma como os estudantes se envolvem na escola poderá ajudar a explicar estas questões. O envolvimento dos estudantes na escola, tem sido largamente estudado em diversos países e entendido como possível solução para o baixo desempenho académico, baixa participação na escola e para o abandono escolar, fenómenos ainda característicos de parte significativa da população estudantil portuguesa.

A presente comunicação pretende explorar a relação entre processos de transição escolar e o envolvimento dos estudantes na escola, considerando que o sentimento de pertença à escola pode funcionar como factor de protecção na adaptação e ajustamento psicológico aos novos ambientes educativos.

Palavras-Chave: Processos de transição escolar, Envolvimento dos estudantes na escola, Ajustamento psicológico dos estudantes à escola.

ABSTRACT

School transitions, particularly the transition between levels of education, have been considered as a critical moment for students. School transitions can be understood as an institutional discon-



NIVELES DE ANSIEDAD ANTE LOS EXÁMENES EN UNA MUESTRA DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

tinuity, and has been studied in their relationship with changes environmental, personal (psychological adjustment, self-esteem, self-efficacy and perceived competence) and social factors. Different authors have shown negative effects on psychological and behavioral adjustment resulting from the processes of transition; however, several other studies show that school transitions can be experienced with no problems or even enhance the reduction of existing problems.

Certainly, the way students how pupils are engaged in school may help to explain these issues. The involvement of students in school has been widely studied, and is seen as a possible solution to the low academic achievement, low participation in school and the dropout rate.

This paper aims to explore the relationship between transition processes and the involvement of school students in school, whereas the feeling of belonging to school can act as protective factor in psychological adaptation and adjustment to new learning environments.

Key-words: School Transitions, Students engagement with school; Students Academic Performance; Students Emotional Functioning.

INTRODUÇÃO

Os processos de transição escolar, designadamente os que envolvem mudanças nos níveis de ensino e/ou mudanças de escola, têm sido consideradas como momentos críticos para os estudantes. Podendo ser entendidas como uma descontinuidade institucional (Rice, 1997), as transições escolares têm sido estudadas no que se refere a diferentes dimensões: ambientais, pessoais e sociais. Diferentes autores têm evidenciado efeitos negativos no ajustamento psicológico e comportamental resultantes dos processos de transição; no entanto, diversos outros estudos revelam que as transições escolares podem ser vivenciadas sem problemas ou, até mesmo, potenciar a diminuição de problemas já existentes.

A forma como os estudantes se envolvem nos seus contextos escolares poderá, eventualmente, ajudar a compreender estes diferentes resultados. Apesar de complexo e abrangente, o conceito “envolvimento dos estudantes na escola” tem sido amplamente largamente estudado em diversos países e entendido como possível solução para o baixo desempenho académico, baixa participação na escola e para o abandono escolar, fenómenos ainda característicos de parte significativa da população estudantil portuguesa. Na sua complexidade, este conceito poderá também ajudar a compreender as problemáticas relacionadas com os processos de transição escolar.

Processos de transição escolar e envolvimento do estudante na escola

A transição entre ciclos escolares é assinalada pela comunidade científica internacional como um momento crítico para os estudantes. Envolvendo uma descontinuidade institucional (Rice, 1997), as transições escolares têm sido estudadas no que se refere às mudanças ao nível das variáveis ambientais, pessoais (ajustamento psicológico, auto-estima, auto-eficácia e percepção de competências) e sociais (Anderson, Jacobs, Schramm, & Splittgerber, 2000; Chung, Elias, & Schneider, 1998; Lohaus, Elben, Ball, & Klein-Hessling, 2004), mas também nos seus impactos resultantes das alterações das disciplinas, dos professores e, conseqüentemente, das relações entre alunos/as e docentes (Crockett, Peterson, Graber, Schulenberg, & Ebata, 1989; Lohaus, Elben, Ball, & Klein-Hessling, 2004).

Alguns estudos têm mostrado alguns efeitos negativos no ajustamento psicológico e comportamental resultantes dos processos de transição (Chung, Elias, & Schneider, 1998; Wigfield & Eccles, 1994). No entanto, outros têm revelado a inexistência de alterações a estes níveis ou mesmo a diminuição destes problemas depois dos processos de transição (Lohaus, Elben, Ball, & Klein-Hessling, 2004; Wallis & Barret, 1998). A estes resultados contraditórios acresce a dificuldade de



DESAFÍO Y PERSPECTIVAS ACTUALES EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN

medir os impactos do período de tempo entre final e início do ano lectivo correspondente à transição escolar (Lohaus, Elben, Ball, & Klein-Hessling, 2004).

Neste sentido, importa estudar este processo tendo em consideração diferenças entre as pessoas que efectuam processos de transição, de forma a identificar que factores podem, em alguns casos, funcionar como “dificultadores” dos processos de transição e, noutros casos, como facilitadores.

Esta opção de estudo é reforçada, por um lado por estudos que assinalam o aumento significativo dos níveis de insucesso escolar em diferentes países nos anos correspondentes às transições escolares (Abrantes, 2005; Gimeno, 1996; Hargreaves, 1990), por outro pelas orientações que sublinham a necessidade de melhorias ao nível dos processos de transição como factor preventivo do abandono escolar (Ministério da Educação e Ministério da Segurança Social e do Trabalho, 2004) e, finalmente, por investigações que assinalam a relação dos processos de transição escolar com diferentes componentes do envolvimento dos estudantes na escola. Além dos atrás referenciados (ajustamento psicológico, auto-estima, auto-eficácia, percepção de competências e relação professores-estudantes), deve assinalar-se que o sentimento de pertença à escola que tem sido apontado como factor protector nos processos de transição escolar, em especial pelo seu papel no estabelecimento de novas relações com pares e adultos e no processo de envolvimento face ao novo contexto escolar (McMahon, Parnes, Keys, & Viola, 2008).

Assim, configura-se de particular relevância o estudo do impacto dos processos de transição escolar no envolvimento dos estudantes na escola, procurando descrever e compreender potenciais diferenças individuais que possam emergir.

Envolvimento dos estudantes na escola: Considerações

O conceito “envolvimento dos estudantes na escola” (tradução habitual de “Students engagement with school”) tem sido nos últimos anos largamente estudado e investigado em vários países (Archambault, Janosz, Fallu, & Pagani, 2009; Beekhoven & Dekkers, 2005; Fredericks, Blumenfeld, & Paris, 2004) e entendido como uma possível solução para a baixa participação na escola, para o baixo desempenho académico e para o abandono escolar dos estudantes (Appleton, Christenson, & Furlong, 2008; Archambault, Janosz, Fallu, & Pagani, 2009; Sharkey, You, & Schnobelen, 2008; Walker, Greene, & Mansell, 2006; Willms, 2003) característico de parte ainda significativa da população estudantil portuguesa.

No entanto, o interesse da comunidade científica (evidenciado nomeadamente pelo estudo “Exploring Student Engagement in Schools Internationally”, conduzido em dezanove países pela “International School Psychologist Association”), não se tem suportado num caminho e numa sucessiva construção de investigação em torno do conceito. Tem antes procurado uma nova e multidimensional abordagem ao mesmo (Appleton, Christenson, & Furlong, 2008; Archambault, Janosz, Fallu, & Pagani, 2009; Fredericks, Blumenfeld, & Paris, 2004; Furlong, Whipple, Jean, Simental, Soliz, & Panthuna, 2003; Jimerson, Campos, & Greif, 2003), partindo do entendimento da Escola enquanto espaço psico-educacional (Veiga, Almeida, Carvalho, Janeiro, Melo, Festas, Baía, & Caldeira, 2009) e contexto ecológico (Bronfenbrenner, 1979) e sistémico de desenvolvimento (Melo & Pereira, 2007) e da investigação produzida junto de outras dimensões/conceitos (discutindo-se mesmo o seu potencial enquanto meta-constructo; Fredericks, Blumenfeld, & Paris, 2004) no sentido da conceptualização e construção de modelos integrados e explicativos do fenómeno.

Envolvimento dos estudantes na escola: Modelos conceptuais

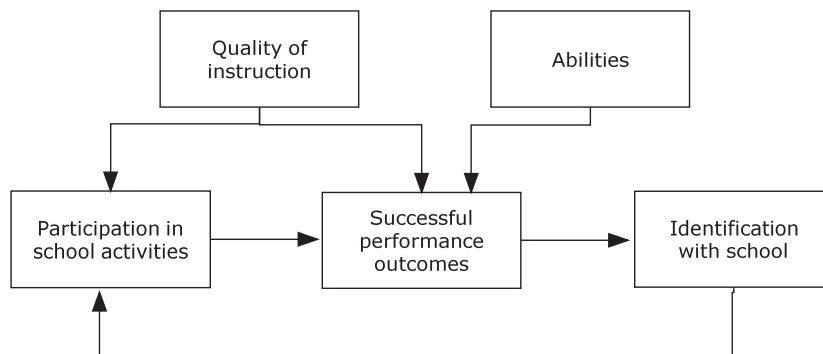
A complexidade e a abrangência do conceito “envolvimento dos estudantes na escola” determinam a existência de inúmeras definições do mesmo (Appleton, Christenson, & Furlong, 2008) algo



PROCESSOS DE TRANSIÇÃO E ENVOLVIMENTO DOS ESTUDANTES NA ESCOLA: CONTRIBUTOS PARA O SEU ESTUDO

que simultaneamente funciona como uma potencialidade e uma limitação do constructo (Lam & Jimerson, 2008). Sendo um constructo relativamente recente, foi inicialmente abordado em trabalhos em torno do abandono escolar. Finn (1989), a partir do modelo “participação-identificação” (Figura 1), assinala o absentismo ou fraca participação dos estudantes na escola como caminho para o não-envolvimento e posterior abandono escolar).

Fig. 1. “Participation-Identification Model” (Finn, 1989)



No âmbito destes trabalhos seria definido como a “quantidade de tempo que as crianças passam a interagir activa e atentamente com o meio (adultos, pares ou materiais) de uma forma desenvolvimental e contextualmente adequada, com diferentes níveis de competência” (Kruif, McWilliam, & Ridley, 2001) e descrito como indicador válido da competência das crianças (Pinto, Barros, Aguiar, Pessanha, & Bairrão, 2003).

Hoje, com o conceito a ser estudado em múltiplos contextos e incluindo ou não dimensões próximas, todas as definições parecem coincidir na consideração de que o mesmo remete para a forma como os estudantes se identificam e valorizam os resultados escolares e a sua participação em actividades escolares curriculares e extracurriculares (Willms, 2003), assumindo-se como um constructo relevante para todos os estudantes, independentemente das suas características (Appleton, Christenson, & Furlong, 2008; Sharkey, You, & Schnoebelen, 2008).

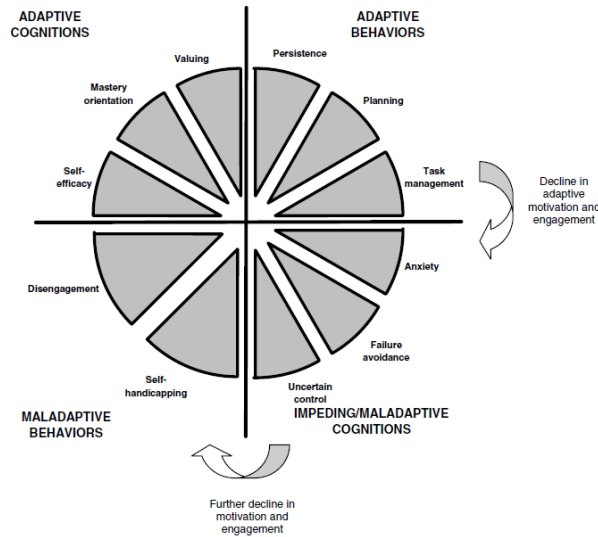
Em termos de modelos explicativos parecem encontrar-se na investigação dois caminhos distintos. Um que sublinha uma significativa relação entre envolvimento e motivação. Por exemplo, Martin (2007) considera que o envolvimento, em conjunto com a motivação, funciona como a “energia dos estudantes” para a aprendizagem, para o trabalho e para o potenciar das suas capacidades, assumindo-se assim como componentes fundamentais para o prazer e interesse face à Escola. O autor sublinha ainda a preponderância dos factores pessoais do aluno, das questões pedagógicas, da relação alunos/as-alunos/as e alunos/as-professores/as, das atitudes dos pais e, finalmente, da cultura de Escola e clima de sala de aula enquanto factores que influenciam a motivação e o envolvimento. Com base na premissa de que o envolvimento e motivação dos estudantes naturalmente se relacionam e que funcionam como determinantes na postura dos/das alunos/as na Escola, o autor (Martin, in press; 2007) propõe mesmo um modelo conceptual – “The Motivation and Engagement Wheel” (Fig. 2) – que organizado numa lógica de quadrantes qualifica os processos de motivação e envolvimento (adaptativos ou inadaptativos) a partir de três componentes para três das dimensões que identifica e duas componentes para uma quarta dimensão: cognição adaptativa (auto-eficácia, orientação para a mestria e valorização); comportamento adaptativo (persistência,



DESAFÍO Y PERSPECTIVAS ACTUALES EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN

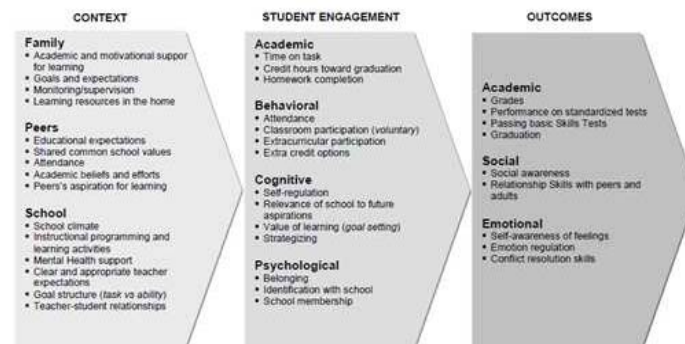
planeamento e gestão de tarefa); cognição inadaptativa (ansiedade, controlo incerto e “failure avoidance”); e comportamentos inadaptativos (“self-handicapping” e não-envolvimento).

Fig. 2. “The Motivation and Engagement Wheel” (Martin, 2007)



Outra linha de investigação parte do pressuposto de que a motivação é [só] mais uma dimensão incluída nos modelos explicativos do conceito. A título de exemplo, podem salientar-se os modelos propostos por Appleton, Christenson & Reschly (2006) (Fig. 3) e por Appleton, Christenson, & Furlong (2008) (Fig. 4) que definem antecedentes e resultados para o envolvimento dos estudantes na escola. Assim, no primeiro, os autores sublinham a existência de três diferentes contextos (família, pares e escola) que ao influenciarem as quatro dimensões do envolvimento escolar (académica, comportamental, cognitiva e psicológica) determinam os resultados dos/as estudantes (académicos, sociais e emocionais).

Fig. 3. “Engagement subtypes, indicators and outcomes” (Appleton, Christenson & Reschly; 2006)

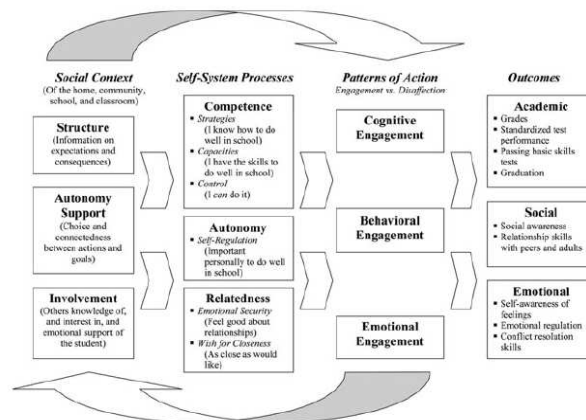




PROCESSOS DE TRANSIÇÃO E ENVOLVIMENTO DOS ESTUDANTES NA ESCOLA: CONTRIBUTOS PARA O SEU ESTUDO

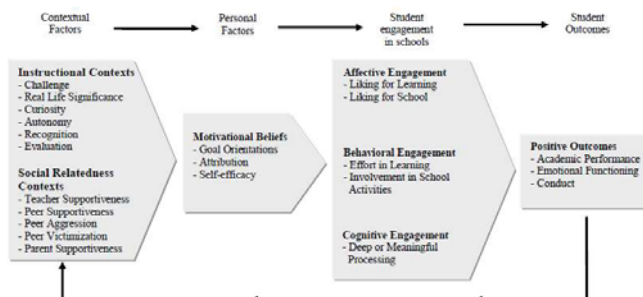
Já no segundo, os autores, recorrendo a contributos de diversas áreas e mantendo os resultados divididos em três componentes (académica, social e emocional), remetem os processos de envolvimento / não-envolvimento para a conjugação de dois sistemas: o social (família, comunidade, escola e turma enquanto contextos que definem o contexto ao nível da estrutura, suporte/autonomia e implicação) e o pessoal (percepções de competência, autonomia e relação).

Fig. 4. “Self-process model applied to educational settings” (Appleton, Christenson, & Furlong, 2008)



No entanto, um dos méritos do estudo da “ISPA” (Lam & Jimerson, 2008) é exactamente a forma como se define o constructo e se formula um modelo de análise (“The antecedents and outcomes of students engagement in schools” - Fig. 5) claro, perfeitamente delimitado e com uma metodologia e um instrumento de avaliação (SESQ – “Students engagement in school questionnaire”). Neste os autores partem dos factores contextuais (contexto de instrução e contexto de relacionamento social) e pessoais (crenças motivacionais) para a desconstrução do envolvimento dos estudantes na escola em três componentes – envolvimento afectivo, envolvimento comportamental e envolvimento cognitivo – e para a consideração que a implicação nos resultados do estudante na escola se manifesta na performance académica mas também nas questões comportamentais e de funcionamento emocional.

Fig. 5. “The antecedents and outcomes of student engagement in schools” (Lam & Jimerson, 2008)





DESAFÍO Y PERSPECTIVAS ACTUALES EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN

Qualquer um dos anteriores modelos pressupõe a existência de diferentes dimensões que de forma dinâmica se inter-relacionam (Bahia, Janeiro & Duarte, 2007) e determinam o processo de envolvimento dos estudantes na escola. Aliás, as dimensões que para ele concorrem têm sido largamente estudadas e a síntese agora efectuada resulta do contributo de diversos investigadores.

Destes importará porventura destacar, no que se refere aos factores contextuais (e em especial aos contextos sócio-relacionais), os estudos de Birch & Ladd (1997), Furrer & Skinner (2003), Hughes & Kwok (2006), Gest, Welsh, & Domitrovich (2005) e Sharkey, You, & Schnoebelen (2008) que salientam a importância do suporte que a relação com os/as professores/as confere aos estudantes e a sua relação com níveis superiores de envolvimento (Furrer & Skinner, 2003; Hughes & Kwok, 2006; Hughes & Zhang, 2007), de aceitação pelos pares (Hughes, Cavell, & Wilson, 2001; Hughes & Kwok, 2006) e níveis inferiores de vitimação e agressão em contexto escolar (Birch & Ladd, 1997; Hughes, Cavell, & Wilson, 2001; Juvonen, J., Nishina, A., & Graham, S., 2000; Pereira & Melo, 2009) e de não-envolvimento na escola (Parker & Asher, 1987). Hughes & Kwok (2006) e Pianta & Stuhlman (2004) sublinham ainda a bidireccionalidade e reciprocidade da associação entre relação professor(a)/aluno(a), aceitação pelos pares e envolvimento dos estudantes na escola, tal como destacam as implicações futuras da relação professor(a)/aluno(a) em termos académicos, pessoais, sociais e comportamentais do estudante.

Já no que toca aos factores pessoais importa destacar duas linhas de investigação. A primeira versa as componentes da motivação (em especial da motivação intrínseca relacionada com as componentes do bem-estar, felicidade, gosto e interesse pela aprendizagem; Archambault, Janosz, Fallu, & Pagani, 2009; Ryan & Deci, 2000) e é pautada por estudos (e.g. Guthrie & Davis, 2003; Martin, 2007) que a têm afirmado como geradora de compromisso académico e logo de envolvimento. A segunda linha tem demonstrado através de estudos desenvolvidos em torno da auto-regulação e auto-eficácia, o papel destes elementos enquanto promotores de envolvimento cognitivo ao resultarem de processos mais profundos unicamente atingidos quando existem níveis elevados de compromisso académico (McMahon, Parnes, Keys, & Viola, 2008; Nystran & Gamoran, 1991; Zimmerman & Schunk, 2007).

No que se refere ao processo de envolvimento dos estudantes na escola os contributos de Lam & Jimerson (2008) surgem como bastante relevantes na identificação das três dimensões que o determinam: envolvimento afectivo – relação com a aprendizagem (motivação intrínseca) e com a escola (ligação à Escola) (Finn, 1989; Fredericks, Blumenfeld, & Paris, 2004; Schussler, 2009; Voelkl, 1997); envolvimento comportamental – manifestações comportamentais de persistência na aprendizagem / participação em actividades extra-curriculares (Birch & Ladd, 1997; Finn, 1989; Fredericks, Blumenfeld, & Paris, 2004; Skinner & Belmont, 1993; Smyth, 2006); e envolvimento cognitivo – abordagens profundas ou significativas no processamento da informação, tipos de estratégias cognitivas implicadas nos processos de aprendizagem (Walker, Greene, & Mansell, 2006) e estratégias de relacionamento de novas informações / aprendizagens com os conhecimentos anteriores (Dowson & McInerney, 2004).

Finalmente no que toca aos resultados do envolvimento dos estudantes na escola diferentes estudos têm sublinhado tendências que apontam para que quanto maior for o envolvimento maior tende a ser o sucesso escolar (Lam & Jimerson, 2008) e, ao invés, quanto menor for o envolvimento maior o absentismo escolar (Willms, 2003), os problemas de comportamento dos/as estudantes (Vernon, 2002) e problemas psicológicos associados (Lopez & Dubois, 2005; McMahon, Parnes, Keys, & Viola, 2008).

Noutra linha, Miller, Greene, Montalvo, Ravidran, & Nichols (1996) identificam uma relação positiva entre o triângulo percepção e agrado do/a professor(a), percepção de consequências futuras e envolvimento escolar do/as estudantes, enquanto Wentzel (1998) sublinha a existência de uma



PROCESSOS DE TRANSIÇÃO E ENVOLVIMENTO DOS ESTUDANTES NA ESCOLA: CONTRIBUTOS PARA O SEU ESTUDO

forte correlação entre o envolvimento dos estudantes na escola e as relações familiares e comportamento dos pais / cuidadores. Finalmente, Osterman (2000) e Willms (2003) associam o envolvimento dos estudantes na escola ao sentimento de pertença à escola dos mesmos, sentimento este definido por Goodenow (1993) como o sentido de aceitação e de relação dos estudantes com os pares, professores e escola e que, segundo McMahon, Parnes, Keys, & Viola (2008), é um mediador nuclear entre as actividades escolares e os resultados académicos e psicosociais.

CONCLUSÕES

Apesar da (ou pela) sua complexidade, o conceito de “envolvimento dos estudantes na escola” poderá ser, eventualmente, um valioso suporte para a compreensão do intrincado processo das transições escolares. Permitindo um melhor conhecimento deste processo (ainda pouco estudado e documentado nacional e internacionalmente, em especial os que se referem à transição do 1º para o 2º ciclo, da monodocência para a pluridocência), ajudará ao desenvolvimento de intervenções mais adequadas e potencialmente mais eficazes que visem a promoção do ajustamento da criança à escola e à promoção do seu bem-estar psicológico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P. (2005). As transições entre ciclos de ensino: Entre problema social e objecto sociológico. *Interacções*, 1, 25-53.
- Anderson, L., Jacobs, J., Schramm, S. & Splittgerber, F. (2000). School transitions: beginning of the end or a new beginning?. *International journal of educational research*, 33, 325-339
- Appleton, J., Christenson, S., & Furlong, M. (2008). Student engagement with school: critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the schools*, 45, 5, 369-386
- Appleton, J., Christenson, S., & Reschly, A. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of school psychology*, 44, 5, 427-445
- Appleton, J., Christenson, S., & Furlong, M. (2008). Student engagement with school: critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the schools*, 45, 5, 369-386
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J-S., & Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32, 651-670
- Bahia, S., Janeiro, I., & Duarte, R. (2007). Personal and contextual factors in the construction of acting careers. *Electronic Journal of research in educational psychology*, 11, 5, 57-74
- Barraud, H. (1997). Para compreender as músicas de hoje. São Paulo: Perspectiva
- Beekhoven, S. & Dekkers, H. (2005). The Influence of Participation, Identification, and Parental Resources on the Early School Leaving of Boys in the Lower Educational Track. *European Educational Research Journal*, 4, 3, 195-207
- Birch, S., & Ladd, G. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35, 61-79
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Chung, H., Elias, M., & Schneider, K. (1998). Patterns of individual adjustment changes during middle school transition. *Journal of school psychology*, 36, 83-101
- Crockett, L., Pettersen, A., Graber, J., Schuleners, J., & Ebata, A. (1989). School transitions and adjustments during early adolescence. *Journal of early adolescence*, 9, 181-210
- Dowson, M. & McInerney, D. (2004). The development and validation of the goal orientation and learning strategies survey (Goals-S). *Journal of Educational Psychology*, 91, 3, 549-563



DESAFÍO Y PERSPECTIVAS ACTUALES EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN

- Fredericks, J., Blumenfeld, P., & Paris, A. (2004). Student engagement in schools: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59-109
- Finn, J. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59, 117-142
- Finn, J. (1993). *School engagement & students at risk*. Washington: National Center for Education Statistics
- Furlong, M., Whipple, A., Jean, G., Simental, J., Soliz, A., & Panthuna, S. (2003). Multiple contexts of school engagement: Moving towards a unifying framework for educational research and practice. *California school psychologist*, 8, 99-114
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95, 148-162
- Gest, S., Welsh, J., & Domitrovich, C. (2005). Behavioral predictors of changes in social relatedness and liking school in elementary school. *Journal of School Psychology*, 43, 281-301
- Gimeno, J. (1996). *La transición a la educación secundaria*. Madrid: Ediciones Morata
- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30, 79-80
- Guthrie, J. & Davis, M. (2003). Motivating struggling readers in middle school through an engagement model of classroom practice. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 59-85
- Hargreaves, D. (1990). *The change of comprehensive school: culture, curriculum and community*. London: Routledge
- Hughes, J., Cavell, T., & Willson, V. (2001). Further support for the developmental significance of the quality of the teacher-student relationship. *Journal of School Psychology*, 39, 289-301.
- Hughes, J. & Kwok, O. (2006). Classroom engagement mediates the effect of teacher-student support on elementary students' peer acceptance: A perspective analysis. *Journal of school psychology*, 43, 465-480
- Hughes, J. & Zhang, D. (2007). Effects of the structure of classmates' perceptions of peers' academic abilities on children's perceived cognitive competence, peer acceptance, and engagement. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 400-419.
- Jimerson, S., Campos, E., & Greif, J. (2003). Towards an understanding of definitions and measures of student engagement in schools and related terms. *The California School Psychologist*, 8, 7-28.
- Juvonen, J., Nishina, A., & Graham, S. (2000). Peer harassment, psychological adjustment, and school functioning in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 92, 349-359
- Kruif, R., McWilliam, R., & Ridlwy, S. (2001). Effects of child characteristics and teacher interaction behaviours on children's observed engagement. Paper under review.
- Lam, S. & Jimerson, S. (2008). Exploring student engagement in school internationally. Consultation Paper, 1-13
- Lam, S., Jimerson, S., Basnett, J., Cefai, C., Duck, R., Farrell, P., Hatzichristou, C., Kikas, E., Liu, Y., Negovan, V., Nelson, B., Polychroni, F., Shin, H., Stanculescu, E., Veiga, F., Wong, B., Yang, H., & Zollneritsch, J. (2009). Exploring Student Engagement in Schools Internationally: A
- Lohaus, A., Elben, C., Ball, J., & Klein-Hessling, J. (2004). School transition from elementary to secondary school: Changes in psychological adjustment. *Educational Psychology*, 24, 2, 161-173
- Lopez, C. & Dubois, D. (2005). Peer victimization and rejection: Investigation of an integrative model of effects on emotional, behavioral, and academic adjustment in early adolescence. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 34, 25-36
- Martin, A. (2007). Enhancing student motivation and engagement: The effects of a multidimensional intervention. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 239-269



PROCESSOS DE TRANSIÇÃO E ENVOLVIMENTO DOS ESTUDANTES NA ESCOLA: CONTRIBUTOS PARA O SEU ESTUDO

- Martin, A. (in press). Examining a multidimensional model of student motivation and engagement using a construct validation approach. *British Journal of Educational Psychology*.
- McMahon, S., Parnes, A., Keys, C., & Viola, J. (2008). School belonging among low-income urban youth with disabilities: Testing a theoretical model. *Psychology in the schools*, 45, 5, 387-401
- Melo, M. & Pereira, T. (2007). Processos de mediação na emergência do modelo ecológico-desenvolvimental em Psicologia da Educação. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, XI, Vol. 15, N.º2, pp. 41-54
- Miller, R., Greene, B., Montalvo, G., Ravidran, B., & Nichols, J. (1996). Engagement in Academic Work: The Role of Learning Goals, Future Consequences, Pleasing Others, and perceived ability. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 388-422
- Ministério da Educação e Ministério da Segurança Social e do Trabalho (2004). *Eu não desisto – Plano nacional de prevenção do abandono escolar*. Lisboa: Ministério da Educação e Ministério da Segurança Social e do Trabalho
- Nystrand, M. & Gamoran, A. (1991). Instructional discourse, student engagement, and literature achievement. *Research in Teaching of English*, 25, 261-290
- Osterman, K. (2000). Students' need belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70, 323-367
- Parker, J. & Asher, S. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102, 357– 389
- Pereira, T. & Melo, M. (2009). Programa Outra(s) Forma(s) de Brincar: 3 anos de intervenção. *Actas do Congresso Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 4619-4635). Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho
- Pianta, R. & Stuhlman, M. (2004). Conceptualizing risk in relational terms: Associations among the quality of child–adult relationships prior to school entry and children's developmental outcomes in first grade. *Educational and Child Psychology Special Issue: At-Risk Children From Birth to Elementary School Age: Research Findings and Reflections on Intervention from an International Perspective*, 21, 1, 32-45
- Pinto, A., Barros, S., Aguiar, C., Pessanha, M., & Bairrão, J. (2003). Relationships between developmental age, adaptive behaviour and observed engagement. *Comunicação apresentada na XI European Conference on Developmental Psychology*, Milão
- Rice, J. (1997). Explaining the negative impact of the transition from middle to high school on student performance in mathematics and science: An examination of school discontinuity and student background variables. Paper present at the annual meeting of the American educational research association, Chicago
- Ryan, R. & Deci, E. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67
- Schussler, D. (2009). Beyond Content: How Teachers Manage Classrooms to Facilitate Intellectual Engagement for Disengaged Students. *Theory Into Practice*, 48, 2, 114-121
- Sharkey, J., You, S., & Schnobelen, K. (2008). Relations among school assets, individual resilience, and student engagement for youth grouped by level of family functioning. *Psychology in the schools*, 45, 5, 402-418
- Skinner, E. & Belmont, M. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85, 571-581
- Smyth, J. (2006). "When students have power": student engagement, student voice and the possibilities for school reform around "dropping out" of school. *International Journal of Leadership in Education*, 9, 4, 285-298.



DESAFÍO Y PERSPECTIVAS ACTUALES EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN

- Veiga, F., Almeida, A., Carvalho, C., Janeiro, I., Nogueira, J., Melo, M., Festas, M., Baía, S., & Caldeira, S. (2009). Students engagement in portuguese schools: A national Project. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, 4272-4281
- Veiga, F., Pavlovic, Z., Garcá, F., & Ochoa, M. (2010). Escala de envolvimento dos alunos na Escola: Primeiros elementos da adaptação portuguesa da "student engagement in school scale" (pp. 401-408). *Actas I Seminário Internacional "Contributos da Psicologia em contextos educativos"*. Braga: Universidade do Minho
- Walker, C., Greene, B., & Mansell, R. (2006). Identification with academics, intrinsic/extrinsic motivation, and self-efficacy as predictors of cognitive engagement. *Learning & Individual Differences*, 16, 1-12
- Wallis, J. & Barret, P. (1998). Adolescent adjustment and the transition to high school. *Journal of child and family studies*, 7, 43-58
- Wentzel, K. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90, 202-209.
- Wigfield, A. & Eccles, J. (1994). Children's competence beliefs, achievement values, and general self-esteem: Changes across elementary and middle school. *Journal of early adolescence*, 14, 107-134
- Willms, J. (2003). *Students engagement at school – A sense of belonging and participation: Results from PISA 2000*. Paris: OECD
- Zimmermann, B. & Schunk, D. (Eds). (2007). *Motivation and self-regulated learning: Theory, research and applications*. Mahwah, NJ/ London: Lawrence Erlbaum.



International Journal of Developmental and Educational Psychology
Desafíos y perspectivas actuales de la psicología en el campo de la educación

INFAD, año XXIII
Número 1 (2011 Volumen 3)

© INFAD y sus autores
ISSN 0214-9877