



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ADMINISTRAÇÃO

ANDREY FELICIO ANTUNES

**A INFLUÊNCIA DA PARTICIPAÇÃO EM ATIVIDADES
EXTRACLASSE E ENGAJAMENTO ESCOLAR NO
DESEMPENHO ACADÊMICO DE ALUNOS DO COLÉGIO
MILITAR DE SALVADOR**

Salvador

2021

ANDREY FELICIO ANTUNES

**A INFLUÊNCIA DA PARTICIPAÇÃO EM ATIVIDADES
EXTRACLASSE E ENGAJAMENTO ESCOLAR NO
DESEMPENHO ACADÊMICO DE ALUNOS DO COLÉGIO
MILITAR DE SALVADOR**

Dissertação apresentada ao Núcleo de Pós-Graduação em Administração, Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção de grau de Mestre em Administração.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Elisabeth Regina Loiola da Cruz Souza.

Salvador

2021

Escola de Administração - UFBA

A636 Antunes, Andrey Felício.

A influência da participação em atividades extraclasse e o engajamento escolar no desempenho acadêmico de alunos do Colégio Militar de Salvador / Andrey Felício Antunes – 2021.
88 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Elisabeth Regina Loiola da Cruz Souza.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Escola de Administração, Salvador, 2021.

1. Colégio Militar de Salvador – Estudantes – Formação.
 2. Escolas – Administração e organização.
 3. Conhecimento e aprendizagem.
 4. Ensino fundamental.
 5. Estudantes do ensino médio – Atitudes.
 6. Estudantes universitários - Atitudes.
 7. Motivação na educação.
 8. Motivação (Psicologia).
 9. Estudantes universitários – Desempenho – Avaliação.
- I. Universidade Federal da Bahia. Escola de Administração.
II. Título.

CDD – 378.81

ANDREY FELICIO ANTUNES

**A INFLUÊNCIA DA PARTICIPAÇÃO EM ATIVIDADES
EXTRACLASSE E ENGAJAMENTO ESCOLAR NO
DESEMPENHO ACADÊMICO DE ALUNOS DO COLÉGIO
MILITAR DE SALVADOR**

Dissertação apresentada ao Núcleo de Pós-Graduação em Administração, Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção de grau de Mestre em Administração.

Salvador, 06 de outubro de 2021.

Banca examinadora

Prof^a Dr^a Elisabeth Regina Loiola da Cruz Souza (orientadora)
Doutora em Administração pela Universidade Federal da Bahia, Bahia, Brasil.
Universidade Federal da Bahia

Prof Dr Jair Sampaio Soares Junior
Doutor em Administração pela Universidade Federal da Bahia, Bahia, Brasil.
Universidade Federal da Bahia

Prof Dr Antonio Virgilio Bittencourt Bastos
Doutor em Psicologia pela Universidade de Brasília, Distrito Federal, Brasil.
Universidade Federal da Bahia

Prof Dr Jorge Santos Neris
Doutor em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia, Bahia, Brasil.
Universidade Federal do Oeste da Bahia

Dedico este trabalho aos amores da minha vida,
Cinara e Gabriel, que nunca me permitiram
caminhar só.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e à Nossa Senhora Aparecida, que sempre passou à minha frente nos momentos de angústia e aflição.

Ao Colégio Militar de Salvador, na figura de seu Comando, professores, agentes de ensino, colaboradores, pais e alunos, por terem permitido e colaborado de maneira fundamental com esta pesquisa. O orgulho de ser ex-aluno e pai de aluno do CMS não poderiam ser traduzidos em palavras nem caberiam nestas páginas.

Ao Coronel Moraes Ramos e Tenente-coronel José Roberto, por todo o estímulo e colaboração para que eu superasse este desafio.

À Professora Bete Loiola, por ter aceitado me orientar nessa jornada e me guiado aos melhores caminhos para a pesquisa que ora apresento. Sua compreensão, paciência, didática e confiança me tornaram melhor aluno e, rogo, melhor professor. Minha mais sincera gratidão por tudo.

À toda Escola de Administração da UFBA, pelo ensino de excelência ofertado e pela liberdade de ideias que a caracterizam.

Aos colegas (amigos) Adriana, Erik, Patrick, Samanta e Túlio, que nunca soltaram as mãos e acreditaram que, de nosso caos, boas ideias poderiam prosperar.

Ao meu pai, que me ensinou que a vitória só vem àqueles que se dispõem a lutar.

À minha amada esposa Cinara, pela compreensão nas ausências, pelas noites que dormia no sofá para que eu não trabalhasse só e por acreditar em mim, mesmo quando eu titubeava. Nada faria sentido se você não estivesse ao meu lado.

Ao Gaba, que me enche de orgulho todos os dias, sendo a melhor pessoa que eu, um dia, já pude imaginar. Você e sua mãe são a razão de minha vida. O amor que sinto por vocês, por si só, me traz a certeza que já valeu ter vivido.

“Para ser grande, sê inteiro: nada
Teu exagera ou exclui.
Sê todo em cada coisa. Põe quanto és
No mínimo que fazes.
Assim em cada lago a lua toda
Brilha, porque alta vive.” (Ricardo Reis)

ANTUNES, Andrey Felicio. **A influência da participação em atividades extraclasse e engajamento escolar no desempenho acadêmico de alunos do Colégio Militar de Salvador**. 2021. Orientadora: Elisabeth Regina Loiola da Cruz Souza. 88 f. il. Dissertação (Mestrado em Administração) – Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

RESUMO

O presente estudo examina a relação de fatores antecedentes e resultados provenientes do Engajamento Escolar em uma Instituição de Ensino Fundamental e Médio, localizada em Salvador, Bahia, e tem por objetivo geral analisar como a participação em atividades extraclasse de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental ao 2º ano do Ensino Médio se relaciona com os níveis de engajamento aferidos pela escala EAE-4D (BR) e como tal engajamento contribui para o desempenho acadêmico de tais alunos. Para tal, na forma de objetivos específicos, realizou-se o mapeamento da participação dos alunos em tais atividades; na primeira e segunda unidades letivas aferiu-se o seu engajamento por meio da citada escala para, então, realizarem-se as correlações entre fatores contextuais e as quatro dimensões do engajamento; e, posteriormente, entre o engajamento total e desempenho acadêmico desses alunos. Participaram da pesquisa 238 alunos, divididos em grupos iguais, participantes e não participantes de atividades extraclasse no ano 2021. Evidenciou-se, por intermédio da análise estatística descritiva e de regressão linear multivariada, que a participação em atividades extraclasse e o Engajamento Escolar, em particular na dimensão Comportamental, são capazes de explicar, em 53,4%, o resultado acadêmico dos alunos pesquisados.

Palavras-chave: Engajamento escolar. Atividades extraclasse. Desempenho acadêmico. Ensino Fundamental. Ensino Médio. Dimensões do engajamento. EAE-4D

ANTUNES, Andrey Felicio. **The influence of participation in extracurricular activities and school engagement on academic achievement of students from the Military School of Salvador.** 2021. Thesis advisor: Elisabeth Regina Loiola da Cruz Souza. 88 f. il. Dissertation (Master in Administration) – Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

ABSTRACT

The present study, concerning the relationship between the antecedent factors and results of school engagement, is focused on a school located in Salvador, Bahia. The general objective is to analyse how the participation in extracurricular activities by students from the 8th to the 11th grade relates to engagement levels reported through EAE-4D (BR) scale and how the engagement contributes to the academic results of such students. Therefore, as specific objectives, the study collected data regarding the student's participation in such activities, registered, in the first and second learning periods, the level of engagement using the related scale to establish the correlations between contextual factors and the four dimensions of engagement and, further, the correlation between the total engagement score and the academic achievement. The research collect data from 329 students, 119 of whom participated in extracurricular activities and 210 who were Only enrolled in regular classes in the year of 2021. Through the descriptive statistics and multilinear variate regression analysis, it became evident that the participation in extracurricular activities and the student engagement, particularly its behavioral dimension, could explain in 53,4% their academic achievement.

Keywords: Student engagement. Extracurricular activities. Academic achievement. Junior Highschool. Highschool. Engagement dimensions. EAE-4D

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Contextualização teórica	22
Figura 2 – Dimensões do engajamento no processo de ensino-aprendizagem	26
Figura 3 – Subtipos de Engajamento, indicadores e resultados.....	33
Figura 4 – Modelo metodológico de coleta e análise de dados	47
Figura 5 – Gráfico de Escarpa dos autovalores para a EAE-4D (BR) aplicada nos alunos do CMS em 2021	55
Figura 6 – Modelo Metodológico Corrigido	61
Figura 7 – Distribuição residual do modelo de regressão linear	65
Figura 8 – Gráfico normal de probabilidade.....	66
Quadro 1 – Resultado de buscas de artigos sobre Revisões Sistemáticas da Literatura de Engajamento Escolar	17
Quadro 2 – Revisão de Instrumentos de Medição de Engajamento Escolar.....	29
Quadro 3 – Matérias Eletivas do CMS em 2019.....	43
Quadro 4 – Agremiações do CMS.....	44
Quadro 5 – Menções Escolares	51
Quadro 6 – Dimensões da Escala EAE-4D (BR) e seus itens.....	51
Quadro 7 – Descritivo das medidas utilizadas para análise da Regressão Multivariada	64

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Despesas correntes aplicadas a atividades extraclasse do CMS em 2019	41
Tabela 2 – Efetivo matriculado no Colégio Militar de Salvador do 8º ano ao 2º ano em 2021	45
Tabela 3 – Efetivo respondente da EAE-4D (BR) no CMS em 2021	46
Tabela 4 – Participação em atividades extraclasse do grupo de alunos pesquisados	48
Tabela 5 – Distribuição dos alunos conforme participação em atividades extraclasse	49
Tabela 6 – Efetivos pareados após seleção aleatória de alunos no grupo não participante de atividades extraclasse; EF (Ensino Fundamental); EM (Ensino Médio)	49
Tabela 7 – Comparação de cargas entre os itens das versões da Escala EAE-4D	56
Tabela 8 – Cargas fatoriais da escala EAE-4D (BR) modificada	58
Tabela 9 – Relação entre os escores totais nas dimensões do engajamento Cognitivo, Emocional e Comportamental e o sexo dos alunos e sua participação em atividades extraclasse	61
Tabela 10 – Estatísticas Descritivas da Média Global de Curso referentes à 1ª Unidade do ano de 2021.	62
Tabela 11 – Relação entre as MGC dos alunos participantes e não-participantes de atividades extraclasse.	64
Tabela 12 – Resultados da Regressão Linear Multivariada.....	66

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 CAMINHOS TEÓRICOS	21
2.1 ORIGENS E DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA EM ENGAJAMENTO ESCOLAR	23
2.2 A INFLUÊNCIA DOS FATORES CONTEXTUAIS NO ENGAJAMENTO	32
2.3 A INFLUÊNCIA DO ENGAJAMENTO NO DESEMPENHO ACADÊMICO.....	36
3 METODOLOGIA	39
3.1 UNIDADE DE ANÁLISE: O COLÉGIO MILITAR DE SALVADOR.....	40
3.2 PARTICIPANTES.....	44
3.3 PROCEDIMENTO DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS.....	46
3.3.1 Fatores Contextuais	47
3.3.2 Medida de Engajamento Escolar	49
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	54
4.1 RESULTADOS DA MEDIDA DE ENGAJAMENTO ESCOLAR	54
4.2 RESULTADOS DA MEDIDA DO DESEMPENHO ACADÊMICO	62
4.3 RESULTADOS DOS EFEITOS DA PARTICIPAÇÃO EM ATIVIDADES EXTRACLASSE E ENGAJAMENTO ESCOLAR NO DESEMPENHO ACADÊMICO.....	64
4.4 DISCUSSÃO	67
5 CONCLUSÃO	72
REFERÊNCIAS	76

1 INTRODUÇÃO

A evolução da prática pedagógica contemporânea, desde Piaget e Vygostky (JÓFILI, 2002), moveu o foco do professor e dos métodos por ele utilizados para o aluno, analisando-se as condicionantes do desenvolvimento de suas competências e habilidades individuais e, ainda, as relações entre fatores circunstanciais e resultantes de sua motivação e engajamento em atuar efetivamente como elemento central desse processo.

O Engajamento Escolar, construto relacionado ao envolvimento ativo de um sujeito com a atividade a ser desempenhada (APPLETON *et al.*, 2006; REEVE, 2012; CHRISTENSON *et al.*, 2012; VEIGA, 2014), tem sido estudado como fator determinante de sucesso acadêmico ou, em contrapartida, da evasão escolar (DOTTERER; LOWE, 2011; BERNÁRDEZ-GÓMEZ *et al.*, 2020; CAMPIRA *et al.*, 2021). Na literatura acerca da temática observa-se consenso sobre sua natureza multidimensional, em que as dimensões Cognitiva, Afetiva, Comportamental e Agente têm sido mais comumente descritas e validadas (VEIGA, 2014; VALLO *et al.*, 2020; VALE, 2021; XAVIER, 2019).

Enquanto o engajamento – consideradas todas as suas dimensões – é apresentado como possível fator causal do desempenho acadêmico (DOTTERER; LOWE, 2011; FREDRICKS *et al.*, 2004), outros estudos procuram observar os fatores antecedentes influenciadores da postura do estudante ante o ambiente escolar e relações acadêmicas, relacionando-os ainda com a sua dedicação para os estudos e anseio por resultados (XAVIER, 2019; VALLO *et al.*, 2020; VALLE, 2021). Exemplo disso é a participação em Programas de Estudos Avançados (*Honors Programs*), atuação como Atletas (*Athletic Involvement*) e participação em Grêmios Estudantis (*Student Government*), os quais venham a contribuir para com a identificação entre o aluno e sua instituição de ensino (ASTIN, 1999; RIQUELME *et al.*, 2012).

No extremo oposto do espectro processual, apresentam-se como resultados do Engajamento Escolar o aumento de notas, conclusão do ano letivo (acadêmicos); maior consciência social e melhor relacionamento com pares e adultos (social); e maior autoconhecimento acerca dos próprios sentimentos, regulação emocional e aptidão para resolução de conflitos emocionais (ASTIN, 1999; APPLETON *et al.*, 2006; VEIGA, 2014; XAVIER, 2019; ZILVINSKIS *et al.*, 2021). Muitos dos resultados

podem ser facilmente observáveis e diretamente relacionados ao engajamento, enquanto outros são parte de uma miríade de questões que se expandem, inclusive, para a autoestima e convívio social externo à escola, sendo improvável sua ligação única como resultante do engajamento (APPLETON *et al.*, 2006; SILVEIRA, 2015; MATIAS, 2019).

Ao descrever a teoria de envolvimento escolar, cujo construto de envolvimento é definido como o investimento de energia física e psicológica em determinada atividade, Astin (1999) apresenta-o como ligação resultante entre as teorias pedagógicas que enfatizam ativos da aprendizagem como os recursos, o conteúdo e a abordagem individualizada, por considerar que o currículo escolar e as atividades desenvolvidas no ambiente acadêmico devem ser capazes de despertar no aluno o ímpeto individual para o esforço para se tornar efetivo. Dessa forma, considerando-se que praticamente todas as políticas desenvolvidas pelos gestores escolares afetarão a maneira como o aluno vivencia seu período na escola e o quanto de esforço é capaz de dedicar em busca de seus objetivos acadêmicos (CHRISTENSON *et al.*, 2012; MATIAS, 2019), o tempo do aluno é visto também como um recurso a ser gerenciado, em especial na definição das atividades extraclasses, as quais, se não contribuírem para o envolvimento do aluno consumirão seu tempo útil disponível (REEVE, 2012; ASTIN, 1999).

Nesse contexto, o de compreender a importância do Engajamento Escolar para os resultados esperados do aluno e da escola, têm surgido diversas iniciativas que sugerem utilizarem-se os indicadores de Engajamento Escolar como fator determinante do processo de tomada de decisão do Gestor Escolar (LAWSON; LAWSON, 2020); isso permitiria a melhor alocação de recursos financeiros e do tempo destinado às diversas atividades finalísticas e extracurriculares que envolvem o ambiente acadêmico. Como exemplos, no Canadá, a *Canadian Education Association* (CAE) desenvolve um estudo denominado *What did you do in school today?* (O que você fez na escola hoje?¹), no qual são apresentados aos gestores, como diagnóstico, dados multianuais coletados acerca de Engajamento Escolar, relações sociais entre alunos, professores e pais e, ainda, resultados acadêmicos dos diversos distritos canadenses (LEVIN, 2010). Nos Estados Unidos da América, o *Check & Connect* (GURYIAN *et al.*, 2020), instituto ligado à Universidade do Minnesota, utiliza a coleta

¹ Tradução livre do autor

de dados acerca da *performance* e engajamento dos alunos (*Check*) e personaliza soluções para a escola prover o apoio necessário (*Connect*).

No Brasil, iniciativas como as apresentadas anteriormente não são institucionalizadas em nível governamental, de modo a poderem contribuir para diagnosticar e evoluir o sistema de ensino público. Em revisões literárias acerca da temática do Engajamento Escolar, observa-se a prevalência de estudos que se referem aos Ensinos Fundamental e Médio (XAVIER, 2019; VALLO *et al.*, 2020); esses estudos, em sua maioria, tratam da validação de escalas e sua utilização para demonstrar correlações (BOND, 2020). No entanto, a abordagem da temática referente à realização de atividades extraclasse e a relação com a gestão escolar ainda apresenta menos publicações do que outros temas como suporte dos pais e professores, saúde mental ou mesmo desempenho acadêmico (VALLO *et al.*, 2020).

A proposta desta pesquisa coaduna-se, portanto, com o anterior, caracterizando-se como quantitativa, em razão de sua ênfase na análise estatística dos dados coletados por meio da aplicação de testes e tabulação de dados numéricos apresentados em fontes documentais, e pela uso da teoria do Envolvimento Escolar, de Astin (1999), para a definição dos fatores contextuais (participação dos alunos em Programas de Estudos Avançados, Atuação como Atletas e em Grêmios Estudantis) a serem analisados em relação ao engajamento e para o direcionamento do tempo como recurso do estudante, que subsidiaria o processo de tomada de decisão do gestor. Este estudo também toma como referência a pesquisa de Veiga (2013), que culmina com a elaboração da Escala “Envolvimento dos Alunos na Escola: uma escala quadridimensional” (EAE-4D), a qual será utilizada para analisar as dimensões Cognitiva, Afetiva ou Emocional, Comportamental e Agente do nível de engajamento dos alunos. Além dessa, a pesquisa de Appleton *et al.*, (2006) – a qual apresenta a evolução acadêmica, social e emocional como resultante do Engajamento Escolar – e o cabedal referencial da pesquisa de Silveira (2015), que procedeu à validação da escala EAE-4D em uma escola brasileira, ao adaptar seu texto a essa realidade sociocultural, são outras referências.

Pretende-se complementar a literatura existente sobre a utilização de escalas de engajamento com estudo para escolas de nível fundamental e médio no Brasil, bem como preencher lacunas sobre a relação entre os antecedentes contextuais, os níveis de engajamento e os resultados acadêmicos. Para o campo prático, a pesquisa

contribuirá para estabelecer um diagnóstico dos níveis de engajamento dos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental ao 2º ano do Ensino Médio do Colégio Militar de Salvador (CMS), unidade de análise deste estudo, no ano 2021, bem como oferecer subsídios à tomada de decisão dos gestores quanto ao impacto causado pela participação dos alunos nas atividades extraclasse – apontadas como fatores contextuais antecedentes – e sua relação com o desempenho acadêmico do aluno. Como resultado objetivo, os gestores poderão analisar a viabilidade de alocação de recursos em tais atividades, seja na manutenção, aumento ou diminuição de sua carga horária (FERREIRA *et al.*, 2009), seja na disponibilidade orçamentária para a realização de investimentos em materiais, estruturas e eventos que venham a potencializar seu impacto na rotina escolar. Em última análise, os dois objetivos institucionais a serem alcançados seriam a evolução dos índices de desempenho escolar enquanto se promove maior eficiência dos gastos públicos destinados para essa finalidade.

Ciente da complexidade e diversidade de atividades disponíveis no CMS e da necessidade de melhor gestão possível do recurso público empregado para a sua manutenção, este estudo pretende responder à seguinte questão de pesquisa: **Como se relacionam os antecedentes contextuais, os níveis de engajamentos e resultados acadêmicos obtidos pelos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental ao 2º ano do Ensino Médio do Colégio Militar de Salvador no ano 2021?**

Para responder a tal questão de pesquisa, propõe-se como objetivo geral: analisar a contribuição do engajamento escolar relacionado à participação em atividades extraclasse para o desempenho acadêmico de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental ao 2º ano do Ensino Médio do Colégio Militar de Salvador; objetivo tal que se desdobra nos seguintes objetivos específicos:

- Aferir o nível de engajamento dos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental ao 2º ano do Ensino Médio no ano de 2021, através da aplicação do teste EAE-4D (BR);
- Analisar a relação entre os fatores contextuais no desempenho acadêmico; e
- Relacionar a participação em atividades extraclasse e o nível de engajamento ao desempenho acadêmico dos alunos dos alunos do CMS na primeira unidade letiva de 2021.

Tratando-se de estudo quantitativo, consideram-se as seguintes hipóteses de pesquisa:

- A participação dos alunos em atividades caracterizadas como antecedentes contextuais influencia positivamente o Engajamento Escolar; e
- Os níveis de engajamento estão diretamente relacionados com o desempenho acadêmico do aluno.

A busca por estudos sobre o tema de Engajamento Escolar revela uma tendência por aplicação de testes padronizados que permitam a sua mensuração em determinada instituição de ensino (XAVIER, 2019; MATIAS, 2019; VALLO *et al.*, 2020). Em uma revisão de escalas de medição multidimensionais de validade comprovada, Veiga (2014) apresenta doze instrumentos mais reconhecidos na comunidade científica voltados para a autoavaliação do aluno, dentre as quais o seu próprio instrumento – a Escala de Envolvimento dos Alunos na Escola: Uma escala quadridimensional (EAE-4D).

No contexto brasileiro, observa-se a prevalência da validação de diversas das escalas citadas, discorrendo-se sobre os procedimentos para sua tradução e aspectos de qualidade psicométricos ligados aos construtos traduzidos para a versão nacional. Ainda, a relação entre o engajamento e o desempenho acadêmico é apresentada em outros estudos de natureza mais aplicada, utilizando-se, para esse fim, de outras escalas validadas para o contexto brasileiro e estabelecendo-se a relação estatística entre o engajamento autorreportado e as notas obtidas pelo aluno no período considerado (SILVEIRA, 2015; BARBOSA NETO, 2016).

Ainda que se tenha observado o crescente interesse em sua relação com o desempenho acadêmico (XAVIER, 2019) em revisões sistemáticas da literatura acerca de Engajamento Escolar, o estudo acerca de fatores contextuais como a realização de atividades extraclasse não é a temática mais acessada nas pesquisas (VALLO *et al.*, 2020). Existem indícios, entretanto, de melhora no desempenho acadêmico de estudantes que participam de tais atividades no âmbito escolar (MATIAS, 2019; ABIZADA, 2020; DEVANI, 2020; BUCKLEY; LEE, 2021), com a particularidade de que as atividades extracurriculares apenas apresentam resultados significativos quando estruturadas (MATIAS, 2019; BALAGUER ET AL., 2020). Ainda assim, em determinados contextos, mesmo com atividades estruturadas e conduzidas

com o necessário rigor acadêmico, apresentam pouco potencial de aumento no desempenho acadêmico ou mesmo o prejudicam (BALAGUER ET AL., 2020; IM *et al.*, 2016; PIERCE *et al.*, 2010). Nesse contexto, e considerando que nenhuma pesquisa de tal natureza foi realizada em unidade do Sistema Colégio Militar do Brasil, justifica-se o presente estudo pela possibilidade de oferecer subsídios ao Gestor Público para seu processo de tomada de decisão quanto à aplicação de recursos orçamentários. Além disso, a pesquisa poderá ser replicada primariamente em outras unidades dos Colégios Militares integrantes do sistema e em outras instituições de ensino públicas ou privadas, de Ensino Fundamental, Médio ou Superior, observadas as adaptações que se façam necessárias.

A fim de atingir os objetivos propostos e apresentar resposta para o problema apresentado, a presente pesquisa emvidou esforços no sentido de elencar estudos alinhados ao contexto de Engajamento Escolar, em bases de dados de referência – Portal de Periódicos da Capes, SciELO, Scopus e ERIC – a buscar artigos que evocassem as tendências metodológicas de análise da temática apresentada, as aplicações de Escalas de Engajamento Escolar multidimensionais de reconhecimento internacional validadas para o Contexto Brasileiro, as quais estabelecessem relações entre o Engajamento Escolar e fatores contextuais ou desempenho acadêmico.

Nesse sentido, partiu-se da busca por artigos que realizassem revisões sistemáticas da literatura acerca de temática de “engajamento escolar” ou “*student engagement*”, no período 2017-2021, limitando-as aos idiomas português e inglês, à procura de publicações que pudessem elucidar (a) o conceito de Engajamento Escolar; (b) quais fatores podem afetá-lo; e (c) como mensurá-lo.

Quadro 1 – Resultado de buscas de artigos sobre Revisões Sistemáticas da Literatura de Engajamento Escolar

Base de Dados	Resultados	Excluídos	Selecionados
Portal de Periódicos da CAPES	48	47	VALLO <i>et al.</i> , 2020
SciELO	2	0	VALLE; WILLIAMS, 2021 RIBEIRO <i>et al.</i> , 2019
Scopus	10	8	BOND, 2020 TAI <i>et al.</i> , 2020
ERIC	14	12	JONES; NANGAH, 2021 TIGHT, 2020

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como critérios de exclusão, utilizaram-se artigos que tivessem como objetivo geral ou específico a condução de revisão sistemática da literatura sobre engajamento

escolar, bem como artigos repetidos ou duplicados nas bases pesquisadas. Ainda, artigos que, mesmo realizando revisões sistemáticas da literatura em temática relacionada ao engajamento escolar, mas que, em seus objetivos específicos, não tratassem de seus conceitos, fatores que o afetam ou mensuração, também foram excluídos do estudo.

Na análise inicial desta pesquisa incluíram-se ainda artigos e livros de prévio conhecimento, os quais também abordavam a temática, por meio de revisões sistemáticas ou panoramas conceituais sobre “engajamento escolar” (SCHAUFELI *et al.*, 2002; CHRISTENSON *et al.*, 2012; VEIGA *et al.*, 2014; XAVIER, 2019).

A busca pela conceituação de Engajamento Escolar nas revisões sistemáticas demonstrou que o tema, ainda que seja relatado em pesquisas científicas desde a década de 1930, apenas encontrou convergência conceitual por volta de 1990 (XAVIER, 2019; VALLO *et al.*, 2020; VALLE, 2021; SALMELA-ARO, 2020). Nesse momento de solidificação conceitual, diversos modelos são apresentados na tentativa de elucidar o construto de Engajamento Escolar (CHRISTENSON *et al.*, 2012; REEVE, 2012; SCHAUFELLI *et al.*, 2002), direcionando um consenso para sua multidimensionalidade (FREDRICKS *et al.*, 2004; VEIGA, 2014).

A respeito dos fatores com os quais o Engajamento Escolar se relaciona, os estudos relacionados surgiram, essencialmente, da necessidade de se delimitar quais os fatores ou dimensões do construto que mais impactam e contribuem para melhores índices escolares (XAVIER, 2019; SALMELA-ARO, 2020; JONES *et al.*, 2020). Dessa maneira, observa-se um direcionamento das principais pesquisas conceituais sobre Engajamento Escolar (DOTTERER; LOWE, 2011; FREDRICKS *et al.*, 2004; LEE, 2012; KUH, 2009) aos estudos de Astin (1999), que em sua teoria do Envolvimento Escolar apresenta como fator preditivo do rendimento acadêmico o envolvimento dos alunos em atividades realizadas no ambiente escolar (ressalta-se aqui que tais atividades não são apenas aquelas relacionadas com o currículo escolar regular, mas também as extraclasse).

De modo a permitir uma coerente metodologia quantitativa, a qual o estudo dos indicadores proposto nesta pesquisa pretende sustentar, nas revisões literárias consultadas observou-se a utilização de escalas de autorrelato para estudantes dos últimos anos do ensino fundamental e médio (RIBEIRO *et al.*, 2019; XAVIER, 2019; VALLO *et al.*, 2020; BOND, 2020; VALE, 2021), em razão de sua capacidade de

compreender as questões apresentadas e realizar o autojulgamento coerente para tal (VALLO *et al.*, 2020).

Dentre as principais escalas em utilização mundial, verifica-se a *Student Engagement Scale* (FREDRICKS *et al.*, 2005) – que analisa três dimensões do engajamento (Cognitiva, Comportamental e Emocional) – e a *School Engagement Instrument* (APPLETON *et al.*, 2006) – que avalia as dimensões Cognitiva e Emocional. Ambos os autores das pesquisas apresentam relevantes contribuições teóricas para a compreensão da aferição dos níveis de engajamento, contudo, a utilização dessas escalas esbarra em questões autorais e não possuem validação para o contexto brasileiro.

Ao aprofundar a temática, Veiga (2013) inventaria as escalas de aferição de engajamento mais utilizadas em estudos acadêmicos, classificando-as por metodologia e dimensões avaliadas. Insere, no contexto das escalas de engajamento, a avaliação da dimensão Agente, por meio da Escala de Engajamento Escola Quadridimensional (EAE-4D), validada para o contexto brasileiro por Silveira (2015), a qual, por apresentar tais requisitos de quadridimensionalidade e validação para o contexto escolar brasileiro, foi selecionada para esta pesquisa, concluindo-se, assim, a seleção dos artigos e instrumentos metodológicos que nortearão este estudo.

A estrutura da presente pesquisa parte de uma introdução, que visa apresentar ao leitor o contexto, o problema a ser investigado e as premissas do estudo, relacionando-os aos objetivos geral e específicos que nortearão seu desenvolvimento e, finalmente, apresentar as justificativas para a escolha do objeto de estudo e sua relevância.

O segundo capítulo deste estudo apresenta o referencial teórico que sustenta as argumentações, elucida conceitos necessários à compreensão da temática e demonstra evidências das relações analisadas.

A metodologia desta pesquisa é apresentada no terceiro capítulo, demonstrando-se as estratégias metodológicas, técnicas e instrumentos utilizados para a coleta e análise das informações, as quais conferem o caráter científico ao presente estudo pautados no referencial teórico apresentado no capítulo anterior, de modo a se atingirem os objetivos propostos.

O quarto capítulo apresenta os resultados do Engajamento Escolar medido pela aplicação da escala EAE-4D (BR) para o contexto do Colégio Militar de Salvador e

sua relação com a participação dos alunos em atividades extraclasse e seu desempenho acadêmico.

No capítulo final, apresentam-se as conclusões da presente dissertação, suas considerações finais, as limitações da pesquisa realizada, sua possível contribuição e, ainda, possibilidades e sugestões de estudos futuros.

2 CAMINHOS TEÓRICOS

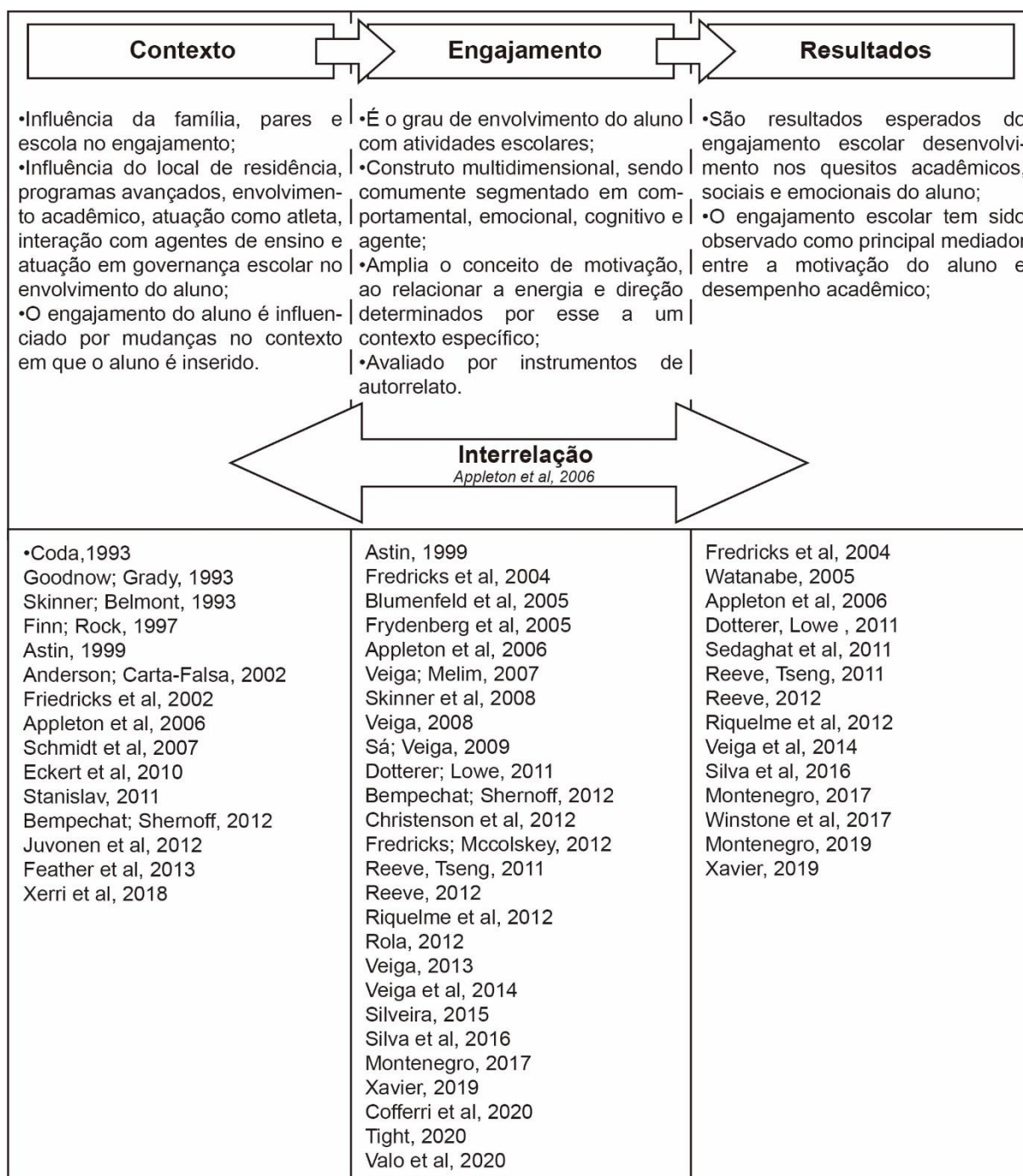
A finalidade do presente capítulo é apresentar os fundamentos teóricos que conduziram ao pensamento por trás deste estudo. Inicialmente, a compreensão de conceitos acerca do construto “engajamento” – especificamente do conceito de Engajamento Escolar – mostrou-se necessária para entender a motivação do aluno em aprender e se envolver com as atividades da escola.

Definindo-se, a partir da vasta gama de conceitos observados, quais seriam os mais adequados para expressar as ideias do presente estudo, partiu-se para a verificação de teorias que não apenas preconizassem a importância do engajamento apresentado pelo estudante, mas dessem conta de relacioná-lo a fatores contribuintes para tal desenvolvimento. Com isso, observou-se a possibilidade de ocorrência de fatores antecedentes contextuais para o Engajamento Escolar (MATIAS, 2019; ABIZADA, 2020; DEVANI, 2020; BUCKLEY; LEE, 2021; SCHMIDT *et al.*, 2007).

Não obstante, para que o estudo pudesse efetivamente representar um instrumento de apoio à tomada de decisão do gestor escolar, indicadores de desempenho são incorporados à pesquisa (LEMOS *et al.*, 2020). Considerando-se a literatura consultada e, ainda, partindo do senso comum das avaliações relacionadas ao desempenho das instituições de ensino como um todo, optou-se por considerar como tal indicador de desempenho a nota do aluno no período considerado (XAVIER, 2019; SILVEIRA, 2015; FERNANDES, 2016; DOTTERER; LOWE, 2011). Para essa etapa da pesquisa destacou-se sobremaneira a importância de se analisarem outros trabalhos que apresentassem a correlação entre o engajamento e desempenho escolar, com a validação das inferências estatísticas para isso utilizadas.

Com o intuito de se ilustrarem os caminhos teóricos percorridos, facilitando a compreensão do leitor acerca da pertinência de cada um de seus aspectos aos conceitos abordados, a figura 1 pode ser utilizada como apoio, demonstrando os autores consultados nas diversas etapas da estruturação da pesquisa.

Figura 1 – Contextualização teórica



Fonte: Elaborada pelo autor (2020).

Como forma de organizar os referenciais teóricos a partir da evolução da complexidade dos conceitos apresentados, inicialmente serão definidos os construtos de engajamento, envolvimento, motivação e outros relacionados, para, somente depois, partir para a construção de conhecimentos acerca dos fatores contextuais e resultados esperados, ainda que o mapa conceitual os distribua em outra sequência.

2.1 ORIGENS E DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA EM ENGAJAMENTO ESCOLAR

As raízes do interesse acadêmico acerca do engajamento advêm, ao menos em parte, da aspiração de desenvolvimento da aprendizagem escolar (CHRISTENSON *et al.*, 2012). Tal construto pode ser compreendido, em sentido lato, como o grau de envolvimento do aluno com sua atividade escolar (REEVE, 2012; TIGHT, 2020).

A compreensão da importância do Engajamento Escolar é apontada como caminho possível para o desenvolvimento acadêmico dos alunos, para a diminuição dos índices relatados de monotonia escolar e para a redução dos índices de desistência escolar (SILVEIRA, 2015).

Embora o interesse da comunidade acadêmica acerca do tema tenha aumentado ao longo do tempo, observa-se grande variação na conceituação do construto (FREDRICKS; McCOLSKEY, 2012). Na literatura especializada, ocorrem variações como: engajamento estudantil, engajamento escolar, engajamento estudantil na escola, engajamento acadêmico, engajamento em sala e engajamento em trabalhos escolares (FREDRICKS; McCOLSKEY, 2012; DOTTERER; LOWE, 2011; COFFERRI *et al.*, 2020).

Em verdade, parte da complexidade no estudo da temática decorre do uso de terminologias completamente diferentes por pesquisadores para descrever os mesmos conceitos e discutir suas variáveis (ASTIN, 1999; REEVE, 2012; XAVIER, 2019).

É coerente, portanto, que a construção da teoria acerca do construto tenha maior atenção ao conceito descrito do que meramente à terminologia utilizada. São associados verbos que podem denominar o construto que chama de “envolvimento escolar”: apegar-se a; comprometer-se com; devotar-se a; engajar-se com; seguir por; inclinar-se sobre; juntar-se a; tomar parte de; participar de; mergulhar em; demonstrar entusiasmo por; enfrentar; pegar gosto por; interessar-se por; assumir; tomar partido de; simpatizar com; assumir; intentar. Dessa forma, um importante aspecto do envolvimento (ou engajamento) é seu caráter comportamental, diferindo-se, assim, do conceito de motivação (ASTIN, 1999).

Não há que se confundir, assim, motivação com engajamento: enquanto a motivação trata de sentimentos e pensamentos do indivíduo acerca de algo, o

envolvimento trata da forma como ele se comporta a esse respeito (ASTIN,1999; VEIGA, 2014; XAVIER, 2019).

O Engajamento Escolar seria, portanto, uma escolha do aluno, pois, ainda que apresente uma grande motivação para aprender, motivos variados podem conduzi-lo ao baixo interesse para o desenvolvimento dos trabalhos de sala de aula, tornando baixo ou mesmo nulo seu envolvimento com as atividades (FRYDENBERG *et al.*,2005). Entretanto, ainda que os conceitos de motivação e engajamento sejam distintos, não se pode dizer opostos, visto que, ainda que para o aluno motivado o engajamento não seja necessariamente presente, ao engajamento deve-se preceder a motivação (APPLETON *et al.*, 2006).

De maneira mais ampla, pode-se dizer que o engajamento não se refere apenas ao envolvimento ativo do aluno com as atividades afetas ao aprendizado, mas com a escola de maneira geral, e compreende ainda as atividades desportivas, recreativas e extraclasse (FREDRICKS *et al.*,2004).

Contudo, considerando-se o estudante como alguém inserido em sociedade, com interesses e necessidades que extrapolam o ambiente escolar, é de se esperar que tal envolvimento esteja relacionado, também, a atividades de sua vida familiar, social e recreativa (BEMPECHAT; SHERNOFF, 2012). Concluindo, ainda, que o engajamento seja resultado do tempo e esforço destinados a uma atividade (ROLA, 2012), a administração do tempo seria a principal preocupação da Gestão Escolar para aumentar seus indicadores de avaliação (ASTIN,1999; APPLETON *et al.*, 2006; VALLO *et al.*, 2020).

Se a motivação e o esforço são processos intrínsecos ao estudante, a única variável possível de ser trabalhada pela Gestão Escolar seria o tempo a que os alunos estejam submetidos a atividades com potencial de aumentar seu Engajamento Escolar, tratando-se, assim, o Tempo do Estudante como importante recurso a ser gerido (ASTIN, 1999).

Outrossim, ao passo que a determinação das atividades com potencial de induzir ao envolvimento do aluno seja passível de ser controlada, para fins de diagnóstico cabe a aferição dos níveis de engajamento *per se* dos alunos.

É necessário, portanto, a compreensão mais aprofundada acerca do próprio conceito de engajamento, como um construto complexo e multifacetado em suas dimensões Comportamental, Emocional, Cognitiva e Agente (REEVE; TSENG, 2011).

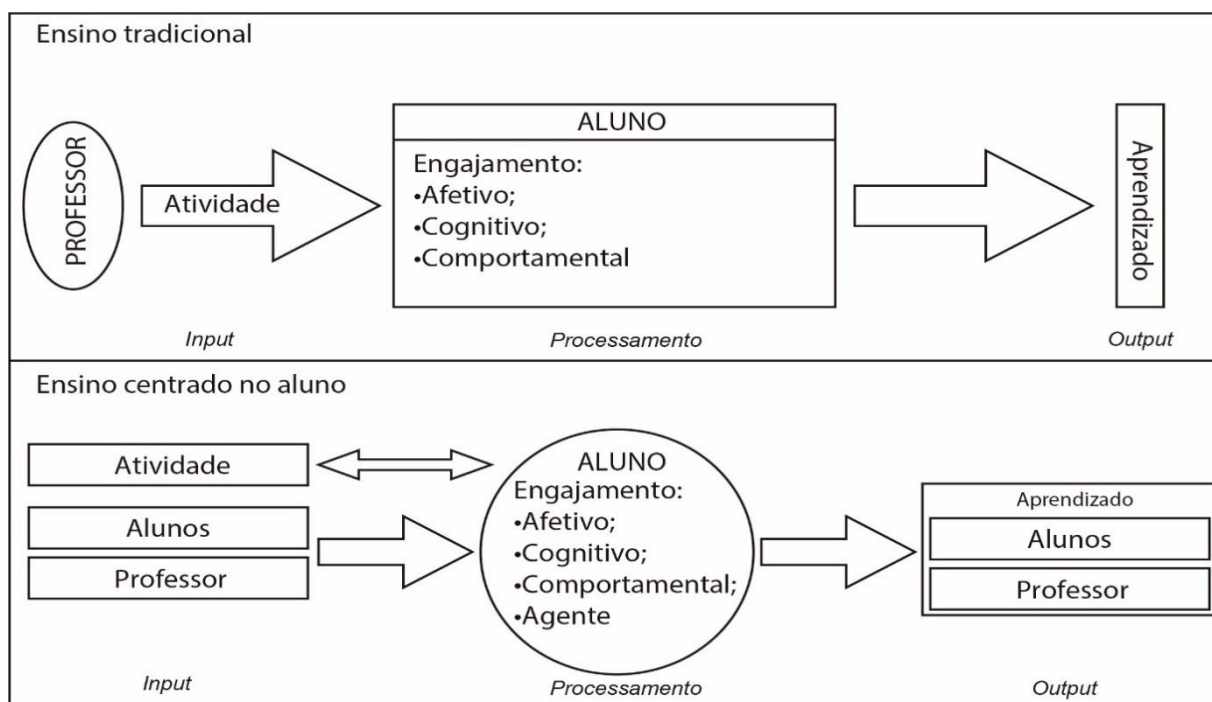
A dimensão Comportamental trata da atitude do estudante no que respeita a aderir a ou a rejeitar atividades ou regras de conduta em sala de aula (DOTTERER; LOWE, 2011). Refere-se, ainda, ao cumprimento de deveres de casa, participação em aula, presença em horários e locais determinados e ao ato de prestar atenção à aula (SILVEIRA, 2015). Em linhas gerais, é o esforço, persistência e conduta proativa em sala de aula (VEIGA, 2014).

O engajamento afetivo – ou emocional – reflete os sentimentos do aluno em relação ao contexto escolar e aborda desde seus níveis de interesse ou tédio, entusiasmo, ansiedade ou tristeza, até sua sensação de pertencimento à escola (FREDRICKS *et al.*, 2004). Manifesta, portanto, a motivação intrínseca do aluno (ROLA, 2012). A relação do aluno com sua escola também representa uma faceta da dimensão Afetiva do engajamento, internalizada no quanto esse se sente pertencente à instituição (DOTTERER; LOWE, 2011).

Concentração, pensamento estratégico, sofisticadas estratégias de aprendizado e autorregulação têm origem na dimensão Cognitiva do engajamento (VEIGA, 2014). Apresenta o quanto o estudante investe em seu aprendizado e o valoriza (FREDRICKS *et al.*, 2004), sua busca por desafios e trabalhos com elevado nível de dificuldade, além da reação assertiva quando fracassa (ROLA, 2012).

Essas três dimensões são consideradas como elementos centrais do engajamento por determinados pesquisadores (FREDRICKS *et al.*, 2004). Contudo, a dinâmica moderna observada nas salas de aula impõe a compreensão de uma quarta dimensão para explicar o fenômeno recente do processo de ensino focado no aluno (REEVE; TSENG, 2011). A Figura 2 explica como o processo de ensino deixa de ser linear para ser retroalimentado, cujos *inputs* partem dos professores, dos próprios alunos ou de uma atividade prévia que gere desdobramentos. Os alunos processam as demandas sugeridas pelo professor, provocam novas demandas relacionadas a seus interesses pessoais e, no desenvolvimento de tal dinâmica, como *output* geram aprendizado para si e para o professor.

Figura 2 – Dimensões do engajamento no processo de ensino



Fonte: Elaborada pelo autor (2020).

Tal interação do aluno como agente indutor do processo de ensino demanda a compreensão de uma nova dimensão no Engajamento Escolar, que não seria contemplada pelas três outras anteriormente descritas (ROLA, 2013; MONTENEGRO, 2017).

A dimensão Agente seria, portanto, atitudes intencionais do aluno que visem enriquecer a experiência de aprendizado, o assunto proposto ou a vivência na escola de maneira geral (VEIGA, 2014; WINSTONE *et al.*, 2017; MONTENEGRO, 2019).

O estudo do engajamento pode ser feito a partir de escalas de autorrelato, método de amostragem de experiências (*Experience Sampling Method*), avaliação de professores, entrevistas e observação (FREDRICKS; MCCOLSKEY, 2012).

As escalas de autorrelato são os instrumentos mais comuns para medição de Engajamento Escolar e sua maioria trata do engajamento em geral, não de um domínio específico (FREDRICKS; MCCOLSKEY, 2012).

Justifica-se o uso da escala de autorrelato pela necessidade de coleta de dados referentes à percepção do próprio estudante, em vez de focar apenas na análise de indicadores objetivos ou comportamentais, como presença nas aulas e percentual de conclusão de tarefas de casa. Tornam-se, assim, instrumentos particularmente úteis para acessar aos níveis de engajamento cognitivo e afetivo, os quais não podem ser

diretamente observados e devem ser inferidos pelos comportamentos dos alunos (APPLETON *et al.*, 2006).

Em que pese o fato de sua utilização ser disseminada pela facilidade de aplicação em sala de aula e poder ser realizada, inclusive, em larga escala e com custo relativamente baixo, deve-se atentar para o fato de que as respostas dadas pelos estudantes – sob certas condições – podem não ser honestas; por exemplo, quando os testes forem administrados por seus próprios professores e não lhes forem garantidas as condições de anonimato (APPLETON *et al.*, 2006).

Tal constatação afetará diretamente a maneira como esta pesquisa será conduzida; os métodos e procedimentos tomados para garantir o anonimato e a não intervenção do Corpo Docente ou de Agentes de Ensino na aplicação dos testes e cruzamento de resultados serão descritos no próximo capítulo.

O Método de Amostragem de Experiência – conhecido por *Experience Sampling Method* (ESM) – mostrou-se especialmente útil no estudo do chamado “fluxo” (*flow*), um nível tão alto de engajamento com a tarefa que os indivíduos simplesmente perdem a noção básica de tempo e espaço. Os entrevistados são acionados por alerta sonoro, durante o estado de “fluxo”, para responder a questionário sobre sua localização, atividades e suas respostas afetivas e cognitivas à atividade. Dessa forma, permite-se a coleta de dados específicos sobre a tarefa em questão e reduzem-se problemas com recordações incorretas dos estados emocionais e respostas induzidas por questões sociais desejáveis (FREDRICKS; McCOLSKEY, 2012).

Sua desvantagem está basicamente representada pelo fato de se necessitar de grande investimento de tempo para que os estudantes participem do experimento, além de sua intenção de responder adequadamente. Outro fator negativo é a pouca quantidade de itens abordados nos estudos de ESM (FREDRICKS; McCOLSKEY, 2012).

A Avaliação dos Professores, por intermédio do escalonamento do engajamento médio dos alunos de sua turma, no qual podem constar itens comportamentais e afetivos ou mesmo multidimensionais, é particularmente útil quando se deseja avaliar alunos mais jovens, os quais teriam dificuldade para realizar a autoavaliação (FREDRICKS; McCOLSKEY, 2012).

Alguns estudos utilizam-se de tal avaliação em complementação às escalas de autorrelato, buscando a correspondência entre ambas. Tais estudos demonstram forte

correlação na avaliação do Engajamento Comportamental em detrimento do afetivo, o que se justifica pelo engajamento efetivo ser apenas inferido a partir do Comportamental, quando avaliado por observação (SKINNER *et al.*, 2008).

A utilização de entrevistas estruturadas ou semiestruturadas colaboram com os estudos sobre engajamento ao apresentar, por meio das narrativas dos alunos, razões por trás das variáveis de engajamento, a evidenciar a importância dos fatores contextuais (BLUMENFELD *et al.*, 2005). Entretanto, questões acerca da capacidade, experiência e enviesamento do entrevistador, bem como a qualidade técnica das perguntas formuladas e questões acerca de respostas socialmente desejáveis podem representar problemas de tal método (FREDRICKS; McCOLSKEY, 2012).

A observação realizada em nível individual ou coletivo, no contexto da mesma sala de aula, pode ser utilizada para descrever comportamentos dentro e fora de atividades como descritores de engajamento. Sua principal vantagem é a descrição detalhada de fatores contextuais relacionados a níveis altos ou baixos de engajamento, além de verificar informações coletadas em entrevistas e questionários. Entretanto, requerem processos trabalhosos e envolvem apenas limitado número de estudantes, conseqüentemente, de contextos analisados, o que pode gerar questionamentos acerca das generalizações oriundas de tais pesquisas (FREDRICKS; McCOLSKEY, 2012).

Em razão da intenção de se realizar um estudo em maior escala, com alunos de diferentes turmas e séries, além de se considerar como aspecto mais relevante para o cruzamento de dados a relação entre determinados fatores contextuais antecedentes e a avaliação multidimensional do Engajamento Escolar – sem excluir aspectos afetivos nem cognitivos – foi considerado como mais adequado para tal finalidade instrumento com base em autorrelato.

A escolha de instrumento de autorrelato foi precedida da análise dos seguintes requisitos: ser capaz de avaliar quatro dimensões do engajamento (Comportamental, Cognitivo, Afetivo e Agente), possuir qualidade psicométrica que comprove sua validade e, por fim, possuir evidências de validade para sua adaptação ao contexto brasileiro.

Revisão literária de Veiga *et al* (2014a) sobre instrumentos de avaliação de Engajamento Escolar de estudantes, validados por amostragens heterogêneas,

mostra vasta gama de testes com diferentes perspectivas teóricas, os quais abordam diferentes dimensões do engajamento (Quadro 2).

Quadro 2 – Revisão de Instrumentos de Medição de Engajamento Escolar

Quantidade de Indicadores	Nome do Instrumento	Características Principais
Um indicador	<i>Student Engagement Questionnaire – SEQ</i>	<ul style="list-style-type: none"> Aborda a dimensão Comportamental do engajamento; 17 itens avaliados em escala de 1 a 6, com evidências de consistência e validade.
	<i>Behavioral Engagement Questionnaire – BEQ</i>	<ul style="list-style-type: none"> Aborda a dimensão Comportamental do engajamento; Trata de 7 aspectos do engajamento Comportamental (envolver, persistir, esquivar, ignorar, abandonar, participar, concentrar).
	<i>Cognitive Strategies– subescala do Approaches to Learning Instrument</i>	<ul style="list-style-type: none"> Aborda as estratégias de estudo do aluno, componente do engajamento cognitivo; Possui evidência de consistência interna para observação sensível de preditores do engajamento, bem como previsibilidade de resultados do engajamento.
	<i>Metacognitive Strategies Questionnaire</i>	<ul style="list-style-type: none"> Aborda 2 aspectos do engajamento cognitivo, as estratégias cognitivas e metacognitivas; É direcionada para estudantes secundaristas e do Ensino Superior.
	<i>Student Perceptinos of Classroom Knowledge-Building Scale – SPOCK</i>	<ul style="list-style-type: none"> Aborda processos autorregulatórios do engajamento cognitivo; Direcionado para estudantes do Ensino Superior e possui consistência interna para observação sensível de preditores do engajamento, bem como previsibilidade de resultados do engajamento.
	<i>Gognitive Engagement – Motivates Strategies for Learning Questionnaire – MSLQ</i>	<ul style="list-style-type: none"> Acessa o engajamento cognitivo através de 4 escalas (elaboração, organização, pensamento crítico e ensaio); Apresenta validade para predição das notas da classe.
	<i>Agentic Engagement Scale – AES</i>	<ul style="list-style-type: none"> Instrumento de 5 itens para acessar o engajamento Agente; Utilizado para avaliar o engajamento de alunos do ensino fundamental, secundário e superior; Apresenta forte evidência de validação sobre predição de conquistas escolares e de

		discriminação para separá-lo das outras 3 dimensões do engajamento.
Dois indicadores	<i>Engagement vs Disaffection with Learning – EDL</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizado para medir as dimensões comportamentais e afetivas do engajamento; • A escala é responsiva a preditores sociocontextuais de engajamento e de resultados como conquistas, além de ser correlacionada às medições realizadas pelos professores acerca do engajamento dos alunos.
Três indicadores	<i>Academic Engagement Scale for Grade School Students – AES-GS</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Acessa as dimensões Comportamental, Afetiva e Cognitiva; • Utilizada para alunos secundaristas
	<i>High School Survey of Student Engagement – HSSSE</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Acessa as dimensões Cognitiva, Comportamental e Afetiva; • Existe lacuna na literatura acerca de sua confiabilidade e validade
	<i>Studente Engagement in School Scale – SESS</i>	<ul style="list-style-type: none"> • A escala desenvolvida por pesquisadores de 12 países busca capturar as dimensões Cognitiva, Afetiva e Comportamental; • Aplicada a 3.420 alunos em seu desenvolvimento, aponta alta confiabilidade e validade.
	<i>Student Engagement in Mathematics Classroom Scale – SEMCS</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Inicialmente aborda os aspectos cognitivo, afetivo e comportamental do engajamento para, em seguida, aprofundar sobre o engajamento na matemática; • Foi desenhada para abordar problemas no engajamento em estudantes que apresentem maior espectro de motivações e interesses diversos.
	<i>School Engagement Measure – SEM</i>	<ul style="list-style-type: none"> • O estudo mede as dimensões Comportamental, Afetiva e Cognitiva, por meio de uma escala tipo Likert de 5 pontos.
	<i>Utrecht Work Engagement Scale for Students – UEWS-S</i>	<ul style="list-style-type: none"> • A escala acessa o vigor (comportamental), dedicação (afetivo) e absorção (cognitivo); • Possui níveis aceitáveis de consistência interna para predição de comportamento do aluno em sala de aula.
	<i>Motivation and Engagement Scale – MES</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Instrumento de 11 escalas que acessa engajamento (comportamental, afetivo e cognitivo) e motivação.
Quatro Indicadores	<i>Student Engagement in School – Four Dimensional Scale – SES-4DS / Envolvimento de</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Em 20 itens, avalia as dimensões Cognitiva, Afetiva, Comportamental e Agente;

	Alunos na Escola: uma escala quadridimensional – EAE-4DE	<ul style="list-style-type: none"> • Possui evidências de consistência interna, validade convergente e correlação com a escala SESS; • Utilizada, inicialmente, para avaliar o engajamento de alunos do ensino médio.
--	----------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Adaptado de VEIGA *et al.*, (2014a).

A falta de estudos que abordem as quatro dimensões do engajamento com boa qualidade psicométrica, bem como de estudos brasileiros sobre Engajamento Escolar que apresentem um instrumento válido para tais dimensões, demonstra a importância da escala EAE-4DE (SILVEIRA, 2015).

A escala, originalmente validada com alunos do Ensino Médio, também tem a possibilidade de ser aplicada para alunos de todas as séries do Ensino Fundamental (SILVEIRA, 2015), o que a torna adequada para a população alvo deste estudo.

O instrumento foi construído a partir de estudos anteriores, de revisão de literatura e entrevistas, submetendo-se a versão piloto a aplicação em duas turmas heterogêneas de alunos (SILVA *et al.*, 2016). Seus itens pertencentes à dimensão Comportamental provêm da escala *Disruptive Behavior Scale Professed by Students* (VEIGA, 2008); os elementos da dimensão Afetiva partem de escala proposta ao PISA (VEIGA, 2012); a dimensão Cognitiva surge de estudo sobre aprendizagem e realização escolar de estudantes do ensino fundamental e secundário (SÁ; VEIGA, 2009) e sobre a organização do tempo de estudo por adaptação do instrumento *Time Management Questionnaire* (VEIGA; MELIM, 2007). Ademais, os itens da dimensão Agente originam-se diretamente dos estudos que apresentam sua relevância para Engajamento Escolar (REEVE; TSENG, 2011).

Para verificar evidências de validade a adaptações necessárias da versão original da EAE-4DE ao contexto brasileiro, Silveira (2015) submeteu a versão traduzida para o português do Brasil e a original a três juízes doutores em psicologia, especialistas em áreas afetas ao estudo, os quais concordaram unanimemente com a escrita apresentada. Posteriormente, a escala aprovada foi submetida a 258 alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, em heterogeneidade de contexto e gênero, o que, após análise estatística, comprovou a validade fatorial da escala EAE-4DE (BR), cuja versão final está apresentada no Apêndice 1 deste estudo.

2.2 A INFLUÊNCIA DOS FATORES CONTEXTUAIS NO ENGAJAMENTO

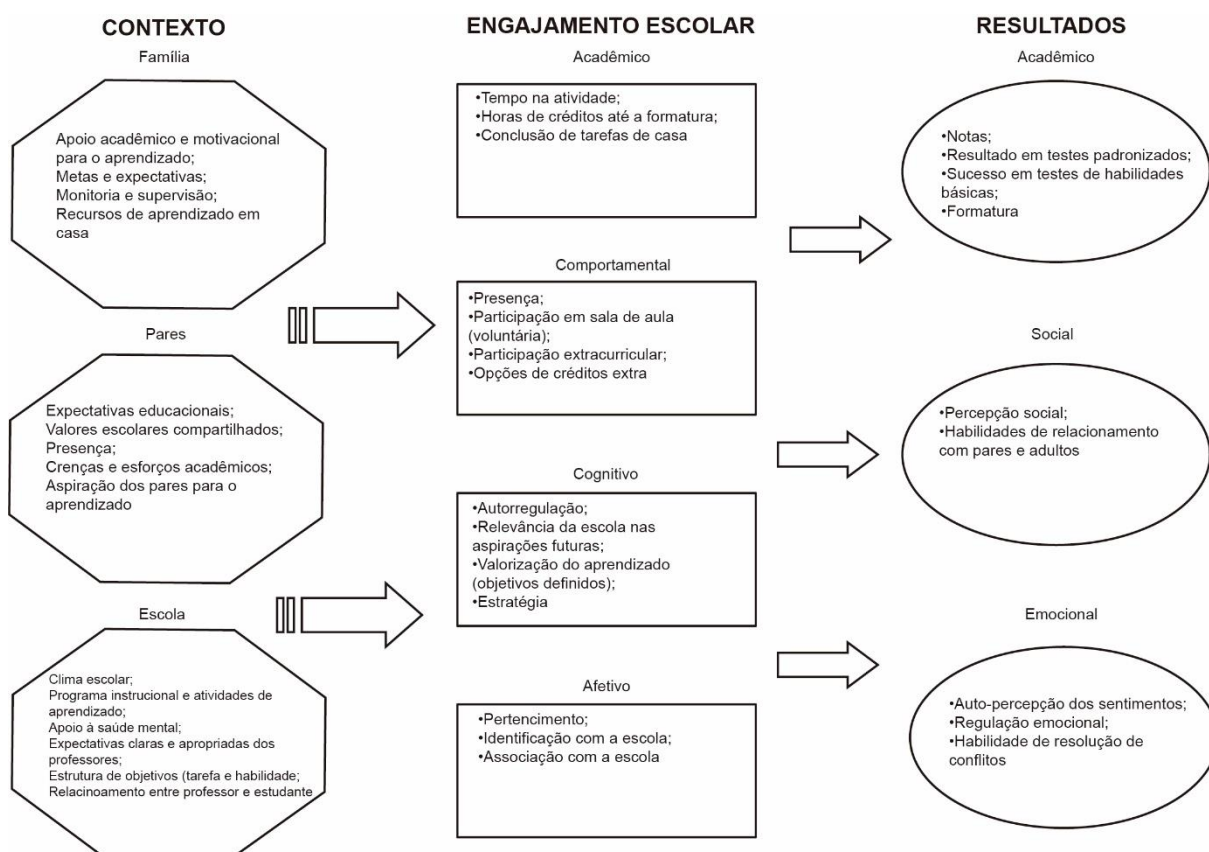
Partindo-se da compreensão do construto de Engajamento Escolar, de suas dimensões e das metodologias de sua mensuração, é possível avançar neste estudo e compreender a relação do engajamento com os fatores contextuais nos quais o aluno se encontra inserido.

A evolução do indivíduo não é realizada em um ambiente isolado, mas em múltiplos contextos históricos e sociais que modelam suas crenças de como o mundo a seu redor funciona (BEMPECHAT; SHERNOFF, 2012).

A maior parte das pesquisas sobre influência contextual focaliza-se na influência de dois sistemas: o microsistema – que consiste na configuração imediata que contém o aluno (o que os pais e família fazem e dizem para apoiar seu desempenho acadêmico; componentes curriculares ou extracurriculares de que o aluno faça parte) – e o mesossistema, que representa a interação entre os ambientes que contêm o aluno, situando, por exemplo, a conexão entre família e escola (BEMPECHAT; SHERNOFF, 2012). Em que pese a relevância de tal interação, pesquisas também demonstram que certos contextos observados no microsistema podem exercer incentivo motivacional suficiente para sobrepor outras influências do microsistema ou mesossistema (SCHMIDT *et al.*, 2007).

Em taxonomia dos níveis de engajamento proposta por Appleton *et al.*, (2006), a partir de observação de resultados de 13 anos de implementação da intervenção do *Check & Connect*, a multidimensionalidade do engajamento é observada por intermédio de quatro níveis (Comportamental, Cognitivo, Acadêmico e Psicológico), considerando-se múltiplos indicadores para cada um desses, bem como a diversidade de contextos e resultados esperados. Salienta, entretanto, que a emergência de um único fator por dimensão de engajamento ou contexto é improvável. A Figura 3 apresenta essa taxonomia, na qual é possível compreender não apenas a ocorrência de cada um dos subníveis de engajamento, como também o caráter sequencial e relacional entre contexto, engajamento e resultados.

Figura 3 – Subtipos de Engajamento, indicadores e resultados



Fonte: Adaptada de APPLETON, *et al.*, (2006).

Os fatores contextuais apresentados por Appleton *et al* (2006), Família, Pares e Escola oferecem exemplos claros de itens que podem ser mensurados na intenção de se obterem evidências acerca de sua relação com o engajamento e, seguindo a própria taxonomia, conectarem-se com os resultados Acadêmicos, Sociais e Emocionais esperados pelos alunos.

No mesmo sentido, os resultados esperados oferecem indicadores valiosos do desempenho escolar que podem ser relacionados ao Engajamento Escolar e/ou contexto no qual o aluno está inserido.

O Engajamento Escolar é otimizado quando o contexto social é capaz de preencher necessidades sociais de competência, autonomia e relacionamentos do aluno (SKINNER; BELMONT, 1993).

Ao analisarem o subitem contextual da Família, pesquisas sugerem evidências de ao menos duas razões fundamentais para que contribuam com o engajamento e motivação do aluno. Para a motivação, a associação entre as relações parentais e o bem-estar psicológico do aluno e, ainda, a influência direta do cuidado e relações de apoio dos pais contribuem para o fortalecimento das relações sociais e atuam de

maneira protetiva contra o desânimo relativo ao estudo. Além disso, em termos de Engajamento Escolar, a relação com os pais pode surgir como fator contributivo, à medida que exista envolvimento com as tarefas de casa, com o exercício da autonomia das crianças e adolescentes e pela transmissão de valores de estima pela educação (BEMPECHAT; SHERNOFF, 2012).

A Relação entre Pares (outros alunos) e amigos contribui para a motivação do estudante e estimula sua participação em atividades extraclasse, ao passo que aumenta o senso de pertencimento do aluno à escola (JUVONEN *et al.*, 2012).

Estudos indicam, ainda, que o senso de pertencimento do aluno à escola está associado ao aumento de engajamento acadêmico (GOODNOW; GRADY, 1993) e ao engajamento em atividades extraclasse além do turno letivo regular, como atividades esportivas e mesmo programas acadêmicos (JUVONEN *et al.*, 2012). Além da influência de amizades anteriores, Fredricks *et al.* (2002) demonstram que a busca por atividades extraclasse desperta interesse como forma de angariar novos amigos.

A qualidade da amizade, entretanto, é fator determinante para o aumento do engajamento e envolve atributos como apoio, companheirismo e comprometimento, além da possibilidade de prever mudanças no comportamento autorreportado ao longo do ano letivo (JUVONEN *et al.*, 2012).

Em relação à quantidade de amigos, ainda que uma grande rede de amizade seja positiva, o fato de possuir ao menos um amigo já é suficiente para colaborar com o ajuste a novos ambientes escolares e, ainda, com a participação de atividades extraclasse (JUVONEN *et al.*, 2012).

Tais fatores, entretanto, não devem ser o foco do Gestor Escolar, uma vez que se tratam de variáveis cuja alteração está fora de sua alçada (APPLETON *et al.*, 2006).

O fator contextual relacionado à Escola é, talvez, o mais passível de influência pelo Gestor Escolar, uma vez que boa parte de seus componentes são oriundos de seu planejamento, estratégia ou da condução de suas políticas institucionais. Entretanto, excluindo-se o fator de clima organizacional que, segundo Coda (1993), envolve o grau de satisfação dos integrantes (no caso da escola, alunos, professores e agentes de ensino) e, portanto, sua subjetividade impõe um grau de complexidade e incerteza quanto à eficácia das ações que venham a ser implementadas, os fatores objetivos pertinentes ao subitem contextual Escola estão mais diretamente ligados à competência pedagógica. A exceção se faz, justamente, no escopo da implementação

de Programas e Atividades Institucionais, em específico as extraclasse, as quais, por não constarem da Base Nacional Comum Curricular, permitem mais flexibilidade ao Gestor quanto à sua inclusão, expansão, retração ou exclusão.

A influência entre a participação em atividades extraclasse e o Engajamento Escolar foi investigada em experimento realizado por Finn e Rock (1997) com alunos em situação vulnerável, no qual se verificou seu engajamento de três formas. O primeiro tratava do relato do professor acerca do engajamento do aluno; o segundo do autorrelato do estudante sobre seu engajamento; e, finalmente, o terceiro consistia da verificação de seu índice de conclusão de tarefas de casa, participação em atividades esportivas e atividades extracurriculares academicamente orientadas, a exemplo de banda marcial ou clubes acadêmicos. Em que pese o fato de concluir que tais atividades não representavam diretamente aumento do engajamento entre os estudantes vulneráveis, observou-se que essas colaboravam diretamente para o desenvolvimento do sentimento de pertencimento à escola.

Em outro sentido, Astin (1999) observou comportamentos positivos em estudantes participantes de atividades orientadas academicamente e realizadas fora do contexto curricular, como menor índice de evasão escolar em participantes de agremiações e maior persistência em alunos atletas. Para o estudo foram considerados fatores contextuais, como o Local de Residência (*Place of Residence*), participação de alunos em Programas de Estudos Avançados (*Honors Programs*), participação em atividades acadêmicas (*Academic Involvement*), interação com docentes e agentes de ensino (*Student-Faculty interaction*), participação como atleta (*Athletic Involvement*) e participação em agremiações estudantis (*Involvement in Student Government*).

Considerando-se o Local de Residência, observou-se o comportamento positivo de aumento na interação com os docentes e chances de persistência e aspiração de alcançar maior grau de escolaridade nos estudantes que moravam perto da escola ou no interior de *campi* universitários (STANISLAV, 2011). A participação em Programas de Estudos Avançados evidenciou aumento na autoestima interpessoal e intelectual, interação com docentes e aspiração em maiores graus de escolaridade (ASTIN, 1999; FEATHER *et al.*, 2013).

A participação em Atividades Acadêmicas integra uma complexa composição de comportamentos e traços por, de certa maneira, dirigir o aluno em sentido oposto aos

outros fatores já apresentados. Isso se deve ao fato de ter potencial de isolá-lo dos efeitos de mudanças de comportamento causados pela convivência com os pares e, ademais, revelar alto grau de satisfação, muito provavelmente pelo sentimento de recompensa por sua boa *performance* acadêmica (ANDERSON; CARTA-FALSA, 2002; XERRI *et al.*, 2018). Em direção paralela corre a participação como Atleta, que também apresentou evidências do mesmo efeito de isolamento de mudanças por convivência com pares, porém despertaram satisfação acadêmica, aumento de persistência ante as dificuldades e mesmo aumento de relacionamentos interpessoais (ECKERT *et al.*, 2010). Tal efeito de blindagem às mudanças por convivência com pares, em ambos os casos, credita-se ao tempo que passam sozinhos em dedicação à sua atividade, tanto os alunos altamente envolvidos com a atividade acadêmica quanto os atletas em treinamento (ASTIN, 1999).

Por fim, Astin (1999) detalha os efeitos da participação em Agremiações Estudantis, altamente relacionados à sua interação constante com os pares, o que acentua as mudanças de comportamento ocasionadas pela experiência escolar, em especial, além de comportamentos acessórios, como aumento no interesse em atividades artísticas, na busca por *status* e na satisfação com amigos na escola.

2.3 A INFLUÊNCIA DO ENGAJAMENTO NO DESEMPENHO ACADÊMICO

Tal qual o contexto, o Engajamento Escolar também está associado a bons resultados acadêmicos por parte dos estudantes (DOTTERER; LOWE, 2011). A determinação do nível de influência no aumento ou diminuição do desempenho escolar, entretanto, necessita de uma abordagem multifacetada sobre o engajamento, considerando-se os impactos de todas as suas dimensões (FREDRICKS *et al.*, 2004).

A maior parte das pesquisas estão focadas em indicadores mais observáveis, relacionados ao engajamento Acadêmico ou Comportamental, contudo, evidências sugerem que os aspectos cognitivo e afetivo sejam relevantes para a *performance* escolar (APPLETON *et al.*, 2006).

Ao se ressaltar que atuando isoladamente os indicadores dos subtipos de engajamento não são responsáveis pelos resultados, é possível encontrar evidências robustas da relação entre o engajamento cognitivo e orientação para objetivos pessoais e investimento no aprendizado, os quais, por sua vez, estão associados ao

resultado acadêmico, bem como ocorre com o engajamento afetivo e comportamento escolares positivos (APPLETON *et al.*, 2006).

Ademais, a falta de engajamento – ou desengajamento – Comportamental também pode ser associado à desistência escolar, em contraposição ao engajamento emocional, associando-se a menores taxas de desistência e configurando-se como preditor de tal evento (FREDRICKS *et al.*, 2004).

Em estudo realizado por Dotterer e Lowe (2011), observou-se que o Engajamento Escolar pode atuar como importante mediador entre os fatores contextuais – ou antecedentes – e resultados acadêmicos. Foi observado, entre estudantes com histórico de baixo rendimento escolar, que o contexto em que estavam inseridos na sala de aula (alta qualidade das aulas, bom clima e poucos conflitos na relação entre professores e alunos) apresentou evidências de relação com aumento do engajamento afetivo. O engajamento afetivo, por conseguinte, apresentou evidências de relação com o resultado acadêmico, traduzido em maiores notas para os estudantes que reportaram maior engajamento. Da mesma maneira, o engajamento Comportamental também apresentou evidências de relacionamento positivo com o contexto de sala de aula e tal engajamento – demonstrado na execução das tarefas propostas – também apresentou evidências de relacionamento com o aumento das notas, a revelar, portanto, ser mediador do resultado acadêmico.

Pesquisas sobre a relação entre o desempenho acadêmico e o engajamento cognitivo evidenciam que estratégias de estudo bem elaboradas resultam em elevados níveis de desempenho acadêmico (REEVE; TSENG, 2011; WATANABE, 2005; XAVIER, 2019). Entretanto, fatores motivacionais como objetivos acadêmicos, percepção de habilidades e percepção de instrumentalidade são necessários para que o estudante consiga aplicar suas estratégias de maneira eficaz e tempestiva (DOTTERER; LOWE, 2011). De maneira generalista, pode-se dizer que estratégias cognitivas estão relacionadas a resultados acadêmicos (SEDAGHAT *et al.*, 2011).

A quarta dimensão do Engajamento Escolar – a Agente – adiciona à terceira novas funções: a mediação completa entre resultados escolares e engajamento; a influência entre o engajamento e a qualidade do ambiente educacional futuro; e, por fim, a relação direta entre o engajamento do estudante em determinada atividade e sua motivação futura no desempenho da mesma atividade (REEVE; TSENG, 2011; MONTENEGRO, 2017; WINSTONE *et al.*, 2017).

Enquanto alguns pesquisadores atribuem a aspectos motivacionais a relação com o desempenho acadêmico, a percepção de que o engajamento expressa a concretização da vontade em atitudes eleva tal percepção ao questionamento se esse seria o maior mediador de tal relação (REEVE; TSENG, 2011; MONTENEGRO, 2019; WINSTONE *et al.*, 2017).

A razão do engajamento Agente explicar a variação do desempenho acadêmico é que por conta de suas ações – tais como fazer sugestões, perguntas e criar exercícios personalizados – os alunos encontram formas de enriquecer e adaptar as tarefas recebidas em oportunidades de aprendizagem. Portanto, o engajamento Agente contribui para o desenvolvimento de atitudes no aluno em que os aspectos afetivo, comportamental e cognitivo do engajamento não se apresentam (REEVE, 2012; MONTENEGRO, 2019; WINSTONE *et al.*, 2017).

Ainda que as dimensões do engajamento estejam positivamente relacionadas ao desempenho acadêmico, a literatura mostra que cada uma delas não leva, necessariamente, aos mesmos resultados, o que gera debate sobre se devem ser analisados simultaneamente ou isoladamente (RIQUELME *et al.*, 2012; VEIGA *et al.*, 2014; SILVA *et al.*, 2016).

3 METODOLOGIA

Compreende-se como método científico o conjunto de regras e procedimentos utilizados para se investigar a veracidade de uma proposição (MARTINS; THEÓPHILO, 2007). A busca por tal veracidade, materializada pelo resultado do estudo científico, percorre um caminho pautado na abordagem metodológica a qual, no campo dos estudos organizacionais, pode apresentar caráter quantitativo ou qualitativo, associando-se à escolha pelo objetivo da pesquisa (TERENCE; ESTEVÃO FILHO, 2006). Dessa maneira, a partir da pergunta a ser respondida, seus objetivos e, ainda, de critérios de ordem prática como a competência específica do pesquisador e recursos disponíveis para a realização da pesquisa, toma-se a definição pela pesquisa quantitativa ou qualitativa (GUNTHER, 2006).

Considerando-se a classificação das pesquisas de acordo com seu objetivo – exploratória, descritiva e explicativa (GIL, 2008) – este estudo se classifica como explicativo, por buscar a melhoria de uma prática pela observação objetiva e minuciosa (MOREIRA; CALEFFE, 2006, p. 70). Se a definição para classificação da pesquisa for a natureza da pergunta de pesquisa, essa pode ser considerada como causal-comparativa, por intentar explorar uma relação de causa-efeito, em que se tem uma variável independente não manipulada que pode ser explorada para entendimento (MOREIRA; CALEFFE, 2006, p. 83).

Para a interação entre o fenômeno que se desejava pesquisar e os objetivos de pesquisa, optou-se como método de coleta de dados a pesquisa documental para todas as informações constantes dos bancos de dados escolares (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 33) e a aplicação de teste padronizado analisado por levantamento amostral não probabilístico por tipicidade (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 53), justificando-se, dessa forma, a não utilização da amostragem probabilística pela necessidade prévia de autorização dos responsáveis para a aplicação da escala EAE-4D (BR) e implicações de ordem logística e de organização do trabalho. Classifica-se ainda pela aplicação da referida escala, como estudo observacional, por sugerir hipóteses a partir da observação da realidade (ARAGÃO, 2011) e do tipo transversal (*cross section*), por visualizar um momento situacional específico da população a ser analisada (ROUQUAYROL; ALMEIDA FILHO, 2006).

A seguir, serão pormenorizados os detalhes de execução da pesquisa, as características da população a ser analisada e dos instrumentos a serem empregados para as coletas de dados necessárias à experimentação das hipóteses formuladas.

3.1 UNIDADE DE ANÁLISE: O COLÉGIO MILITAR DE SALVADOR

O Colégio Militar de Salvador (CMS) foi criado em 28 de janeiro de 1957, por decreto do então Presidente Juscelino Kubitschek. Funcionou no bairro da Pituba entre 1961 e 1989, quando foram interrompidas suas atividades, as quais foram retomadas em 1993 até a atualidade, nas novas instalações construídas na Rua das Hortênsias. O ingresso de novos alunos é realizado por meio de concurso público para o 6º ano do Ensino Fundamental, por matrícula de dependentes de militares recém-transferidos para a Guarnição de Salvador ou por sorteio de vagas residuais ofertadas por convênio ao Governo do Estado da Bahia; as duas últimas modalidades podem ocorrer em qualquer série entre o 6º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio.

Atualmente o CMS possui capacidade para atender a até 700 alunos, respeitada a máxima capacidade de ocupação das salas de aula e distribuição de carga horária entre os seus professores; as atividades do currículo regular realizam-se no turno matutino e no turno vespertino as atividades eletivas, prática desportiva, treinamento de equipes esportivas para participação em Jogos Estudantis e atividades extraclasse das diversas agremiações escolares. A participação nas atividades eletivas, equipes desportivas e agremiações escolares é permitida de maneira automática ao aluno que atinja a média escolar em todas as matérias no período escolar antecedente ou, por autorização dos responsáveis, aos alunos que tenham obtido nota inferior à média em determinada matéria. Aos alunos com média inferior é ofertada a atividade de Apoio Pedagógico no turno oposto, em horário não simultâneo com as atividades extraclasse, de modo a não impedir a sua participação em ambas as atividades.

Em 2019, de acordo com dados obtidos no Portal da Transparência, o Colégio Militar de Salvador executou R\$311.867,57 com despesas correntes relacionadas a atividades extracurriculares, o que representou 12,21% das despesas correntes totais do CMS nesse ano, as quais apresentam-se pormenorizadas na Tabela 1.

Tabela 1 – Despesas correntes aplicadas a atividades extraclasse do CMS em 2019

Atividade	Valor (R\$)
Participação nos Jogos da Amizade	
Material de Consumo (33.90.30)	6.000,00
Passagens (33.90.33)	188.249,44
Serviços (33.90.39)	2.000,00
Participação no Desafio Global do Conhecimento	
Material de Consumo (33.90.30)	2.000,00
Passagens (33.90.33)	41.518,77
Serviços (33.90.39)	2.000,00
Atividades do Clube de Relações Internacionais	
Material de Consumo (33.90.30)	2.000,00
Serviços (33.90.39)	5.000,00
Participação na Semana Nacional de Ciência e Tecnologia	
Passagens (33.90.33)	8.202,80
Banda de Música do Colégio Militar de Salvador	
Material Permanente (44.90.52)	8.000,00
Corpo de Alunos do Colégio Militar de Salvador e Grêmios das Armas	
Material de Consumo (33.90.30)	4.500,00
Premiações (33.90.31)	1.000,00
Serviços (33.90.39)	1.800,00
Material Permanente (44.90.52)	4.000,00
Seção de Educação Física	
Material de Consumo (33.90.30)	10.000,00
Serviços (33.90.39)	2.000,00
Confecção da Antologia Escolar	
Serviços (33.90.39)	5.000,00
Festival de Jovens Talentos	
Material de Consumo (33.90.30)	5.000,00
Premiações (33.90.31)	2.000,00
Serviços (33.90.39)	2.000,00
Olimpíadas Internas	
Material de Consumo (33.90.30)	1.000,00
Clube de Robótica	
Material de Consumo (33.90.30)	2.000,00
Serviços (33.90.39)	4.500,00
Material Permanente (44.90.52)	10.299,36
Análise Orçamentária	
Total de Despesas do Colégio Militar de Salvador em 2019	2.554.200,62
Total de Despesas com Atividades Extraclasse	311.867,57
Percentual de recursos aplicados em Atividades Extraclasse	12,21%

Fonte: Portal da Transparência (2020).

Além dos custos representados pelas Despesas Correntes, outros recursos menos tangíveis em valores monetários. Seguindo tal linha de raciocínio, esta pesquisa utiliza o conceito de Média Global de Curso (MGC), prevista no Art. 66, inciso III, letra b) do Regimento Interno dos Colégios Militares (RICM). A MGC é calculada a partir da média simples das Notas Parciais (NP) das matérias obtidas até o momento de sua aferição. As NP são o instrumento trimestral básico de avaliação, cuja composição é regulada pelo professor da matéria no período considerado, em concordância com o coordenador de ano. Exemplificando, caso a série possua n matérias curriculares, a MGC será calculada a partir do somatório das NP dividido por sua quantidade:

$$MGC = \frac{NP_a + NP_b + \dots + NP_n}{n}$$

Como a alocação de espaços físicos, de corpo docente e de pessoal de apoio para a realização de tais atividades – devem ser levados em consideração ao se argumentar a tomada de decisão para a manutenção ou interrupção de tais atividades. Longe de tornar tais recursos ociosos, a interrupção das atividades extraclasse no turno vespertino apresentaria potencial de expansão do efetivo de alunos do ensino regular para esse turno.

Considerando-se que o tempo e energia dispensados pelo estudante é finito, as atividades escolares se equacionam com sua vivência social e satisfação de aspirações e desejos pessoais. Ao decidir a destinação do tempo utilizado para cumprimento do currículo escolar, bem como para oferta de atividades extraclasse, os gestores escolares adicionam variáveis à tal equação, cuja ponderação será realizada conforme a disposição do aluno de direcionar seus esforços, energia e atenção para tal (ASTIN, 1999).

Os alunos do CMS podem optar pelo curso de até duas matérias eletivas por ano, que se desenvolvem entre o 6º e 9º ano do Ensino Fundamental (por solicitação dos próprios alunos, o Ensino Médio não oferece matérias eletivas, para garantir-lhes maior liberdade de tempo disponível ao aluno para se prepararem para os vestibulares). Tais atividades ocorrem no turno vespertino, em dois dias na semana, com dois tempos de quarenta e cinco minutos de duração por dia. Dessa forma, o aluno dedica seis horas de sua semana para a realização de atividades eletivas, as quais, apresentaram-se conforme Quadro 3 no ano 2019.

Quadro 3 – Matérias Eletivas do CMS em 2019

Série	Matéria eletiva	Vagas disponibilizadas
6º e 7º	Banda	15
	Inglês	16
	Espanhol	16
	Robótica	20
	Natação	25
	OBM	30
	Atletismo	20
	Xadrez	20
	Educação Ambiental	30
8º e 9º	Banda/Música	15
	Inglês	16
	Espanhol	16
	Robótica	20
	Judô	20
	Leitura/Redação	30
	Orientação	20
	Educação Ambiental	30
	Técnicas de concentração	16
OBF	30	

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Os Clube e Agremiações são regulados pela Divisão de Ensino ou Corpo de Alunos, de acordo com suas especificidades. Aqueles que possuem relação com alguma disciplina estão ligados à Divisão de Ensino e contam com um professor como Orientador de suas atividades, ao passo que as agremiações que possuem ligação com atividades de liderança estudantil são reguladas pelo Corpo de Alunos e possuem como orientador algum militar agente de ensino. Excetuando-se a Sociedade Recreativa e Literária e o Conselho de Representantes de Turma, os quais possuem composição fixa e cujos membros são escolhidos em eleições realizadas pelos próprios alunos, todas as agremiações são de livre acesso aos alunos, sem número de vagas ou critério de notas. A regularidade das atividades varia de acordo com a agremiação e usualmente parte da iniciativa de seus componentes para o planejamento de eventos, conta com o orientador para sua viabilização e organização e requisita meios e recursos junto à Administração do CMS. Abaixo, (Quadro 4) as agremiações existentes, sua vinculação e exemplos de seus objetivos.

Quadro 4 – Agremiações do CMS

Vinculação	Agremiação	Objetivos
Corpo de Alunos	Conselho de Representantes de Turma	Reivindicar melhorias nos processos pedagógicos, na infraestrutura e no planejamento de atividades educacionais e extraclasse junto à Coordenação de Ano e Direção do Colégio.
	Sociedade Recreativa e Literária	Promover atividades culturais, sociais, cívicas, desportivas e recreativas entre os discentes.
	Grêmios das Armas (Infantaria, Cavalaria, Artilharia, Engenharia, Comunicações, Material Bélico, Intendência, Marinha e Aeronáutica)	Estimular o aluno a ingressar nas Forças Armadas, por meio da realização de atividades recreativas e sociais que estejam relacionadas com as lides profissionais das especialidades representadas.
	Banda Marcial do CMS	Ensinar os alunos a tocarem os instrumentos musicais utilizados nas Bandas Marciais e participar de apresentações, recitais, retretas e solenidades como componentes da Banda Marcial do CMS.
Divisão de Ensino	Clube de Robótica	Preparar os alunos integrantes para participar de competições de Robótica.
	Clube Olímpico	Preparar os alunos integrantes para participarem das Olimpíadas Brasileiras de Matemática, Astronomia, Química, História, Física, Biologia e de Língua Portuguesa.
	Clube de Mídia	Realizar a cobertura jornalística de eventos que ocorram no CMS ou fatos externos que afetem a vida dos alunos, produzindo matérias e produtos de mídia disponibilizados em informativos internos e nas redes sociais e <i>website</i> do CMS.
	Grêmio de Relações Internacionais	Discutir assuntos de temática geopolítica e preparar os alunos para participarem de eventos de simulação da ONU (Model UN) no Brasil e no exterior.

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

3.2 PARTICIPANTES

Para a realização desta pesquisa, a população considerada foi constituída pelos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental ao 2º ano do Ensino Médio do Colégio Militar de Salvador, devidamente matriculados no ano letivo 2021, os quais participaram das atividades acadêmicas de maneira presencial.

Foram excluídos os do 6º ano do Ensino Fundamental por se tratar da série inicial do Colégio Militar, na qual os alunos de diferentes origens ainda possuem nível de maturidade e desempenho acadêmico díspares e, em consequência, são excluídos de diversas atividades extraclasse para concentrarem seu tempo escolar na compreensão das rotinas e regras do estabelecimento. Além desses, os do 7º ano do

Ensino Fundamental, por terem ingressado no CMS em 2020 e cujas atividades presenciais foram interrompidas em 6 de março de 2020, por força do Decreto nº 32.256 da Prefeitura Municipal de Salvador, as quais foram retomadas apenas em maio de 2021. Evita-se, com a exclusão do 7º ano, distorções a respeito do impacto de sua participação em atividades extraclasse e agremiações diversas no seu engajamento com o estudo e desempenho acadêmico, pois o nível de ambientação com a rotina e regramentos específicos do CMS pode ser comparado ao dos alunos recém-ingressos, em virtude de sua maior experiência institucional ter se desenvolvido sem a vivência presencial cotidiana.

O 3º Ano do Ensino Médio não será inserido na população participante por questões práticas da pesquisa, por existir a possibilidade de o aluno antecipar a conclusão do ano letivo para o final do primeiro semestre, caso tenha atingido as médias necessárias para isso e sejam aprovados em processo seletivo para ingresso no Ensino Superior. Dessa maneira, alunos com desempenho elevado poderiam ser desligados com a pesquisa ainda em curso. Ademais, o foco na aprovação em processos seletivos, em observação empírica realizada por membros do Corpo Docente, remove os alunos do 3º ano do Ensino Médio de participarem de atividades extraclasse com maior frequência; isso pode representar certa contaminação dos dados por mascarar tendências naturais dos alunos, cujo objetivo imediato é traduzido pela aprovação de determinado processo seletivo para instituição de ensino superior.

O efetivo de alunos compreendido entre o 8º ano do Ensino Fundamental e o 2º Ano do Ensino Médio é de 361 alunos, distribuídos conforme a Tabela 2.

Tabela 2 – Efetivo matriculado no Colégio Militar de Salvador do 8º ano ao 2º ano em 2021

Série	Feminino	Masculino	Total
8º Ano do Ensino Fundamental	37	27	66
9º Ano do Ensino Fundamental	40	52	94
1º Ano do Ensino Médio	45	54	101
2º Ano do Ensino Médio	43	55	100
Total	165	188	361

Fonte: Banco de dados do Colégio Militar de Salvador (2021).

Foram excluídos do banco de dados final os alunos que não responderam ao questionário da Escala EAE-4D (BR), disponibilizada no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) do CMS, conforme resultado da Tabela 3.

Tabela 3 – Efetivo respondente da EAE-4D (BR) no CMS em 2021

Série	Feminino	Masculino	Total
8º Ano do Ensino Fundamental	34	25	59
9º Ano do Ensino Fundamental	39	45	84
1º Ano do Ensino Médio	44	50	94
2º Ano do Ensino Médio	40	52	92
Total	157	172	329

Fonte: Dados da pesquisa.

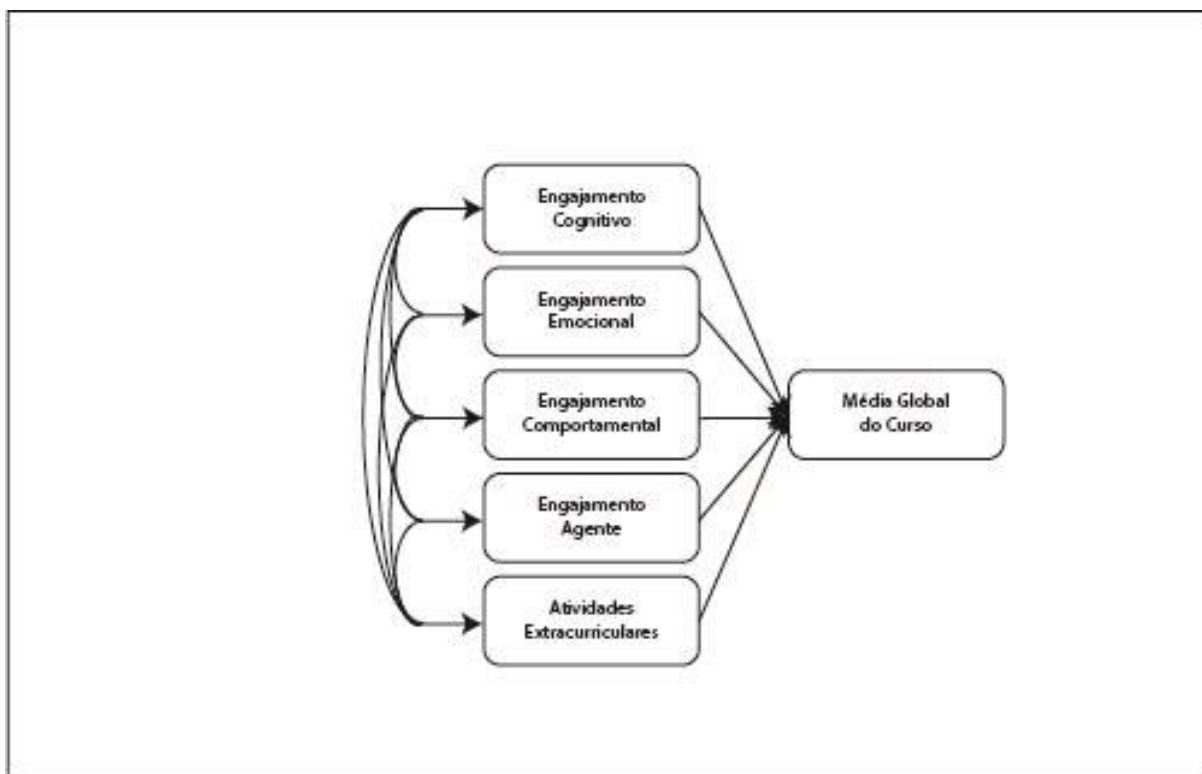
Para efeitos da análise de dados a que este estudo se propõe, a discriminação dos alunos nas diversas séries não representa fator relevante que contribua para a elucidação da pergunta de pesquisa, portanto, os dados relativos a MGC e os diversos escores das dimensões do Engajamento Escolar foram agrupados sem levar em consideração tal descritivo.

3.3 PROCEDIMENTO DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS

Os dados foram coletados com o apoio da Ajudância do Corpo de Alunos (dados sociodemográficos e caracterização dos alunos), Divisão de Ensino (MGC e participação em atividades extraclasse), Companhias de Alunos (participação em atividades extraclasse) e pela aplicação da escala EAE-4D (BR) para avaliação do Engajamento Escolar.

Com o intuito de caracterizar a antecedência dos fatores contextuais ao engajamento e desse para o resultado acadêmico, estabeleceu-se o modelo expresso na Figura 4.

Figura 4 – Modelo metodológico de coleta e análise de dados



Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

Para a tabulação dos dados coletados utilizou-se como *software* de apoio o Microsoft Excel 2016, versão 16.0.4266.1001, com a adição dos suplementos Ferramentas de Análise, Solver e Xrealstats. Para cumprir os objetivos específicos da pesquisa foram utilizadas as seguintes estratégias de análise de dados: cálculo das correlações do engajamento da escala EAE-4D (BR), em razão da necessidade de se verificar a sua consistência interna para aplicação em população amostral com $N > 50$ e, em seguida, as regressões lineares para determinar o efeito da participação em atividades extraclasse no engajamento e no efeito do engajamento no desempenho acadêmico reportado pela MGC.

3.3.1 Fatores Contextuais

Para atingir o primeiro objetivo específico deste estudo, foram mensurados os fatores contextuais pela participação dos alunos em atividades extraclasse eletivas que ocorrem no horário de contraturno de suas aulas curriculares, desde que realizadas de maneira voluntária pelo aluno e estejam inseridas no contexto institucional. A coleta dos dados acerca da participação dos alunos em tais atividades foi realizada diretamente com o Corpo de Alunos (para as atividades de Conselho de

Representantes de Turma, Grêmios das Armas e Banda Marcial do CMS), Divisão de Ensino (para as atividades de Clube de Robótica, Clube Olímpico, Clube de Mídia, Grêmio de Relações Internacionais, além da participação em disciplinas eletivas) e Seção de Educação Física (atuação como atleta das diversas modalidades).

De modo a categorizar as diversas atividades por semelhança, aquelas coordenadas pelo Corpo de Alunos foram consideradas componentes do grupo Governança Estudantil; as coordenadas pela Divisão de Ensino para o grupo Atividades Acadêmicas; e as relacionadas com a Seção de Educação Física parte do grupo Atuação como Atletas. Foram relatados, como participantes das atividades extraclasse citadas, os quantitativos conforme Tabela 4.

Tabela 4 – Participação em atividades extraclasse do grupo de alunos pesquisados

Atividade extraclasse	Participantes
Representante de Turma	17
Grêmio das Armas	35
Banda Marcial	32
Robótica	6
Clube Olímpico	39
Clube de Mídia	7
Grêmio de Relações Internacionais	4
Atletas	22

Fonte: Dados da pesquisa.

Ressalte-se que, dos 119 alunos participantes de atividades extraclasse, 35 participaram de mais de uma; 28 de duas; 6 de três; e 1 de quatro concomitantemente.

A avaliação da participação do aluno seguiu escala binária, correspondendo às respostas SIM aos participantes de determinada atividade e NÃO aos alunos que não realizam tal atividade extraclasse. O relato de participação em determinada atividade não excluiu a possibilidade de participação em outras. Dessa forma, a coleta de dados realizada a partir dos bancos de dados do CMS se torna mais efetiva, uma vez que considera como participante da atividade o aluno que teve sua presença registrada por professor ou orientador em horário determinado para esse fim. O autorrelato poderia implicar a apreciação de informações de alunos que se voluntariam para a atividade, mas, considerando-se o caráter facultativo, que não estejam presentes.

Procedeu-se, portanto, à separação dos alunos em dois agrupamentos distintos; o primeiro caracterizado pelos que estão matriculados e frequentam as atividades

extracurriculares, conforme reportado pelos professores responsáveis; o segundo pelos alunos que se atêm à participação das atividades regulares do CMS.

Tabela 5 – Distribuição dos alunos conforme participação em atividades extraclasse

Agrupamento	Feminino	%	Masculino	%	Total	%
Participam de atividade extraclasse	56	17	63	19	119	36
Não participam de atividade extraclasse	101	31	109	33	210	64
Total	157	47,72	172	52,28	329	100

Fonte: Dados da pesquisa.

Para que os dois grupos tivessem o mesmo efetivo, o que permitiria uma análise pareada dos níveis de engajamento e desempenho acadêmico pretendidos (YANG *et al.*, 2018), de maneira aleatória foram selecionados 119 alunos não participantes de atividades extraclasse, respeitando-se a proporcionalidade entre os fatores sociodemográficos elencados (sexo e série) para o grupo em questão, de maneira a se evitem distorções causadas por influência de fatores que não tenham sido mensurados neste estudo (NAYIR, 2017; LEI *et al.*, 2018).

Tabela 6 – Efetivos pareados após seleção aleatória de alunos no grupo não participante de atividades extraclasse; EF (Ensino Fundamental); EM (Ensino Médio)

Série	Feminino	Masculino	Total
8º Ano EF	8	13	21
9º Ano EF	17	16	33
1º Ano EM	17	15	32
2º Ano EM	21	12	33
Total	63	56	119

Fonte: Dados da pesquisa.

Para a seleção dos alunos que comporiam o grupo de não participantes de atividades extraclasse corrigido, utilizou-se o procedimento de amostragem aleatória simples (DA SILVA, 2007; MARTINS, 2018), com auxílio do *software* Microsoft Excel 2016.

3.3.2 Medida de Engajamento Escolar

O Engajamento Escolar foi mensurado por intermédio da aplicação da versão brasileira da escala EAE-4DE (BR), em cumprimento ao segundo objetivo específico.

A escala é composta por itens que visam à medição dos níveis de engajamento em escala Likert valorada de 1 a 6, em que 1- total desacordo; 2- bastante desacordo; 3- mais em desacordo do que em acordo; 4 – mais de acordo do que em desacordo; 5 - bastante de acordo e; 6 – total acordo (SILVA *et al.*, 2016).

Dentre os diversos indicadores positivos de Desempenho Acadêmico, as notas alcançadas pelo aluno – em avaliações nos cursos regulares ou exames padronizados – representam uma das medições mais efetivas, face à sua simplicidade e assertividade para representar os seus resultados acadêmicos (APPLETON ET AL., 2006). Com a finalidade de simplificar a mensuração das notas obtidas pelos alunos, de maneira facilmente generalizável, diferentes pesquisas têm optado pelo conceito de Nota Final, Média de Curso ou outros correlatos (TRINE; SCHELLENGER, 1999; ARAÚJO *et al.*, 2013; XAVIER, 2019).

Seguindo tal linha de raciocínio, esta pesquisa utiliza o conceito de Média Global de Curso (MGC), prevista no Art. 66, inciso III, letra b do Regimento Interno dos Colégios Militares (RICM). A MGC é calculada a partir da média simples das Notas Parciais (NP) das matérias obtidas até o momento de sua aferição. As NP são o instrumento trimestral básico de avaliação, cuja composição é regulada pelo professor da matéria no período considerado, em concordância com o coordenador de ano. Por exemplo: caso a série possua N matérias curriculares, a MGC será calculada a partir da divisão do somatório das NP por sua quantidade:

$$MGC = \frac{NP_a + NP_b + \dots + NP_n}{n}$$

Ainda de acordo com o RICM, as MGC podem ser traduzidas em menções escolares, as quais apresentam potencial de simplificar a categorização do Desempenho Acadêmico previsto neste estudo, e classificadas conforme Quadro 5.

Quadro 5 – Menções Escolares

Menção	Notas
Excelente (E)	Notas de 9,5 a 10,0
Muito Bom (MB)	Notas de 8,0 a 9,4
Bom (B)	Notas de 6,0 a 7,9
Regular (R)	Notas de 5,0 a 5,9
Insuficiente (I)	Notas de 0,0 a 4,9.

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Os itens são divididos conforme as dimensões do Engajamento Escolar – Cognitiva, Afetiva, Comportamental e Agente (Quadro 6).

Quadro 6 – Dimensões da Escala EAE-4D (BR) e seus itens

Dimensões	Itens
Dimensão Cognitiva: Processamento da informação, relacionar matérias, gestão da informação, elaborar planos de trabalho.	1 - Quando escrevo os meus trabalhos, planejo primeiro o que vou escrever.
	2 - Procuo relacionar o que aprendo em uma disciplina com o que aprendi em outras.
	3 - Passo boa parte do meu tempo livre à procura de mais informações sobre os assuntos discutidos nas aulas.
	4 - Quando leio, procuro entender o significado daquilo que o autor quer dizer.
	5 - Releio a matéria e as minhas anotações, mesmo quando não está perto da prova.
Dimensão Afetiva: Ligação à escola, amizade recebida e praticada, sentido de inclusão e pertença à escola	6 - A minha escola é um lugar onde me sinto excluído(a).
	7 - A minha escola é um lugar onde faço amigos com facilidade.
	8 - Sinto que faço parte da minha escola.
	9 - A minha escola é um lugar onde eu sinto que as pessoas gostam de mim.
Dimensão Comportamental: perturbar intencionalmente as aulas, ser incorreto com os professores, estar distraído nas aulas, faltar às aulas	10 - A minha escola é um lugar onde me sinto só.
	11 - Falto à escola sem justificativas.
	12 - Quando vou à escola, “mato” às aulas.
	13 - Perturbo a aula de propósito.
	14 - Sou mal educado(a) com o professor(a).
Dimensão Agente: Aluno como agente da ação, iniciativa dos alunos, intervenção nas aulas, diálogo com o professor, questões levantadas e sugestões feitas ao professor.	15 - Fico distraído(a) durante as aulas.
	16 - Faço perguntas aos professores durante as aulas.
	17 - Converso com meus professores sobre o que gosto e que não gosto.
	18 - Falo com os meus professores quando alguma coisa me interessa.
	19 - Expresso as minhas opiniões durante as aulas.
	20 - Faço sugestões aos professores para melhorar as aulas.

Fonte: Adaptado de SILVA *et al.*, (2016).

Os itens 6, 10, 11, 12, 13, 14 e 15 têm caráter negativo; devem ter invertidos seus valores para a determinação das pontuações da dimensão representada e pontuação total, ou seja, caso o aluno assinale 2 pontos em algum dos itens mencionados deverão ser computados 5 pontos no escore da dimensão (SILVA *et al.*,

2016). Para viabilizar a quantificação dos itens tabulados, utilizou-se o algoritmo expresso por:

$$\text{Valor computado} = 7 - \text{Valor assinalado}$$

Previamente à aplicação da escala EAE-4D (BR), os alunos foram orientados sobre os objetivos da pesquisa e as instruções de acesso e preenchimento da escala, em tempo de aula destinado à Instrução Militar, no qual as séries são agrupadas em suas Companhias de Alunos (1ª Companhia com 6º, 7º e 8º anos do Ensino Fundamental; 2ª Companhia com 9º ano do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio; e 3ª Companhia com o 2º ano e o 3º ano do Ensino Médio).

Os alunos foram informados sobre a política de privacidade a respeito dos dados coletados e a garantia de que esses não seriam utilizados para qualquer outra finalidade além da produção dos dados estatísticos que subsidiam este estudo.

A escala foi disponibilizada pela plataforma *Limesurvey* versão 3.23.2 de 2017, licenciada para a Escola de Formação Complementar do Exército, acessada a partir do Ambiente Virtual de Aprendizagem do CMS (AVA CMS); para o armazenamento dos dados utilizou-se o servidor do próprio Colégio Militar de Salvador.

A aplicação da escala EAE-4D (BR) ocorreu após o retorno presencial das atividades escolares e precedeu a realização das primeiras Avaliações de Estudo, de modo a aferir o engajamento dos alunos antes que esses fossem informados de sua MGC. A intenção com tal temporalidade foi perceber o engajamento inicial dos alunos, sem que esse fosse influenciado pela necessidade de aumento de suas notas ou mesmo pela possível estagnação causada pela percepção de uma situação confortável em relação à previsão de sucesso escolar.

O escore de cada dimensão será considerado, então, pelo somatório dos pontos assinalados pelos alunos em cada uma de suas afirmativas correspondentes; 1, 2, 3, 4 e 5 para a dimensão Cognitiva (ECG); 6, 7, 8, 9 e 10 para a dimensão Afetiva ou emocional (EEM); 11, 12, 13, 14 e 15 para a dimensão Comportamental (ECP); e 16, 17, 18, 19 e 20 para a dimensão Agente (EAG). Dessa forma, estabelece-se que o escore total por dimensão será 30 pontos e o mínimo em 5 pontos (SILVEIRA, 2015).

Considere-se ainda que o somatório dos escores obtidos em cada uma das dimensões será considerado como a pontuação do engajamento total do aluno (EAE Tot). Isso será de grande utilidade para a verificação estatística da validade interna da

escala, mas se torna insuficiente para analisar tal construto em sua plenitude, face a fundamentação teórica observada para a definição das dimensões do Engajamento Escolar (FERNANDES, 2016).

A segunda aplicação da escala EAE-4D (BR) teve por base temporal o recebimento das notas de todas as avaliações da 1ª Unidade pelos alunos e, assim, o cômputo da sua primeira MGC. Antecedeu, ainda, a realização da 2ª Avaliação de Ensino e, dessa maneira, buscou observar possível mudança do engajamento e seu impacto nas notas da unidade seguinte.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A segmentação deste estudo em etapas consecutivas fez-se necessária para garantir a validade estatística dos dados coletados, bem como dos modelos de estudo elaborados. Consequente aos métodos de coleta ora apresentados, foram acolhidos os resultados de estatísticas descritivas das medidas de Engajamento Escolar referentes à aplicação da Escala EAE-4D(BR), das medidas de Desempenho Acadêmico e, por fim, dos efeitos da participação em Atividades Extraclasse e Engajamento Escolar com o Desempenho Acadêmico.

4.1 RESULTADOS DA MEDIDA DE ENGAJAMENTO ESCOLAR

Nos estudos relacionados à validação da escala EAE-4D (BR), o método utilizado para se verificarem suas propriedades psicométricas e dimensionalidade foi a Análise Fatorial Exploratória (SILVEIRA, 2015). Em que pese o fato de em sua versão original a referida escala haver sido submetida à Análise Fatorial Confirmatória (SILVA; VEIGA, 2016), ao se considerarem as peculiaridades da população em que se realizou a amostragem da versão Brasileira da Escala (alunos do 6º ano do ensino Fundamental da cidade de Juiz de Fora/MG) foi necessário verificar sua validade e estrutura interna para as quatro dimensões propostas pelo estudo inicial de Veiga (2013). Como resultado da análise fatorial exploratória da EAE-4D (BR) houve a correspondência de quatro fatores às dimensões propostas pela escala original, cujo conjunto foi responsável por explicar 52,08% da variância dos itens da escala, comparados aos 57,91% da escala original. Dimensão Comportamental (21,15%) da variância, a Emocional 13,68%, a Agente 10,67% e a Cognitiva 6,58% (SILVEIRA; JUSTI, 2018).

A escala original proposta por Veiga (2013), em sua análise exploratória, contou com 685 alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental de diversas cidades de Portugal. Dessa forma, a adaptação da escala para a versão brasileira buscou a adequação ao colóquio local, além de salientar a baixa carga fatorial observada especialmente nos itens da dimensão Cognitiva. A diferença etária entre os alunos que compuseram a mostra referente à escala original e a da versão brasileira foi apontada como possível motivação para tal ocorrido (SILVEIRA; JUSTI, 2018).

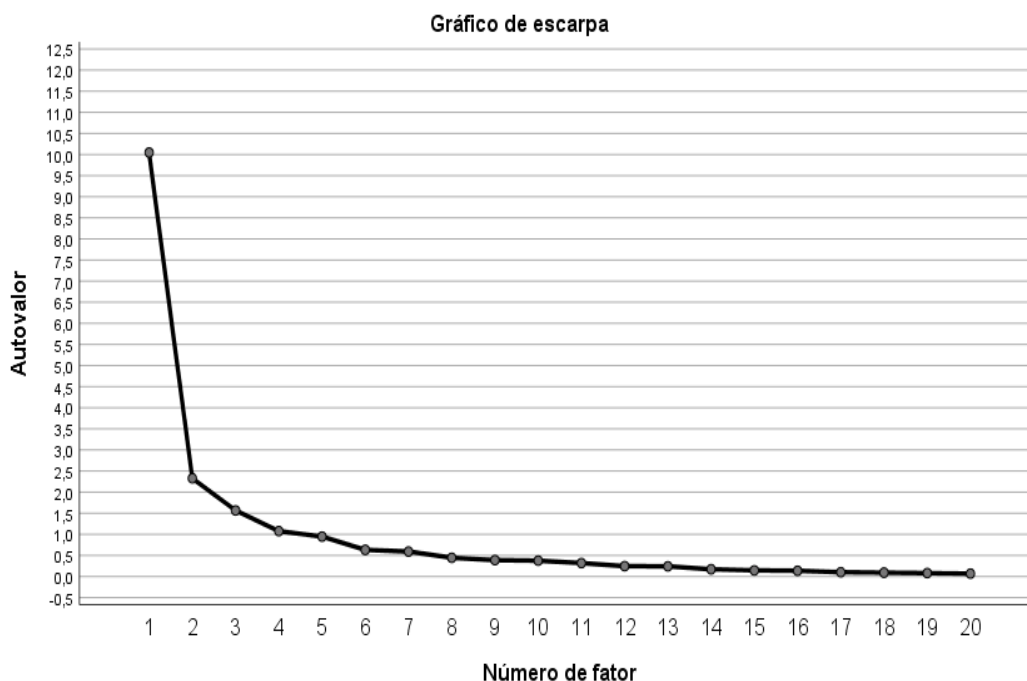
Em se tratando de população com características divergentes da população pesquisada – tanto na versão original da EAE-4D quanto em sua versão brasileira

EAE-4D (BR) – com alunos do 8º ano do Ensino Fundamental ao 2º ano do Ensino Médio, localizada na cidade de Salvador (BA), em escola com normatizações e administração específica do Exército Brasileiro, houve-se por bem realizar nova Análise Fatorial Exploratória com os itens da escala.

Pelo critério de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) e pelo Teste de Esfericidade de Bartlett, verificou-se que a matriz de dados é passível de ser fatorada, com índice KMO=0,874 e Barlett para $\chi^2 (190) = 442, 911$ e $p < 0,001$ (TABACHNICK; FIDELL, 2007; DAMÁSIO, 2012; SILVEIRA; JUSTI, 2018).

Procedeu-se, então, a submissão dos dados ao método de extração dos principais eixos fatoriais e método de rotação Varimax. A Figura 5 apresenta o gráfico de Escarpa obtido de tal procedimento, o qual demonstra a retenção de quatro fatores, com os demais apresentando autovalores menores que 1,0.

Figura 5 – Gráfico de Escarpa dos autovalores para a EAE-4D (BR) aplicada nos alunos do CMS em 2021



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

O resultado de tal análise, entretanto, apresentou divergência com os encontrados nas análises exploratórias realizadas tanto por Veiga (2013) – na criação da escala original – quanto por Silvera (2015) – na sua adaptação à versão brasileira (Tabela 7).

Tabela 7 – Comparação de cargas entre os itens das versões da Escala EAE-4D

VEIGA (2013)					SILVEIRA (2015)					Estudo CMS				
Item	EEAG	EEEM	EECG	EECP	Item	EECP	EEEM	EEAG	EECG	Item	1	2	3	4
19	,84				13	,75				6	,814			
18	,81				12	,74				8	,801			
16	,75				14	,65				7	,797			
17	,74				11	,62				9	,706			
20	,69				15	,50			-,38	10	,703			
08		,84			07		,72			15	,594			
07		,79			10	-,22	,71			4	,482			
09		,77			09		,67			17		,763		
10		,73			06		,62			3		,759		
06		,62			08		,58		,21	16		,716		
03			,77		17			,64		2		,708		
05			,74		19			,63		1		,688		
01			,69		20			,59	,21	5		,505		
02			,62		16			,55		20		,498		
04			,51		18			,53	,20	19		,491		
13				,78	02			,33	,27	13			,914	
14				,75	03				,68	14			,812	
12				,73	05				,65	12			,683	
11				,59	04	-,22			,35	11				,696
15				,52	01			,22	,24	18				,415

Legenda: ECG (Engajamento Cognitivo); EEM (Engajamento Emocional ou Afetivo); ECP (Engajamento Comportamental); EAG (Engajamento Agente)

Fonte: Adaptado de Veiga (2013), Silveira (2015) e dados da pesquisa (2021).

Observa-se, na tabela 6, que os estudos de Veiga (2013) e Silveira (2015) apresentam certa semelhança quanto à distribuição da carga dos itens da Escala EAE-4D, em que pese o fato da análise exploratória realizada na Escala original apresentar distribuição mais consistente dentre as diversas dimensões do engajamento, tendo-se observado, na elaboração da EAE-4D (BR), que os itens 1 e 2 – os quais seriam originalmente classificados como dimensão Cognitiva – associaram-se à dimensão Agente e, ainda, o item 15, também classificado originalmente como cognitivo, associou-se como Comportamental. Ademais, observa-

se, na versão brasileira, menores cargas nos itens associados à dimensão Cognitiva como um todo.

Como razões para tal ocorrência, no estudo, justificaram-se a menor idade dos participantes da amostra em relação à escala original e, ainda, a dificuldade de se relacionar o construto de engajamento cognitivo a tarefas fisicamente mensuráveis, o que poderia confundir o autorrelato do aluno (FREDRICKS *et al.*, 2004; FREDRICKS, McCOLSKEY, 2012; SILVEIRA, 2015).

Ao se analisar a carga fatorial dos itens na escala EAE-4D (BR) aplicada aos alunos do CMS, outro cenário se apresenta, ora a divergir dos anteriores, ora a corroborá-los. Observou-se, antes de tudo, o agrupamento em um único fator dos cinco itens classificados inicialmente como dimensão Emocional (6, 7, 8, 9 e 10), incluídos o item 4, relacionado à dimensão Cognitiva e o item 15, originalmente relacionado à dimensão Comportamental. O segundo fator agrupou os itens 1, 2, 3 e 5, associados à dimensão Cognitiva, e os itens 16, 17, 19 e 20, associados à dimensão Agente. O terceiro fator agrupou os itens 12, 13 e 14, associados à dimensão Comportamental; por fim, os itens 11 (originalmente da dimensão Comportamental) e 18 (originalmente da dimensão Agente), agruparam-se no quarto fator.

A particularidade do conjunto de dados apresentado orientou a abordagem *data-driven* para que se analisasse, item a item, a aplicabilidade ao contexto em que o aluno do CMS está inserido (BARBOSA, 2021). Dessa maneira, observou-se que o item 11 (Falta à escola sem justificativa), anteriormente apresentado de maneira isolada dos demais itens cuja validade interna apresentara-se de maneira agrupada, seria incondizente com a rotina do aluno, o qual deve apresentar ao Corpo de Alunos documentação comprobatória assinada pelo responsável sobre o motivo da falta ou Formulário de Apuração de Falta a Atividade, esse também assinado pelo responsável. Optou-se, portanto, pela exclusão do item em questão e, de modo a observar o comportamento dos dados, realizou-se outra análise exploratória, valendo-se dos mesmos parâmetros anteriores (Tabela 8).

Tabela 8 – Cargas fatoriais da escala EAE-4D (BR) modificada

Itens	Fatores		
	1	2	3
8	.808		
6	.808		
7	.799		
10	.707		
9	.701		
15	.606		
17		.816	
3		.757	
16		.754	
1		.656	
2		.598	
5		.580	
19		.536	
20		.520	
13			.917
14			.802
12			.748
4			.529
18	.373	.459	.480

Fonte: dados da pesquisa (2021).

A nova Análise Fatorial Exploratória resultou em dados agrupados em três fatores: os itens 6, 7, 8, 9 e 10, todos originados da dimensão Emocional, agruparam-se junto ao item 15 da dimensão Comportamental. Recorrendo-se à análise qualitativa do item em questão, para buscar evidências que justifiquem sua proximidade aos itens da dimensão Emocional, percebe-se que sua construção (Fico distraído durante as aulas), ainda que revele um comportamento adotado pelo aluno, não necessariamente o afasta do cerne das questões realizadas associadas à dimensão Emocional (A minha escola é um lugar onde me sinto excluído); (A minha escola é um lugar onde faço amigos com facilidade); (Sinto que faço parte da minha escola); (A minha escola é um lugar onde me sinto só). Notadamente, estudos realizados com grupos de alunos em séries correlatas ao ensino fundamental e médio apresentaram padrões de externalização negativa de comportamento associados à sua percepção de exclusão social (BELD *et al.*, 2019). Além disso, compreende-se ainda que a falta de Engajamento Escolar em determinado aspecto (atenção na aula) e o engajamento positivo em outros aspectos (estudo domiciliar) não se apresentam como fatores

excludentes, em especial tratando-se de alunos com risco ou percepção de exclusão social (LAWSON; LAWSON; LAWSON, 2020).

Por sua característica, exclusivamente para este estudo, esse primeiro fator será denominado Engajamento Emocional, de modo a preservar a sua nomenclatura original na Escala EAE-4D (BR), compondo, entretanto, os itens 6, 7, 8, 9, 10 e 15.

O segundo fator observado compreendeu os itens 1, 2, 3, 5 (associados originalmente à dimensão Cognitiva) e os itens 16, 17, 19 e 10 (associados inicialmente à dimensão Agente). Enquanto a compreensão da dimensão Cognitiva remete ao esforço e ações do aluno para regular seu processo de estruturação cognitiva (PINEDA-BAÉZ *et al.*, 2019), o engajamento Agente é definido como o processo de criação proativa de condições, circunstâncias e personalização, pelos alunos, pelas quais melhor aprende (REEVE, 2012). O engajamento Agente foi apresentado como uma nova dimensão, tratada a partir da compreensão dos alunos como centro do processo de ensino-aprendizagem (REEVE; TSENG, 2011; VEIGA, 2013), definindo que as ações por eles executadas, ainda que com intenção de estruturar o melhor processo cognitivo, devem ser interpretadas de maneira única.

Comparando-se o observado com os estudos de validação da Escala EAE-4D, observamos comportamento semelhante entre as dimensões no estudo de Veiga (2013), no qual, em sua validação externa comparativa com a escala SESIS (*Student Engagement in School International Scale*), que é representada nas dimensões Cognitiva, Emocional e Comportamental, a dimensão Agente da escala EAE-4D apresenta maior coeficiente de correlação justamente com a dimensão Cognitiva da outra escala. Semelhante à validação interna realizada na adaptação para a versão brasileira realizada por Silveira (2015), em que os itens 1 e 2 obtiveram quase a mesma carga nas dimensões Cognitiva e Agente, além de os itens 18 e 20 apresentarem carga na dimensão Agente (original), mas também na Cognitiva, ainda que em menor intensidade. Dessa forma, para este estudo, convencionou-se que a nomenclatura de tal fator seria Engajamento Cognitivo, mantendo-se, assim, a prevalência dessa dimensão e sobre as outras relacionadas, e, ainda, a relação com a validação externa visualizada e testada por Veiga (2013) em seu estudo original.

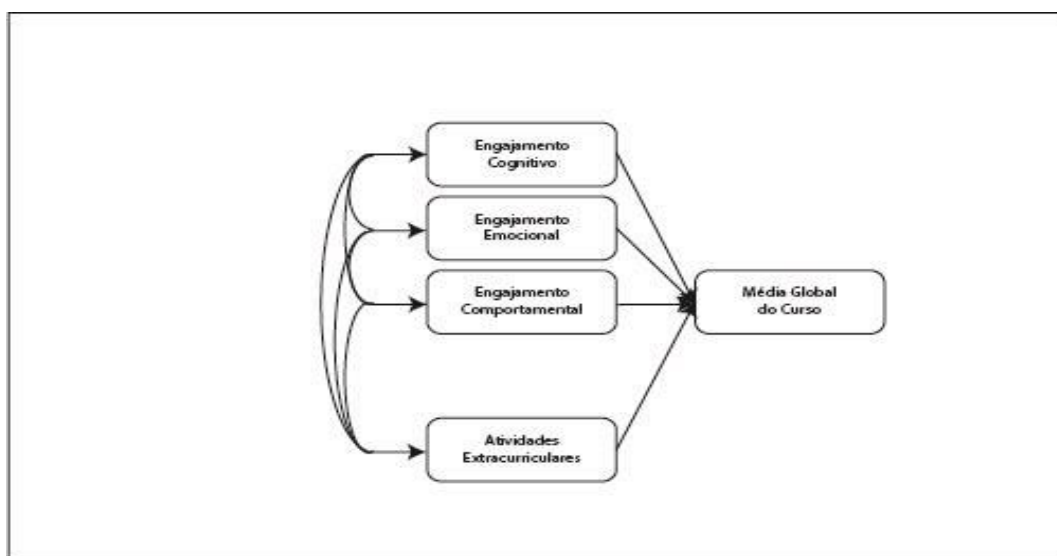
O último fator representado agrupou os itens 4 da dimensão Cognitiva, os itens 12, 13 e 14 da dimensão Comportamental e o item 18 da dimensão Agente. Notadamente, as perguntas em questão seriam, para a dimensão Cognitiva “quando

leio, procuro entender o significado daquilo que o autor quer dizer”; para a dimensão Comportamental “quando vou à escola, mato aulas, perturbo a aula de propósito e sou mal-educado com o professor”; para a dimensão Agente “falo com meus professores quando alguma coisa me interessa”. A indagação necessária se para compreender a motivação do agrupamento dos itens relacionados às dimensões Cognitiva e Agente aos comportamentais, parte, da mesma maneira à realizada com o primeiro fator, da análise semântica das questões. De fato, os itens comportamentais estão relacionados a atitudes do aluno ante as regras e autoridade estabelecidas na escola (FREDRICKS *et al.*, 2004; REEVE, 2012). Entretanto, a sentença *falo com meus professores quando algo me interessa* incorre em possível ambiguidade de interpretação quanto à temporalidade do ato, o que poderia deslocar a intenção da dimensão Agente (o aluno tomando a iniciativa de mostrar ao professor como seu processo de aprendizagem melhor se estrutura) para a dimensão Comportamental (o aluno apresentando ao professor um *feedback* sobre um processo educacional positivo, demonstrando gratidão em oposição a comportamento desordeiro das outras sentenças).

Por outro lado, ao avaliar o quanto concorda com a sentença *quando leio, procuro entender o significado daquilo que o autor quer dizer*, a ambiguidade da construção encontra-se entre a definição do engajamento cognitivo, em que o aluno trata de suas estratégias e métodos de construção Cognitiva (REEVE; TSENG, 2011; REEVE, 2012; VEIGA, 2013; PINEDA-BÁEZ *et al.*, 2019), e a contestação velada da autoridade por meio do desengajamento intencional de sequer buscar a compreensão do texto lido. O ato de levantar as mãos para realizar perguntas na aula pode ser associado a um indicador positivo de engajamento Comportamental (FREDRICKS *et al.*, 2004; BOHEIN *et al.*, 2019), um comportamento diametralmente oposto – como não interessar-se a ponto de sequer buscar a compreensão – poderia ser visualizado como fator de desengajamento Comportamental (FREDRICKS *et al.*, 2004; SKINNER *et al.*, 2008). Dessa forma, é válida a percepção de que o aluno possa ter realizado tal associação, o que levou este estudo a considerar os itens 4, 12, 13, 14 e 18 como Engajamento Comportamental (McBRIDE *et al.*, 2016; BURNS *et al.*, 2021).

Dessa maneira, o modelo metodológico apresentado na Figura 4, para que seja eficaz para as proposições que se deseja analisar neste estudo, passa a se apresentar, alterado, conforme Figura 6.

Figura 6 – Modelo Metodológico Corrigido



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

A pontuação total de cada uma das dimensões consideradas pela escala EAE-4D(BR), alterada para este estudo, verificada sua condição de não-normalidade para o conjunto de dados composto pelas variáveis de engajamento, sexo e participação em atividade escolar pelos testes de Kolmogorov-Smirnov e Shapiro-Wilk, a nível de 5% ($n=236$ e $p<0,05$), sendo, após, relacionada aos antecedentes sociodemográficos de sexo e contextuais de participação em atividades extraclasse, está indicada na Tabela 9.

Tabela 9 – Relação entre os escores totais nas dimensões do engajamento Cognitivo, Emocional e Comportamental e o sexo dos alunos e sua participação em atividades extraclasse

Participação em Atividades extraclasse	ECG	EEM	ECP
U de Mann-Whitney	4695,000	4053,000	3860,000
Wilcoxon W	11716,000	11074,000	10881,000
Z	-4,330	-5,565	-5,944
p (duas extremidades)	0,000	0,000	0,000
Sexo	ECG	EEM	ECP
U de Mann-Whitney	6881,000	6937,000	6788,500
Wilcoxon W	13551,000	14318,000	14169,500
Z	-0,146	-0,039	-0,324
p (duas extremidades)	0,884	0,969	0,746
n	236	236	236

Fonte: Dados da Pesquisa (2021).

Coerentemente com outras pesquisas realizadas em campo, verifica-se que o sexo dos alunos não tem influência significativa em suas medidas de engajamento (COELHO; DELL’AGLIO, 2018; XAVIER, 2019), sendo, inclusive, incapaz de se

demonstrar diferença estatística entre os grupos. Dessa maneira, corrobora-se a decisão de não incorporar tal variável dentre os fatores contextuais ou antecedentes a serem relacionados ao desempenho acadêmico no prosseguimento deste estudo.

Em outro sentido, a participação em atividades extraclasse apresenta não apenas diferença estatística entre os grupos ($p < 0,001$), mas valores no teste de Mann-Whitney que atestam maior índice nas três dimensões de engajamento reportadas para o grupo de participantes de atividades extraclasse (ECG = -4, 330; EEM = -5, 565; ECP = -5, 944). Percebe-se essa mesma relação tanto na fundamentação teórica à qual recorreu este estudo (ASTIN, 1999; APPLETON ET AL., 2006; REEVE, 2012), quanto nos estudos de campo consultados (SHULRUF *et al.*, 2008; IM *et al.*, 2016; ABIZADA *et al.*, 2020; BALAGUER *et al.*, 2020; DEVANI; SURAWEERA, 2020; BUCKLEY; LEE, 2021).

4.2 RESULTADOS DA MEDIDA DO DESEMPENHO ACADÊMICO

Obtiveram-se os dados referentes ao Desempenho Acadêmico após a conclusão do fechamento das NP referentes à 1ª Unidade letiva de 2021, por ter esse período sido compreendido após o retorno das atividades presenciais no CMS, ainda que com restrições relacionadas ao cumprimento dos protocolos sanitários de prevenção à Covid-19. A coleta dos dados das NP ocorreu duas semanas após o preenchimento da escala EAE-4D (BR), com a consolidação das notas aferidas com a realização das Avaliações de Estudo, provas padronizadas realizadas por todos os alunos do CMS, de maneira concomitante, em suas respectivas séries. Dessa maneira, obtiveram-se os dados representados na Tabela 10.

Tabela 10 – Estatísticas Descritivas da Média Global de Curso referentes à 1ª Unidade do ano de 2021.

Estatística	Total	Sexo		Série				Atividade Extraclasse	
		Masculino	Feminino	8º	9º	1º	2º	Sim	Não
Média	8.53	8.45	8.61	8.89	8.39	8.58	8.37	9.12	7.93
DP	1.09	1.12	1.07	1.09	1.14	1.10	1.00	0.68	1.11
Mínimo	5.30	5.30	5.61	5.61	5.30	5.73	5.69	6.70	5.30
Máximo	9.95	9.89	9.95	9.89	9.95	9.91	9.85	9.95	9.94
Assimetria	-0.70	-0.65	-0.75	-1.59	-0.38	-0.80	0.57	-1.32	-0.03
Curtose	-0.44	-0.62	-0.19	1.68	-0.80	-0.39	-0.15	1.52	-0.71
Variância	1.20	1.25	1.14	1.19	1.31	1.21	1.00	0.46	1.23
n	236	121	115	43	66	63	64	118	118

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Ao se observarem estritamente as estatísticas descritivas de cada uma das variáveis apresentadas e analisarem-se as relações entre as variáveis relacionadas a sexo, série e participação ou não em atividades extraclasse, é notável a percepção de alguma diferença no desempenho acadêmico médio entre os grupos, mantendo-se, no entanto, todos os resultados mínimos acima da média escolar da Instituição de Ensino (5,00).

No geral, observa-se um melhor desempenho de estudantes do sexo feminino, os quais apresentam, inclusive, menor variação estatística entre seus resultados, confirmando resultados para a mesma variável em estudos de campo realizados com a mesma faixa etária também no Brasil (FERNANDES; LEMOS, 2020; ROSA *et al.*, 2020).

A percepção de diferenças nas estatísticas descritivas entre as diversas séries analisadas demonstra a existência de variáveis contextuais não observadas neste estudo, a exemplo da atuação docente (MADIGAN; KIM, 2021; LONGOBARDI, 2021) e a relação de suporte entre os colegas (WENTZEL *et al.*, 2021; ALEGRE, 2020). De certa forma, tal observação demonstra a possibilidade de novas segmentações de pesquisas utilizando-se a mesma população, de modo a se observarem padrões únicos verificados em cada uma das séries e se buscarem isolar as variáveis que assim a caracterizam.

Notável diferença de resultados pode ser observada ao se segmentar a amostra entre participantes ou não de atividades extraclasse, situação em que se percebe 1,22 pontos a mais na média do primeiro grupo, o qual também tem um menor desvio padrão (0,68) e variâncias associados (0,46).

Para se verificar a relação entre o Desempenho Acadêmico – expresso pela MGC – e a participação em variável contextual – expressa na participação em atividades extraclasse (APPLETON *et al.*, 2006; FRIEDRICKS *et al.*, 2004; REEVE, 2012), realizou-se o teste de Mann-Whitney, que apresentou diferença significativa entre os grupos ($p < 0,001$) e revelou, ainda, que a participação ou não em atividades extraclasse influencia em seu desempenho acadêmico ($Z = -8,167$), a corroborar os estudos de campo sobre tal relação positiva (SHULRUF *et al.*, 2008; IM *et al.*, 2016; ABIZADA *et al.*, 2020; BALAGUÉR *et al.*, 2020; DEVANI; SURAWEERA, 2021).

Tabela 11 – Relação entre as MGC dos alunos participantes e não-participantes de atividades extraclasse.

Relação entre MGC e participação em atividades extraclasse	
U de Mann-Whitney	2679,5
Wilcoxon W	9700,5
Z	- 8,167
p (duas extremidades)	,000
n	236

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

A relação demonstrada, entretanto, apenas indica diferença de desempenho acadêmico entre os alunos participantes e não participantes de atividades extraclasse, sem ser indicativa dos efeitos da primeira variável sobre a segunda (MIOT, 2017; MIOT, 2018; MOREIRA, 2020).

4.3 RESULTADOS DOS EFEITOS DA PARTICIPAÇÃO EM ATIVIDADES EXTRACLASSE E ENGAJAMENTO ESCOLAR NO DESEMPENHO ACADÊMICO

Para a determinação dos efeitos da participação em atividades extraclasse e do Engajamento Escolar no Desempenho Acadêmico, seguiu-se o modelo metodológico expresso na figura 10, utilizando-se os itens da escala EAE-4D (BR) agrupados conforme cargas fatoriais internas obtidas na análise exploratória em uma regressão linear multivariada, conforme sugerido em pesquisas de campo semelhantes (SILVEIRA, 2015; XAVIER, 2019; XIONG; WOOD, 2020; HASANOV *et al.*, 2021).

Inicialmente, realizou-se a primeira testagem do modelo descrito, por meio do método de entrada de dados (FRANÇA *et al.*, 2021), para se buscar descrever as relações entre as variáveis conforme Quadro 3.

Quadro 7 – Descritivo das medidas utilizadas para análise da Regressão Multivariada

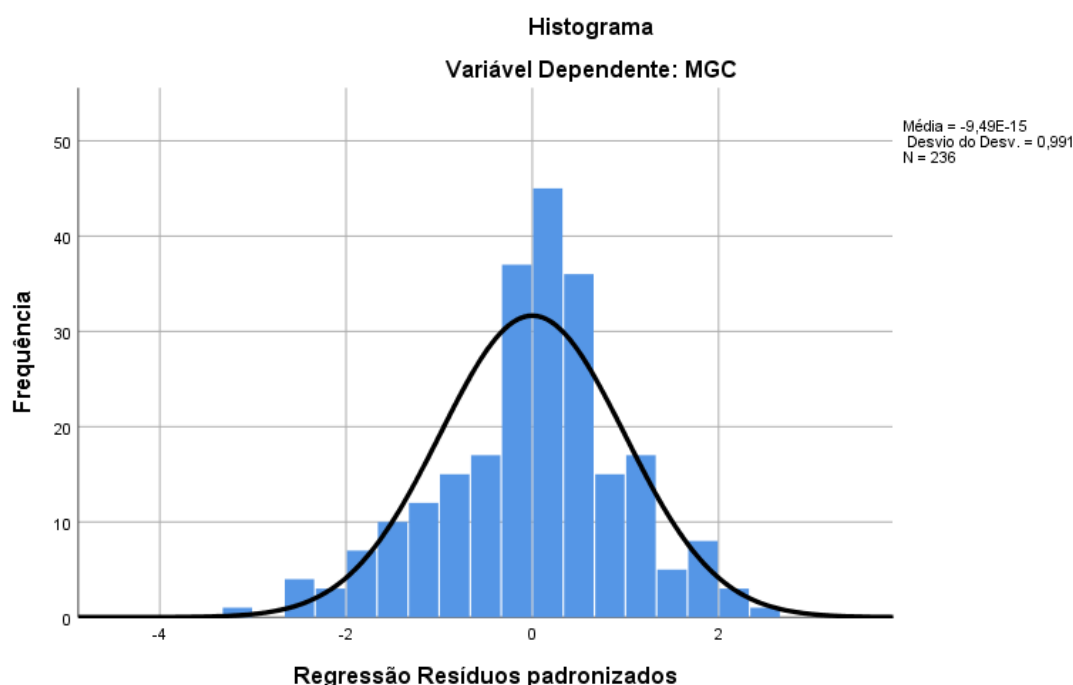
Regressão Linear Multivariada	R ² Ajustado	Correlação entre todas as variáveis juntas e a variável critério; variância das variáveis explicativas em relação à variável critério (XAVIER, 2019).
	β	Compara os coeficientes das variáveis e o poder explicativo da variável dependente (XAVIER, 2019).
	Erro padrão	O quão correta está a estimativa da análise realizada (AZZI; GUERREIRO-CASANOVA, 2010).
	P valor	Significância da relação verificada (AZZI; GUERREIRO-CASANOVA, AZZI, 2010).

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

De modo a reduzir distorções provocadas pela maior quantidade de variáveis relacionadas a uma das dimensões, após o novo reagrupamento realizado em razão da análise de validade interna, optou-se por utilizar, no modelo de regressão, o somatório dos itens de cada engajamento (SILVEIRA, 2015; FERNANDES, 2016; JAQUITÉ, 2018).

Para a verificação da normalidade da amostra, observou-se a distribuição residual do modelo, considerando-se a variável dependente MGC (Figura 6), a qual confirmou sua distribuição de melhor simetria para resíduos aparentemente normais (SINGER *et al.*, 2017).

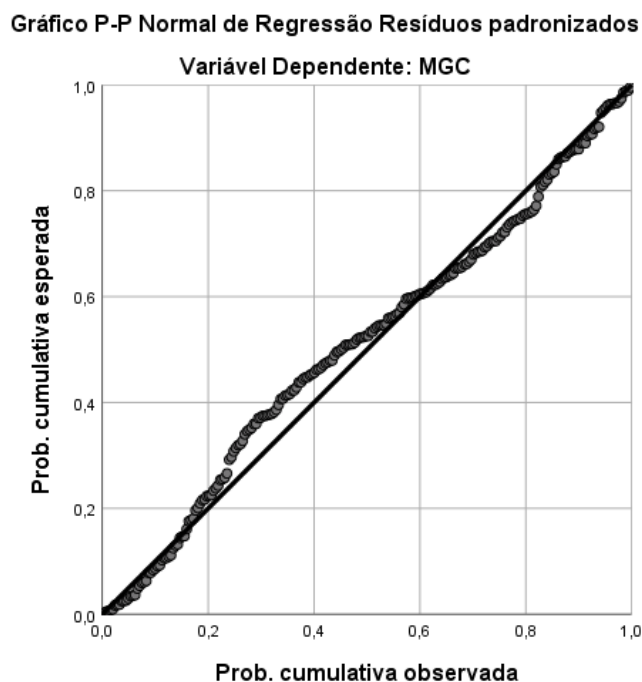
Figura 7 – Distribuição residual do modelo de regressão linear



Fonte: Dados da Pesquisa (2021).

Em análise gráfica probabilística (Figura 8), foi possível observar, também, a alocação da maioria dos pontos em intervalo de confiança que possam indicar a capacidade preditora do modelo (CRUZ, 2020).

Figura 8 – Gráfico normal de probabilidade



Fonte: Dados da Pesquisa (2021).

Considerando-se, portanto, a viabilidade estatística do modelo de regressão proposto, torna-se possível a análise de sua capacidade explicativa para a variável dependente.

Tabela 12 – Resultados da Regressão Linear Multivariada

Modelo	Coeficientes não padronizados		Coeficiente Padronizado	Sig	95% Intervalo de confiança para B		Estatísticas de Colinearidade
	B	Erro Padrão	Beta		Limite Inferior	Limite Superior	Tolerância
(Constante)	4,928	0,281	-	0,000	4,374	5,481	-
Atividade Extraclasse	0,730	0,106	0,334	0,000	0,521	0,939	0,841
ECG	0,021	0,009	0,145	0,017	0,004	0,037	0,544
EEM	0,030	0,015	0,143	0,042	0,001	0,059	0,406
ECP	0,075	0,016	0,317	0,000	0,043	0,106	0,434
R=0,736 n = 236	R ² =0,546	ΔR ² =0,534	Erro padrão da estimativa = 0,75				Durbin Watson=1,5

Legenda: ECG (Engajamento Cognitivo); EEM (Engajamento Emocional ou Afetivo); ECP (Engajamento Comportamental)

Fonte: Dados da Pesquisa (2021).

Como resultado da regressão realizada, é possível observar que o modelo apresentado de variáveis explicativas influencia 53,4% do Desempenho Acadêmico

dos alunos ($\Delta R^2=,534$), rejeitada a hipótese de autocorrelação, em razão do resultado do teste Durbin Watson e a multicolinearidade, face aos valores das estatísticas de colinearidade para cada variável explicativa apresentados. Entretanto, analisando-se os coeficientes não padronizados (valores de Beta), podemos verificar que os fatores que contribuem de maneira significativa para o desempenho são a participação em Atividades Extraclasse (0,334) e o nível de Engajamento Comportamental (0,317), estando, inclusive, aquém da significância estatística esperada ($p < 0,001$) os valores relacionados ao Engajamento Cognitivo e Emocional.

A prevalência da dimensão Comportamental como variável explicativa ante as demais dimensões encontra recorrência em estudos de campos com a escala EAE-4D (SILVERIA, 2015; JAQUITÉ, 2018). Ademais, ao se verificar que a dimensão Comportamental é, por definição, comparável ao fator de Engajamento denominado Vigor (SCHAUFELI *et al.*, 2002; PORTO-MARTINS *et al.*, 2013), outros estudos são adicionados à recepção de tal resultado (GALLAGHER *et al.*, 2017; WILLIAMS *et al.*, 2017; XAVIER, 2019).

Em análise mais ampla dos resultados do modelo de regressão apresentado, alinhada às discussões de campo, é possível afirmar que influenciam positivamente o desempenho acadêmico a participação em atividades extraclasse (IM *et al.*, 2016; MATIAS, 2019; ABIZADA *et al.*, 2020; BALAGUÉR *et al.*, 2020; DEVANI; SURAWEERA, 2020), bem como o Engajamento Escolar (DOTTERER; LOWE, 2011; SILVEIRA, 2015; SILVA *et al.*, 2016; LEI *et al.*, 2018; XAVIER, 2019).

4.4 DISCUSSÃO

Com base nos resultados obtidos nas subseções anteriores, alinhados aos objetivos específicos desta pesquisa, a discussão estabelecerá sua orientação ao objetivo geral do estudo realizado.

Observou-se, na pesquisa realizada, que a Escala EAE-4D (BR), em razão dos resultados verificados em sua Análise Fatorial Exploratória, necessitou de ajustes nos agrupamentos de seus itens entre as dimensões do engajamento, bem como da exclusão de item que não tinha sentido no contexto estudado.

Analisando-se exclusivamente as cargas fatoriais internas dos itens da escala, verificam-se resultados similares aos demais estudos realizados com a escala em questão (VEIGA, 2013; SILVEIRA, 2015). Entretanto, conforme reportado, os itens

originalmente integrantes da dimensão Agente agruparam-se aos da dimensão Cognitiva. Em menor escala, o estudo realizado por Silveira (2015) também apresentou essa tendência, ainda que seus resultados tenham sido julgados capazes de diferenciar tais dimensões. No estudo realizado no CMS, para que se mantivesse a consistência interna realizou-se seu agrupamento em três dimensões, notadamente nas Cognitiva, Comportamental e Agente.

Nos referenciais teóricos apresentados, concernentes às dimensões do engajamento, é amplamente difundida sua divisão em três dimensões, inclusive é uma visão mais clássica dos componentes do engajamento (FREDRICKS *et al.*, 2004; DOTTERER; LOWE, 2011; REEVE *et al.*, 2012; XAVIER, 2019; VALLO *et al.*, 2020; VALLE, 2021).

A dimensão Agente, mesmo alinhada com as modernas práticas de ensino que centram o aluno no processo de ensino-aprendizagem, ainda está emergindo dentre os estudos realizados em tal temáticas (MONTENEGRO, 2017). Sua conceituação está relacionada às ações realizadas pelo estudante, de maneira intencional, tomando a iniciativa para o desenvolvimento da construção das dinâmicas internas de autorregulação, emoções, motivações ou ações (REEVE, 2013; MONTENEGRO, 2017). Permeia, portanto, atitudes tomadas pelo estudante as quais, em estudos realizados com três dimensões do engajamento, estejam a essas relacionadas.

Sobre a dimensão Cognitiva do Engajamento Escolar, observou-se a dificuldade de alunos mais novos para relatar corretamente seu nível de engajamento, pois o arranjo intelectual básico para a compreensão plena das questões realizadas são, praticamente, as mesmas a que deverão responder (FREDRICKS *et al.*, 2004; FREDRICKS; McCOLSKEY, 2012; SILVEIRA, 2015).

Justifica-se, pois, encontrarem-se agrupados os itens relacionados às duas dimensões de engajamento tal qual foram observados.

Ao se relacionar a medida de engajamento com os fatores contextuais de sexo e participação em atividades extraclasse, em que pese alguma diferença positiva em relação ao gênero feminino, observa-se que tal diferença não é estatisticamente significativa para apresentar evidências de que tal variável deva ser inserida no modelo de regressão que busque justificar a influência dos fatores contextuais sobre o desempenho acadêmico dos alunos. Tal achado corrobora estudos realizados com tal variável (COELHO; DELL'AGLIO, 2018; XAVIER, 2019).

A respeito da relação entre a participação em atividades extraclasse estruturadas, os resultados obtidos foram diametralmente opostos e apresentaram evidências estatisticamente significativas de que os grupos de alunos participantes de atividades reportam níveis de engajamento maiores nas dimensões consideradas, o que se alinha tanto com a fundamentação teórico-empírica (ASTIN, 1999; APPLETON ET AL., 2006; SHULRUF *et al.*, 2008; REEVE, 2012; IM *et al.*, 2016; ABIZADA *et al.*, 2020; BALAGUER *et al.*, 2020; DEVANI; SURAWEERA, 2020; BUCKLEY; LEE, 2021) quanto com o modelo de regressão apresentado neste estudo (Figura 5).

Complementando-se os itens necessários a serem analisados para a construção do modelo, os resultados do Desempenho Acadêmico foram relacionados com as mesmas variáveis que o Engajamento Escolar (gênero e participação em atividades extraclasse); foram ainda observadas as diferenças estatísticas entre as séries escolares para verificar se haveria influência dessas no modelo de regressão final.

A diferença entre os sexos apresenta-se significativa; as médias das alunas apresentaram 0,15 pontos acima das médias do sexo masculino, além de nota máxima e mínima superiores (respectivamente 9,95 e 5,61), além de menor variância (1,14), a corroborar os resultados apresentados nos estudos que também consideraram as variações de gênero (masculino e feminino) para o desempenho acadêmico (FERNANDES; LEMOS, 2020; ROSA *et al.*, 2020).

No entanto, como nas análises estatísticas relacionadas ao Engajamento Escolar e a variação do sexo dos alunos não se observou diferença significativa, essa foi excluída do modelo de regressão final utilizado para explicar o desempenho acadêmico a partir do engajamento e dos fatores contextuais.

Posteriormente observou-se diferença expressiva entre as médias das séries nas quais os alunos estavam matriculados e verificaram-se diferenças estatisticamente significativas, as quais, no entanto, não podem ser reduzidas às diferenças etárias dos alunos. Isso se deve ao fato de que, mesmo na teoria do Engajamento Escolar utilizada para a construção deste estudo, fatores contextuais diversos como relações entre pares, apoio familiar, programa escolar, relações com professores e outros podem ser considerados (ASTIN, 1999; APPLETON *et al.*, 2006; RIQUELME *et al.*, 2012; VEIGA, 2014; XAVIER, 2019; ALEGRE, 2020; ZILVINSKIS *et al.*, 2021; MADIGAN; KIM, 2021; LONGOBARDI, 2021; WENTZEL *et al.*, 2021). Por esse motivo e para manter viável a equação estruturada tomada como base para se

realizar a regressão utilizada neste estudo, as diferenças entre as séries não foram consideradas como variável a ser estudada.

Tanto o sexo dos alunos quanto sua diferença entre séries podem representar variáveis que justifiquem um estudo exclusivo por si só, ao se optar por isolar seus componentes de modo a poderem explicar as diferenças no desempenho acadêmico entre os grupos considerados. Certamente, isso representa uma limitação deste estudo, o qual não buscou trabalhar variáveis que não pudessem ser influenciadas apenas no contexto escolar, sob a regência da gestão da instituição que a dirija. Não se trata, portanto, de considerar tais questões de menor importância para explicar o Engajamento Escolar e os resultados acadêmicos apresentados pelos alunos, mas de menor capacidade de interferência a partir da simples reestruturação curricular ou de decisões do gestor escolar.

A participação em atividades extraclasse, no entanto, continuou a apresentar diferenças estatísticas significativas. Comparada com os outros grupos estudados, apresentou, inclusive, maior diferença entre suas médias (1,19 pontos), valores mínimos (1,4 pontos), além da variância entre os grupos (0,77 pontos). Dessa maneira, procedeu-se ao teste de Mann-Whitney para comprovar a diferença entre o Desempenho Acadêmico dos grupos participantes ou não de atividades extraclasse, o que se verificou pelos valores obtidos, a corroborar com os estudos teóricos e de campos sobre a relação (APPLETON *et al.*, 2006; FRIEDRICKS *et al.*, 2004; SHULRUF *et al.*, 2008; REEVE, 2012; IM *et al.*, 2016; ABIZADA *et al.*, 2020; BALAGUÉR *et al.*, 2020; DEVANI; SURAWEERA, 2021).

Com as relações entre os fatores contextuais e as medidas de engajamento e, ainda, entre os fatores contextuais e o desempenho acadêmico foi possível estabelecer o desenho final possível do modelo a partir do qual a regressão que determinaria a maneira pela qual a participação em atividades extraclasse e níveis de engajamento poderiam explicar o desempenho acadêmico dos alunos.

A partir dos resultados obtidos neste estudo, com a utilização de regressão linear multivariada, verificou-se que 53% da variação do Desempenho Acadêmico se explica pela participação nas atividades extraclasse e Engajamento Escolar. Ademais, isolando-se as variáveis explicativas componentes do modelo (Participação em atividades extraclasse, Engajamento Cognitivo, Engajamento Emocional e Engajamento Comportamental), observou-se que a participação em atividades

extraclasse e o engajamento Comportamental representam a maior influência na variação do Desempenho Acadêmico do grupo pesquisado, conforme indicado pela teoria e pesquisas de campo consideradas (SCHAUFELI *et al.*, 2002; DOTTERER; LOWE, 2011; PORTO-MARTINS *et al.*, 2013; SILVEIRA, 2015; SILVA *et al.*, 2016; IM *et al.*, 2016; ; GALLAGHER *et al.*, 2017; WILLIAMS *et al.*, 2017; LEI *et al.*, 2018; XAVIER, 2019; JAQUITÉ, 2018; XAVIER, 2019; MATIAS, 2019; ABIZADA *et al.*, 2020; BALAGUÉR *et al.*, 2020; DEVANI; SURAWEERA, 2020).

Os valores da regressão com resultados próximos para a influência da participação em atividades extraclasse e o nível de engajamento Comportamental na medida do desempenho acadêmico, demonstram, para este estudo, que ambas as variáveis explicativas possuem capacidade semelhante para influenciar o resultado esperado. De certa forma, a compreensão do potencial preditor do nível de engajamento Comportamental no desempenho acadêmico representa importante ferramenta para o gestor escolar, haja vista essa dimensão do engajamento ser observável por suas atitudes no ambiente escolar. Não se trata de utilizar a mera observação como ferramenta determinante do nível de engajamento Comportamental, compreendendo-se que, para o fim de relato pela perspectiva do professor existem escalas específicas com essa finalidade (VEIGA, 2014), mas de contar com o relato *in loco* do professor para se compreender o momento em se faça necessário aferir os níveis de engajamento do aluno, face a sua percepção de mudanças do próprio comportamento nas aulas.

A participação em atividades extraclasse representou, neste estudo, maior fator explicativo para o desempenho acadêmico, alinhado aos estudos que assim a caracterizam (SHULRUF *et al.*, 2008; ABIZADA, *et al.*, 2020; BALAGUER *et al.*, 2020; BUCKLEY; LEE, 2021; DEVANI; SURAWEERA, 2020; IM *et al.*, 2016; JUVONEN *et al.*, 2012). Relativamente aos objetivos do estudo, que permitem, portanto, uma ação dos gestores escolar com maior eficácia para o resultado acadêmico esperado ao se modificar o contexto escolar sob sua influência.

Portanto, os resultados obtidos evidenciam a validade da hipótese apresentada neste estudo, a de que a participação em atividades extraclasse e os níveis de engajamento escola influenciam o desempenho acadêmico dos alunos pesquisados.

5 CONCLUSÃO

Este estudo analisou a participação em atividades extraclasse estruturadas como fator preditor do Engajamento Escolar e os efeitos desse engajamento no desempenho acadêmico de alunos de instituição de ensino fundamental e médio integrante do Sistema de Colégios Militares do Brasil.

Em que pese o fato de a teoria na qual este estudo se embasou apresentar outros fatores contextuais que influenciem o Engajamento Escolar (Família, Relações com Pares e Escola), optou-se por analisar, exclusivamente, a participação do aluno em atividades extraclasse estruturadas, por se tratar de algo que seja passível de observações objetivas e controle a partir da Gestão Escolar.

Da mesma forma, a escolha de analisar a relação entre o Engajamento Escolar e o Desempenho Acadêmico, dentre os diversos *outcomes* citados na literatura (Percepção social, Habilidades Sociais, Autorregulação Emocional e outros), foi priorizada no estudo por ser tal resultado mensurado de maneira quantitativa e objetiva. Não obstante, com as devidas precauções estatísticas e ajustes metodológicos, instrumentos de medição que utilizem psicométricas associadas podem ser utilizados em outros estudos para se verificar seu impacto no resultado escolar.

Na revisão bibliográfica acerca da utilização de escalas de medição de engajamento quadridimensionais, verificou-se a escassez de instrumentos que realizem tal medição e tenham sido validados no contexto brasileiro, o que predisps/inclinou ao emprego da EAE-4D (BR). Essa escala, além de tais requisitos, foi empregada para aferir o engajamento de estudantes de estabelecimento de ensino fundamental e médio, semelhante à unidade de análise desta pesquisa e foi ainda utilizada para se verificar a correlação com o desempenho acadêmico em outras pesquisas aqui referenciadas. Entretanto, com a realização de análise fatorial exploratória da referida escala, para a população em questão observou-se o agrupamento das respostas obtidas em três dimensões, reorganizadas para o modelo de regressão final utilizado na pesquisa.

Tal ponto, em particular, demonstra a necessidade de novos estudos com a população considerada de modo a comprovar a consistência de tal escala e seu potencial de avaliar as quatro dimensões do engajamento, por meio de verificações mais pormenorizadas de sua validade interna.

Os efeitos da participação do aluno em atividades extraclasse (fator contextual) e seu Engajamento Escolar para o desempenho acadêmico, entretanto, apresenta uma lacuna que se buscou preencher por este trabalho, com a demonstração, a partir dos resultados obtidos, da grande importância da participação em atividades extraclasse e de uma dimensão do engajamento específica, a Comportamental, para a explicação do desempenho acadêmico. Comprova-se, a partir dos resultados obtidos, a hipótese de estudo, que a participação em atividades extraclasse e os níveis de Engajamento Escolar são capazes de influenciar o desempenho acadêmico.

Entretanto, conforme apresentado por Astin (1999), diversas atividades extraclasse têm o potencial de provocar variados resultados acadêmicos e sociais para os estudantes, o que representa uma limitação deste estudo, o qual não teve por objetivo classificar os tipos de atividades extraclasse realizadas pelos alunos do CMS, bem como categorizar os resultados por essas obtidos; isso em face da complexidade de variáveis dependentes e explicativas necessárias para a elaboração de tal modelo e, portanto, da necessidade de se selecionarem, dentre a população considerada, alunos que tenham sofrido o mesmo nível de influência de cada uma das variáveis consideradas, para não apresentar discrepâncias estatísticas.

Analisando-se os resultados obtidos nesta pesquisa, a respeito da configuração da participação em atividades extraclasse como fator antecedente para o Engajamento Escolar, observa-se, em todas as dimensões do engajamento e no engajamento total analisados, que o grupo participante das atividades extraclasse apresentou maiores escores.

Este estudo limitou-se, em particular, pela própria estratégia de sua execução, que optou por utilizar a coleta dos dados em único momento do ano letivo, com o mesmo público respondente. A repetição do estudo em segundo momento do ano letivo poderia acarretar distorções, principalmente na aferição da EAE-4D (BR), que é de autorrelato, pelo fato de os alunos estarem então familiarizados com as perguntas. Ainda, conforme sugerem pesquisas que utilizaram os mesmos construtos (CALDEIRA, 2019; GONÇALVES, 2018; SILVEIRA, 2015), fatores exógenos aos analisados podem impactar os resultados, como a certeza da aprovação pelo grupo que auferiu melhor resultados na primeira unidade e maior esforço realizado por alunos que se encontravam com notas insuficientes para a aprovação. Portanto, a realização de estudo utilizando-se dados em painel para a observação dos efeitos do

Engajamento Escolar ao longo do tempo deve ser precedida de modelagem estratégica dos dados e da população que permita eliminar tais discrepâncias de seu resultado final.

Outra limitação está relacionada à condução das atividades extraclasse relatadas neste estudo, as quais podem apresentar diferenças no público interessado, como alunos que estejam mais alinhados a atividades intelectuais, físicas, artísticas ou sociais. A própria unidade de pesquisa é um fator importante de limitação do estudo, por se tratar de instituição peculiar (Colégio Militar), situado em cidade de grande porte do nordeste brasileiro, o que pode acarretar distorções nos resultados em relação a outras instituições situadas na mesma localização geográfica, mas de característica diversa, ou mesmo em instituição similar situada em outra região do país. Da mesma maneira, o agrupamento de todos os alunos, independente da série que cursam, também é limitação relevante deste estudo, que não buscou, em seus objetivos, comparar as relações entre os fatores antecedentes e resultados apresentados, mas cuja análise em estudos posteriores pode apresentar elementos que contribuam na elucidação desta temática, em particular por meio da investigação de diferentes percepções acerca da participação em atividades extraclasse.

Sugere-se, como possíveis estudos futuros, a verificação da influência de outros componentes contextuais (relações familiares e com os pares) nos níveis de engajamento dos alunos, individualmente, para verificar a força da correlação entre esses ou, em prosseguimento, a partir de equações estruturadas que busquem verificar qual elemento contextual (Família, Escola, Pares) apresenta maior relevância no Engajamento Escolar de determinado grupo. Em virtude das características institucionais, sugere-se, ainda, a replicação desta pesquisa em outros Colégios Militares do Exército Brasileiros situados em outras regiões do Brasil, para que se possa realizar a comparação dos dados a fim de permitir à Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial coordenar ações estratégicas que permitam aos diretores dos colégios integrantes do SCMB garantir a seus alunos melhores condições para obter o melhor rendimento escolar possível. Sugere-se ainda a realização de pesquisas que relacionem o Engajamento Escolar aferido pela escala EAE-4D (BR) com outros *outcomes*, como o grau de sociabilidade do aluno, sua autorregulação emocional e habilidades de socialização, deslocando-se, dessa maneira, o foco do sucesso escolar meramente baseado nas notas obtidas pelo aluno, mas observando-

se toda a complexidade do amadurecimento humano e o papel relevante do ambiente escolar nesse processo.

Com este estudo, espera-se que novas pesquisas de campo, orientadas pelos resultados obtidos, possam ampliar a gama de mecanismos de apoio à decisão da Gestão Escolar em relação à utilização eficiente do tempo do aluno das Instituições de Ensino Fundamental e Médio e possibilitem, de maneira ampla, a condução de políticas educacionais que estejam pautadas na eficiência e sejam direcionadas ao maior rendimento acadêmico dos alunos.

REFERÊNCIAS

- ABIZADA, Azar; GURBANOVA, Ulkar; ISKANDAROVA, Ainura; NADIRZADA, Narmin. The effect of extracurricular activities on academic performance in secondary school: The case of Azerbaijan. **International Review of Education**, v. 66, p. 487-507, 2020.
- ALEGRE, Francisco *et al.*, Academic achievement and peer tutoring in mathematics: a comparison between primary and secondary education. **SAGE Open**, v. 10, n. 2, p. 2158244020929295, 2020.
- ANDERSON, Lynne E.; CARTA-FALSA, John. Factors that make faculty and student relationships effective. **College Teaching**, v. 50, n. 4, p. 134-138, 2002.
- APPLETON, James J.; CHRISTENSON, Sandra L.; KIM, Dongjin; RECHSLY, Amy L. Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. **Journal of Psychology**. v. 44, n. 5, p. 427-445, 2006.
- ARAGÃO, Júlio. Introdução aos estudos quantitativos utilizados em pesquisas científicas. **Revista Práxis**, v. 3, n. 6, p. 59-62, 2011.
- ARAÚJO, Elisson Alberto Tavares; CAMARGOS, Marcos Antônio de; CAMARGOS, Mirela Castro Santos; DIAS, Alexandre Teixeira. Desempenho acadêmico de discentes do curso de Ciências Contábeis: uma análise dos seus fatores determinantes em uma IES privada. **Contabilidade Vista & Revista**, v. 24, n. 1, p. 60-83, jan./mar. 2013.
- ASTIN, Alexander W. Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education. **Journal of College Student Development**, v. 40, n. 5, p. 518-529, 1999.
- AZZI, Roberta Gurgel; GUERREIRO-CASANOVA, Daniela Couto; DANTAS, Marilda Aperecida. Autoeficácia acadêmica: Possibilidade para refletir sobre o ensino médio. **Eccos Revista Científica**, v. 12, n. 1, p. 51-67, 2010.
- BALAGUER, Álvaro; BENÍTEZ, Edgar; ALBERTOS, Aranzazu; LARA, Sonia. Not everything helps the same for everyone: relevance of extracurricular activities for academic achievement. **Humanities and Social Sciences Communications**, v. 7, n. 1, p. 1-8, 2020.
- BARBOSA, Josino José. **Data-driven Cluster Analysis Method**: uma nova metodologia para detecção de outliers em dados multivariados. 2021. 77 f. Tese (Doutorado em Estatística Aplicada e Biometria) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2021.
- BARBOSA NETO, João Estevão. **Comprometimento dos Estudantes dos Cursos de Ciências Contábeis**. 2016. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12136/tde-08032017-115527/en.php>. Acesso em: 15 jun. 2019.

BELD, M. H. M. *et al.*, The impact of classroom climate on students' perception of social exclusion in secondary special education. **Children and Youth Services Review**, v. 103, p. 127-134, 2019.

BEMPECHAT, Janine; SHERNOFF, David J. Parental Influences on Achievement Motivation and Student Engagement. *In*: CHRISTENSON, Sandra L. *et al* (ed.), **Handbook of Research on Student Engagement**. New York: Springer, 2012. p. 315-342.

BERNÁRDEZ-GÓMEZ, Abraham; SÁ, Georgina Marafante; SILVA, Cristiane Lucia da. Perspectivas teóricas sobre o engajamento agêntico. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 10, p. 75648-75661, 2020.

BLUMENFELD, Phyllis *et al.*, School engagement of inner-city students during middle childhood. *In*: COOPER, Catherine R. *et al* (ed.). **Developmental pathways through middle childhood: Rethinking diversity and contexts as resources**, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2005. p. 145-170.

BÖHEIM, Ricardo *et al.*, Student hand-raising as an indicator of behavioral engagement and its role in classroom learning. **Contemporary Educational Psychology**, v. 62, p. 101894, 2020.

BOND, Melissa *et al.*, Mapping research in student engagement and educational technology in higher education: A systematic evidence map. **International journal of educational technology in higher education**, v. 17, n. 1, p. 1-30, 2020.

BRASIL, COLÉGIO MILITAR DE SALVADOR. **Histórico do Colégio Militar de Salvador. 2020**. Disponível em: <http://www.esfcex.eb.mil.br/index.php/historico-cms>. Acesso em: 22 jan. 2020.

BRASIL. **Execução da Despesa por Órgão**. Site do Portal da Transparência. 2019. Disponível em: www.portaltransparencia.gov.br. Acesso em: 22 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Mais Educação: passo a passo**. 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf. Acesso em: XXX. Recuperado de 11 de novembro de 2012.

BUCKLEY, Patrick; LEE, Paul. The impact of extra-curricular activity on the student experience. **Active Learning in Higher Education**, v. 22, n. 1, p. 37-48, 2021.

BURNS, Emma C.; MARTIN, Andrew J.; COLLIE, Rebecca J. A future time perspective of secondary school students' academic engagement and disengagement: A longitudinal investigation. **Journal of School Psychology**, v. 84, p. 109-123, 2021.

CALDEIRA, Suzana Nunes *et al.*, Envolvimento dos estudantes no Ensino Superior e perfis de autodescrição. *In*: Veiga, F. H. (coord.). **Envolvimento dos alunos na escola: perspectivas da psicologia e educação-inclusão e diversidade**. Lisboa: IEUL, 2019. p. 192-203.

CAMPIRA, Farissai Pedro; ALMEIDA, Leandro Silva; ARAÚJO, Alexandra M. Satisfação acadêmica: um estudo qualitativo com estudantes universitários de Moçambique. **Educ. Form.**, v. 6, n. 3, p. e4913-e4913, 2021.

CHRISTENSON, Sandra L., RESCHLY, Amy L. Jingle, Jangle, and Conceptual Haziness: Evolution and Future Directions of the Engagement Construct. *In*: CHRISTENSON, Sandra L.; RESCHLY, Amy L.; WYLIE, Cathy A. (ed.), **Handbook of Research on Student Engagement**. New York: Springer, 2012. p. 3-20.

CODA, Roberto. Estudo sobre clima organizacional traz contribuição para aperfeiçoamento de pesquisa na área de RH. *In*: Boletim Administração em Pauta, suplemento da **Revista de Administração**. São Paulo. IA-USP, n. 75, dez. 1993.

COELHO, Clara Cella de Arruda; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. Engajamento escolar: Efeito do suporte dos pais, professores e pares na adolescência. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, p. 621-629, 2018.

COFFERRI, Fernanda Fátima *et al.*, Engajamento acadêmico: percepções de estudantes de uma universidade pública brasileira. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 15, n. 34, p. 255-276, 2020.

CRUZ, Rodrigo Marques da. **Critérios de informação e seleção de modelos lineares mistos**. 2020. Dissertação (Mestrado em Estatística) - Instituto de Matemática e Estatística, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

Damasio, Bruno Figueiredo. Uso da análise fatorial exploratória em psicologia. **Avaliação Psicológica**, v. 11, n. 2, p. 213–228, 2012.

DA SILVA, Patrícia Bueno *et al.*, **Amostragem aleatória simples**. 2007.

DEVANI, H. B. D. J. R.; SURaweera, S. M. B. L. Impact of learning environment and extracurricular activities towards the academic performance of undergraduates of Rajarata University of Sri Lanka. *In*: 3RD NATIONAL RESEARCH SYMPOSIUM ON MANAGEMENT, 3., 2020, Mihintale. **Anais [...]**. Mihintale: Rajarata University of Sri Lanka - Faculty of Management Studies, 2020.

DOTTERER, Aryn M.; LOWE, Katie. Classroom Context, School Engagement, and Academic Achievement in Early Adolescence. **Journal of Youth and Adolescence**, v. 40, n. 12, p. 1649-1660, 2011.

EXÉRCITO BRASILEIRO. Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial. **Regimento Interno dos Colégios Militares**. Rio de Janeiro, 2011. Não paginado.

ECKERT, Rich *et al.*, A collaborative recruitment model between honors and athletic programs for student engagement and retention. **Journal of the National Collegiate Honors Council**, v. 11, n. 1, p. 33-40, 2010.

FEATHER, Norman; WENZEL, Michael; MCKEE, Ian. Integrating multiple perspectives on schadenfreude: the role of deservingness and emotions. **Motivation and Emotion**, v. 37, n. 3, p. 574-585, 2013.

FERNANDES, Helder *et al.*, Envolvimento dos alunos no ensino superior: Um estudo com a escala “Envolvimento dos alunos na escola: Uma escala quadridimensional” EAE-E4D. *In*: VEIGA, Feliciano Henriques (org.). **Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação** Motivação para o Desempenho Académico. Lisboa: Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, 2016. p. 47-61.

FERNANDES, Graziela Nunes Alfenas; LEMOS, Stela Maris Aguiar. Motivação para aprender no ensino fundamental e a associação com aspectos individuais e contextuais. *CoDAS*, v. 32, n. 6, 2020.

FERREIRA, Helder; CASSIOLATO, Martha; GONZALEZ, Roberto. **Uma experiência de desenvolvimento metodológico para avaliação de programas: o modelo lógico do programa segundo tempo**. Texto para discussão 1369. Brasília: Ipea, 2009.

FINN, Jeremy D.; ROCK, Donald A. Academic success among students at risk for school failure. **Journal of Applied Psychology**, v. 82, n. 2, p. 221-234, 1997.

FREDRICKS, Jennifer A.; BLUMENFELD, Phyllis C.; PARIS, Alison. H. School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. **Review of Educational Research**, v. 74, n. 1, p. 59-109, 2004.

FREDRICKS, Jennifer A.; BLUMENFELD, Phyllis. C.; PARIS, Alison H. School engagement. *In*: MOORE, Kristin Anderson; LIPPMAN, Laura H. (ed.). **What do children need to flourish?: Conceptualizing and measuring indicators of positive development**. Springer, 2005. p. 305-321.

FREDRICKS, Jennifer A.; McCOLSKEY, Wendy. The Measurement of Student Engagement: A Comparative Analysis of Various Methods and Student Self-report Instruments. *In*: CHRISTENSON, Sandra L. *et al* (ed.), **Handbook of Research on Student Engagement**. New York: Springer, 2012. p. 763-804.

FRYDENBERG, Erica; AINLEY, Mary; RUSSEL, Jean. **Schooling issues digest: Student motivation and engagement**. Australian Government, Department of Education, Science and Training. Canberra: Dept. of Education, Science and Training, 2005.

GALLAGHER, Matthew W.; MARQUES, Susana C.; LOPEZ, Shane J. Hope and the academic trajectory of college students. **Journal of Happiness Studies**, v. 18, n. 2, p. 341-352, 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, Rita Almeida. **Avaliação comparativa da formação presencial e live streaming: estudo de caso**. 2018. Tese (Doutorado) – Instituto Politécnico do Porto, Porto, 2018.

GOOGNOW, Carol; GRADY, Kathleen E. The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. **The Journal of Experimental Education**, v. 62, n. 1, p. 60-71, 1993.

GUNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 22, n. 2, p. 201-209, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722006000200010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 abr. 2020.

GURYAN, Jonathan *et al.*, The effect of mentoring on school attendance and academic outcomes: A randomized evaluation of the Check & Connect Program. **Journal of Policy Analysis and Management**, v. 40, n. 3, 2020.

HASANOV, Zafar *et al.*, The impact of behavioural, cognitive and emotional dimensions of student engagement on student learning: the case of Azerbaijani higher education institutions. **International Journal of Knowledge and Learning**, v. 14, n. 1, p. 10-38, 2021.

IM, Myung Hee; HUGHES, Jan N.; CAO, Qian; KWOK, Oi-man. Effects of extracurricular participation during middle school on academic motivation and achievement at Grade 9. **Am Educ Res J**, v. 53, n. 5, p. 1343-1375, 2016.

JAQUITÉ, Keylândio Abdulai. **Envolvimento dos alunos na escola: um estudo na Guiné-Bissau**. 2018. Tese (Doutorado) – Universidade Católica Portuguesa, Porto, 2018.

JÓFILI, Zélia. Piaget, Vygotsky, Freire e a construção do conhecimento na escola. **Educação: Teorias e Práticas**, v. 2, n. 2, p. 191-208, 2002.

JONES, Caroline S.; NANGAH, Zoë. Higher Education Students: Barriers to Engagement; Psychological Alienation Theory, Trauma and Trust: A Systematic Review. **Perspectives: Policy and Practice in Higher Education**, v. 25, n. 2, p. 62-71, 2021. Disponível em: <http://eric.ed.gov/?id=EJ1290521>. Acesso em: XXX.

JUVONEN, Jaana; ESPINOZA, Guadalupe; KNIFSEND, Casey. The Role of Peer Relationships in Student Academic and Extracurricular Engagement. *In*: CHRISTENSON, Sandra L. *et al* (ed.), **Handbook of Research on Student Engagement**. New York: Springer, 2012. p. 387-402.

KUH, George D. The National Survey of Student Engagement: Conceptual and empirical foundations. **New Directions for Institutional Research**, v. 141, p. 5-20, 2009.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAWSON, Hal A; LAWSON, Michael A. Student Engagement and Disengagement as a Collective Action Problem. **Educ. Sci.**, v. 10, n. 8, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/educsci10080212>. Acesso em: XXX

LEMOS, Jenna Emanuela Soares de *et al.*, Supporting decisions and guiding results with use of indicators in public management. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 8, p. e510985587, 2020.

LEE, Jung-Sook. The effects of the teacher-student relationship and academic press on student engagement and academic performance. **International Journal of Educational Research**, v. 53, p. 330-340, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.04.006>. Acesso em: XXX.

LEI, Hao; CUI, Yunhuo; ZHOU, Wenye. Relationships between student engagement and academic achievement: A meta-analysis. **Social Behavior and Personality: an international journal**, v. 46, n. 3, p. 517-528, 2018.

LEVIN, Ben. What did you do in school today? **Phi Delta Kappan**, v. 91, n. 5, p. 89-90, 2010.

LONGOBARDI, Claudio *et al.*, Student-teacher relationship quality and prosocial behaviour: the mediating role of academic achievement and a positive attitude towards school. **British Journal of Educational Psychology**, v. 91, n. 2, p. 547-562, 2021.

MADIGAN, Daniel J.; KIM, Lisa E. Does teacher burnout affect students? A systematic review of its association with academic achievement and student-reported outcomes. **International journal of educational research**, v. 105, p. 101714, 2021.

MARTINS, Maria Eugénia Graça. Amostra aleatória simples. **Rev. Ciência Elem.**, v. 6, n. 1, p. 1, 2018.

MARTINS, Gilberto de Andrade; THEÓPHILO, Carlos Renato. **Metodologia da investigação científica para Ciências Sociais Aplicadas**. São Paulo: Atlas, 2007.

MATIAS, Neyfsom Carlos Fernandes; TEODORO, Maycoln Leôni Martins. Desempenho escolar e participação nas atividades de um programa de tempo integral. **Revista Psicopedagogia**, v. 36, n. 111, p. 305-316, 2019.

McBRIDE, Amanda Moore; CHUNG, Saras; ROBERTSON, Anne. Preventing Academic Disengagement Through a Middle School-Based Social and Emotional Learning Program. **Journal of Experiential Education**, v. 39, n. 4, 2016.

MIOT, Hélio Amante. Avaliação da normalidade dos dados em estudos clínicos e experimentais. **Jornal Vascular Brasileiro**, v. 16, n. 2, abr./jun., 2017.

MIOT, Hélio Amante. Análise de correlação em estudos clínicos e experimentais. **Jornal Vascular Brasileiro**, v. 17, n. 4, p. 275-279, 2018.

MONTENEGRO, Aida. Understanding the concept of student agentic engagement for learning. **Colombian Applied Linguistics Journal**, v. 19, n. 1, p. 117-128, 2017.

MONTENEGRO, Aida. Why are students' self-initiated contributions important (?) A study on agentic engagement. **International Journal of Sociology of Education**, v. 8, n. 3, p. 291-315, 2019.

MOREIRA, Michele Strelow *et al.*, Regressão linear simples e múltipla. In: CAPP, Edison; NIENOV, Otto Henrique (orgs.). **Bioestatística quantitativa aplicada**. Porto Alegre: UFRGS, 2020. p. 197-216.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da Pesquisa para o Professor Pesquisador**. 1 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

NAYIR, Funda. The Relationship between Student Motivation and Class Engagement Levels. **Eurasian Journal of Educational Research**, v. 17, n. 71, p. 59-78, set. 2017.

PIERCE, Kim M.; BOLT, Daniel. M.; VANDELL, Deborah Lowe. Specific features of after-school program quality: associations with children's functioning in middle childhood. **Am J Community Psychol**, v. 45, n. 3-4, p. 381-393, 2010.

PINEDA-BÁEZ, Clelia; MANZUOLI, Cristina Hennig; SÁNCHEZ, Ana Vargas. Supporting student cognitive and agentic engagement: Students' voices. **International Journal of Educational Research**, v. 96, n. 3, p. 81-90, 2019.

PORTO-MARTINS, Paulo Cesar; BASSO-MACHADO, Pedro Guilherme; BENEVIDES-PEREIRA, Ana Maria Teresa. Engagement no trabalho: uma discussão teórica. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 25, n. 3, p. 629-644, 2013.

REEVE, Johnmarshall. A Self-determination Theory Perspective on Student Engagement. *In*: CHRISTENSON, Sandra L. *et al* (ed.), **Handbook of Research on Student Engagement**. New York: Springer, 2012. p. 149-172.

REEVE, Johnmarshall; TSENG, Ching-Mei. Agency as fourth aspect of student's engagement during learning activities. *Fuel and Energy Abstracts*, v. 36, p. 257-267, 2011.

RIBEIRO, Ana Raquel; PEREIRA, Ana Isabel; PEDRO, Marta. Predictors of school affective engagement during elementary school: A systematic review. **Aná. Psicológica**, Lisboa, v. 37, n. 2, p. 193-207, jun. 2019. Disponível em: http://scielo.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312019000200006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 27 jul. 2021.

RIQUELME, Rubén Abello *et al.*, Vivencias e implicación académica en estudiantes universitarios: Adaptación y validación de escalas para su evaluación. **Estudios Pedagógicos**, Valdivia, v. 2, n. 38, p. 7-19, 2012.

ROLA, Ana Solange Coelho. **Envolvimento dos alunos na escola**: um estudo com alunos do 7º e 9º ano. 2012. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2012. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/12427853.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2019.

ROSA, Alexandra Ramos; FERNANDES, Graziela Nunes Alfenas; LEMOS, Stela Maris Aguiar. Desempenho escolar e comportamentos sociais em adolescentes. **Audiology-Communication Research**, v. 25, 2020.

ROUQUAYROL, Maria Zélia; ALMEIDA FILHO, Naomar de. **Epidemiologia e saúde**. 6 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006

SÁ, Lurdes; VEIGA, Feliciano Henriques. Aprendizagem e realização escolar dos jovens do ensino básico e secundário. *In*: XVII COLOQUIO DA AFIRSE / APELF: A

escola e o mundo do trabalho, 16., 2009, Lisboa. **Anais [...]**. Lisboa: AFIRSE Portugal, 2009.

SALMELA-ARO, Katariina; TANG, Xin; SYMONDS, Jennifer E.; UPADYAYA, Katja. Student Engagement in Adolescence: A Scoping Review of Longitudinal Studies 2010-20. **Journal of Research on Adolescence**, v. 31, n. 2, p. 256-272, 2021.

SCHAUFELI, Wilmar. B.; SALANOVA, Marisa; GONZALEZ-ROMÁ, Vicente; BAKKER, Arnold. B. The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. **Journal of Happiness Studies**, v. 3, n. 1, p. 71-92. 2002.

SCHMIDT, Jennifer; SHERNOFF, David J; CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. Individual and situational factors related to the experience of flow in adolescence a multilevel approach. *In*: CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **Applications of Flow in Human Development and Education: The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi**, 2014. p. 379-405.

SEDAGHAT, Maryam; ABEDIN, Alireza; HEJAZI, Elaheh; HASSANABADI, Hamidreza. Motivation, cognitive engagement, and academic achievement. **Procedia Social and Behavioral Science**, v. 15, p. 2406-2410, 2011.

SHULRUF, Boaz; TUMEN, Sarah; TOLLEY, Hilary. Extracurricular activities in school, do they matter? **Children and youth services review**, v. 30, n. 4, p. 418-426, 2008.

SILVA, Cláudia; RIBAS, Ana; VEIGA, Feliciano Henriques. Escala quadridimensional de envolvimento dos alunos na Escola (E4D-EAE): Análise fatorial confirmatória e consistência interna. *In*: VEIGA, Feliciano Henriques (coord.). **Envolvimento dos alunos na escola: Perspetivas da psicologia e educação - Motivação para o desempenho académico**. Lisboa: Universidade de Lisboa. Instituto de Educação, 2016. p. 35-46.

SILVEIRA, M. E. Adaptação e Evidências de Validade da Escala EAE-4D para o Contexto Brasileiro. 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015. Disponível em: http://btd.ibict.br/vufind/Record/UFJF_15ce8b10db2f2ea3fed34a28dec29573. Acesso em: 15 jun. 2019.

SILVEIRA, Malu Egídio da; JUSTI, Francis Ricardo dos Reis. Engajamento escolar: adaptação e evidências de validade da escala EAE-E4D. **Psicol. teor. prat.**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 110-125, 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872018000100007&lng=pt&nrm=iso. Acessos em: 04 ago. 2021.

SINGER, Julio M.; ROCHA, Francisco. M. M.; NOBRE, Juvêncio S. Graphical tools for detecting departures from linear mixed model assumptions and some remedial measures. **International Statistical Review**, v. 85, n. 2, p. 290-324, 2017.

SKINNER, Ellen A.; BELMONT, Michael J. Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. **Journal of Educational Psychology**, v. 85, n. 4, p. 571-581, 1993.

SKINNER, Ellen A.; FURRER, Carrie; MARCHAND, Gwen; KINDERMANN, Thomas; Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? **Journal of Educational Psychology**, v. 100, n. 4, p. 765-781, 2008.

STANISLAV, Kendall J. **Changes in Student Engagement: The Relationship Between Place of Residence, Gender and Engagement**. 2011. Tese (Mestrado em Artes) – Taylor University, Upland, Indiana, 2011.

TABACHNICK, Barbara G.; FIDELL, Linda, G. **Using Multivariate Statistics**. 5. ed. Boston: Allyn and Bacon, 2006.

TAI, Joanna Hong-Meng; AJJAWI, Rola; BEARMAN, Margaret; WISEMAN, Paul. Conceptualizations and measures of student engagement: A worked example of systematic review. *In*: ZAWACKI-RICHTER, Olaf *et al* (ed.). Systematic reviews in educational research, 2020. p. 91-110.

TERENCE, Ana Cláudia Fernandes; ESCRIVÃO FILHO, Edmundo. Abordagem quantitativa, qualitativa e a utilização da pesquisa-ação nos estudos organizacionais. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO. 26., Fortaleza. Anais [...] Fortaleza: ABEPRO, 2006. Disponível em: http://www.abepro.org.br/biblioteca/ENEGERP2006_TR540368_8017.pdf. Acesso em: 20 abr. 2020.

TIGHT, Malcolm. Student Retention and Engagement in Higher Education. **Journal of Further and Higher Education**, v. 44, n. 5, p. 689-704, 2020.

TRINE, J. Arden, SCHELLENGER, Michael H. Determinants of student performance in upper level corporate finance course. Proceedings of the Academy of Educational Leadership, v. 4, n. 1, p. 91-99, 1999. Trabalho apresentado no Allied Academies National Conference, 1999, [Myrtle Beach].

VALLE, Jéssica Elena; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. Engajamento Escolar: Revisão de Literatura Abrangendo Relação Professor-Aluno e Bullying. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 37, 2021.

VALLO, Lygia *et al.*, Um panorama sobre engajamento escolar: Uma revisão sistemática. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 33, n. 1, p. 221-246, 2020.

VEIGA, Feliciano Henriques; MELIM, Ana Cristina. Questionário de gestão do tempo acadêmico dos alunos do ensino básico e secundário: Adaptação Portuguesa do “Time Management Questionnaire”. **Psicologia, Educação e Cultura**. v. 6, n. 2, p. 329-354, 2007.

VEIGA, Feliciano Henriques. Disruptive Behavior Scale Professed by Students (DBS-PS): Development and Validation. **International Journal of Psychology and Psychological Therapy**, v. 8, n. 2, p. 203-216, 2008.

VEIGA, Feliciano Henriques. Envolvimento dos alunos na escola: Elaboração de uma nova escala de avaliação. **International Journal of Developmental and Educational Psychology**, v. 1, n. 1, p. 441-449, 2012.

VEIGA, Feliciano Henriques. Proposal to the PISA of a new scale of Students' Engagement in School. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**. v. 46, p. 1224-1231, 2012. Trabalho apresentado no 4th World Conference on Educational Sciences, 2020, [Barcelona, Espanha].

VEIGA, Feliciano Henriques. Envolvimento dos alunos na escola: Elaboração de uma nova escala de avaliação. **International Journal of Developmental and Educational Psychology**, v 1, n. 1, p. 441-449, 2013.

VEIGA, Feliciano Henriques *et al.* Assessing students' engagement: A review of instruments with psychometric Qualities. *In*: VEIGA, F. H. (coord.). **Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação/Students' Engagement in School: International Perspectives of Psychology and Education**. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2014a. p. 38-57.

VEIGA, F. H. *et al.*, Students' engagement in school, academic aspirations, and sex. *In*: VEIGA, F. H. (coord.). **Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação/Students' Engagement in School: International Perspectives of Psychology and Education**. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2014b. p. 348-360.

VEIGA, Feliciano Henriques *et al.*, Student's Engagement in School: Conceptualization and relations with Personal Variables and Academic Performance. **Revista de Psicología y Educación**, v. 9, n. 1, p. 29-47, 2014c.

VEIGA, Feliciano Henriques *et al.*, Envolvimento dos alunos na escola e acção dos professores: Uma revisão da literatura. *In*: VEIGA, Feliciano Henriques *et al.*, **Atas do I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação**. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2014d. p. 1895-1905.

WINSTONE, Naomi E. *et al.*, Supporting learners' agentic engagement with feedback: A systematic review and a taxonomy of recipience processes. **Educational Psychologist**, v. 52, n. 1, p. 17-37, 2017.

WENTZEL, Kathryn R.; JABLANSKY, Sophie; SCALISE, Nicole R. Peer social acceptance and academic achievement: A meta-analytic study. **Journal of Educational Psychology**, v. 113, n. 1, p. 157, 2021.

WILLIAMS, Eric A.; ZWOLAK, Justyna P.; DOU, Remy; BREWE, Eric. Engagement, integration, involvement: supporting academic performance and developing a classroom social network. **arXiv: Physics Education**, p. 1-14, 2017.

XAVIER, I. C. S. A relação entre engajamento e desempenho acadêmicos de estudantes universitários. 2019. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/30669>. Acesso em: 20 fev. 2020.

XERRI, Matthew J.; RADFORD, Katrina; SHACKLOCK, Kate. Student engagement in academic activities: A social support perspective. **Higher education**, v. 75, n. 4, p. 589-605, 2018.

XIONG, Soua; WOOD, J. Luke. Determinants of Faculty-Student Engagement for Southeast Asian Men in Community College: An Exploratory Analysis. **Journal of Educational Research and Practice**, v. 10, n. 1, p. 185-198, 2020.

YANG, Chunyan *et al.*, Bullying victimization and student engagement in elementary, middle, and high schools: Moderating role of school climate. **School psychology quarterly**, v. 33, n. 1, p. 54-64, 2018.

ZILVINSKIS, John *et al.*, The direct and indirect effects of engagement on desired outcomes for first-year students with learning disabilities. **Journal of Diversity in Higher Education**, 2021.

APÊNDICE 1 — Versão brasileira da escala EAE-4DE (BR)

Envolvimento dos alunos na escola: Uma escala quadri-dimensional”(EAE-4DE)

1. Nome: _____
2. Idade: _____ 3. Sexo: Feminino Masculino 4. Data de nascimento ____/____/____
5. Escola: _____ 6. Turma _____

O questionário abaixo faz parte de uma investigação sobre a educação. Leia com atenção cada afirmação e escolha o tipo de resposta que melhor expressa a sua opinião. As respostas são confidenciais. Desde já, o nosso muito obrigado.

Você irá notar que algumas frases são muito semelhantes a outras, mas não são iguais. Não existem respostas certas ou erradas, queremos saber apenas a sua opinião. Então, responda com toda sinceridade a todas as questões. Só você sabe o que pensa de si. Para responder, marque o círculo que contém o número que corresponde ao que você pensa ou sente. Por favor, lembre-se de que as respostas são do tipo:

Discordo Totalmente (DT)	Discordo bastante	Mais discordo que concordo	Mais concordo que discordo	Concordo bastante	Concordo Totalmente (CT)
1	2	3	4	5	6

Por exemplo, se você achar que **concorda bastante com o item nº 00 (que diz “Estou muito interessado em aprender”)**, então marque o círculo que contém o número 5. Ficaria assim: ①②③④⑤⑥.

Exemplo:

DT CT
①②③④⑤⑥ _ 00. Estou muito interessado em aprender.

Responda agora marcando o círculo que contém o número que corresponde ao que você pensa ou sente:

- DT CT
- ①②③④⑤⑥ _ 01. Quando escrevo os meus trabalhos, planejo primeiro o que vou escrever.
- ①②③④⑤⑥ _ 02. Procuo relacionar o que aprendo em uma disciplina com o que aprendi em outras.
- ①②③④⑤⑥ _ 03. Passo boa parte do meu tempo livre à procura de mais informações sobre os assuntos discutidos nas aulas.
- ①②③④⑤⑥ _ 04. Quando leio, procuro entender o significado daquilo que o autor quer dizer.
- ①②③④⑤⑥ _ 05. Releio a matéria e as minhas anotações, mesmo quando não está perto da prova.
- ①②③④⑤⑥ _ 06. A minha escola é um lugar onde me sinto excluído(a).
- ①②③④⑤⑥ _ 07 A minha escola é um lugar onde faço amigos com facilidade.
- ①②③④⑤⑥ _ 08. Sinto que faço parte da minha escola.
- ①②③④⑤⑥ _ 09. A minha escola é um lugar onde eu sinto que as pessoas gostam de mim.
- ①②③④⑤⑥ _ 10. A minha escola é um lugar onde me sinto só.
- ①②③④⑤⑥ _ 11. Falto à escola sem justificativas.
- ①②③④⑤⑥ _ 12. Quando vou à escola, “mato” às aulas.
- ①②③④⑤⑥ _ 13. Perturbo a aula de propósito.
- ①②③④⑤⑥ _ 14. Sou mal educado(a) com o professor(a).
- ①②③④⑤⑥ _ 15. Fico distraído(a) durante as aulas.
- ①②③④⑤⑥ _ 16. Faço perguntas aos professores durante as aulas.
- ①②③④⑤⑥ _ 17. Converso com meus professores sobre o que gosto e que não gosto.
- ①②③④⑤⑥ _ 18. Falo com os meus professores quando alguma coisa me interessa.
- ①②③④⑤⑥ _ 19. Expresso as minhas opiniões durante as aulas.
- ①②③④⑤⑥ _ 20. Faço sugestões aos professores para melhorar as aulas.