

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

EMILLY RUBIA RETIKA DA SILVA

PERCEPÇÃO DE ADOLESCENTES SOBRE O ENGAJAMENTO ACADÊMICO E A
QUALIDADE DA RELAÇÃO COM PROFESSORES

CURITIBA
2021

EMILLY RUBIA RETIKA DA SILVA

PERCEPÇÕES DE ADOLESCENTES SOBRE O ENGAJAMENTO ACADÊMICO E A
QUALIDADE DA RELAÇÃO COM PROFESSORES

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Linha de Pesquisa Processos Psicológicos em Contextos Educacionais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Josafá Moreira da Cunha

CURITIBA
2021

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584

Silva, Emilly Rubia Retika da.
Percepções de adolescentes sobre o engajamento acadêmico e a qualidade da
relação com professores / Emilly Rubia Retika da Silva. –Curitiba, 2021.
60 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação.
Orientador: Prof. Dr. Josafá Moreira da Cunha

1. Professores e alunos. 2. Ensino médio. 3. Racismo na educação. 4. Gênero. 5.
Educação do adolescente. 6. Relações humanas em adolescentes. I. Título. II. Universidade
Federal do Paraná.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO PROGRAMA
DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO - 40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **EMILLY RUBIA RETIKA DA SILVA** intitulada: **Percepção de adolescentes sobre o engajamento acadêmico e a qualidade da relação com professores**, sob orientação do Prof. Dr. JOSAFÁ MOREIRA DA CUNHA, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 15 de Julho de 2021.

Assinatura Eletrônica
20/07/2021 14:25:49.0
JOSAFÁ MOREIRA DA CUNHA
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
20/07/2021 09:14:23.0
ROBERTO DALMO VARALLO LIMA DE OLIVEIRA
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
27/10/2021 16:38:04.0
CLOVES ANTONIO DE AMISSIS AMORIM
Avaliador Externo (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ)

Rockefeller nº 57 ? Rebouças - CURITIBA -
Paraná - Brasil CEP 80230-130 - Tel: (41) 3535-6255 -
E-mail: ppge.ufpr@gmail.com

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 101937
Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp>
insira o código 101937

Aos meus grandes amores Carlos e Igor, por me inspirarem a seguir em frente.

Aos educadores que não desistem, criam, recriam e lutam por um mundo melhor, mesmo mediante as diversidades acreditam que a educação pode mudar o mundo e as pessoas.

Agradecimentos

Primeiramente a Deus por permitir vivenciar essa experiência de acesso à Universidade Federal do Paraná, na Pós-Graduação. Ambiente este que me propiciou muitas aprendizagens e que pude contar com pessoas muito especiais. Reconheço com muita gratidão, a todos que contribuíram de alguma forma para que este trabalho pudesse se concretizar.

Ao meu orientador Prof. Dr. Josafá Moreira da Cunha, pela oportunidade, acolhimento, ensinamentos e compreensão ao longo do processo de pesquisa, o que foi fundamental para que eu conseguisse me desdobrar com os horários e conciliar os estudos e o trabalho. Minha profunda gratidão, Professor Josafá!

Aos meus pais, Eugênio e Julia, que entre muitos ensinamentos me incentivaram a estudar e a acreditar em um mundo melhor. Ao meu esposo Carlos que sempre esteve ao meu lado me apoiando, incentivando e se desdobrando para ficar com o nosso pequeno Igor enquanto eu estudava e escrevia este trabalho. Meu mais sincero agradecimento a meu companheiro de todas as horas!

A minha amiga querida Simone, pelo incentivo e apoio. Reconheço que nos momentos mais difíceis, suas contribuições e reflexões fizeram eu me manter firme e seguir em frente. Cada conversa que tivemos contribuiu para que esse trabalho se concretizasse.

Aos amigos(as) com os quais tive a oportunidade de interagir na pós-graduação, e que foram breves em me atender, ouvir, responder e ajudar! Em especial, Cintia, Linie, Vitor e Helen, companheiros de todas as horas.

Aos professores doutores que compuseram as bancas pelas quais este trabalho passou, agradeço o carinho e o cuidado que tiveram nos apontamentos. As contribuições de todos (as) participantes, permitiram essa pesquisa florescer.

As diretoras Tatiana, Rosana, Simone e Maria Zilda que sempre muito dispostas e me oportunizaram conciliar trabalho e estudo. Confesso, que se o olhar de vocês não fosse voltado ao compromisso para com a educação do nosso país eu não teria concretizado essa pesquisa. A flexibilidade da gestão admirável de vocês me permitiu ir adiante.

Confesso aqui que a pós-graduação é desafiadora, acadêmica e emocionalmente, e que nesse caminhar aprendi muito dessas duas competências, e que hoje, olhando em retrospecto, eu não seria a mesma se não tivesse vivenciado tão rica experiência.

Finalizo, agradecendo a Deus pela saúde e a disposição concedida mesmo em dias difíceis para concluir esse trabalho. Gratidão!

RESUMO

O papel da escola não pode se restringir apenas ao ensino de disciplinas curriculares, mas deve proporcionar também o cuidado com as relações que ocorrem nesse espaço. Pesquisas têm evidenciado que as relações entre professores e estudantes baseadas em respeito, atenção e acolhimento resultam em maior engajamento e rendimento escolar, entretanto, quando no ambiente educacional há predominância de conflitos, estes podem ser um fator a ser considerado como barreira para o engajamento dos estudantes. A aprendizagem dos estudantes está conectada às relações que vivenciam em diferentes contextos, entre eles, a escola. É necessário examinar como a relação professores-estudantes pode estar associada a aspectos do engajamento acadêmico em etapas como o ensino médio. Sendo assim, este estudo teve como objetivo principal examinar a associação entre a qualidade da relação professores-estudantes para com o engajamento acadêmico a partir da percepção de adolescentes matriculados no ensino médio. No presente estudo, o engajamento acadêmico é abordado a partir de uma perspectiva multifatorial, contemplando fatores cognitivos, emocionais e comportamentais, avaliados em sua possível interação com a qualidade dos relacionamentos do adolescente com seus professores. Foi hipotetizado que a qualidade da relação professores-estudantes está positivamente associada ao engajamento acadêmico em aspectos cognitivos, emocionais e comportamentais. Além disso, foram examinadas diferenças relacionadas a gênero e raça-cor na qualidade da relação professores-estudantes e engajamento acadêmico. Para atingir esse objetivo foram utilizadas a Escala de Engajamento Acadêmico (DEA) e a Escala *Delaware* de Clima Escolar (ECS) que são instrumentos de autorrelato que avaliam o clima escolar e o engajamento acadêmico. Participaram do estudo 9.910 estudantes matriculados entre o primeiro e o terceiro ano do ensino médio em 122 escolas públicas de 48 cidades do estado do Paraná. Foram observadas diferenças significativas quanto ao gênero e raça-cor no que diz respeito à interação professores-estudantes e nas dimensões do engajamento acadêmico. A comparação das médias de engajamento entre grupos de gênero sugere que participantes do gênero feminino apresentam maior engajamento acadêmico, porém, parte dos dados aponta para médias maiores entre participantes do gênero masculino quanto à dimensão emocional do engajamento acadêmico. Em relação às diferenças nos fatores estudados quanto à raça-cor dos participantes, os estudantes que se declararam pretos, pardos ou indígenas apresentaram médias de engajamento e qualidade da relação professores-estudantes menores quando comparados aos estudantes autodeclarados brancos ou amarelos. Os resultados demonstram que a uma boa interação professores-estudantes está associada às três dimensões do engajamento acadêmico avaliadas no estudo, ou seja, ao engajamento cognitivo, emocional e comportamental. De modo geral, as análises de regressão sugerem que diversos aspectos da relação professores-estudantes foram preditores do engajamento acadêmico dos estudantes. Diante dos resultados apresentados nesta pesquisa, fica apoiada a relevância da compreensão do contexto relacional entre professores e estudantes, que pode favorecer ou não o engajamento escolar de educandos adolescentes.

Palavras-chave: Relação professores-estudantes; Engajamento acadêmico; Adolescência; Professor; Gênero; Relações raciais.

ABSTRACT

The school's role cannot be restricted to teaching curricular subjects, but it must also care for the relationships that are built in this space. Research has shown that relationships between teachers and students based on respect, attention and acceptance result in greater engagement and school performance. However, when there is a predominance of conflicts in the educational environment, these can be considered a barrier to the student's engagement. Student learning is connected to the relationships they experience in different contexts, including the school. It is necessary to examine how the teacher-student relationship can be associated with aspects of academic engagement in stages such as high school. Therefore, this study aims primarily to examine the association between the quality of the teacher-student relationship and academic engagement based on the perception of adolescents in high school. Academic engagement is approached from a multifactorial perspective, considering cognitive, emotional and behavioral factors, which are evaluated in their possible interaction with the quality of the adolescents' relationships with their teachers. It was hypothesized that a good teacher-student relationship is positively associated with academic engagement in cognitive, emotional and behavioral aspects. Furthermore, differences related to gender and race in the quality of the teacher-student relationship and academic engagement were examined. To achieve this objective, the Academic Engagement Scale (DEA) and the Delaware School Climate (ECS) Scale were used. These are self-applicable instruments that assess school climate and academic engagement. A total of 9,910 students enrolled between the first and third year of high school in 122 public schools in 48 cities in the state of Paraná participated in this study. Significant differences were observed regarding gender and race with regard to teacher-student interaction and in the rates of academic engagement. The comparison of engagement averages between gender groups suggests that female participants have greater academic engagement. However, there is evidence of a higher average among male participants regarding the emotional dimension of academic engagement. As for race, students who declared themselves black, brown or indigenous had lower engagement averages and quality of the teacher-student relationship when compared to self-declared white or yellow students. The results presented in this research demonstrate that a good teacher-student interaction is associated to the three dimensions of academic engagement evaluated in the study, that is, to the cognitive, emotional and behavioral engagement of high school students. Generally, the regression analyses suggests that several aspects in the teacher-student relationship were predictive of student academic engagement. The results presented in this research support the relevance of understanding the context of the relationships between teachers and students, which may or may not favor the school engagement of adolescent students.

Keywords: Teacher-student relationship; Academic engagement; Students; Adolescence; Teacher; Gender, Race relations.

Lista de Tabelas

Tabela 1	<i>Dimensões do Engajamento Acadêmico.....</i>	30
Tabela 2	<i>Perfil sociodemográfico dos participantes.....</i>	40
Tabela 3	<i>Comparação entre grupos de gênero masculino e feminino.....</i>	43
Tabela 4	<i>Comparação entre grupos de raça/cor (PPI = pretos, pardos e indígenas / Não-PPI).....</i>	46
Tabela 5	<i>Correlações de Pearson entre as dimensões do engajamento acadêmico e a relação professores-estudantes.....</i>	48
Tabela 6	<i>Primeiro modelo. Análise de regressão sobre a associação entre engajamento comportamental e relação professores-estudantes.....</i>	49
Tabela 7	<i>Segundo modelo. Análise de regressão sobre a associação entre engajamento cognitivo e relação professores-estudantes.....</i>	50
Tabela 8	<i>Terceiro Modelo. Análise de regressão sobre a associação entre engajamento emocional e relação professores-estudantes.....</i>	51

Sumário

Prólogo.....	16
1. Error! Bookmark not defined.2. Revisão de literatura.....	22
2.1 Interação professores-estudantes.....	22
2.2 Interação professores-estudantes: gênero e raça-cor.....	28
2.4 Engajamento acadêmico: influências de gênero e raça-cor.....	33
3. Presente estudo: objetivos e hipóteses.....	38
4. Método.....	39
4.1 Procedimentos de coleta de dados e participantes.....	39
4.2 Instrumentos.....	41
4.2.1 Escala de Clima Escolar (ECS).....	41
4.2.2 Escala de Engajamento Acadêmico (EEA).....	41
5. Resultados.....	44
5.1 Análise exploratória de diferenças relacionadas ao gênero e raça-cor.....	44
5.2 Engajamento acadêmico e relação professores-estudantes.....	47
6. Discussão.....	51
Referências.....	56

Prólogo

É uma manhã fria, o sinal acabou de tocar, os professores se dirigem para as salas de aula. Fica evidente que vários estudantes se deslocam para a sala, mas não poucos ficam conversando nos cantos, necessitando ser chamados pelo inspetor. Numa das salas de aula o professor ainda não chegou. Os estudantes conversam alto, riem dos colegas e parecem não se preocupar com a ausência do professor. Num canto da sala sozinha, há uma estudante debruçada na carteira. Há dias que ela não comparecia às aulas, e quando comparece à escola não participa das aulas ativamente. Será timidez?

Os minutos passam, e logo chega na sala de aula o professor, que cumprimenta a turma brevemente. A seguir, o professor de forma ríspida não hesita em gritar: “Abram o caderno, a aula já começou!” A estudante que estava cabisbaixa, levanta o olhar e pega o caderno da mochila, deixando-o fechado sobre a mesa. Os estudantes parecem ainda mais agitados...

Nisso, uma caneta acerta a estudante, que já enfrentava dificuldades para comparecer às aulas e com o rendimento na escola. Ela olha para os colegas, tentando descobrir quem foi. Entretanto, o que ela vê são colegas gargalhando e o professor escrevendo rapidamente no quadro. Aparentemente o professor não se dá conta do que está ocorrendo. Ela abaixa a cabeça, e a aula continua.

Alguns estudantes copiam a atividade em seus cadernos enquanto outros conversam, riem e gritam. O professor continua escrevendo no quadro incansavelmente. A estudante sente que poderia conversar com o professor, mas ele sempre anda muito ocupado com as atividades escolares... Ela pensa: “quando tudo isso vai acabar?!”, ao menos se ela tivesse um colega para desabafar”. O sinal bate. Hora de trocar de aula. O professor grita: “Copiem! Vale 30 pontos ou ficarão sem nota!”, “Não digam que eu não avisei!” A estudante não

conseguiu copiar, estava embaralhada nos seus sentimentos e pensamentos, e enquanto isso o professor sai da sala.

Uma sequência de professores entram e saem ao longo daquele dia letivo, ministrando suas aulas. Ela não tem coragem de se abrir com eles, mesmo diante da necessidade de apoio. Prefere ficar quieta no seu canto. Tenta copiar e resolver o que consegue. Mas nem sempre consegue avançar. O sinal bate. Hora de ir para casa. Mais uma manhã se foi. Ela se sente só e não quer voltar para a escola. Em casa as coisas também não estão boas... para onde ir? A garota faz a pergunta para si mesma.

Numa outra escola, o dia também está iniciando. O sinal da escola toca com uma música suave, marcando o início das atividades. Os estudantes conversando caminham até as salas de aula. Ao chegar, se deparam com os professores na sala os esperando. “Bom dia! Como vocês estão?” diz, um professor sorridente!

Os estudantes retribuem seu gesto, cumprimentando o professor com carinho e se dirigem aos lugares que eles mesmos escolheram.

Após todos se organizarem, o professor inicia a aula. “Lembram do conteúdo da aula passada?”, e rapidamente, um estudante responde que estava em casa e leu uma reportagem sobre o rodízio de água no município. Começa então um debate sobre como as diversas famílias ali representadas estão tentando aplicar estratégias de consumo consciente para evitar o desperdício de recursos hídricos. Por exemplo, uma aluna relata que passou a acompanhar o hidrômetro diariamente para observar a quantidade de litros de água utilizados pela família.

O professor participa da discussão, e propõe uma síntese dos achados do grupo desde a última aula. E enquanto a aula continua, o professor caminha pela sala e observa os estudantes. Ao notar um estudante que havia faltado na aula anterior, o professor observa com atenção. Percebe então que o estudante parece agitado e distraído, se levantando várias

vezes para ir até a lixeira, e parece rasgar folha após folha do caderno depois de apagar o conteúdo. O professor se aproxima desse estudante e diz: “Que bom que você veio hoje, Ricardo!” O estudante dirige o olhar ao professor por alguns instantes, e aquela aula chega a sua conclusão.

Mais tarde, durante o horário de planejamento de aulas daquele professor, ele pergunta a um colega professor sobre o estudante Ricardo. Está tentando entender se aquele padrão de comportamento está ocorrendo apenas em suas aulas, ou também em outras. Ao que parece, o estudante parece ter um histórico de faltas, e dificuldades de engajamento com as atividades da escola. Pensando em como ajudar aquele estudante de forma prática, o professor procura a pedagoga para discutir aquela situação, e juntos começam a pensar em formas de apoio.

Ao longo dos próximos dias, a pedagoga tenta contato com a família, e pede informações aos professores sobre como Ricardo tem se envolvido nas aulas. As faltas do estudante parecem aumentar. Em um dos dias em que o estudante comparece, o professor se aproxima dele o cumprimenta e diz: “Que bom ter você na minha aula!” Diante disso Ricardo, o estudante, sorri timidamente. O professor aproveita para convidá-lo para conversar após a aula. Ao iniciar a conversa no momento agendado, Ricardo relata com tristeza que sua mãe está doente, e que às vezes precisa ficar internada. Compartilha dificuldades de sono, e outros problemas para lidar com essa situação na família. O professor escuta com atenção, e tenta demonstrar que entende, e que está à disposição para ajudá-lo. Em parceria com outros membros da equipe pedagógica, o professor busca articular formas para apoiar o estudante. Alguns meses mais tarde, a mãe do estudante já está melhor de saúde, e Ricardo melhora sua frequência e rendimento escolar. Aquele estudante tem sua confiança renovada, percebendo que na escola encontra pessoas dispostas não apenas a compartilhar experiências e ajudá-lo a aprender, mas também companheiros dispostos a o apoiar nos momentos mais difíceis.

1. Apresentação

A presente pesquisadora atua como professora pedagoga na rede Estadual de Ensino do Estado do Paraná há mais de uma década, e tem interesse em compreender melhor a dinâmica e impactos das relações entre professores e estudantes nesse ambiente. Durante os anos atuando como pedagoga teve a oportunidade de vivenciar diversas experiências. Dentre elas, pôde acumular observações assistemáticas de situações como aquelas descritas no prólogo desta dissertação, vivenciadas de uma forma ou de outra no cotidiano escolar.

A cada dia letivo, muitas crianças e adolescentes vão às escolas permitindo estabelecer relacionamentos positivos ou não com seus professores. No atual momento pandêmico entre 2020 e 2021, a maior parte das crianças e adolescentes no Brasil não vão às escolas presencialmente, mas frequentam plataformas remotas de ensino que em alguma medida também podem permitir a interação entre estes e seus professores. Ou seja, a aprendizagem, seja ela na escola presencial ou nas plataformas digitais, não pode se restringir apenas aos conteúdos de algumas disciplinas.

O ensino ilumina valores, modos de vida, crenças, culturas distintas e muito peculiares. Ou seja, a escola é ambiente cultural e social, seja ela física ou remota. Assim, a concepção de ensino que a escola adota transmite padrões de convivências e de relacionamentos que se relacionam com a maneira que o Professor de ensina e olha para os estudantes.

A relação professores-estudantes pode ser uma influência para o desenvolvimento dos estudantes, possibilita a conexão dos alunos com a escola, a motivação e o desempenho acadêmico Dotterer & Lowe (2011). Os estudantes diariamente passam muitas horas envolvidos com as atividades escolares, sejam elas na escola ou em plataformas de interação, estes se envolvem em relações com professores e pares. Essas interações são fundamentais

para compreender e entender o envolvimento dos estudantes em relação ao processo ensino-aprendizagem como um todo Fredricksen & Rhodes (2004); Pianta, Hamare & Allen (2012).

Vale evidenciar que, o acesso à escola e a educação está previsto no artigo 53 do Estatuto Da Criança e do Adolescente – ECA, lei. 8.069 de 13 de julho de 1990:

A criança e o adolescente têm direito à educação visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

- I - igualdade de condições de acesso e permanência na escola;
- II - direito de ser respeitado por seus educadores;
- III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais. (Lei n. 8.069, 1990)

O excerto do Estatuto postula um olhar para o desenvolvimento da pessoa, desenvolvimento este que se entrelaça às interações que acontecem no espaço escolar. Neste contexto, a relação professores-estudantes e o engajamento acadêmico podem favorecer ou não aspectos desejáveis, como o desempenho escolar e a frequência na escola Valle et al., (2015). Um ambiente escolar hostil, marcado por aspectos como a baixa qualidade na relação entre professores e estudantes, pode prejudicar o engajamento escolar, a frequência, além de favorecer problemas como a vitimização entre pares (Valle, 2017).

Ao discutir o contexto de interação professores-estudantes, Dotterer & Lowe (2011) destacam que a qualidade do relacionamento entre eles torna as salas de aulas não só

acolhedoras, como também favorece a autonomia, a aprendizagem e o rendimento escolar dos estudantes. Cunha (2012) acrescenta que a interação professores-estudantes é fonte relevante de suporte social, com impacto significativo na aprendizagem e capaz de auxiliar na prevenção de *bullying*, validando a importância da promoção dessas relações. Já, Ferreira & Andrade, (2017), apontam que o papel da escola é mediado pelo conhecimento, mas também pelo cuidado e o afeto que nela há. Na escola se aprende sobre inter-relações, nela há uma mescla de sentimentos positivos e negativos que são aprendidos e administrados por professores e estudantes.

Ademais, as relações estabelecidas entre professores-estudantes podem favorecer ou não o engajamento acadêmico (Dotterer & Lowe 2011). Porém, estar engajado academicamente vai além de ser assíduo nas aulas e atividades da escola. É necessário que os estudantes se envolvam nas aulas, contribuam com o assunto proposto, sigam as regras, demonstrem desejo de ir além do que é proposto na escola, ou seja, o estudante precisa ser agente participativo e ativo do seu processo de aprendizagem (Vitória et al. 2018).

A importância de um bom relacionamento professores-estudantes e do engajamento acadêmico se mostra ainda como fator que capaz de exacerbar ou prevenir violências na escola (Cunha, 2012; Dotterer & Lowe, 2011; Fredricks, et al., 2004). Em contraponto, os alunos que possuem relações conflituosas e negativas com professores parecem se envolver mais em situações de *bullying* e relatam menor engajamento acadêmico em relação a seus pares (Cunha, 2012).

Como cada etapa da escolarização apresenta características e peculiaridades distintas, este estudo terá enfoque nos construtos alusivos à relação professores-estudantes e ao engajamento acadêmico delimitado ao público adolescente matriculado no ensino médio em instituições de ensino regular. Observa-se na literatura nacional e internacional estudos que trazem contribuições a respeito da relação professores-estudantes e engajamento acadêmico

(Dotterer & Lowe 2011; Fredricks et al. 2004; Fredriksen & Rhodes 2004; Pianta, Hamre & Allen 2012; Fredriksen & Rhodes, 2004; Veiga 2013). Porém, estudos que correlacionam esses construtos à fase da adolescência e ao ensino médio são menos evidenciados e requerem atenção.

2. Revisão de literatura

2.1 Interação professores-estudantes

O ambiente social e emocional da sala de aula é importante para o desenvolvimento dos alunos na escola, como um ambiente de pertencimento, socialização e interação positiva, desta forma, a escola não é apenas o local de aprendizagem de conhecimentos acadêmicos, mas das relações que nela ocorrem (Dotterer & Lowe, 2011). Considerando que nesse espaço e tempo há interações com um ou mais professores, pares e outras pessoas, como ocorrem essas relações? A fim de conectar estudos encontrados na literatura, foi feito levantamento de trabalhos que tratam da relação entre professores e estudantes no cotidiano escolar.

Na perspectiva da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, de Urie Bronfenbrenner (2011), o desenvolvimento do indivíduo se dá num sistema complexo, no qual elementos biológicos, cognitivos, emocionais e sociais estão intricados e relacionados entre si, ou seja, o indivíduo se desenvolve a partir de interações recíprocas entre: pessoa, processo, contexto e tempo (PPCT).

No que se refere à pessoa, é necessário compreender que o desenvolvimento envolve as disposições de recursos, demandas e as características comportamentais pessoais como a personalidade, o temperamento e as habilidades cognitivas e emocionais agregadas aos recursos psicológicos. Por exemplo, uma pessoa extrovertida e uma pessoa tímida podem

estabelecer a interação com outras de maneiras diferenciadas, porém, não melhor ou pior devido às características de cada pessoa.

O estudo dos processos proximais, conforme entende Bronfenbrenner (2011), refere-se a compreender processos específicos de desenvolvimento que ocorrem na relação da pessoa com os ambientes próximos em que se insere cotidianamente. Deste modo, nesta perspectiva o estudo de qualquer processo está articulado à compreensão dos contextos, que dizem respeito aos ambientes em que o indivíduo está inserido de modo direto e próximo, ou em ambientes que afetam o desenvolvimento indiretamente, com relação às questões familiares, educacionais e culturais, incluindo características que instigam ou não o desenvolvimento do indivíduo.

Por fim, vale lembrar que a pessoa e os contextos mudam ou tem estabilidades ao longo do tempo, que está associado às mudanças que ocorrem na vida do indivíduo, sejam elas biológicas durante a infância, adolescência, vida adulta e velhice ou as não previsíveis, como mudança de escola, de cidade, separação dos pais etc. Nesse contexto, é necessário, ainda, considerar as características pessoais como a personalidade, o temperamento e as habilidades cognitivas e emocionais agregando-as aos recursos psicológicos e estados socioemocionais, assim o indivíduo desenvolve-se.

Considerando as influências do ambiente, Bronfenbrenner (2011), evidencia que essas podem interferir nos indivíduos, assim, uma série de contextos que interagem entre si e influenciam o processo de desenvolvimento do indivíduo e ocorrem em quatro sistemas: microsistema, mesossistema, macrossistema e exossistema. O autor define o *microsistema* como o local onde ocorrem as relações interpessoais e papéis sociais (Ex., família, escola, pares, professores, igrejas e o ambiente de trabalho). O *mesossistema* abrange as relações que acontecem entre dois ou mais ambientes (Ex., a casa e o trabalho, a escola e a casa). Já o *exossistema* é marcado pelas ligações entre dois ou mais ambientes, mas que ao menos um

deles não está presente na pessoa em desenvolvimento, sendo que, as suas interferências afetam e influenciam diretamente as pessoas em desenvolvimento. O *macrossistema* abrange o micro, meso, e ecossistemas típicos de uma determinada cultura. A partir desta perspectiva, entende-se que o meio pode trazer consigo tanto influências positivas e motivadoras, quanto influências negativas e desestimuladoras, e que o meio pode afetar o desenvolvimento humano do indivíduo.

Desse modo, as pessoas em desenvolvimento são vistas em constante interação com os contextos que estão inseridos, a ponto de afetar o seu bem-estar biopsicossocial (Benetti, et al. 2013). Os relacionamentos que ocorrem nos sistemas evidenciados por Bronfenbrenner são importantes para compreender e refletir como a escola e seus componentes articulam o engajamento acadêmico e permitem condições para o desenvolvimento efetivo do indivíduo que nele interage.

O contexto familiar, educacional, cultural, os fatores biológicos, comportamentais e o curso de vida estão profundamente associados ao desenvolvimento humano do indivíduo, por isso, considerar essas interações é fundamental para compreender e entender o envolvimento dos estudantes em relação ao processo de ensino-aprendizagem como um todo. Nesse processo, o papel do professor se apresenta como o de um mediador que, por esta conexão positiva com estudantes, pode influenciar aspectos cognitivos, comportamentais e emocionais. Não é surpreendente que a qualidade dos relacionamentos interpessoais afete processos de desenvolvimento emocional, cognitivo e comportamental, considerando a natureza social de tais processos de elaboração do conhecimento (Fredriksen & Rhodes, 2004; Pianta, Hamre & Allen, 2012).

As relações de qualidade entre professores-estudantes podem atender às necessidades emocionais e comportamentais dos educandos, que pode ser mais bem definidas nas salas de aula em que os professores são criativos, baseiam-se em ambiente de escuta, instigam a

interação, promovem a interação entre os pares. Para Valle (2017), quando os estudantes sentem que estão num ambiente onde as interações são respeitadas, torna-se provável que se envolvam de forma cognitiva, emocional e comportamental nas atividades acadêmicas. Além disso, a qualidade dos relacionamentos entre professores e estudantes promove um clima escolar positivo, que conduz ao engajamento (Davis 2010; Fredricks et al. 2004; Pianta et al. 2012; Frederiksen & Rhodes, 2004).

Em seu trabalho Leite (2016), sublinha que as interações entre professores e estudantes correspondem ao conjunto de comportamentos e atitudes que professores exercem diante das situações comportamentais que regem o ambiente escolar, e ainda como os professores podem influenciar o comportamento de seus alunos. Outros autores apontam que é através das relações estabelecidas com os professores que os estudantes demonstram estar mais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, ainda, apresentam ter maior motivação acadêmica, melhor desempenho e maior bem-estar psicossocial (Dotterer & Lowe, 2011; Fredricks et al. 2004; Frederiksen & Rhodes, 2004; Veiga, 2013).

A partir da premissa de que a relação professores-estudantes pode influenciar o comportamento e rendimento acadêmico dos estudantes. Dias (2016), realizou um estudo sobre essa relação. O estudo teve como principal resultado a predominância de relacionamentos positivos para o professor responsável pela mudança do seu próprio comportamento para facilitar a aprendizagem dos estudantes. Nessa amostra há evidência de relacionamentos negativos entre professores e estudantes quando o professor adota comportamentos autoritários em sala de aula. Quanto ao rendimento escolar, os melhores resultados foram apresentados pelas turmas onde os professores mantinham boa relação com os estudantes, enfatizando aspectos como a escuta e regras claras.

Diversos trabalhos corroboram a hipótese de que a qualidade da interação entre professores e estudantes favorece o desenvolvimento dos estudantes em ambiente escolar.

Para Vaisanen et al. (2017), embora os professores não sejam os únicos atores capazes de oferecer suporte social aos estudantes, no contexto escolar eles desempenham papel importante neste quesito. O comportamento, as atitudes, a atenção prestada aos estudantes podem influenciar o processo de aprendizagem. Davis (2010), destaca em suas pesquisas que uma relação baseada nas relações socioculturais dos indivíduos, munida de afeto e motivação no ambiente escolar resulta em alunos mais envolvidos nas atividades, assim como em melhor desenvolvimento intelectual ao longo da infância e da adolescência.

Jardilino et al. (2010), em seus achados sobre interação professores-estudantes, apresenta que os professores demonstram preocupar-se em priorizar o ato pedagógico, a relação da teoria com a prática, enquanto os estudantes percebem a importância do processo de ensino-aprendizagem, apreciam professores criativos, valorizam abordagens interativas e que respeitam as diferenças, constroem regras democráticas, dão *feedback*, ouvem com atenção, são flexíveis, e buscam abordagens inovadoras.

De acordo com (Dotterer & Lowe 2011), o contexto da sala de aula e o envolvimento no ambiente escolar são preditores significativos de desempenho acadêmico. Os resultados encontrados indicaram que o envolvimento psicológico e comportamental mediou a ligação entre o contexto da sala de aula e o desempenho acadêmico para os alunos sem dificuldades anteriores.

Considerando a fase da adolescência Pianta, et al. (2012), relatam que os estudantes estão muito preocupados com as experiências reais que têm nas salas de aula e a necessidade de relacionamentos de apoio que possam levar a desafios significativos e experiências de construção de competências emocionais. Já se tratando de crianças e pré-adolescentes, Naheed et al. (2016), avaliaram as associações entre a qualidade do relacionamento dos estudantes com professores e amigos (foco na proximidade e conflito) de baixa renda e etnicamente diversos, desde a educação infantil e ensino fundamental – anos finais. Esse

estudo (Naheed et al., 2016), destaca que quanto mais envolvimento emocional com os professores e com os colegas melhores eram os resultados acadêmicos dos estudantes. Observa-se que, independentemente da faixa etária, o relacionamento professores-estudantes é importante e associado a melhores resultados acadêmicos.

Conforme Cunha (2012), vale considerar que a interação entre professores-estudantes é permeada pela troca de conhecimento e interações que propõem reflexões sobre o engajamento escolar, importância da permanência e o sucesso dos estudantes na escola. Sendo assim, é na escola que se aprende não apenas relações cognitivas, mas as relações afetivas e comportamentais que são fatores importantes na formação do estudante. Ainda neste assunto, Cruz et al. (2015), consideram que a forma de interação exercidas pelos professores em sala de aula pode também contribuir para compreender o desenvolvimento da relação pedagógica na escola e, conseqüentemente, para a melhoria da aprendizagem dos alunos. Dirigir esforços para a melhoria dos relacionamentos pode propiciar caminhos para aperfeiçoar as aprendizagens e até minimizar os índices de violência e exclusão social.

Os estudos arrolados acima evidenciam a percepção dos estudantes sobre a interação professores-estudantes. Mas e quanto aos professores? Como eles percebem essa interação? O estudo de contexto nacional de Ferreira & Andrade (2017), apontam na percepção dos professores que as relações positivas e o baixo suporte social interferem no desempenho acadêmico no contexto pesquisado. O que sugere a necessidade de novos estudos que aprofundem o tema abordado considerando outros contextos e correlações com o desempenho acadêmico.

Em contexto internacional, o trabalho de Leka (2019), examinou práticas de comportamento de professores e o envolvimento dos alunos. O estudo foi realizado nos Estados Unidos com uma amostra de 107 professores e 2.000 alunos em 11 escolas de ensino fundamental que atendem estudantes em uma comunidade com alta concentração de pobreza.

Os resultados demonstram que as relações de maior suporte social estavam associadas ao maior envolvimento e aproveitamento dos estudantes.

2.2 Interação professores-estudantes: gênero e raça-cor

A percepção dos estudantes e de professores sobre os relacionamentos em contexto escolar como gênero e a raça-cor são importantes para compreender a afetividade, o engajamento acadêmico e o rendimento em ambiente escolar desses grupos. Portanto, se faz necessário considerá-las na análise sobre a qualidade das relações em ambientes educacionais.

No que diz respeito ao gênero, o estudo de Gonçalves Barbosa et al. (2011), evidenciam que as relações entre professores-estudantes podem ser mais conflituosas e menos positivas quando se trata de estudantes do gênero masculino, enquanto para com os estudantes do gênero feminino o relacionamento é evidenciado de forma mais harmoniosa e positiva. As meninas são vistas como mais cooperativas e envolvidas no processo ensino-aprendizagem, entretanto, os meninos mais agressivos e com menor ajustamento acadêmico. Observou-se, ainda, uma relação mais positiva com estudantes nos anos iniciais da escolarização, e mais negativa, quanto mais velho o estudante é, e mais adiante está no nível de escolarização. Vale notar que aqui se trata de um debate sobre as expectativas sociais em relação ao desenvolvimento do gênero, que se manifestam também no que tange a expectativas sobre o comportamento em ambientes educacionais.

A raça-cor também é apresentada na literatura como fator que pode interferir no relacionamento professores-estudantes e no rendimento escolar (Carvalho, 2004; Rezende, 2009; Mattos, 2013). Em sua pesquisa, Carvalho (2004), apresenta que meninos negros podem ser ameaçados por estereótipos no contexto escolar como, por exemplo, o de que pessoas negras não gostam de estudar, que têm falta de interesse, ou de “imaturidade”.

Assim, tais estereótipos podem afetar a atuação de docentes, e neste processo influenciar a aprendizagem e dificultar os avanços e rendimento escolar destes estudantes. Rezende (2009), que observou quatro estudantes negros e pardos que destoavam do padrão de rendimento escolar dos brancos da mesma turma e ciclo de ensino, verificou que eles apresentavam maior dificuldade de permanecer na escola por longos períodos, menor rendimento escolar e eram indicados com maior frequência para o reforço em contraturno. A pesquisadora, ao evidenciar as diferenças raciais que impactam no desempenho escolar, questiona o estereótipo voltado para os negros justificando assim o menor rendimento escolar apresentado por eles.

Segundo Carvalho (2004), a caracterização da escola como um espaço feminino, a começar pela composição docente é um fator a ser considerado. Os dados do último censo realizado pelo INEP em 2019 apresenta a caracterização dos professores brasileiros na sua maioria brancos e do gênero feminino, apesar de haver aumento no número de professores negros em comparação com décadas anteriores. Quanto aos estudantes a caracterização étnico-racial dos que repetem o ano ou que evadem são na sua maioria pretos ou pardos e do sexo masculino.

Realizando buscas na literatura nacional e internacional observa-se que há espaço para pesquisar as diferenças relacionadas ao gênero e a raça, na relação professores-estudantes e engajamento acadêmico. Desse modo, a associação entre a relação professores-estudantes e o engajamento acadêmico foi estudada considerando diferenças relacionadas ao gênero e raça.

2.3 Engajamento acadêmico

A promoção da participação ativa e relevante de estudantes em atividades acadêmicas parece ser crucial para bons resultados ao longo prazo. Porém, como o construto do

engajamento é apresentado na literatura? O engajamento tem recebido atenção em pesquisas devido a sua importância quanto a assiduidade e o envolvimento escolar que podem refletir no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes (Coelho & Dell’aglio 2018; Fredricks et al. 2004; Gouveia 2009; Stelko-Pereira et al. 2015; Vitória, et al. 2018).

Como apontado já na apresentação desse texto, o termo “engajamento acadêmico” pode ser compreendido a partir de componentes específicos, sendo que nesta pesquisa adota-se a perspectiva de Fredricks et al (2004), que contempla aspectos comportamentais, emocionais e cognitivos do engajamento. Essas dimensões estariam relacionadas entre si, ou seja, uma dimensão pode influenciar a outra.

Tabela 1

Definições das Dimensões do Engajamento Acadêmico

Dimensão	Definição dada por Fredricks et al. (2004)	Exemplo de indicador
Engajamento Comportamental	A capacidade demonstrada pelo estudante de frequentar a escola, ser assíduo, seguir as regras, realizar as atividades propostas pelos professores com atenção, esforço, dedicação, persistência, fazer perguntas, demonstrar participação, interesse e interagir a respeito do assunto proposto, assim vão se desenvolvendo e aguçando a capacidade de demonstrar iniciativas no ambiente escolar.	<ul style="list-style-type: none"> ● Ser frequente na escola; ● Perguntar ou pesquisar sobre temas propostos pelos professores; ● Seguir as regras da escola.
Engajamento Emocional	Refere-se às emoções e as reações afetivas dos estudantes dentro do ambiente escolar como o sentimento de pertencimento ou não à escola, de gostar ou não deste ambiente, incluindo os sentimentos que podem vivenciar nestes espaços.	<ul style="list-style-type: none"> ● Expressão e regulação das emoções na escola; ● Gosta de estar em ambiente escolar ou não.

Engajamento Cognitivo	Engloba a motivação para aprender, o tempo que o estudante dedica aos estudos, o desejo de ir além das expectativas, dedicação a aprendizagem, enfrentamento positivo frente ao fracasso e persistência para aprender.	<ul style="list-style-type: none"> ● Articular o conteúdo aprendido com os outros temas; ● Demonstrar interesse de ir além das expectativas.

Esta abordagem sobre o engajamento acadêmico oferece uma perspectiva que enfatiza o aspecto social (Fredricks et al., 2004), reconhecendo que o engajamento acadêmico possui íntima relação com o contexto. O engajamento acadêmico pode ser influenciado por diversos fatores no ambiente escolar, como as múltiplas relações entre professores e com pares.

Autores como Gouveia (2009) e Stelko-Pereira, et al. (2015), evidenciam que as relações ocorrem em diversos contextos e momentos, munidas de várias influências e sensíveis às variações do ambiente. Para Gouveia (2009), o ambiente escolar pode ser influenciado desde a forma de uma atividade, a forma de interação estabelecida pelo professor, o grau de dificuldade das atividades, o contexto e o significado que elas podem representar aos estudantes. Stelko-Pereira, et al. (2015), afirmam que a interação com a turma e com os colegas, as experiências anteriores e as variáveis sociodemográficas também podem afetar o engajamento dos indivíduos e influenciar a intensidade do processo de engajamento. Ao considerar o engajamento como a interação entre indivíduos e o meio, todas as nuances que acontecem no ambiente escolar podem ser acatadas e analisadas, pois influenciam os indivíduos que neles atuam (Eccles & Wang 2012; Fredricks et al.2004; Gouveia 2009). Cabe prestar atenção à delimitação sobre como cada elemento do contexto interage com o processo específico de engajamento.

Uma revisão de literatura internacional recente centrada na avaliação do engajamento e do sucesso acadêmico dos estudantes demonstra que o engajamento perpassa pelas dimensões comportamentais, emocionais e cognitivas dos estudantes – reforçando a importância deste processo para o sucesso acadêmico (Martins & Ribeiro, 2017). Essas características desenvolvem-se nas vivências e nos comportamentos apresentados pelos estudantes durante as práticas de ensino-aprendizagem e nos relacionamentos com os professores e colegas. Os autores afirmam que estes fatores estão relacionados aos resultados da aprendizagem e ao sucesso acadêmico.

Coelho & Dell’Aglío (2018), enfatizam que o processo de engajamento acadêmico recebe influências do meio através de diferentes elementos que estão atrelados ao ambiente escolar, mas também a outros microsistemas, como a família. Deste modo, é possível assumir que o engajamento não se restringe apenas às influências das atividades acadêmicas, mas envolve as múltiplas atividades que podem gerar aprendizagem, como por exemplo: atividades esportivas, trabalho, pesquisa e outras. Estar engajado é estar ativo, participante e atuante a ponto de superar as dificuldades encontradas, até mesmo sem ter que ser recompensado por isso. É gostar do que se está desenvolvendo. Nesse sentido, o crescimento pessoal e cognitivo é a própria recompensa, em uma perspectiva que valoriza tanto aspectos intrínsecos quanto extrínsecos. Desta forma, o aprender por si só pode ser fonte de prazer e estimular o engajamento auxilia no entendimento do por que jovens realizam determinadas atividades muito bem e outras não.

Sendo assim, se torna relevante cuidar do engajamento acadêmico dos estudantes para que estes apresentem melhoria do processo ensino-aprendizagem, uma vez que estudantes engajados possuem maior facilidade de lidar com desafios, sejam eles cognitivos, emocionais ou comportamentais.

2.4 Engajamento acadêmico: influências de gênero e raça-cor

Ao examinar as associações entre o engajamento acadêmico e a qualidade da relação entre professores-estudantes, é relevante considerar possíveis diferenças nestes fenômenos relacionadas a aspectos individuais e sociais. Portanto, buscamos apoio para fundamentar a análise exploratória sobre diferenças nos padrões de engajamento ou da qualidade de relacionamentos associadas a dimensões sociodemográficos como o gênero e a raça. Quanto ao gênero, meninas e meninos agem de maneiras diferentes, e considerando o processo de engajamento foi realizado busca de estudos realizados em contexto nacional e internacional que observassem o comportamento dos estudantes em ambiente escolar com relação ao engajamento acadêmico considerando fatores como gênero e raça-cor.

Ao considerar potenciais diferenças de gênero no processo de engajamento acadêmico, o estudo de Lam et al. (2012), envolveu 3420 estudantes do ensino médio de doze países, de diversas origens e culturas. A partir do relato de professores, o estudo aponta que as meninas apresentaram maior envolvimento e desempenho escolar em comparação aos meninos. No trabalho de Martin (2012), a respeito do efeito do gênero e da idade na motivação e no engajamento acadêmico de 33.778 estudantes australianos, foi observado que meninas apresentam níveis superiores de engajamento em relação a seus pares meninos, e ainda observam uma trajetória decrescente de engajamento entre os 12 e 18 anos, sendo que esta redução parece se acelerar para meninos em torno dos 14 e 15 anos, enquanto que para as meninas as evidências de desengajamento são mais pronunciadas a partir dos 16 anos.

Kessels et al. (2014), apresentam como resultado de sua pesquisa que há maior probabilidade de meninos terem um menor envolvimento na escola devido a possíveis influências de normas sociais de gênero. Assim, diante de expectativas sociais que apontam para o engajamento na escola como uma característica “feminina”, os meninos podem apresentar menor interesse, e gosto pela escola e até mesmo menor rendimento escolar. A

discussão dos achados destes pesquisadores aponta que práticas escolares podem reforçar os problemas de comportamento na escola como algo esperado de meninos, enquanto o envolvimento acadêmico é apontado como uma ação feminizada. Evidências no contexto brasileiro parecem suportar esse padrão de diferença entre meninos e meninas, com meninas apresentando maior participação e autonomia no contexto escolar, em comparação aos meninos que apresentam um menor envolvimento e tendem a ter menor engajamento com incidência de comportamentos antissociais e disruptivos (Valle et al. 2015).

Vale mencionar que ao invés de rotular os meninos e as meninas pelas suas potencialidades ou fragilidades, é necessário cuidar e dar atenção aos fatores do contexto em que estes estão inseridos, a fim de contribuir para com a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades ainda adormecidas para quebrar esses padrões de comportamento e estimular o desenvolvimento pleno (Cunha, 2012).

King (2016), em estudo realizado em duas escolas públicas das Filipinas evidencia que as diferenças de gênero podem também estar associadas à percepção que os estudantes têm sobre os colegas. Ao analisar a influência da variável de gênero sobre o engajamento, motivação e desempenho dos estudantes, o autor indica que os meninos manifestavam comportamentos negativos em relação à escola e maior insatisfação. Por sua vez, as meninas participantes daquele estudo apresentaram maiores níveis de responsabilidade social e desempenho acadêmico.

Vale evidenciar o estudo realizado por Charkhabi et al. (2019), que aponta que nem sempre essas diferenças entre meninos e meninas são significativas e prevalecem no ambiente escolar. Entretanto, nesse estudo psicométrico não foram verificados efeitos de gênero no envolvimento dos estudantes. Ou seja, nesse contexto de análise da escala de engajamento que estava sendo adaptada em contexto russo, meninos e meninas demonstram estar engajados de maneira similar.

Ao observar os pesquisadores arrolados acima, observa-se quanto ao t3pico g4nero meninos e meninas apresentam comportamentos distintos para com engajamento acad4mico de acordo com o contexto que est3o inseridos. H3 uma diferencia33o clara de comportamento entre meninos e meninas, entretanto, estereotipada, voltada ao entendimento equivocado de que a escola 4 um espa3o mais feminino (Lam et al. 2012; Martin 2012; Kessels et al. 2014; Valle et al. 2015; King 2016).

As rela33es raciais t3m s3o evidenciadas na literatura como fator que pode influenciar no engajamento acad4mico dos estudantes. Ao abordar este t3pico, Johnson et al. (2001), exploraram as diferen3as de engajamento entre estudantes americanos e afro-americanos, considerando a poss3vel influ4ncia de aspectos como a ra3a, g4nero, idade e rede de ensino (p3blica ou privada). Em seus achados, os autores evidenciam que a ra3a e a etnia influenciam o apego e o engajamento acad4mico dos estudantes, como estudantes afro-americanos com menor engajamento quando comparados aos demais estudantes n3o-negros. Al4m disso, demonstraram que as meninas tendem a ser mais engajadas que os meninos, e mesmo apresentando maior engajamento meninas mais velhas matriculadas no ensino m4dio demonstram ter mais dificuldades de cunho emocional do que os meninos. J3 os estudantes mais jovens, ou seja, do ensino fundamental, demonstram-se mais engajados se comparados aos mais velhos. Quanto 3 origem das escolas, estudantes de escolas p3blicas apresentam menor engajamento acad4mico se comparados 3s escolas da rede privada de ensino.

J3 Benitez (2017), em seu estudo composto por 23.450 estudantes da rede p3blica e privada de ensino que teve como objetivo analisar quest3es raciais e diferen3as de g4nero nas rela33es entre engajamento comportamental, autoefic3cia, cren3as e desempenho acad4mico, demonstra que em rela33o 3 ra3a, os asi3ticos e os brancos tiveram um maior envolvimento comportamental em matem3tica do que estudantes afro-americanos e hisp3nicos. Nesse caso,

estudantes identificados com grupos raciais distintos podem exibir diferentes padrões motivacionais, o que implica em variações no engajamento.

Apesar de serem encontrados poucos estudos que tratem sobre esse tópico de modo mais específico, o que torna desafiador sintetizar os achados, nos estudos encontrados observa-se que há tendência de negros ou pardos, em especial em contextos minoritários, apresentarem menor engajamento acadêmico escolar. Observa-se que, por sua vez, os brancos quando comparados aos negros e pardos apresentam maior engajamento acadêmico (Johnson et al., 2001; Benitez 2017). No entanto, esses estudos foram realizados em tempos e contextos distintos do estudo em tela, valendo então explorar em que medida tais resultados podem ser replicados.

Para além de aspectos relacionados às características sociodemográficos do estudante, também é relevante examinar aspectos associados a fatores da organização do contexto que podem influenciar o engajamento e relacionamentos, como a organização do ensino em níveis e etapas. O engajamento se manifesta de forma distintas nestas etapas, considerando-se ainda as expectativas e demandas também distintas que acabam influenciando diversos aspectos do funcionamento dos estudantes, inclusive quanto ao engajamento (Johnson et al. 2001).

Martin (2012), observou diferenças entre estudantes do ensino fundamental e ensino médio, principalmente, em relação à motivação e ao engajamento que esses indivíduos apresentaram no contexto escolar. Os estudantes do ensino fundamental indicaram maiores níveis nas dimensões adaptativas, como participação nas aulas e conclusão das tarefas, em comparação com os estudantes matriculados no ensino médio. Quanto às variáveis idade e gênero, no ensino médio as meninas demonstram-se mais engajadas que os meninos, esse padrão parece prevalecer também no ensino universitário (Martin, 2012).

No estudo realizado por Fonseca et al. (2016), que tinha como objetivo observar se os valores humanos podem ser preditores de engajamento acadêmico, foi observado a diferenciação do engajamento acadêmico a partir do 6º ano do ensino fundamental. A amostra foi constituída por 338 estudantes de escolas paraibanas, matriculados no ensino fundamental – anos finais. Os resultados apontam médias diferentes de engajamento acadêmico entre os anos de ensino, sendo os valores mais altos destinados às séries menores (sexto ano). Considerando as etapas do ensino básico, o engajamento e envolvimento dos estudantes vão diminuindo ao longo dos anos.

Segundo Goni et al. (2018), em estudo com 828 estudantes do ensino médio da Espanha, o engajamento acadêmico pode ser influenciado pelo gênero e série (ciclo de ensino). Em seus achados, os autores mostram que os estudantes do último ano do ensino médio tiveram níveis mais baixos de engajamento do que os estudantes que estavam matriculados nos primeiros anos.

Ao observar a ascendente dos anos/etapas e níveis de ensino, os autores confirmam a estimativa de que o engajamento diminui gradativamente, na medida que os estudantes avançam em seus estudos, ou seja, na educação infantil o engajamento é maior do que no ensino fundamental, que é maior em relação ao ensino médio e ao ensino superior (Johnson et al. 2001; Martin 2012; Fonseca et al. 2016; Goni et al. 2018).

Sendo assim, o engajamento é um construto multifacetado que recebe influência do meio, ou seja, um estudante pode demonstrar-se mais ou menos engajado, essas variações podem ocorrer de acordo o estímulo ou não de aspectos que relacionados a esse construto, incluindo a raça e o gênero de estudantes. Desta forma, a compreensão sobre os padrões de associação entre o engajamento acadêmico e aspectos sociodemográficos pode contribuir para a compreensão contextualizada de processos de engajamento acadêmico dos estudantes (Johnson et al.2001; Martins & Ribeiro 2017).

Ao agregar a análise da relação entre professores e estudantes ao estudo do engajamento acadêmico, uma revisão de literatura recente sobre o tema (Valle & Willians, 2021) analisou 35 artigos que constam em diferentes bases de dados. Em suas descobertas fica claro que a interação professores-estudantes e o engajamento acadêmico estão associados de modo consistente na literatura. Ao observar as pesquisas sobre a relação professores-estudantes e o engajamento acadêmico observa-se que há possibilidades de avanço e consolidação de achados quanto a questões como o relacionamento entre professores e estudantes contribui para dimensões discretas do engajamento acadêmico. Para além, a literatura precisa aprofundar a base de evidências sobre como processos como o engajamento acadêmico e a qualidade da relação entre professores e estudantes pode diferir quando consideramos aspectos como o gênero, raça e ciclo de ensino em que estudantes estão matriculados.

3. Presente estudo: objetivos e hipóteses

O presente estudo tem como objetivo geral examinar a associação entre a qualidade da relação professores-estudantes e o engajamento acadêmico entre estudantes do ensino médio. Os objetivos específicos da pesquisa incluem verificar se há associação entre a interação professores-estudantes com cada dimensão do engajamento acadêmico, incluindo aspectos cognitivos, emocionais e comportamentais. Finalmente, o estudo propõe a análise exploratória sobre como a percepção dos estudantes sobre a interação entre professores e estudantes e o engajamento acadêmico pode variar em função do gênero e raça dos estudantes.

A análise das diferenças de gênero e raça-cor dos estudantes segue alguns critérios. A categoria raça-cor foi analisada a partir da distribuição de participantes em dois grupos, um denominado PPI (pretos, pardos e indígenas) e o outro denominado Não-PPI (amarelos e

brancos). Quanto ao gênero, a análise foi dividida a partir das categorias masculina e feminina.

Foi hipotetizado que a qualidade da relação professores-estudantes, avaliada por meio de indicadores de suporte percebido por estudantes, estaria positivamente associada ao engajamento acadêmico em aspectos cognitivos, emocionais e comportamentais. Para, além disso, de modo exploratório, foram examinadas diferenças relacionadas a gênero e raça na associação entre a qualidade da relação professores-estudantes e engajamento acadêmico.

4. Método

4.1 Procedimentos de coleta de dados e participantes

Esta pesquisa realizou análise secundária dos dados do Projeto Conviver e tem como objetivo analisar fatores individuais e do contexto escolar associados à vitimização entre pares, registrado no Comitê de Ética em Pesquisa da UFPR (CAAE: 54404616.00000.0102). Os dados foram colhidos no segundo semestre de 2018. Os procedimentos incluíram contato com escolas para apresentar o projeto, enfatizando os benefícios da investigação. Após, o aceite das escolas envolvidas, foi entregue às escolas participantes o termo de consentimento e livre esclarecido (TCLE) para que os pais ou responsáveis autorizassem a participação dos estudantes na pesquisa. Os questionários referentes aos instrumentos em análise foram entregues para as escolas em um envelope para que fosse aplicado aos estudantes de forma voluntária e sigilosa. Houve indicação para que fosse aplicado por um professor que não trabalha com a turma, que a aplicação se desse durante o horário das aulas e que o tempo para a resposta ao questionário fosse de aproximadamente 40 minutos. Encerrado esse processo de coleta de dados, um membro da equipe de pesquisa recolhia os formulários e os encaminhava para processamento dos dados.

Após as análises preliminares dos dados, foi fornecido um breve resumo dos resultados descritivos do nível escolar dos estudantes, esse material foi enviado como devolutiva para escolas. Neste processo de devolutiva, cada escola recebeu apoio na interpretação dos resultados preliminares para compreender e melhorar o clima escolar da unidade educacional.

Os participantes do estudo são estudantes do 1º e 3º ano do ensino médio matriculados em 122 escolas públicas de 48 cidades do estado do Paraná, totalizando 9.910 estudantes com dados suficientes para a análise proposta. Note-se que não foram incluídos 22 participantes (0,2% da amostra) em função de terem respondido para a variável gênero o item outros, e a pequena proporção poderia enviesar resultados. Deste modo, nessa pesquisa foram incluídos os participantes que responderam masculino ou feminino. Levando em consideração o nível de ensino em que o estudante estava matriculado, a média de idade dos participantes foi igual a 16,09 anos e o desvio padrão (DP) = 1,99. a Tabela 2 sintetiza o perfil sociodemográfico dos participantes.

Tabela 2

Estatística descritiva do perfil sociodemográfico dos estudantes do Ensino Médio

Características	N	%
Gênero		
Feminino	4.966	50,6
Masculino	4.944	49,1
Outros	22	0,2
Raça		
Branco	5046	50,8
Pardo	3.673	36,9

Preto	751	7,6
Amarelo	265	2,7
Indígena	197	2,0
Ensino Médio		
1º ano	5.226	52,0
2º ano	1.814	16,8
3º ano	2.892	31,2

Nota. n=9.910

Note-se que a análise secundária dos dados aqui apresentados foi realizada devido a reorganização de planejamento da pesquisa, tendo em vista a dificuldade para viabilização de coletas de dados no ano de 2020 e no início de 2021, quando as aulas presenciais em escolas das redes públicas e privadas foram reorganizadas para a modalidade remota em sua maioria em função da pandemia da Covid-19 entre 2020 e 2021.

4.2 Instrumentos

Para coleta de dados desta pesquisa foram utilizadas adaptações da *Delaware School Climate Survey-Student* (DSCS-S), de Bear et al., (2014), traduzida e validada por Holst et al. (2016), especificamente a Escala de Clima Escolar (ECS) para a relação professor-estudante e a versão reduzida da Escala de Engajamento Escolar, criada por Fredricks et al. (2005), adaptada para utilização no contexto brasileiro por Cunha (2012), para o engajamento acadêmico nas três dimensões.

4.2.1 Escala de Clima Escolar (ECS)

A escala de *Delaware* é parte da Pesquisa de Clima Escolar da Universidade de Delaware que, além de verificar o engajamento e o clima escolar, busca investigar também questões de *bullying*, vitimização, estrutura disciplinar escolar e aprendizagem socioemocional. A DSCS-S é um instrumento autoaplicável que avalia o clima escolar e possui 78 itens, dispostos em quatro escalas. As quatro escalas são: Clima escolar (ECS); Vitimização e Bullying, Engajamento estudantil, Técnicas de Aprendizagem Positiva, Punitiva e Socioemocional (SEL); *Bullying* e *cyberbullying* (DBC); e, a quarta, Engajamento Acadêmico nas três dimensões (DEE) (Holst, B. 2016). Neste estudo foi utilizada uma escala desse instrumento, sendo ela a Escala de Clima Escolar (ECS).

A escala I referente ao Clima Escolar (ECS), possui 31 itens, sendo 8 subescalas que avaliam relações professores-estudantes, relações entre alunos, respeito pela diversidade, clareza das expectativas, justiça das regras, segurança escolar, engajamento de forma ampla do aluno e *bullying* de forma ampla. Como exemplos de itens podemos citar “Os professores tratam os estudantes com respeito, independentemente da cor da pele”; “Os professores se preocupam com seus estudantes”. Os itens são respondidos por meio de uma escala de quatro pontos, que descrevem o quanto o aluno concorda com cada afirmativa apresentada (1- Discordo muito; 2- Discordo; 3- Concordo e 4- Concordo muito).

É importante ressaltar que a confiabilidade da escala foi testada. O Coeficiente de consistência interna da a escala de Clima Escolar (ECS) foi de $\alpha_{(4)} = 0,79$ para o total dos itens. Ambos os itens obtiveram o valor adequado de consistência interna, ou seja, alfa de *Cronbach*, valores acima de 0,70 (Streiner, 2003).

4.2.2 Escala de Engajamento Acadêmico (EEA)

A Escala de Engajamento Acadêmico (EEA), desenvolvida por Fredricks, Blumenfeld, Friedel e Paris (2005). Nesta pesquisa foi utilizada a versão reduzida da escala (EEA), traduzida e adaptada por Cunha (2012) sendo ela, um instrumento de autorrelato. É composta por 16 itens, avaliados também por meio de uma escala de 1 a 4, que descreve o quanto o aluno concorda com cada afirmativa (1- Discordo muito; 2- Discordo; 3- Concordo e 4- Concordo muito). O instrumento inclui itens sobre o engajamento dos estudantes em sala de aula, contemplando as três dimensões, sendo: seis itens para engajamento comportamental, cinco itens para engajamento cognitivo e cinco itens para engajamento emocional. Exemplo de itens para as dimensões: “Eu completo minhas tarefas a tempo” (comportamental); “Sinto-me chateado na escola” (emocional) e “Eu confiro se minhas tarefas da escola tem erros” (cognitivo).

É importante ressaltar que a confiabilidade da escala foi testada. O coeficiente de consistência interna foi $\alpha = 0,82$ para a Escala de Engajamento Acadêmico (EEA) total de itens. Para a dimensão Engajamento Cognitivo o coeficiente de consistência interna foi $\alpha_{(4)} = 0,72$. Para a dimensão Engajamento Comportamental $\alpha_{(7)} = 0,77$ e para a dimensão Engajamento Emocional $\alpha_{(4)} = 0,80$. Ambos os itens obtiveram o valor adequado de consistência interna, ou seja, alfa de *Cronbach*, valores acima de 0,70 (Streiner, 2003).

4.4 Plano de análise de dados

Os dados levantados foram processados e analisados por meio do *Software Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS versão 25). Primeiramente foram processadas as análises estatísticas descritivas da amostra para obter médias e desvios padrão (D.P.), a

frequência e o percentual dos dados para descrever a amostra. Em seguida, foi analisado o alfa de *Cronbach* e a consistência interna das escalas utilizadas.

Foram realizadas comparações entre médias dos resultados considerando as variáveis gênero e raça-cor dos estudantes utilizando o teste t de *Student* para amostras independentes. O gênero foi avaliado a partir de duas categorias (masculino e feminino) e quanto à raça-cor o critério elencado distribuiu participantes em duas categorias agregando pretos, pardos e indígenas (PPI) e amarelos ou brancos (Não-PPI).

Foram realizadas análises de inferências estatísticas por meio do teste de correlação de Pearson com as variáveis interação professores-estudantes e engajamento acadêmico nas três dimensões para testar se estes construtos estão correlacionados. Também foi executada regressão linear múltipla tendo como variável preditora a interação professores-estudantes e variável dependente o engajamento nas três dimensões, com objetivo de analisar o efeito que a interação professores-alunos pode ter no engajamento acadêmico dos estudantes.

5. Resultados

O objetivo principal deste trabalho foi analisar o papel da relação professor- estudante e sua relação para com engajamento acadêmico. A seguir serão apresentados resultados da comparação das médias dos estudantes quanto ao gênero, raça-cor e as dimensões do engajamento acadêmico e a relação professores-estudantes.

5.1 Análise exploratória de diferenças relacionadas ao gênero e raça-cor

Ao comparar estudantes quanto às possíveis diferenças em relação ao gênero por meio do teste t de *Student* para amostras independentes, verificou-se que estudantes integrantes do grupo feminino apresentaram maior engajamento comportamental e cognitivo do que o grupo

masculino. Já para o engajamento emocional, os estudantes do gênero masculino apresentaram médias maiores do que os do gênero feminino. Quanto à relação professores-estudantes e gênero, os resultados mostraram que não houve diferença nas médias da relação professor-estudante para gênero. O detalhamento dos resultados é apresentado na Tabela 3.

Tabela 3

Comparação de médias entre grupos de gênero masculino e feminino

Dimensão	Média (DP)		T	P
	Feminino	Masculino		
Engajamento comportamental	0,32 (0,69)	0,21 (0,73)	-7,372	< 0,05
Engajamento cognitivo	0,85 (0,85)	0,63 (0,79)	-14,812	< 0,05
Engajamento emocional	0,19 (0,89)	0,32 (0,89)	7,114	< 0,05
Relacionamento Professores-estudantes	0,63 (0,66)	0,66 (0,71)	1,928	< 0,05

Nota. n=9.910.

As médias de grupos de raça-cor quanto às variáveis de interesse foram comparadas por meio do test t de *Student* para amostras independentes. Nesta amostra, quanto à raça-cor, foram encontradas diferenças significativas na comparação entre os grupos étnicos para a dimensão comportamental e cognitiva do engajamento acadêmico e para o relacionamento

professores-estudantes, porém para a dimensão emocional os resultados não foram significativos. Nessa amostra os brancos e amarelos (Não-PPI) apresentaram maior engajamento comportamental e cognitivo quando comparados aos negros, asiáticos e indígenas (PPI). Quanto à relação professores-estudantes e raça-cor, as médias mais altas foram para estudantes pretos, pardos e indígenas quando comparados aos brancos e asiáticos. Em síntese, nesta amostra, a raça-cor resultou que pretos indígenas e pardos apresentaram uma média menor de engajamento comportamental e emocional quando comparados aos seus pares brancos e asiáticos. E não foram localizadas diferenças entre os grupos raciais e o engajamento cognitivo. Os resultados são detalhados na tabela 4.

Tabela 4

Comparação de médias entre grupos de raça/cor (PPI = pretos, pardos e indígenas / Não-PPI)

Variável	Média (d.p.)		t	p
	PPI	Não-PPI		
Engajamento comportamental	0,23 (0,71)	0,30 (0,72)	-5,083	< 0,05
Engajamento cognitivo	0,73 (0,75)	0,75 (0,75)	-1,518	< 0,05

Engajamento emocional	0,26 (0,89)	0,24 (0,89)	0,618	< 0,05
Relacionamento professores-estudantes	0,66 (0,69)	0,63 (0,69)	2,058	< 0,05

Nota: n=9.910

5.2 Engajamento acadêmico e relação professores-estudantes

Para examinar a associação entre o engajamento acadêmico e o relacionamento professores-estudantes, foram realizadas análises de correlação entre essas dimensões. Em seguida, modelos de regressão linear múltipla foram feitos para analisar o padrão de associação.

Os resultados da correlação de Pearson entre as variáveis apontam para a existência de correlação positiva entre a relação professores-estudantes e todas as dimensões do engajamento acadêmico avaliadas, conforme detalhamento na Tabela 6. Ou seja, quanto mais positiva a percepção de estudantes sobre seu relacionamento com professores, maiores os índices de engajamento acadêmico quanto a aspectos cognitivos, emocionais e comportamentais.

Tabela 5

Correlações de Pearson entre as dimensões do engajamento acadêmico e a relação professores-estudantes

Variável	(1)	(2)	(3)	(4)
(1) Relação professores-estudantes	1			
(2) Engajamento comportamental	,208*	1		
(3) Engajamento cognitivo	,228*	,648*	1	
(4) Engajamento emocional	,375*	,382*	,370*	1

*Nota: * $p < 0,01$*

Os resultados da análise de correlação de Pearson realizada entre as dimensões do engajamento acadêmico e a relação professores-estudantes apontam para a existência de correlação positiva entre os construtos. Após a análise de correlação de Pearson, foram realizadas análises de regressão linear múltipla para verificar os efeitos da relação professores-estudantes no engajamento acadêmico dos estudantes (comportamental, cognitivo e emocional), para além de diferenças associadas a aspectos sociodemográficos (gênero e raça-cor), engajamento acadêmico e a relação professores-estudantes. Tendo como variável preditora a relação professores-estudantes e variável dependente dimensões do engajamento, foram realizadas análises a partir de três modelos distintos.

O primeiro modelo teve como variável preditora a relação professores-estudantes e como variável dependente o engajamento comportamental. Teve como objetivo analisar se a

relação professores-estudantes prediz o engajamento na dimensão comportamental e foi aceitável ($F(1, 8709) = 154,08; p < 0,01; R^2 = 0,052$) e explicou 5,2% da variância no engajamento comportamental. Neste modelo, a relação professores-estudantes foi preditora significativa e positiva do engajamento comportamental: ($\beta = 0,34; p < 0,01$). Tendo em vista o uso de variáveis fictícias para inserir o gênero, o resultado nessa amostra sugere que meninas apresentaram um maior engajamento comportamental. A raça-cor ($\beta = -0,41; p < 0,01$) evidencia que nessa amostra participantes pretos, pardos e indígenas apresentaram um menor engajamento acadêmico quando comparados a seus pares brancos e amarelos, conforme apresenta a tabela 6.

Tabela 6

Primeiro modelo. Análise de regressão sobre a associação entre engajamento comportamental e relação professores-estudantes

Dimensão	B	β	p	t
Constante	,728		<0,01	56,79
Relação professores-estudantes	,172	,204	<0,01	19,47
Gênero	-,141	-,098	<0,01	-9,39
Raça/cor (PPI)	-,058	-,041	<0,01	-3,89

*Nota. Para gênero, 1 = masculino e 2 = feminino; para raça e cor 1 = pretos, pardos e indígenas (PPI) e 0 = brancos e amarelos. ** $p < 0,01$.*

O segundo modelo buscou examinar a influência da relação professores-estudantes no engajamento cognitivo, para além dos efeitos relacionados ao gênero e raça/cor. Teve como objetivo analisar se a relação professores-estudantes seria preditora do engajamento na

dimensão cognitiva e foi aceitável. Os resultados deste modelo ($F(3, 9329) = 257,329$; $p < 0,01$; $R^2=0,076$) apontam para a explicação de 7,6% da variância no engajamento cognitivo. Nesse modelo, a variável étnico-racial não foi um preditor significativo para o engajamento cognitivo ($\beta = -0,41$; $p > 0,01$), enquanto a raça-cor sugeriu que participantes pretos, pardos e indígenas apresentaram menor engajamento cognitivo, conforme apresenta a tabela 7.

Tabela 7

Segundo modelo. Análise de regressão sobre a associação entre engajamento cognitivo e relação professores-estudantes

Variável	B	B	p	t
Constante	-,041		0,01	-2,46
Relação professores-estudantes	,143	,133	<0,01	12,57
Gênero	-,196	-,108	<0,01	-10,16
Raça/cor (PPI)	-,070	-,039	<0,01	-3,64

*Nota. Para gênero, 1 = masculino e 2 = feminino; para raça e cor 1 = pretos, pardos e indígenas e 0 = brancos e amarelos. ** $p < 0,01$.*

O terceiro modelo teve como objetivo analisar se a relação professores-estudantes é preditiva do engajamento emocional, para além de aspectos relacionados ao gênero e raça. Os resultados do modelo foram aceitáveis ($F(3, 9310) = 532,801$; $p < 0,01$; $R^2 = 0,15\%$) e explicaram 14,7% da variância. Nesse modelo, o engajamento emocional foi preditor significativo e positivo para relação professores-estudantes ($\beta = 0,36$; $p < 0,01$). A raça-cor não apresentou incremento na variável preditora, já o gênero apresentou-se como preditor significativo nessa amostra. Como apresenta a tabela 8.

Tabela 8

Terceiro Modelo. Análise de regressão sobre a associação entre engajamento emocional e relação professores-estudantes

Variável	B	β	p	t
Constante	-,091		<0,01	-5,21
Relação professores-estudantes	,423	,350	<0,01	34,91
Gênero	,169	,083	<0,01	8,26
Raça/cor (PPI)	-,004	-,002	0,83	-,217

*Nota. Para gênero, 1 = masculino e 2 = feminino; para raça e cor 1 = pretos, pardos e indígenas e 0 = brancos e amarelos. ** $p < 0,01$.*

Os resultados da regressão linear múltipla da amostra ($n=9.910$) demonstram que a relação professores-estudantes foi preditora das três dimensões do engajamento acadêmico ao considerar dados dos estudantes do ensino médio. A interpretação dos achados principais quanto às variáveis de controle gênero sugerem nesta amostra que participantes do gênero feminino tiveram maior engajamento comportamental quando comparadas aos estudantes do gênero masculino. Na dimensão engajamento cognitivo não houve predição, meninos e meninas não apresentaram variação nessa dimensão do engajamento. Já a dimensão engajamento emocional o gênero masculino apresentou maior engajamento em relação a seus pares do gênero feminino. A etnia sugere nesta amostra na dimensão comportamental brancos e asiáticos apresentaram maior engajamento do que os participantes negros, pardo e indígenas. Na dimensão cognitiva não houve variação quanto à etnia e na dimensão

emocional do engajamento não foi preditora significativa. Quanto à relação professores-estudantes o engajamento foi preditor significativo positivo em todas as dimensões.

6. Discussão

O presente estudo teve como objetivo principal compreender como a relação entre professores e estudantes pode influenciar o engajamento acadêmico no ensino médio. Para, além disso, foram avaliadas diferenças nas médias da percepção de estudantes sobre a interação professores-estudantes e o engajamento acadêmico, em função do gênero e identificação étnico-racial dos participantes. A hipótese principal foi que a qualidade da relação professores-estudantes está associada ao engajamento acadêmico em aspectos cognitivos, emocionais e comportamentais. E de modo exploratório, foram realizadas comparações de médias relacionadas ao gênero e a raça-cor dos estudantes.

Os resultados mostraram que os construtos estão correlacionados, ou seja, que a relação professores-estudantes positiva está correlacionada com as três dimensões do engajamento acadêmico: emocional, comportamental e cognitivo. Esses resultados estão alinhados ao trabalho de Valle (2017), ao evidenciar que quanto melhor relacionamento professores-estudantes melhor o engajamento no âmbito acadêmico. Confirma as pesquisas de (Davis 2010; Fredricks et al. 2004; Pianta et.al. 2012 e Frederiksen e Rhodes 2004), que evidenciam que as relações de qualidade com os professores transmitem aos estudantes um ambiente de apoio, tornando o ambiente mais acolhedor e favorecendo o engajamento.

Ao compreender que a relação professor-estudante está associada ao engajamento nas três dimensões, corrobora com a proposta de Fredricks et al. (2004), que apresenta o engajamento como processo com caráter social, influenciado em especial pelo contexto social da sala de aula. Os achados também estão alinhados aos achados de Martins e Ribeiro (2017), que evidenciam que o engajamento possui relação com as práticas de ensino, com os

relacionamentos vivenciados com professores e pares nesse contexto. Além disso, também confirma os achados de Coelho e Dell’Aglío (2018), que apontam o engajamento como componente crítico para compreender influências do ambiente escolar, das práticas de ensino e dos relacionamentos estabelecidos entre os colegas da turma. O estar engajado permite aos estudantes realizarem as atividades, e esse fazer lhes gera prazer por si só, ou seja, o crescimento e aprendizagem são a própria recompensa.

Quando o estudo abordou possíveis diferenças relacionadas ao gênero dos estudantes, as médias foram analisadas através do test t de *Student* e através da regressão linear. Quanto aos resultados observou-se que não houve diferenças entre os grupos de gênero considerando a relação professor-estudante. Quanto ao engajamento acadêmico os resultados apresentaram médias maiores para grupo do gênero feminino nas dimensões comportamental e cognitivo do engajamento acadêmico. Já para o engajamento emocional observou-se nessa amostra que os estudantes pertencentes ao grupo do gênero masculino apresentaram maiores médias do que as do grupo feminino.

Os resultados observados corroboram com os achados de Gonçalves Barbosa et al., (2011), que apresenta o gênero feminino como mais ajustadas academicamente e os estudantes do gênero masculino como tendo menor engajamento ao mesmo tempo contrapõe esse achado quando se observa o resultado que os estudantes pertencentes ao grupo do gênero masculino apresentaram maior média maiores de engajamento emocional do que as estudantes do gênero feminino. Vale notar que esses achados precisam ser considerados em função do contexto em que estão inseridos.

Essa pesquisa corrobora, ainda com os achados de vários estudos (King, 2016; Lam et al., 2012; Valle et al., 2015), que as diferenças de gênero afetam o desempenho escolar, porém, as evidências encontradas aqui vão ao encontro de que meninas tendem a ter melhor engajamento cognitivo e comportamental, entretanto, na dimensão engajamento emocional o

desempenho dos meninos foi maior, como em estudos anteriores (Charkhabi et al., 2019), que mencionam que nem sempre meninas apresentam maior engajamento e ressaltam a importância e o cuidado com os fatores relacionados ao contexto para contribuir e promover o engajamento.

Os resultados apresentados nas análises sugerem que na dimensão emocional do engajamento meninos tiveram maior engajamento que as meninas, enquanto nas dimensões cognitivo e comportamental as meninas apresentaram maior engajamento que os meninos. O trabalho de King (2016), mostra que meninas apresentam maior desempenho acadêmico se comparadas aos meninos, deixando evidente o maior engajamento cognitivo de estudantes do gênero feminino. Entretanto, nem sempre há diferença significativa quanto ao engajamento entre os gêneros, como demonstra Charkhabi et al. (2019). Mais estudos poderão elucidar como diferenças de gênero quanto ao engajamento se estabelecem, e eventualmente mudam ou permanecem estáveis.

No que diz respeito à raça-cor dos participantes, não foram observadas variações significativas nas médias da dimensão de engajamento emocional, enquanto nas dimensões comportamental e cognitivo do engajamento acadêmico estudantes pretos, pardos e indígenas manifestam menor engajamento nessas dimensões, quando comparados aos estudantes brancos e asiáticos. Esse achado está alinhado ao trabalho de Martins e Ribeiro (2017), evidenciando a necessidade distinta com relação ao engajamento, apontando que a raça pode influenciar o engajamento acadêmico dos estudantes.

Nesse debate também é necessário destacar a influência dos aspectos étnico-raciais no processo da relação professores-estudantes. Nessa temática Carvalho (2004) e Rezende (2009), questionam como os estereótipos sobre os negros podem acabar sendo utilizados para justificar o menor rendimento e engajamento acadêmico, e por sua vez essa associação pode dificultar avanços daqueles pertencentes a esse grupo. Assim, os resultados apresentados e

discutidos aqui vão ao encontro do propósito de reflexão do contexto escolar a depender de grupos étnicos e das questões de gênero. O olhar para as possibilidades de suporte ao estudante, também por meio de relacionamentos positivos com professores, deve ser mantido em evidência.

As diferenças étnico-raciais foram avaliadas novamente na regressão, e os resultados não apresentaram diferença significativa entre os grupos analisados para a dimensão emocional, sendo essa analisada como neutra no que compete a relação professor-estudante. As dimensões comportamental e cognitiva do engajamento tiveram variações, com estudantes pretos, pardos e indígenas apresentando índices menores de engajamento em relação a seus pares brancos e asiáticos. Goni et al. (2018), apontam o engajamento acadêmico dos estudantes como sendo fator influenciado tanto pelo gênero quanto pela raça e cor.

A análise do engajamento emocional, cognitivo e emocional a partir da relação professores-estudantes ofereceu resultados positivos e significativos em todas as dimensões de engajamento. Ou seja, quanto mais positiva a relação professores-estudantes, maior o engajamento acadêmico. Tais achados são alinhados ao trabalho de Pianta et.al. (2012), relatam como estudantes que estão na adolescência apresentam maior preocupação e discernimento para com as experiências sociais que conduzem a aprendizagem.

Quanto aos resultados da relação professor-estudante, o teste-t mostrou que não houve diferenças entre as médias da relação professor estudante e gênero na população pesquisada. Quanto aos grupos raciais as médias mais altas apresentadas pertencem aos estudantes negros, pardos e indígenas (PPI). Cruz et al., (2015), ressalta que os professores que buscam ultrapassar os desafios do cotidiano escolar e estimulam relações saudáveis apresentam maior estímulo aos estudantes. Leka (2019), evidencia que relações de maior suporte social estão associadas ao maior envolvimento e rendimento dos estudantes. Esses resultados também

corroboram os achados de diversos outros estudos (Dias, 2016; Dotterer & Lowe, 2011; Leka, 2019; Vitória, et al.,2018), que evidenciam que a qualidade da relação professores-estudantes está associada ao engajamento acadêmico e rendimento escolar, ou seja, em uma sala de aula que demonstra boas relações a aprendizagem tende ser maior e corrobora ao engajamento acadêmico dos estudantes.

Considera-se que este estudo valida e responde de forma positiva as hipóteses de pesquisa. Considerando os construtos correlacionados, os achados vão ao encontro da literatura. Com relação à dimensão emocional do engajamento acadêmico, observa-se que os meninos não mantiveram o padrão de menor engajamento apresentado na literatura estudada, sendo assim, vale considerar o contexto e explorar essa variável em novos estudos.

A relação professores-estudantes que ocorre no ambiente escolar pode ser analisada e questionada por meio da análise destes dados. Esta relação precisa ser olhada com atenção e cuidada, especialmente pelos professores e educadores que estão diariamente em salas de aula, pois estudantes que se sentem limitados ou não acolhidos tendem a não se engajar no espaço escolar.

Vale considerar a importância sobre as implicações das práticas pedagógicas como a formação dos professores. Destacar que o preparo, a formação docente e a ciência da relevância da profissão na relação com estudantes, a compreensão das emoções que norteiam o ambiente escolar, a forma que é provida o diálogo, o modo que as regras são construídas, o respeito às diferenças como um todo e a qualidade dos vínculos estabelecidos podem interferir no rendimento dos estudantes, ou seja, o currículo é importante e está atrelado às concepções de ensino e de gestão escolar. Os conteúdos são importantes para o desenvolvimento cognitivo e as relações para o desenvolvimento humano, sendo assim, se complementam. Para Valle (2017), quando os estudantes sentem que estão num ambiente onde as interações são respeitadas, torna-se provável que se envolvam de forma cognitiva,

emocional e comportamental nas atividades acadêmicas. Além disso, a qualidade dos relacionamentos entre professores e estudantes promove um clima escolar positivo, que conduz ao engajamento (Pianta et al. 2012).

Ao observar a dimensão dessa pesquisa é muito importante destacar que o estudo tem suas limitações, e que a ciência está propícia aos questionamentos, aprofundamentos e lacunas que não foram respondidas nesse momento. Segue alguns aspectos que podem ser explorados e aperfeiçoados em trabalhos futuros. Mesmo considerando nessa pesquisa uma amostra de um tamanho considerável (9.910 participantes), recomenda-se a necessidade de ampliar o número de escolas e participantes, levando em consideração outros contextos – por exemplo, escolas particulares que podem ter seus resultados comparados aos das escolas públicas. Ainda, estudos longitudinais que acompanhem ensino fundamental – anos finais e ensino médio ou outras etapas do ensino, para que possam ser realizadas comparações ao longo do ciclo vital dos estudantes. Vale notar que este estudo foi realizado através da percepção dos estudantes no que concerne à relação do professor para com eles. Estudos que contemplem a percepção de professores em relação ao relacionamento com estudantes também são de grande valia, para observar o construto de ambas as perspectivas.

Os dados aqui avaliados foram coletados em 2018 antes da pandemia do COVID-19. Seria relevante estudos posteriores que examinassem a relação professores-estudantes e o engajamento acadêmico no pós-pandemia para observar possíveis variações ou não desses construtos. Por ser um estudo correlacional, vale evidenciar que as análises e afirmativas aqui contidas não devem ser interpretadas como causalidade. Seria também pertinente analisar as hipóteses dessa pesquisa de forma longitudinal, ao longo do ano letivo com o mesmo grupo de estudantes ou ao longo das etapas de ensino, e ainda, comparativas entre estudantes do 1º ao 3º ano do ensino médio, uma vez que, os estudantes crescem e vão mudando as suas necessidades emocionais, comportamentais, cognitivas e até mesmo sociais.

Mesmo considerando tais limitações, a pesquisa aqui apresentada oferece achados relevantes que permitem observar e refletir sobre a relação professores-estudantes no cotidiano escolar do ensino médio.

Observando as experiências assistemáticas a respeito dos construtos aqui evidenciados e estendendo a discussão para com essa experiência, é possível descrever que observar os estudantes de forma integral, a depender das características físicas, étnicas e de gênero podem fazer diferença no ambiente escolar no desenvolvimento humano dos estudantes.

O olhar dos professores (as) em ambiente escolar pode favorecer intervenções pedagógicas que contribuem para seu desenvolvimento dos estudantes. Considerando esta observação para além do currículo, o que pode ser observado?

Eis então, algumas questões importantes para o olhar atento dos professores e da equipe pedagógica da escola: aspectos comportamentais dos estudantes: se os estudantes são assíduos às aulas, pois às vezes, faltam em determinados dias da semana ou em disciplinas específicas. Quando vêm para escola participam da aula de forma oral ou escrita, contribuem sobre o tema evidenciando interesse, entregam as atividades nos prazos e realizam as atividades de casa. Seguem as regras da escola ou não. Aspectos emocionais: demonstram regulação dos sentimentos ou não, quais sentimentos evidenciam durante o período de aulas. Vale considerar que alguns estudantes são assíduos às aulas, entretanto, não apresentam regulação dos sentimentos. Os estudantes demonstram gostar e pertencer ao ambiente escolar. Aspectos cognitivos: os estudantes demonstram ir além das expectativas dos professores, articulam o conhecimento ensinado com outras experiências vivenciadas.

As questões arroladas acima, podem se estender aos muros da escola, podem mudar ao longo do ciclo de ensino ou durante períodos de desenvolvimento vital. Algumas vezes, elas podem “fugir” do controle e resolução por parte da escola, ocasionalmente, a escuta ativa

e o se sentir importante e olhado pelo professor e pela escola, podem não fazer a diferença no decorrer da caminhada em busca pelo conhecimento quando trabalhados em unidade, entretanto estender essas características e envolver a família, compreender o contexto social e cultural pode ajudar na busca do caminho a ser trilhado na busca da aprendizagem. Vale evidenciar, que cada indivíduo é único e, munido de particularidades que podem ser estimuladas ou não, ao longo de todo seu ciclo vital. Deste modo, o trabalho colaborativo entre professores, equipe pedagógica e a família pode ter maior sucesso no desenvolvimento das habilidades que por hora podem estar adormecidas nos estudantes.

Aprender e ensinar estão numa linha tênue, sendo assim, o cuidado com o currículo e com as relações que ocorrem em ambiente escolar podem fazer a diferença no desenvolvimento dos indivíduos. Nada é tão bom que não possa ser aprimorado. Enquanto vivemos estamos em constante aprendizado e transformações.

Referências

- Benitez, J. D. (2017). Relationships among Behavioral Engagement, Self-Efficacy, Academic Achievement, and Career Choice among Middle School Mathematics Students: Race and Gender Differences. *Florida State University*. Recuperado de: http://purl.flvc.org/fsu/fd/FSU_SUMMER2017_Diaz_fsu_0071N_14091.
- Bear, G., Yang, C., Mantz, L., Pasipanodya, E., Hearn, S. & Boyer, D. (2014). Technical Manual for Delaware School Survey: Scales of School Climate, Bullying Victimization, Student Engagement, and Positive, Punitive, and Social Emotional Learning Techniques. *Center for Disabilities Studies at the University of Delaware and the Delaware Department of Education*. <https://doi.org/10.1080/21683603.2015.1094430>

- Bronfenbrenner, U. (2011). Bioecologia do desenvolvimento humano. Tornando os seres humanos mais humanos. Tradução: André de Carvalho Barreto. Porto Alegre: Artmed.
- Carvalho, M. P. de (2004). Desempenho escolar, gênero e raça: desafios teóricos de uma pesquisa. In: PAIXÃO, L.; ZAGO, N. *Sociologia da Educação: pesquisa e realidade brasileira*. Petrópolis: Vozes, pp. 11-40.
- Charkhabi, M., Khalezov, E., Kotova, T., Aker, J. S., Dutheil, F., & Arsalidou, M. (2019). School engagement of children in early grades: Psychometric, and gender comparisons. *PloS one*, 14(11). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0225542>.
- Coelho, A.C.C. & Dell'Aglio, D. D. (2018). Engajamento escolar: Efeito de suporte dos pais, professores e pares na adolescência. *Psicol. Esc. Educ.* v.22 n.3 Maringá Sept./Dec. 2018. <https://doi.org/10.1590/2175-35392018038539>.
- Cruz, J., Matos, M., Tomé, G. M. Q., Diniz, J. A. (2015). A relação professor-aluno: um olhar necessário para o contexto. *Revista de psicologia da criança e do adolescente*. v. 6, n. 2 Jul-Dez. - pp. 145-154. <http://hdl.handle.net/11067/5016>.
- Cunha, J. M. (2012). *O papel moderador de docentes na associação entre violência escolar e ajustamento acadêmico*. [Tese de Doutorado, Universidade Federal do Paraná]. <https://www.acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/34643/R%20-%20T%20-%20JOSAFA%20MOREIRA%20DA%20CUNHA.pdf?sequence=1>
- Davis, A. H. (2010). Conceptualizing the Role and Influence of Student-Teacher Relationships on Children's Social and Cognitive Development. *Educational Psychologist*, 38:4, 207-234, DOI: 10.1207/S15326985EP3804_2.
- Dias, M. F. (2016). *Estilos de Liderança de Professores e comportamento acadêmico dos alunos*. [Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Paraná]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertação da Universidade Federal do Paraná.

http://www.pgge.ufpr.br/dissertacoes%20m2016/M2016_Mariangela%20de%20Freitas%20Dias.pdf

- Dotterer, A. M., & Lowe, K. (2011). Classroom context, school engagement, and academic achievement in early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 2011 Dec;40(12):1649-60. <https://doi.org/10.1007/s10964-011-9647-5>
- Eccles, J., & Wang M. (2012). Part I commentary: So what is student engagement anyway? In S. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 133-145). Springer.
- Ferreira, V. S. & Andrade, M. S. (2017). A relação Professor-Aluno no Ensino Médio: Percepção do Professor de Rede Pública. *Psicol. Esc. Educ.* v.21 n.2 Maringá May./Aug. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539201702121111>.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. doi: 10.3102/00346543074001059.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P., Friedel, J., & Paris, A. (2005). School engagement. Em K. A. Moore & L. H. Lippman (Orgs.). *What do children need to flourish: Conceptualizing and measuring indicators of positive development* (pp. 305-321). Springer.
- Frederiksen, K. & Rhodes, J. (2004). The role of teacher relationships in the lives of students. T, NO. 103, Fall *Wiley periodicals, inc.* <https://doi.org/10.1002/yd.90>.
- Fonseca, P. N., Lopes, B. J., Palitot, R. M., Estanislau, A. M., Couto, R. N., & Coelho, G. L. H. (2016). Engajamento escolar: explicação a partir dos valores humanos. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(3), 611-620. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/02031061>

- Goñi, E., Ros, I., & Fernández-Lasarte, O. (2018). Academic performance and school engagement among secondary school students in accordance with place of birth, gender and age. *European Journal of Education and Psychology*, 11(2), pp. 93-105. <https://doi.org/10.30552/ejep.v11i2.224>
- Gonçalves Barbosa, A. J. Campos, R.A., & Valentim, T. A.(2011). A diversidade em sala de aula e a relação professor-aluno. *Estudos de Psicologia*, 28 (4), pp. 453-461. [Fecha de Consulta 18 de Enero de 2021]. ISSN: 0103-166X. Recuperado de: Gouveia, R. S. V. (2009). *Engajamento escolar e depressão: Um estudo correlacional entre crianças e adolescentes* [Tese de doutorado não-publicada, Universidade Federal da Paraíba].
- Hair, J. F. Anderson, R. E., Tatham, R. L., Black, W. C. (2009). *Análise Multivariada de Dados* (6ª ed.). Bookman.
- Holst, B., Weber, J., Bear, G.G., & Lisboa,C. (2016). Brazilian cross-cultural adaptation and content validity of the Delaware School Climate survey-Student (DSCS-S). *RELIEVE*, 22(2), art. 9. <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.22.2.6459>.
- Jardilino, J. L., Amaral, D. J. do, & Lima, D. F. (2010). Interação professor-aluno em sala de aula no ensino superior: o curso de administração de empresas. *Revista Diálogo Educacional*, 10(29), 101-119. <http://dx.doi.org/10.7213/rde.v10i29.3064>.
- Johnson, K. M., Crosnoe, R. e Elder, H. G; J (2001). Students' Attachment and academic Engagement: The Role of Race and Ethnicity. *Sociology of Education* v. 74, pp. 318-340. <https://doi.org/10.2307/2673138>.
- Kessels, U., Heyder, A., Latsch, M., & Hannover, B. (2014). How gender differences in academic engagement relate to students' gender identity. *Educational Research*, 56(2), pp. 220-229. <https://doi.org/10.1080/00131881.2014.898916>.

- King, R. B. (2016). Gender differences in motivation, engagement and achievement are related to students' perceptions of peers – but not of parent or teacher –attitudes toward school. *Learning and Individual Differences*, 52, pp. 60-71.
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.10.006>.
- Lam, S. F., S. Jimerson, E. Kikas, C. Cefai, F. H. Veiga, B. Nelson, C. Hatzichristou, et al. (2012). Do Girls and Boys Perceive Themselves as Equally Engaged in School? The Results of an International Study from 12 Countries. *Journal of School Psychology*, 50 (1): pp. 77-94. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.07.004>
- Legendre, F. M., (2018). *A Pedagogia: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias / Clermont Gauthier, Maurice Tardif (org)*; Tradução de Lucy Magalhães: atualização 3ª edição canadense: Guilherme João de Freitas Teixeira. 3. ed. Vozes, pp. 70-77.
- Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. (1990, 13 julho). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Presidência da República.
- Leite, C. R. (2016). *Percepções de alunos adolescentes do ensino médio sobre os estilos de liderança de professores*. [Tese de doutorado, Universidade Federal do Paraná].
- Leka, A. J., Reddy, L. A. & Shernoff, E. S. (2019). Medindo as práticas dos professores e o envolvimento acadêmico dos alunos: um estudo de validação convergente. *School Psychology*, 34 (1), 109-118. <https://doi.org/10.1037/spq0000268>.
- Martin, A. J. (2012). High School Motivation and Engagement: Gender and Age Effects. *Online Submission*. Erick. <https://eric.ed.gov/?id=ED532692>.
- Martins, L. M. & Ribeiro, J. L. D. (2017). Engajamento do estudante no ensino superior como indicador de avaliação. *Avaliação*, 22(1), 223-247. doi: 10.1590/S1414-40772017000100012.
- Mattos, Amana Rocha, Pérez, Beatriz Corsino, Almada, Carlos Vinícius Ribeiro, & Castro, Lucia Rabello de. (2013). O cuidado na relação professor-aluno e sua potencialidade

política. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 18(2), 369-377.

<https://doi.org/10.1590/S1413-294X2013000200024>.

- Naheed, E. H.; Wendy, H. & Shannon S. (2016). Do teacher-child relationship and the quality of friendship important for children's school involvement and academic skills? *Psicol. Esc. Educ.* pp. 201-208. <https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0043.V46-2>
- Pianta, R.C., Hamre, B.K., Allen, J.B. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. *Handbook of Research on Student Engagement* (pp.365-386). Springer.
- Rezende, A. B. de. (2009). Questão de gênero e raça: o desempenho escolar de meninos negros. *Anagrama*, 1(2), 1-13. Recuperado de:
<http://www.revistas.usp.br/anagrama/article/view/35299>.
- Streiner, L.D. (2003) Being Inconsistent About Consistency: When Coefficient Alpha Does and Doesn't Matter, *Journal of Personality Assessment*, 80:3, 217-222,
https://doi.org/10.1207/S15327752JPA8003_01.
- Väisänen, S., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Toom, A. & Soini, T. (2017). Social support as a contributor to student teachers experienced well-being. *Research Papers in Education*, 32(1), 41-55, <https://doi.org/10.1080/02671522.2015.1129643>.
- Valle, J.E, Stelko-Pereira, A.C., Sá, L.D.C. & Wilians, L.C.A., (2015). Bullying, vitimização por funcionários e depressão: Relações com o engajamento emocional escolar. *Psicol. Esc. Educ.* v.19 n.3 Maringá Sept./Dec. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0193872>.
- Valle, J. E. (2017). A influência do envolvimento em bullying e da relação professor-aluno no engajamento escolar. Recuperado de:
<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9336>.

- Valle, J. E., & Williams, L. C. de A. (2021). Engajamento Escolar: Revisão de Literatura Abrangendo Relação Professor-Aluno e Bullying. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 37, <https://doi.org/10.1590/0102.3772e37310>.
- Veiga, F. H. (2013), Envolvimento dos alunos na escola: Elaboração de uma nova escala de avaliação. *International Journal of Developmental and Education Psychology/INFAD. Revista de Psicologia*,1(1), 441-450. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349852058036.pdf>.
- Vitória, M. I. C., Casartelli, A., Rigo, R. M., & Costa, P. T. (2018). Engajamento acadêmico: desafios para a permanência do estudante na Educação Superior. *Educação*, 41(2), 262-269. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.2.27960>.