

ENVOLVIMENTO DO ESTUDANTE E TAMANHO DA ESCOLA: UM ESTUDO COMPARADO ENTRE ESCOLAS PÚBLICAS NA CIDADE DO RECIFE

STUDENT INVOLVEMENT AND SCHOOL SIZE: A COMPARATIVE STUDY OF PUBLIC SCHOOLS IN THE CITY OF RECIFE

CARMO, Erinaldo Ferreira¹

BARROSO, Ravenna Merêncio Oliveira²

RESUMO

Este artigo aborda a questão referente à relação entre o tamanho da escola e o envolvimento dos seus estudantes, em um estudo comparativo entre três instituições públicas estaduais de ensino médio localizadas em Recife, Pernambuco. Essa pesquisa objetiva identificar as relações entre os estudantes (com os colegas e com os professores) e a influência exercida pelo tamanho da escola sobre essas relações, no âmbito do convívio escolar. A pesquisa sinaliza que os estudantes de unidades de ensino menores vivem em um ambiente de ecossistema que favorece as relações sociais e propicia o melhor desempenho educacional. A proposta de continuidade desse estudo prevê a aplicação desse experimento em um número maior de escolas.

PALAVRAS-CHAVE: Envolvimento do Estudante na Escola; Tamanho da Escola; Participação.

ABSTRACT

This article addresses the issue of school size and research on student involvement in school in a comparative study between three state public high schools located in Recife, Pernambuco. This research aims at identifying the students' relationship (among colleagues and teachers) and the influence of the size of the school on these personal relationships within the school community. The research, which is still in the preliminary version, indicates that students from smaller educational units live in an ecosystem environment that favors social relations and provides the best school performance. The proposal of continuity of this study foresees the application of this experiment in a larger number of schools.

KEYWORDS: Student Involvement in School; School Size; Participation.

INTRODUÇÃO

¹ Doutor em Ciência Política; Coordenador do Mestrado em Políticas Públicas; Professor do Colégio de Aplicação da UFPE.

² Estudante do Curso de Graduação em Ciência Política e Relações Internacionais; ex-aluna do Colégio de Aplicação da UFPE.

DOI: 10.12957/e-mosaicos.2018.28723

O presente trabalho descreve e analisa um estudo inicial realizado em escolas públicas de ensino médio para identificar o envolvimento pessoal dos alunos na escola e o quantitativo razoável de estudantes por unidade de ensino. Comumente, esse ponto razoável é identificado ao se estimar o quanto os alunos aprendem em função do tamanho da escola, ou seja, o quanto o número de alunos por unidade educacional interfere no rendimento escolar. Mas, neste trabalho, em vez de identificar o desempenho do aluno, procuramos entender de que forma o tamanho da instituição de ensino influi no Envolvimento do Estudante na Escola – EEE.

Os estudos do EEE são relevantes nesse momento, quando temos verificado um aumento das demandas sociais sobre a escola. Cada vez mais a sociedade deseja que os alunos passem mais tempo no convívio escolar, fomentando programas como o “Escola em tempo integral”, onde a escola passa a suprir demandas mais abrangentes. Nesse sentido, não cabe mais falar de escola como instituição cujo principal objetivo é propiciar o desempenho do aluno, mas sim um espaço democrático de envolvimento e participação, permitindo a formação ampliada e a abordagem de conteúdos além do currículo tradicional (GIROTTI, 2009).

Desse modo, buscamos analisar a participação dos estudantes em escolas de tamanhos diferentes, visando identificar, mais especificamente, o tamanho apropriado para uma escola de ensino médio, considerando as relações sociais propiciadas nesse ambiente. Ao ampliar a quantidade de alunos atendidos, as escolas também ampliam suas possibilidades de prover mais opções de recursos aos seus discentes, pois um número maior de matriculados pode representar mais recursos, mais profissionais em diferentes áreas e especialidades, mas, ao mesmo tempo, representa um maior número de problemas oriundos da agregação de diferentes grupos, o que significa a necessidade de expansão, simultânea, dos serviços educacionais e da capacidade de monitoramento, considerando que em muitas escolas há tensões relacionadas ao número de estudantes atendidos. Desse ponto de vista, limitar o tamanho da escola parece resultar em um melhor atendimento à sua função social, no que favorece a relação de ecossistema.

Considerando a necessidade de alargamento desse debate, este estudo também tem por objetivo contribuir com as pesquisas sobre o EEE e a relação entre os estudantes e o tamanho da escola (aqui significando a quantidade de alunos matriculados). Para isso, foram verificadas as relações de envolvimento entre estudantes de três escolas públicas estaduais de tamanhos diferentes. Cada uma dessas unidades de ensino foi devidamente acompanhada por estudantes de licenciatura que atuaram nessas instituições, no ano letivo de 2016, sendo o nome desses colaboradores, bem como dos estudantes pesquisados, mantidos no anonimato.

As escolas pesquisadas estão localizadas em bairros distintos da cidade de Recife, mas são frequentadas por um mesmo perfil de público. Uma dessas escolas atende aos estudantes moradores dos bairros de Boa Viagem, do Pina e da Imbiribeira. Outra escola atende basicamente aos estudantes do Ibura, do Jordão e



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2018.28723

ainda do Ipsep. E a outra aos bairros da Várzea e do Engenho do Meio. Essas três unidades de ensino obtiveram médias parecidas (entre 470 e 490) no resultado geral no Enem 2015 e o perfil do corpo estudantil delas foi classificado como de nível socioeconômico médio. As três escolas foram selecionadas por apresentarem quantitativos bastante diferenciados de alunos matriculados.³ Em cada uma delas foram aplicados 30 questionários simplificados, totalizando 90 estudantes pesquisados.

TAMANHO DA ESCOLA

O debate sobre o espaço construído e a estrutura física da escola é uma questão de interesse para as políticas públicas educacionais. Em seu estudo sobre o tamanho da escola, Jacobo (2000) identificou que as unidades de maior porte, em número de alunos atendidos, oferecem maiores oportunidades de ensino ao seu corpo estudantil, por concentrar um leque bem mais amplo de condições educacionais e de alternativas curriculares aos seus alunos e isso resultaria em uma melhor qualidade do ensino ministrado. Já as escolas menores, mormente localizadas nas periferias e em áreas rurais, ofertam menos oportunidades aos seus estudantes, e são exatamente esses os que mais precisam de estímulos educacionais para compensar os baixos níveis educacionais do seu meio social.

Em outro estudo, de Lee e Smith (2002), essa questão apresenta dois critérios potencialmente conflitantes: como o tamanho da organização afeta as relações dos membros do grupo (critério sociológico) e qual o melhor tamanho da escola para a eficiência econômica (critério econômico). O critério sociológico atenta para o modo como as relações sociais entre os membros do grupo escolar e os aspectos organizacionais da escola são constituídos a partir do tamanho da escola, sabendo-se que na medida em que as escolas crescem em número de alunos, essas se tornam mais formais e burocráticas. Já o critério econômico, por sua vez, enquadra-se no contexto da economia de escala, considerando que o aumento no tamanho da escola é uma contribuição potencial para uma maior economia das contas públicas, com a concentração de serviços e recursos e a redução de gastos difusos. Percebe-se, assim, que ambos os critérios se opõem, quando o primeiro argumenta em favor das escolas menores, enquanto o segundo argumenta pela eficiência da ampliação do tamanho da escola.

É preciso registrar nesse momento que não se pode tratar da questão escolar, seja pelo viés da Sociologia ou pelo viés da Economia, sem considerar também a questão pedagógica em si. Por isso é apropriado lembrar da existência de um

³ A partir da totalidade de escolas públicas estaduais que ofertam o ensino médio regular na cidade do Recife, as unidades de ensino foram classificadas em três grupos distintos: escolas de pequeno porte, com menos de 300 alunos matriculados; escolas de médio porte, com um público entre 300 e 600 alunos; e escolas de grande porte, com mais de 600 matrículas registradas, de acordo com dados obtidos na Secretaria Estadual de Educação.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2018.28723

terceiro critério: qual o tamanho da escola que favorece, ou que não prejudica, a aprendizagem dos alunos (critério pedagógico).

Evidentemente, esses três critérios apresentados fazem parte de uma mesma estrutura educacional e devem ser vistos de forma relacionada, mas neste trabalho de pesquisa, especificamente, dadas as suas limitações temporais, espaciais e metodológicas, sendo um experimento inicial, foi observado apenas o critério sociológico, mesmo assim só parcialmente, na verificação do envolvimento do estudante com a escola, de uma forma geral, e do seu relacionamento com os professores e com os seus pares, de uma forma mais específica.

Mas, ainda que o argumento econômico conjecture que o tamanho maior da escola produza uma eficiência operacional, na verdade o que se percebe nas grandes escolas é que essa estrutura de maior porte utiliza boa parte do seu recurso pessoal no atendimento às obrigações burocráticas. A teoria sociológica (weberiana) considera que a expansão de uma organização reduz as interações entre as pessoas, fazendo com que as conexões se tornem mais formais, isso porque o crescimento organizacional gera novas estruturas burocráticas enquanto os laços entre os indivíduos se tornam menos pessoais (LEE e SMITH, 2002).

Numa tentativa de simbiose dos dois argumentos, as políticas públicas de edificação escolar têm considerado, até então, que as escolas infantis devem ser pequenas, para propiciar a relação de aproximação entre as crianças e permitir uma estrutura de maior apoio aos alunos e as escolas de nível médio devem ser maiores, para socializar o adolescente com grupos mais amplos e diversos e também para ofertar um leque maior de oportunidades de formação educacional.

Percebe-se que, de fato, já existe uma compreensão de que o espaço escolar e o quantitativo de estudantes concentrados em uma mesma unidade de ensino podem influenciar a instituição a alcançar seus objetivos. Sabe-se, então, que a quantidade de alunos agrupados em um mesmo espaço pode favorecer ou pode comprometer o contato entre os sujeitos afetando as relações sociais desenvolvidas nesse ambiente, bem como o desempenho nos estudos. É que o ambiente escolar deve ser um espaço projetado, edificado, organizado e vivido por grupos sociais no desenvolvimento de uma atividade específica: a educação.

E esse espaço de vivências sociais e cognitivas está impregnado de signos, valores, memórias e relações afetivas que representam a segurança, o conforto, a maturação, mas também podem representar angústia, clausura, disciplina, controle e violência, incluindo a simbólica. Assim, as referências da escola adquirem a significação do lugar, identificado e vivido pelos usuários como ela se mostra. Por isso, o espaço escolar carece de ser identificado pelos seus usuários como um ambiente acolhedor e facilitador das relações sociais pacíficas, harmônicas e horizontais.

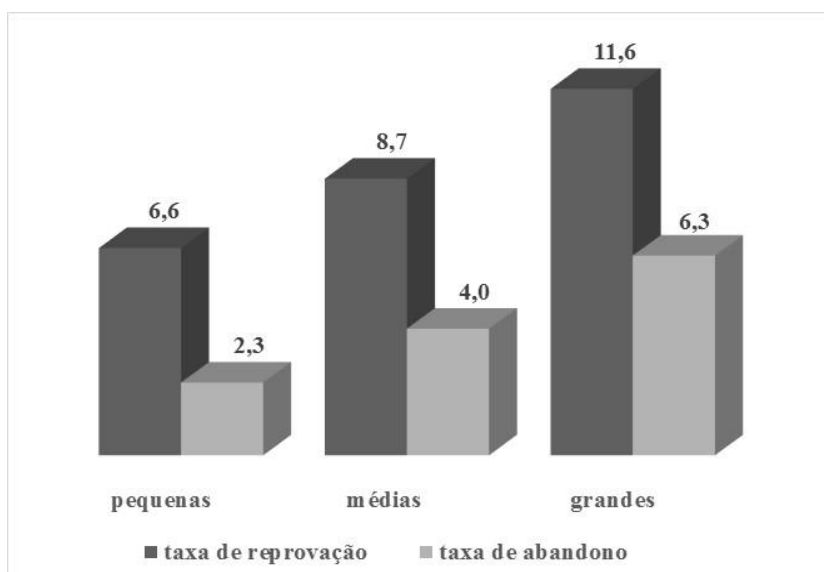
As pessoas se envolvem e participam do ambiente construído quando se sentem também responsáveis por ele, quando se percebem acolhidas e se

DOI: 10.12957/e-mosaicos.2018.28723

identificam com esse espaço. E isso só ocorre quando elas conseguem sentir nesse ambiente construído relações que lhes envolvam de alguma forma positiva. Assim, a relação com a educação pressupõe uma identificação com o ambiente onde ela se desenvolve. Esse ambiente é um ecossistema e nele os indivíduos se relacionam melhor quando mais próximos. Por isso, as escolas pequenas produzem um clima educacional mais propício ao desenvolvimento cognitivo e comportamental em comparação às grandes escolas (SOMMER, 1969).

Para se ter uma ideia do clima favorável às escolas menores, considerando o resultado do Enem 2015, das instituições públicas (federais, estaduais e municipais) que oferecem o ensino médio, como mostra o Gráfico 1, as unidades de pequeno porte registraram taxas de reprovação e abandono significativamente inferiores às mesmas taxas registradas nas grandes escolas. Isso indica a riqueza das escolas menores, localizadas em pequenas comunidades, integrando pessoas que já convivem fora dela, desempenhando sua função de ecossistema, no que favorece a intensidade nas relações sociais e a interação dialógica possibilitada na vivência do micro espaço público.⁴

Gráfico 1. Porte da escola por taxas de reprovação e abandono



Fonte: Inep/MEC– ENEM 2015

⁴ O micro espaço público, ou espaço micropúblico, no sentido Arendtiano e Habermasiano de esfera pública, corresponde ao espaço público urbano midiaticizado, que compreende a esfera onde os debates ocorrem em pequenos grupos formados por pessoas próximas, consumidoras das informações da mídia de massa e que se reúnem, ainda que em espaços privados, não necessariamente para conversar sobre política, mas que acabam tomando parte desse tema (CARMO, 2012).



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2018.28723

Dessa maneira, podemos conceber que há uma disposição do estudante em se relacionar com os outros (colegas e professores) e a iniciativa para tomar parte na instituição escolar, o que se expressa nos sentimentos de pertença e de apreço do educando e na sua efetiva assimilação e participação nas atividades da escola. Participação esta que depende do tamanho da escola e que pode ser materializada pelo seu empenho e pelo seu grau de comprometimento nas tarefas escolares, ou ainda, seguindo a definição apresentada por Veiga (2012, p. 32), pela “vivência de ligação centrípeta do aluno à escola, em dimensões específicas, como: cognitiva, afetiva, comportamental e agenciativa (o aluno como agente de ação)”.

ENVOLVIMENTO DO ESTUDANTE NA ESCOLA

Na realização desse trabalho, procuramos associar conhecimentos teóricos e empíricos na difusão dos estudos do EEE. Esses estudos surgiram em meados da década de 1990, despertando o interesse de pesquisadores da psicologia educacional, da saúde pública e da formação de professores. Os estudos iniciais utilizaram termos diversos, como “ligação à escola”, “pertencimento à escola” e “empenho do estudante”. Posteriormente, numa tentativa de estabelecer um consenso no uso dos termos relacionados ao envolvimento dos estudantes com a escola, convencionou-se o uso da palavra “envolvimento” como expressão comum, para que pesquisadores de diferentes áreas empregassem um mesmo termo para estudos semelhantes, identificando um construto de relacionamento social multidimensional.

Mesmo assim, como observa Fernandes (2012), o conceito de EEE ainda não apresenta uma definição unívoca, sendo entendido e utilizado por alguns autores sob diferentes designações, como por exemplo, “participação”, “adesão”, “motivação”, “pertença”. As expressões mais usuais para esse tipo de estudo são *Student Engagement in Schools* – SES, Envolvimento dos Alunos na Escola – EAE, Envolvimento dos Estudantes na Escola – EEE. Essa generalização na abordagem da temática se dá pela abrangência da própria questão do envolvimento e pelo dinamismo das relações no ambiente escolar. Sobre isso, a literatura do EEE suporta a noção de que o envolvimento não é conceitualizado como um atributo estático. Ao contrário, ele é percebido como um estado flexível altamente influenciado por fatores pessoais e contextuais.

O sentido de “envolvimento” representa a assimilação e a participação em uma dada atividade ou situação. Significa o comprometimento do indivíduo com uma ação que está desempenhando. O termo deriva do latim, *involvere*, verbo reflexivo, que tem o sentido de ação própria, tomar parte, comprometer-se, estar envolto. Assim surge a concepção de que os estudantes que estão envolvidos com as atividades da escola são aqueles que gostam do ambiente escolar (envolvimento afetivo), participam com entusiasmo dos eventos e da rotina da escola (envolvimento comportamental) e procuram se empenhar nas questões da aprendizagem (envolvimento cognitivo).



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2018.28723

Essa combinação de sentimentos e ações do envolvimento representa o comprometimento do estudante. Aqui cabe o esclarecimento de que há uma relativa diferença entre compromisso e comprometimento. Compromisso refere-se ao que é feito, enquanto o comprometimento está relacionado a como se faz. Isso significa que este último compreende o que se faz e como se faz. Assim, entende-se que comprometimento é mais que compromisso.

DIMENSÕES DO ENVOLVIMENTO

Os estudos do EEE apresentam um caráter multidimensional, na medida em que abrangem relações emocionais dos estudantes no ambiente de ensino (dimensão afetiva), atitudes amistosas proativas (dimensão comportamental) e dedicação e esforços voltados à aprendizagem (dimensão cognitiva), sendo essas três dimensões do envolvimento apresentadas de maneira concomitante e com abrangência mais geral na participação do corpo estudantil com a dinâmica escolar, com a prática educativa, com os professores e com os seus pares.

A dimensão afetiva representa as reações emocionais (positivas ou negativas) em relação à escola, aos professores, aos colegas e às disciplinas estudadas. Essas reações emocionais externalizam os sentimentos afetivos dos estudantes em relação aos estudos, aos colegas, aos professores e demais funcionários, à identificação com a escola e ao entendimento de pertencimento à mesma, além da valorização do sucesso nos resultados relacionados ao meio escolar (FINN *et al*, 1995). Essa dimensão é colocada em prática pelo interesse do educando nos estudos, pela curiosidade em aprender algo novo, pelos sentimentos demonstrados de confiança, alegria, orgulho, prazer, entusiasmo e afinidade com a escola e os seus agentes pedagógicos.

A dimensão comportamental compreende a participação ativa dos estudantes em atividades escolares (em sala de aula e extraclasse). Corresponde à participação dos discentes no processo de ensino e aprendizagem de cada disciplina e nas atividades extracurriculares da escola, abrange as ações práticas dos sujeitos e evidencia a externalização do envolvimento afetivo. Concebe, assim, as representações do aluno, enquanto ações indicativas do seu interesse e do seu empenho no processo de aprendizagem, surtindo efeitos sobre o envolvimento cognitivo. A dimensão comportamental é posta em prática por ações cotidianas do meio escolar, como frequentar as aulas, participar das ações extraclases (excursões, jogos, feiras), entregar as tarefas solicitadas, evitar conflitos com os colegas, respeitar professores e funcionários, tomar atenção aos conteúdos trabalhados, buscar informações adicionais a esses conteúdos e empreender esforços para se sobrepor às dificuldades apresentadas (CONNELL, 1990).

A dimensão cognitiva está baseada no nível de esforço psicológico dos estudantes para desenvolver sua aprendizagem. Ela considera o investimento mental, as estratégias de aprendizagem, a predisposição para o exercício e o



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2018.28723

desempenho necessários para a compreensão de questões mais difíceis e para o domínio de competências mais complexas. A dimensão cognitiva é colocada em prática por meio da relação feita diretamente pelo estudante entre a aprendizagem e suas experiências de vida, pela perspectiva de utilização do conhecimento escolar em momentos futuros, pela associação entre saberes de diferentes áreas do conhecimento e pela sua capacidade de buscar alternativas para viabilizar a gestão dos estudos e do saber cumulativos protagonizados na vivência escolar (FREDRICKS & MCCOLSKEY, 2012).

Essas três dimensões englobam, ainda, categorias contextuais que contribuem decisivamente para o relacionamento dos estudantes com os professores e com os seus pares. Essas categorias compreendem a segurança proporcionada e percebida pelos estudantes nas relações interpessoais mais amplas no âmbito da escola. As categorias contextuais consideradas aqui são as relações com os professores e com os seus pares.

Na relação de envolvimento dos estudantes com os professores, de acordo com o entendimento de Veiga *et al.* (2012), os alunos que apresentam uma maior proximidade com os seus docentes são também os que demonstram um maior envolvimento nas atividades da escola. O apoio dado pelos professores pode ser associado aos diferentes indicadores do envolvimento comportamental, incluindo maiores níveis de participação nas atividades e maior frequência escolar. Quando o professor estabelece um ambiente de aprendizagem caracterizado pelo respeito e pelo apoio à autonomia dos seus estudantes, estes ampliam o envolvimento afetivo, comportamental e cognitivo.

Quanto à relação dos estudantes entre pares, Fernandes (2012), observa que crianças e adolescentes, quando se sentem acolhidos pelo seu grupo de convívio, apresentam níveis mais elevados de comportamento social e de desempenho escolar, bem como registram menos angústia emocional e insegurança, em comparação aos estudantes sem amizade recíproca. Já os estudantes que vivenciam experiências de exclusão e vitimização tornam-se cada vez menos envolvidos nas aulas e apresentam um desempenho fraco devido à baixa participação.

Nesse entendimento, resume-se que estudantes que têm uma forte relação de amizade com os seus colegas de sala e de escola tendem a gostar mais do ambiente escolar, desenvolvem o sentimento de pertencimento, faltam menos às aulas e apresentam uma maior dedicação aos estudos, além de assumirem mais responsabilidades em seus trabalhos escolares (FERNANDES, 2012; VEIGA *et al.*, 2012).

Percebe-se na expressão de diferentes autores que o pensamento consensual sobre o EEE é o de que os estudantes com um bom envolvimento na escola estão mais propícios a obterem melhores desempenhos em processos avaliativos, o que se reflete em melhores resultados escolares e ainda numa redução das taxas de reprovação e evasão. Compõem, então, a estrutura básica deste estudo do EEE as

DOI: 10.12957/e-mosaicos.2018.28723

dimensões e as categorias do envolvimento, que são tratadas aqui como elementos integrados e complementares em uma análise quantitativa.

TRATAMENTO ESTATÍSTICO DOS DADOS

Para os procedimentos estatísticos foram utilizados os recursos do SPSS na realização da análise exploratória dos dados, com o objetivo de investigar a estrutura de um conjunto de variáveis inter-relacionadas, identificando o que as variáveis originais partilham entre si.

Inicialmente, foi verificado o coeficiente Alfa de Cronbach, utilizado para medir a confiabilidade do tipo de consistência interna de uma escala, isto é, avalia a magnitude em que os itens de um instrumento estão correlacionados⁵. Nessa pesquisa, os valores de Alfa mostraram-se satisfatórios em cada item observado, sendo bastante expressivo no total do conjunto.

Tabela 1 – Coeficiente de Alfa de Cronbach

Itens	Média	Desvio	Alfa sem o item
Gosta dos professores da escola	7,98	,748	,752
Procura agir com respeito e atenção aos professores	8,62	,749	,751
Procura associar os assuntos de uma disciplina a outros assuntos que já estudou com outros professores	8,66	,686	,762
Gosta de participar das atividades recreativas com os colegas de turma	9,14	,652	,722
Tem um bom relacionamento com os colegas da escola	8,81	,741	,701
Tira dúvidas com os colegas sobre assuntos que não sabe e os ajuda com assuntos que sabe	8,44	,745	,725

Coeficiente Alfa de Cronbach = ,773

Como se observa na Tabela 1, há manifestações de apreço, por parte dos pesquisados, em relação à escola, aos professores e aos colegas, evidenciando um clima relacional positivo, em todas as escolas observadas, principalmente com elementos representantes da relação afetiva de convívio com os seus pares, sugerindo que esses estudantes demonstram níveis elevados de sentimento de

⁵ Para que a consistência interna seja considerada aceitável, os valores do coeficiente Alfa de Cronbach devem ser iguais ou superiores a 0,7. Para analisar o Alfa de Cronbach, a rotina utilizada no SPSS é: Analisar – Escala – Análise de confiabilidade.

DOI: 10.12957/e-mosaicos.2018.28723

pertença a esse grupo social. Observa-se, ainda, que o item que mais contribui para a consistência geral desse resultado é o bom relacionamento com os colegas, visto que o valor de Alfa dessa dimensão sofreria a maior redução (de 0,773 para 0,701) caso esse item fosse retirado.

Em seguida, para registrar a validade dos indicativos observados no conjunto geral do envolvimento do estudante, foram aplicados os testes de Kaiser-Meyer-Olkin – KMO e de esfericidade de Bartlett, que indicam o grau de suscetibilidade, ou o ajuste dos dados, à análise fatorial, ou seja, apontam o nível de confiança que se pode esperar no tratamento dos dados por esse método multivariado. Nesse caso, registrou-se uma medida moderada (0,758), porém, dentro do limite aceitável.

O teste de esfericidade de Bartlett tem por base a distribuição estatística de “qui quadrado” e testa se há correlação entre as variáveis⁶. Para este caso, o valor da significância do teste de Bartlett mostrou-se apropriado (0,000), reforçando a adequação da análise fatorial para a avaliação dos dados. O teste de esfericidade de Bartlett, mostrado na Tabela 2, apresenta valor significativo ($p < 0,05$) indicando que a matriz de correlação não é uma matriz de identidade e, portanto, há relações entre as variáveis em análise: [$\chi^2(16) = 98,221, p < 0,001$].

Tabela 2 - Testes de KMO e Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem		,758
Teste de esfericidade de Bartlett	Aprox. Qui-quadrado	98,221
	Df	16
	Sig.	,000

Tabela 3 - Diferença entre médias do envolvimento por gênero

Feminino (N = 48)		Masculino (N = 42)		t	p-valor
Média	Desvio	Média	Desvio		
8,68	,581	8,57	,655	,577	,612

Na sequência, observando o sexo dos alunos, utilizou-se o teste *t-Student*. Nesse teste, toma-se como hipótese nula que não existem diferenças entre as médias das variáveis verificadas⁷. A Tabela 3 apresenta os resultados do teste *t* para

⁶ O teste de KMO apresenta valores normalizados entre 0 e 1 e mostra a proporção da variância apresentada para as variáveis utilizadas em comum. Quanto mais próximo o valor estiver de 1,0 indica que o método de análise fatorial é adequado ao exame dos dados. Para realizar os testes de KMO e Bartlett, a rotina utilizada no SPSS é: Analisar – Redução de dimensão – Fator.

⁷ Quando o teste apresenta valor $p \leq 0,05$, rejeita-se H_0 , entendendo que existem sim diferenças significativas entre as médias observadas. Por outro lado, quando o valor $p > 0,05$, aceita-se H_0 ,

DOI: 10.12957/e-mosaicos.2018.28723

a relação entre o envolvimento escolar, e suas dimensões, em função da categoria gênero. Em relação ao gênero, como se vê, em todos os casos observados não se registra diferença significativa entre os dois grupos estratificados.

Nesse caso, é aceita a H_0 , acatando o argumento de que a média dos estudantes configura a não existência de diferenças significativas entre os grupos no envolvimento escolar ($t = 0,557$; $p = 0,612 > 0,05$), estabelecendo que o gênero não é, nessa situação estudada, uma variável diferencial no envolvimento do estudante com a sua escola. Assim, percebe-se que o envolvimento escolar, em função do gênero dos estudantes, não registra diferença entre os dois grupos estratificados, em todas as dimensões e categorias observadas. Finn (1993) também verificou que a relação entre o envolvimento estudantil e o desempenho escolar apresenta uma associação que independe do gênero.

Por fim, com o intuito de examinar as correlações entre as dimensões do envolvimento e as categorias adotadas, utilizou-se nessa parte do estudo o coeficiente de Pearson.⁸ No que se refere às correlações entre os itens, nas dimensões e nas categorias consideradas nesta pesquisa, visualiza-se na Tabela 4 que os maiores valores estão direcionados às escolas pequenas e medianas.

Tabela 4 - Correlação entre tamanho da escola e envolvimento do estudante

Escola		Envolvimento
Pequena	Correlação de Pearson	,771**
	Sig. (2 extremidades)	,000
Média	Correlação de Pearson	,714**
	Sig. (2 extremidades)	,000
Grande	Correlação de Pearson	,556**
	Sig. (2 extremidades)	,000

A análise de correlação indica uma associação mais forte entre as escolas menores e o envolvimento dos estudantes ($r = 0,771$; $p = 0,000 < 0,01$), ao mesmo tempo em que indica que a correlação é mais fraca nas escolas de grande porte.

Em outro exercício, foi relacionado o EEE e a média simples das notas obtidas pelos estudantes pesquisados em seis disciplinas (Matemática, Língua Portuguesa,

validando a premissa de que as diferenças entre os valores não têm significado estatístico. Para realizar o Teste t , a rotina empregada no SPSS é: Analisar – Comparar médias – Test- t para amostras independentes.

⁸Esse é um coeficiente de correlação paramétrico que confirma se há associação estatisticamente significativa entre as variáveis, quando $p < \alpha$ (seja em correlação positiva ou negativa). Para identificar a correlação de Pearson, a rotina no SPSS é: Analisar – Correlacionar – Bivariável.

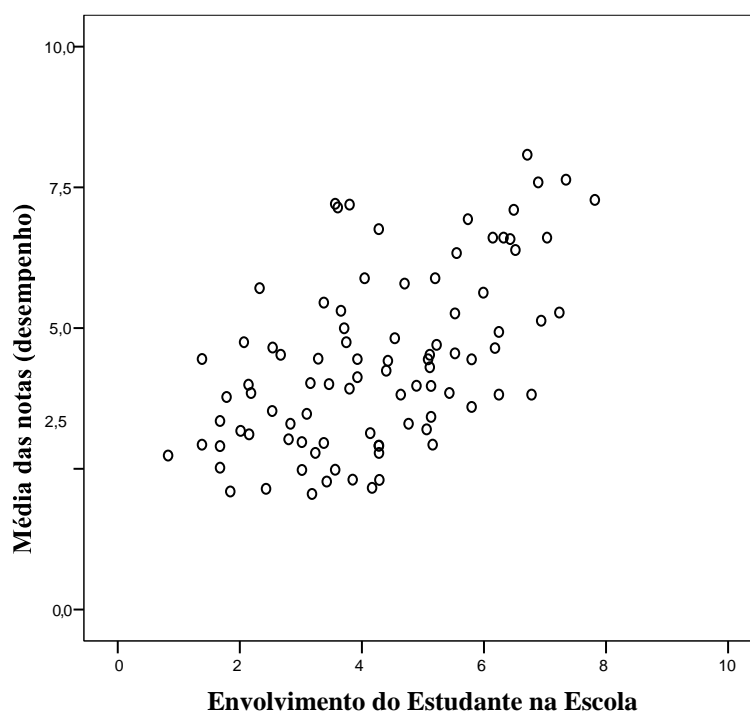
DOI: 10.12957/e-mosaicos.2018.28723

Geografia, História, Inglês e Biologia)⁹. E sendo o envolvimento maior nas escolas de menor porte, essas podem apresentar desempenho escolar superior. Evidentemente, o sucesso escolar não está atrelado exclusivamente ao tamanho da escola, visto que há outros fatores que devem ser considerados, como, por exemplo, o aparelhamento da instituição com recursos tecnológicos e a formação completa do quadro de professores.

E esses fatores imprescindíveis ao bom desempenho da educação estão presentes, geralmente, nas escolas de grande porte, enquanto as menores registram com maior frequência a falta de equipamentos tecnológicos e a carência de professores em algumas áreas específicas no seu quadro de profissionais docentes.

A partir do cruzamento das informações levantadas junto aos alunos pesquisados, sobre o seu envolvimento pessoal na escola e sobre o seu desempenho escolar, foi possível identificar, como mostra o Gráfico 2, que na medida em que aumenta o envolvimento na escola, aumenta também o desempenho do estudante. Essa relação entre envolvimento e desempenho já foi bastante observada em diversos estudos apresentados por diferentes autores, sendo então esse um resultado já esperado.

Gráfico 2 - Envolvimento e desempenho dos estudantes



⁹ Outras disciplinas não foram adotadas por apresentarem problemas em sua oferta em ao menos uma das escolas pesquisadas.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2018.28723

Além do que foi identificado aqui, nesse estudo do EEE, diversas outras pesquisas tradicionais, em contextos educacionais variados, mostram que o envolvimento produz uma cadeia relacional positiva: o envolvimento afetivo influencia as atitudes comportamentais, e estudantes com elevado envolvimento comportamental são diligentes na aprendizagem e participativos nas atividades escolares, inclusive extraclasses, no que favorece a ampliação do envolvimento cognitivo, o que, por sua vez, produz um maior esforço mental, estabelecendo um maior número de ligações entre os assuntos abordados em cada disciplina, atingindo um nível mais profundo de compreensão e retenção dos conteúdos (WEINSTEIN & MAYER, 1986; LEE & SHUTE, 2009; FERNANDES, 2012; VEIGA, 2012).

CONCLUSÃO

Em linhas gerais, os resultados indicam que os estudantes que apresentam laços emocionais positivos com os professores e os colegas de sala e mostram interesse pelos estudos (dimensão afetiva), que demonstram persistência e esforço nas suas aprendizagens e participam das atividades escolares (dimensão comportamental) e que investem na busca pelo conhecimento, bem como se utilizam de estratégias de aprendizagem para as diferentes disciplinas (dimensão cognitiva), tendem a obter resultados escolares positivos (FERNANDES, 2012; VEIGA, 2012). Assim, percebemos nesse estudo experimental que o maior envolvimento do estudante ocorre nas escolas menores, o que pode apontar para um melhor desempenho e um maior sucesso escolar dos alunos matriculados em unidades de ensino com uma quantidade reduzida de alunos matriculados.

Esta pesquisa embrionária indica que a associação entre os itens que compõem o EEE mostra-se significativa, dentro de uma relação discreta, sendo mais expressiva na relação entre os pares, onde a correlação aparece um pouco maior, evidenciando um clima relacional positivo, principalmente com elementos representantes da relação de convívio dos estudantes com os seus colegas, sugerindo que esses estudantes demonstram níveis elevados de sentimento de pertencimento a esse grupo social. E de acordo com Skinner & Pitzer (2012), estudantes com elevado envolvimento afetivo gostam do que aprendem na escola, o que acaba por interferir positivamente sobre as demais dimensões (comportamental e cognitiva).

Percebe-se que o envolvimento escolar, em função do sexo dos estudantes, não registra diferença entre os dois grupos estratificados, em todos os itens observados. Finnet *et al.* (1995) também indicam que a relação entre o envolvimento estudantil e o desempenho escolar independe da questão de gênero.

Essas observações aqui detectadas reforçam a percepção do EEE como a relação afetiva, comportamental e cognitiva de aproximação, dedicação, participação e compromisso que o educando apresenta em seu relacionamento com a escola, com os professores e com os seus pares. Essa relação cotidiana é consolidada no



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2018.28723

empenho e no nível de comprometimento dos estudantes com as mais diversas e abrangentes atividades escolares. Com isso, ganha corpo nesse texto a ideia de que os estudantes de escolas menores estão mais próximos, numa convivência de ecossistema, o que os tornam mais envolvidos com o ambiente escolar, favorecendo potencialmente a aprendizagem conjunta. A proposta que se segue a este estudo inicial é a ampliação do questionário e a aplicação desse experimento a um número significativo de alunos em uma amostra representativa de escolas públicas em todo o estado de Pernambuco.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARMO, E. *O espaço micropúblico*. Recife: Universitária da UFPE, 2011. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=204481 Acesso em 20/04/2017.

CONNELL, J. Context, self and action: a motivational analysis of self-system processes across the life span. In: CICCHETTI, D.; BEEGHLY, M. *The self in transition: infancy to childhood*. Chicago: The University of Chicago Press, 1990. p. 61-97.

FERNANDES, H. *Envolvimento do aluno na escola: um estudo em escolas de São Miguel*. Dissertação - Universidade dos Açores, Ponta Delgada, 2012.

FINN, J. *et al. Disruptive and inattentive withdrawn behaviour and achievement among fourth graders*. Elementary School Journal, Chicago, n. 95, 1995. p. 421-454.

FREDRICKS, J.; MCCOLSKEY, W. The measurement of student engagement: a comparative analysis of various methods and student self-report instruments. In: CHRISTENSON, S. *et al. The handbook of research on student engagement*. New York: Springer Science, 2012. p. 763.

GIROTTO, E. Escola, lugar e democracia: a construção da esfera pública e o direito à cidade na escola pública paulista. In: ALVES, L.; NASCIMENTO, A. *Políticas públicas: construção, fortalecimento e integração*. São Bernardo dos Campos: Metodista, 2009, v. 1, p. 93-107.

JACOBO, W. *Tamanho da escola, ambientes escolares e qualidade de ensino* (Série estudos, n.11). Brasília: Fundescola/MEC, 2000.

LEE, J.; SHUTE, V. *The influence of noncognitive domains on academic achievement in K-12*. Tallahassee: Florida State University. 2009. Disponível em: <http://myweb.fsu.edu/vshute/pdf/shute%202009_e.pdf >. Acesso em 12 abr. 2017.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2018.28723

LEE, V.; SMITH, J. Tamanho da Escola: qual é o mais efetivo e para quem? In: *Estudos em Avaliação Educacional*, n. 25, jan-jun. 2002, p. 77-121.

SKINNER, E.; PITZER, J. Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. In: CHRISTENSON, S. *et al. The handbook of research on student engagement*. New York: Springer Science, 2012.

SOMMER, R. *Personal space: the behavioral basic of design*. Prentice-Hall, 1969.

VEIGA, F. *et al.* Envolvimento dos alunos na escola: conceito e relação com o desempenho acadêmico. In: *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Coimbra, n. 46, v. 2, 2012. p. 31-47.

WEINSTEIN, C.; MAYER, R. The teaching of learning strategies. In: WITTROCK M. *Handbook of research on teaching and learning*. New York: Macmillan, 1986. p. 315-327.

Recebido em 08 de maio de 2017.

Aceito em 31 de agosto de 2017.