



Psicologia em Pesquisa

<https://periodicos.ufjf.br/index.php/psicologiaempesquisa>



Entrada no ensino superior e envolvimento do estudante

Higher education entering and student engagement

Ingreso a la educación superior y participación estudiantil

Suzana Nunes Caldeira ¹, Áurea Sandra Toledo de Sousa ², Maria Mendes ³, Osvaldo Dias Lopes da Silva ⁴ &

Maria José D. Martins ⁵

¹ Universidade dos Açores. Email: suzana.n.caldeira@uac.pt

² Universidade dos Açores. Email: aurea.st.sousa@uac.pt

³ Universidade dos Açores. Email: macmendes1@hotmail.com

⁴ Universidade dos Açores. Email: osvaldo.dl.silva@uac.pt

⁵ Instituto Politécnico de Portalegre. Email: mariajmartins@ipportalegre.pt

RESUMO

No Ensino Superior, algumas experiências iniciais podem dificultar o envolvimento no novo ambiente acadêmico. Este estudo analisa a relação entre a percepção sobre a entrada no Ensino Superior e o envolvimento do estudante. 784 estudantes do Ensino Superior responderam a um questionário sociodemográfico, a uma subescala do BES e à EAE-E4D. Os itens da subescala do BES foram organizados em três categorias: “Integração e acolhimento”, “Nível de participação” e “Praxe”. Os resultados indicam: diferenças significativas (teste t) entre os estudantes em função da idade, com os mais velhos mais envolvidos; correlações (Pearson) positivas e estatisticamente significativas entre as categorias do BES e a EAE-E4D; modelos ajustados (regressão linear múltipla) globalmente significativos e os coeficientes das variáveis “Integração e acolhimento” e “Nível de participação” estatisticamente significativos para a EAE-E4D global e dimensão afetiva. O processo de entrada tem efeito preditivo no envolvimento.

PALAVRAS-CHAVE:

Envolvimento; Ensino superior; Adaptação ao ensino superior; Ajustamento escolar; Escalas.

ABSTRACT

In Higher Education some early experiences may make it difficult to get engaged in the new academic setting. This study analyzes the relationship between the perception of entering higher education and student engagement. 784 higher education students answered to a sociodemographic questionnaire, a BES' subscale and the EAE-E4D. The BES' subscale items were organized into three categories: “Integration and Reception”, “Participation Level” and “Hazing”. The results indicate: significant differences (t-test) between students according to age, with the oldest more engaged; positive and statistically significant correlations (Pearson) between BES' categories and EAE-E4D; globally significant adjusted models (multiple linear regression) and the coefficients of the variables “Integration and reception” and “Level of participation” statistically significant for the global EAE-E4D and its affective dimension. The entry process has a predictive effect on engagement.

KEYWORDS:

Engagement; Higher education; Adaptation to higher education; School adjustment; Scaling.

RESUMEN

En la enseñanza superior, algunas experiencias iniciales pueden dificultar la participación en el nuevo entorno académico. Este estudio analiza la relación entre la percepción sobre el ingreso a la enseñanza superior y la participación de los estudiantes. 784 estudiantes de enseñanza superior respondieron un cuestionario sociodemográfico, una subescala del BES y a la EAE-E4D. Los ítems de la subescala BES se organizaron en tres categorías: “Integración y acogida”, “Nivel de participación” y “Hábitos”. Los resultados indican: diferencias significativas (test t) entre los estudiantes según la edad, con los mayores más involucrados; correlaciones positivas y estadísticamente significativas (Pearson) entre las categorías del BES y la EAE-E4D; modelos ajustados globalmente significativos (regresión lineal múltiple) y los coeficientes de las variables “Integración y acogida” y “Nivel de participación” estadísticamente significativos para el EAE-E4D global y la dimensión afectiva. El proceso de entrada tiene un efecto predictivo sobre la participación.

PALABRAS CLAVE:

Participación; Enseñanza superior; Adaptación a la enseñanza superior; Adaptación escolar; Escalas.

Informações do Artigo:

Suzana Nunes Caldeira
suzana.n.caldeira@uac.pt

Recebido em: 13/11/2019

Aceito em: 17/02/2020

Nos dias de hoje, as questões relativas à receção, ao ingresso e à adaptação do estudante ao Ensino Superior (ES) estão relativamente bem identificadas, dada a investigação que se tem vindo a realizar a nível internacional (Torres, Sousa, & Rezende, 2019) e nacional (Andrade, Macedo, & Denis, 2019). Em regra, nas diferentes pesquisas nesta área, surgem dois grandes grupos de variáveis cuja influência se afigura relevante para uma adaptação bem-sucedida, designadamente, o grupo das variáveis individuais, reportadas a recursos pessoais do estudante para se ajustar aos novos desafios, e o das contextuais, relacionadas com a organização

e o funcionamento da instituição de ensino (Almeida, Araújo, & Martins, 2016).

Porém, tanto para mobilizar aspetos mais individuais no ajustamento ao novo contexto, como para interpretar aspetos referentes à organização e ao funcionamento institucional, o modo como os estudantes percecionam as primeiras relações com os pares parece ter um significado especial sobre as vivências académicas iniciais (Fernandes, 2014) e estas, por sua vez, parecem ter alguma relação com as decisões de prosseguimento ou de abandono dos estudos. Com efeito, a aproximação aos pares, a descoberta de afinidades e o estabelecimento de relações de amizade são frequentemente indicados nos testemunhos de estudantes recém-entrados no ES (Igue, Mariani, & Milanesi, 2008) como uma das condições mais favorecedoras da adesão à nova etapa e ao que ela representa (Martins, Caldeira, Silva, Botelho & Mendes, 2015).

Em Portugal, no ES, muitas das primeiras relações estabelecidas com os pares ocorrem no contexto de praxe académica. Embora mais recentemente, na decorrência de orientações emanadas da Resolução da Assembleia da República (2016) e das ações do movimento *exarp*⁶, os órgãos de gestão de cada instituição de ES tenham começado a organizar sessões mais ou menos formais de acolhimento, a praxe académica tradicionalmente realizada por iniciativa dos estudantes mantém uma forte presença no início de cada ano letivo, enquanto ritual de acolhimento dos novatos pelos mais velhos.

A revisão de literatura no domínio da praxe académica oferece uma perspetiva quase dicotómica da descodificação destas práticas. Em muitos estudos, encontra-se a praxe descrita como uma relação hierárquica, com os estudantes mais velhos a exigirem obediência e subserviência aos recém-chegados, sobre os quais praticam abusos físicos e psicológicos. Os novatos são mais facilmente aceites ou rejeitados pelo grupo dos mais velhos, consoante se subordinam ou não aos mesmos (Cimino, 2017). Neste caso, a praxe, pela sua conotação negativa, afigura constituir um conjunto de experiências que poderá dificultar o envolvimento no novo ambiente e nas tarefas que ele apresenta. No entanto, noutros estudos também se encontra a praxe relatada como portadora de experiências positivas, consubstanciadas em atividades que

⁶ <https://exarp.pt/>

contribuem para travar conhecimentos interpessoais, facultam o desenvolvimento de companheirismo e oferecem vivências acadêmicas facilitadoras da introdução na instituição de ensino (Martins *et al.*, 2015; Martins, Caldeira, Silva, Mendes, & Botelho, 2015). Neste caso, a praxe parece se reportar a um conjunto de experiências ativadoras do envolvimento no novo ambiente.

Assim, as questões relativas à receção, ao ingresso e à adaptação do estudante do ES cruzam com um conceito que tem captado uma atenção crescente por parte dos investigadores, pela importância que lhe reconhecem. Referimo-nos ao envolvimento do estudante, constructo que tem vindo a ser analisado desde meados da primeira década do século XX, com a investigação a apontar reiteradamente para o seu papel protetor da desistência e abandono académico (Archambault, Janosz, Fallu, & Pagani, 2009; Fernandes, Caldeira, & Tiago, 2013). Não existe ainda um consenso generalizado quanto à designação, definição ou estrutura dimensional do envolvimento, situação que evidencia, por um lado, a atualidade do conceito e, por outro, a sua inovação, a qual suscita a atenção e o interesse de uma pluralidade de perspetivas e conceções teóricas.

Em termos de designação, encontramos referência a participação, adesão, motivação ou sentimento de pertença; por outro lado, termos como alienação e desinvestimento afetivo parecem caracterizar a falta de envolvimento dos alunos nas escolas (González, 2010; Jimerson, Campos, & Greif, 2003). Quanto à definição, e sem esgotar o que se encontra na literatura, observa-se o envolvimento traduzindo um investimento psicológico na aprendizagem (Newmann, Wehlage, & Lamborn, 1992), uma disposição do aluno para aprender a trabalhar com os outros e a envolver-se na instituição escolar (Willms, 2003), ou uma atribuição de significados às experiências escolares, presumindo ação por parte dos alunos (Trowler, 2010). No referente à dimensionalidade do conceito, encontram-se autores que lhe reconhecem desde uma estrutura unidimensional a uma estrutura quadridimensional, sendo a tridimensional a mais frequentemente mencionada (*e.g.* Goodenow, 1993; Finn, 1993; Fredericks, Blumenfeld, & Paris, 2004; Reeve, 2013; Veiga 2016).

Em Portugal, a realização de estudos sobre o envolvimento na escola, o impulso que os mesmos

ganharam e as implicações práticas, nomeadamente em termos da adaptação e construção de instrumentos de avaliação, deve-se em grande medida aos trabalhos de Feliciano Veiga, com uma das primeiras publicações a datar de 2009 (Veiga *et al.*, 2009). No âmbito dos estudos conduzidos por este investigador, um acurado investimento na revisão de literatura contribuiu para uma definição do constructo, considerando “o envolvimento como uma vivência de ligação centrípeta do aluno à escola, com uma estrutura quadridimensional” (Veiga, 2013, p. 242), contemplando, por isso, um conjunto de quatro dimensões, a saber: comportamental, afetiva, cognitiva e agenciativa (Veiga, 2013; Veiga, Reeve, Wentzel, & Robu, 2014; Veiga, 2016). A dimensão comportamental se relaciona com o plano normativo, com um conjunto de regras e princípios que regulam a participação responsável na instituição de ensino. A dimensão afetiva se relaciona com as emoções experimentadas pelos estudantes, com o relacionamento que estabelecem com os demais elementos da instituição de ensino (colegas, professores e comunidade escolar em geral) e com o sentimento de pertença a esta. A dimensão cognitiva se relaciona com o pensamento estratégico, a metacognição e a autorregulação, contemplando, assim, o controle e a orientação dos processos de aprendizagem. A dimensão agenciativa se relaciona com o processo intencional e proativo dos alunos no âmbito da concretização das aprendizagens e construção do conhecimento.

Neste trabalho, procura-se, então, explorar a relação entre a perceção sobre a entrada no ES, nomeadamente no que diz respeito às atividades de praxe, e o envolvimento do estudante, uma vez que o envolvimento se encontra aberto a influências construtivas do contexto académico, como a relação e o apoio dos pares (Covas, & Veiga, 2017). As hipóteses de investigação a serem avaliadas são as seguintes: H1- O envolvimento dos estudantes à entrada do ES varia de acordo com as suas características sociodemográficas e académicas; H2- Existe relação entre envolvimento do estudante e o processo de entrada no ES; H3- O nível de envolvimento do estudante é explicado pelo processo de entrada no ES.

Método

Participaram no estudo 784 estudantes do ES, dentre os quais 225 (37.3%) encontravam-se a frequentar o 1º ano. Os participantes são maioritariamente do sexo feminino (58.9%), têm uma média de idade de 19.73 anos (DP=3.021); a maioria não se encontra deslocada da residência familiar (64.7%) e frequenta o curso que escolheu como primeira opção (71.2%).

Os instrumentos utilizados foram um questionário sociodemográfico, um conjunto de itens extraído do BES, de Silva (2013), e a EAE-E4D, de Veiga (2013), versão revista por Silva, Ribas e Veiga (2016). Os itens selecionados do BES foram: I1 “Integrei-me com facilidade na universidade”; I2 “Senti-me acolhido pelos colegas do meu ano”; I3 “Senti-me acolhido pelos colegas dos anos avançados”; I4 “Praxes são importantes para a integração”; I5 “Praxes são conduzidas pelos doutores corretamente”; I6 “Faço amizades facilmente na universidade”; I7 “Partilho com facilidade opinião contra a minha”; I8 “Expresso a minha opinião com colegas de anos avançados”; I9 “Participo com facilidade em discussões fora do contexto de aula”; e I10 “Defendo os meus direitos quando são injustos comigo”. Visam aferir as perceções dos estudantes recém-chegados ao ES relativamente à sua integração e ao seu acolhimento no meio académico e são avaliados com base numa escala Likert de concordância (1- “Discordo Totalmente” a 5- “Concordo Totalmente”). Estes itens foram particionados em três grupos, designados, respetivamente, por “Integração e acolhimento” (itens 1, 2, 3 e 6), “Nível de participação/interação com colegas” (itens 7, 8 e 9) e “Favorabilidade de opinião sobre a Praxe” (itens 4 e 5). O item 10 não foi considerado, por prejudicar a consistência interna dos subconjuntos de itens. Em seguida, procedeu-se ao cálculo das somas das pontuações obtidas pelos estudantes, considerando separadamente esses três subconjuntos de itens, atendendo à razoável consistência interna dos itens que os integram (valores do coeficiente Alfa de Cronbach, respetivamente, 0.740, 0.730 e 0.798).

Estes grupos de itens e a ordenação da escolha do curso constituem, neste estudo, a operacionalização da variável “processo de entrada no ES”.

A escala do envolvimento académico (EAE-E4D) contém vinte itens de resposta tipo Likert, a variar

entre 1 (total desacordo) e 6 (total acordo). Cada uma das quatro dimensões (comportamental, afetiva, cognitiva e agenciativa) do envolvimento é avaliada através de um conjunto de cinco itens (Fernandes, Caldeira, Silva, & Veiga, 2016; Covas, & Veiga, 2017). Os valores referentes ao coeficiente Alfa de Cronbach apontam para uma boa consistência interna dos itens da EAE-E4D (0.817) e das suas dimensões (comportamental: 0.698; afetiva: 0.993; cognitiva: 0.995; agenciativa: 0.989).

Dado a verificação do pressuposto de normalidade, na produção de resultados foram utilizados alguns testes de hipóteses paramétricos. Assim, os dados foram analisados utilizando vários métodos estatísticos, tais como o teste t para a comparação de duas médias para o caso de duas amostras independentes, o coeficiente de correlação de Pearson e a regressão linear múltipla.

Resultados e Discussão

Com o intuito de avaliar a H1, foi utilizado o teste t para duas amostras independentes. Considerando um nível de significância de 0.05, constatou-se que a média das pontuações na EAE-E4D não difere significativamente entre os estudantes do sexo masculino e os do sexo feminino ($t=1.720$; $p=0.086$), entre os estudantes deslocados e os não deslocados ($t=0.024$; $p=0.981$) e entre os estudantes de 1ª geração no ES e os restantes ($t=0.461$; $p=0.645$). Existem diferenças estatisticamente significativas a nível da média das pontuações entre os estudantes com 25 anos ou menos e os estudantes com 26 anos ou mais ($t=-3.596$; $p=0.000$), com os mais velhos a apresentarem maiores níveis de envolvimento, comparativamente aos mais novos. Uma interpretação possível para estes resultados passa por se considerar a hipótese de os estudantes mais velhos expressarem um maior compromisso com a instituição de ensino, a atividade que aí desenvolvem e as relações que nela estabelecem por a sua frequência corresponder à concretização de um desejo mais intencional e amadurecido, enquanto que para a maioria dos estudantes mais novos a frequência do ES poderá significar, tão só, o prosseguimento “natural” dos estudos.

De forma a dar resposta à H2, foi aplicado o coeficiente de correlação de Pearson. A Tabela 1 contém os valores deste coeficiente, considerando as pontuações relativas ao “Envolvimento” (EAE-E4D e suas

dimensões) e ao “processo de entrada no ES”, para a amostra global e para o grupo de estudantes de 1º ano. Como antes mencionado, o “processo de entrada no ES” é definido pelas variáveis “Integração e acolhimento”, “Nível de participação/interação com os colegas”, “Favorabilidade de opinião sobre a Praxe” e “Escolha de curso”.

Tabela 1.

Valores do coeficiente de correlação de Pearson – amostra global versus amostra 1º ano

	Amostra	EAE-4D	Dimensão comportamental	Dimensão afetiva	Dimensão cognitiva	Dimensão agenciativa
Integração e acolhimento	Global	0.331*	0.051	0.535*	0.069	0.092*
	1º ano	0.441*	0.074	0.655**	0.093	0.186**
Nível de participação	Global	0.347*	-0.009	0.395*	0.120*	0.244*
	1º ano	0.351**	-0.030	0.489*	0.093	0.170*
Praxe	Global	0.041	-0.170*	0.259*	-0.056	0.017
	1º ano	0.086	-0.168*	0.354**	-0.032	0.038
Escolha de curso	Global	0.274*	0.188*	0.082*	0.070**	0.037
	1º ano	0.242**	0.011	0.243**	0.150*	0.029

* $p < 0.01$, ** $p < 0.05$

No referente à amostra global, as correlações estatisticamente significativas, assinaladas na Tabela 1 com os símbolos * ou **, são todas positivas com uma única exceção (Praxe-dimensão comportamental), sendo os valores mais elevados 0.535 e 0.395 (dimensão afetiva), os quais indiciam que quanto mais os estudantes se percebem “integrados e acolhidos” e com maiores níveis de “participação/interação com os colegas” maior é a sua propensão para o envolvimento, sobretudo na dimensão afetiva. Esta situação é expectável, tendo em atenção que a dimensão afetiva se reporta à qualidade das emoções experimentadas

pelos estudantes na interação com os demais membros do contexto do ES.

Colocando o foco nos estudantes de 1º ano, a leitura da Tabela 1 mostra que os sinais dos valores do coeficiente de correlação entre todos os pares de variáveis se mantêm iguais aos da amostra global. Uma leitura em linha, relativa às correlações significativas apresentadas, mostra que os valores do coeficiente de correlação entre as variáveis “Integração e acolhimento” e “Envolvimento”, global e nas dimensões afetiva e agenciativa, são um pouco mais elevados do que quando se consideram todos os estudantes. O mesmo se aplica aos valores do coeficiente de correlação entre as variáveis “Nível de participação/interação com os colegas” e o “Envolvimento” global e na dimensão afetiva do envolvimento, entre a “Favorabilidade de opinião sobre a Praxe” e a dimensão afetiva do envolvimento, e entre a “Escolha do curso” e as dimensões afetiva e cognitiva do envolvimento. Esta relação com o envolvimento, sobretudo a pregnância da dimensão afetiva, onde se situam sempre os valores mais expressivos, no caso dos estudantes de 1º ano, é indicadora do quanto os aspetos socioemocionais e relacionais são importantes à entrada do ES.

Em ambos os grupos, amostra global e estudantes de 1º ano, a correlação significativa e negativa, embora fraca, entre a “Favorabilidade de opinião sobre a Praxe” e a dimensão comportamental do envolvimento indicia que os estudantes que mais respeitam as regras e princípios admissíveis para uma conduta responsável são os que menos tendem a concordar com o papel da praxe para a sua integração e com a forma com que estas são conduzidas. Por sua vez, a correlação significativa e positiva, embora muito fraca, entre a “Escolha do curso” e a dimensão cognitiva do envolvimento indicia que os estudantes que realizam um maior investimento pessoal, através das estratégias metacognitivas e autorreguladoras, são os que mais tendem a conseguir colocação na primeira escolha do curso no ES. Considerando que a dimensão agenciativa remete para uma dinâmica interna e proativa dos estudantes relativamente aos processos de construção do conhecimento, é de se estranhar a ausência de uma correlação estatisticamente significativa entre essa variável e “Escolha do curso”, sabendo que a maioria dos estudantes indicou se encontrar a frequentar cursos escolhidos na sua 1ª opção (a correlação entre estas duas variáveis na amostra global e nos estudantes de 1º

ano é positiva ínfima e não pode ser generalizada para a população).

Com vista a aferir a H3, apresentam-se, na Tabela 2, os resultados referentes a cinco modelos de regressão linear múltipla, os quais consideram, respetivamente, como variável dependente (VD) as pontuações relativas ao envolvimento global (modelo 1), à dimensão comportamental (modelo 2), à dimensão afetiva (modelo 3), à dimensão cognitiva (modelo 4) e à dimensão agenciativa (modelo 5).

Tabela 2.

Resultados relativos aos modelos de regressão linear múltipla (variável dependente: Envolvimento académico) – amostra total (linha 1) e estudantes de 1º ano (linha 2).

Variáveis independentes	Modelo 1 (VD: EAE-4D)			Modelo 2 (VD: Comport.)			Modelo 3 (VD: Afetiva)		
	β	<i>T</i>	<i>p</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Integração e acolhimento	1.094	7.452	0.000	0.117	2.138	0.033	0.922	8.385	0.000
Nível de participação	0.659	5.175	0.000	-0.013	-0.270	0.787	0.254	2.750	0.006
Praxe	0.583	2.497	0.013	-0.045	-0.590	0.556	0.154	3.024	0.003
Escolha de curso	-0.538	-3.731	0.000	-0.294	-5.473	0.000	0.204	1.905	0.058
	-0.348	-1.285	0.200	-0.238	-2.671	0.008	0.049	0.852	0.395
Escolha de curso	4.636	5.766	0.000	1.553	5.170	0.000	0.402	0.672	0.503
	2.501	1.655	0.099	-0.124	-0.249	0.804	0.940	2.906	0.004
Variáveis independentes	Modelo 4 (VD: Cognitiva)			Modelo 5 (VD: Agenciativa)					
	β	<i>t</i>	<i>p</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>			
Integração	-0.006	-0.087	0.931	0.044	0.543	0.587			

Acolhimento				0.040	0.248	0.804
Nível de	0.196	3.375	0.001	0.327	4.671	0.000
Participação				0.288	2.114	0.036
Praxe	-0.174	-2.623	0.009	-0.133	-1.668	0.096
				-0.190	-1.203	0.230
Escolha de	1.728	4.681	0.000	0.453	1.019	0.309
curso				0.810	0.920	0.359

Em todos os modelos, o processo de entrada no ES é operacionalizado através das variáveis independentes já identificadas: “Integração e acolhimento”, “Nível de participação/interação com os colegas”, “Favorabilidade de opinião sobre a Praxe” e “Escolha do curso”. Mais do que ajustar um modelo, pretendemos estudar o valor preditivo das variáveis independentes a nível do envolvimento, global e em cada uma das suas dimensões, no ES, embora tendo consciência do carácter multifacetado das variáveis que poderão condicionar o envolvimento. No que se refere ao teste de significância global dos parâmetros, cada um dos modelos apresentados na Tabela 2 engloba pelo menos uma variável independente significativa para o mesmo, considerando um nível de significância de 0.05. Nessa tabela, são apresentados, para cada um dos modelos, os correspondentes valores estimados para os seus coeficientes (parâmetros) e os resultados referentes ao respetivo teste de significância individual, respetivamente, para o total da amostra (linha 1) e para os estudantes de 1.º ano (linha 2). A Tabela 2, no respeitante aos estudantes de 1º ano, não contém os resultados referentes ao modelo 4, dado que nenhum dos seus coeficientes foi significativamente diferente de zero.

Considerando a amostra total, os estudantes com maiores níveis de “Integração e acolhimento” e de “Participação/interação com colegas” tendem a ter um maior envolvimento global e na dimensão afetiva (modelos 1 e 3). No caso da dimensão comportamental (modelo 2), os coeficientes significativos são os

associados às variáveis “Integração e acolhimento”, “Escolha do curso” e “Favorabilidade na opinião sobre a Praxe”. Na explicação do envolvimento na dimensão cognitiva, só foram significativas as variáveis “Nível de participação/interação com colegas”, “Favorabilidade de opinião sobre a Praxe” e “Escolha do curso” (modelo 4). Por último, no que se refere à dimensão agenciativa (modelo 5), o único coeficiente significativo para o modelo é o associado à variável “Nível de participação/interação com colegas”. É de salientar ainda que o “Nível de participação/interação com colegas” tem um efeito preditivo a nível do envolvimento global e em todas as suas dimensões, à exceção da comportamental, conforme mostram os resultados apresentados na Tabela 2.

Considerando os estudantes de 1º ano, verifica-se que a variável “Integração e acolhimento” permite explicar/predizer os níveis de envolvimento global e nas dimensões comportamental e afetiva, os quais variam no mesmo sentido. O “Nível de participação/interação com colegas” tem um efeito preditor a nível do envolvimento global e nas suas dimensões afetiva e agenciativa, variando também no mesmo sentido. A “Favorabilidade da opinião sobre a Praxe” permite explicar apenas o envolvimento na dimensão comportamental, sendo de referir que tanto menos estes alunos tendem a concordar totalmente com o papel integrador da praxe maiores tendem a ser os seus níveis de envolvimento na dimensão comportamental. A ordem da escolha do curso permite apenas predizer o envolvimento na dimensão afetiva, variando ambas as variáveis no mesmo sentido, conforme mostram os resultados da Tabela 2.

Em síntese, tanto considerando o total da amostra como só os estudantes do 1º ano, as variáveis que se evidenciam, de forma mais consistente ($\beta; p \leq 0.05$), predictoras do envolvimento global e da dimensão afetiva são a “Integração e acolhimento” e o “Nível de participação/interação com colegas”. As restantes dimensões do envolvimento não encontram preditores consistentes nas variáveis que definem, neste estudo, o processo de entrada no ES. Especificamente, no que respeita à praxe, pode-se considerar que a participação neste tipo de atividades é preditora de menor envolvimento do estudante, em concreto do envolvimento global e do envolvimento na dimensão cognitiva, no caso de se considerar o total da amostra e do envolvimento

comportamental, no caso de se considerar o total da amostra e os estudantes de 1º ano.

Conclusão

Este estudo permite concluir que o envolvimento do estudante não difere em função das variáveis sociodemográficas (exceto idade). Permite ainda concluir que o envolvimento do estudante se relaciona com processo de entrada no ES, havendo saliência e consistência da dimensão afetiva e, portanto, de uma pregnância das emoções experimentadas pelos estudantes e da qualidade das relações que estabelecem com os demais elementos da instituição de ES. Finalmente, o estudo permite concluir que o processo de entrada, quando consideradas as variáveis “Integração e o acolhimento” e “Nível de participação/interação com colegas”, tem efeito preditivo no envolvimento global e na dimensão afetiva. Importa dilucidar melhor fatores (variáveis independentes) com efeito nas dimensões comportamental, cognitiva e agenciativa. A “Favorabilidade de opinião em relação à Praxe” quando tem efeito preditivo é no sentido de menor envolvimento.

Como nota final e considerando que o envolvimento afetivo tem sido indicado como preditor de sucesso acadêmico (Goodenow, 1993), será relevante continuar a se trabalhar as questões da vinculação afetiva à entrada do ES. Esta tarefa tem vindo a ser desenvolvida por muitas instituições de ES, que chamam a si a responsabilidade de organização de sessões e/ou períodos de acolhimento, realizando atividades diversas. Importa, no entanto, sublinhar o papel de referência que os iguais desempenham. Por isso, tão pertinente quanto a oferta institucional e formal de períodos de acolhimento e integração dos recém-entrados será a manutenção de atividades exclusivas dos estudantes. Importa sim, que toda a ação seja cívica, fomentadora da sã convivência e respeitadora dos direitos individuais. Este é um desafio educativo que ainda permanece na agenda da UNESCO para 2030 (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2017), significando que apesar de se viver num mundo tecnologicamente tão progressista, alguns aspetos básicos do domínio da educação e do desenvolvimento pessoal ainda estão por cumprir.

Referências

- Almeida, L. S., Araújo, A. M., & Martins, C. (2016). Transição e adaptação dos alunos do 1º ano: Variáveis intervenientes e medidas de atuação. *1.º Seminário “Ser Estudante no Ensino Superior: O caso dos estudantes do 1.º ano”*, 146-164. Recuperado de <http://hdl.handle.net/1822/42318>
- Andrade, G., Macedo, P., & Denis, T. (2019). Tutorias: uma forma de promover a adaptação dos estudantes ao ensino superior. In S. Gonçalves, & J. J. Costa (Coord.), *Diversidade no Ensino Superior*, Coordenação (7), 131-148. Recuperado de https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/9757/1/Tutorias_uma%20forma%20de%20promover%20a%20adapta%20c3%a7%20dos%20estudantes%20ao%20ensino%20superior.pdf
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J. S., & Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of adolescence*, 32(3), 651-670. doi: <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2008.06.007>
- Cimino, A. (2017). Defining hazing: Why popular definitions are misleading and counterproductive. *Journal of Higher Education Management*, 32(1), 135-148. Recuperado de http://www.aldocimino.com/cimino_2017.pdf
- Covas, F., & Veiga, F. (2017). Envolvimento dos Estudantes no Ensino Superior: Um estudo com a Escala EAE-EaD. *Revista De Estudios E Investigación En Psicología Y Educación*, (1), 121-126.
- Fernandes, H. R., Caldeira, S. N., Silva, O., & Veiga, F. H. (2016). Envolvimento dos alunos no ensino superior: Um estudo com a escala «Envolvimento dos alunos na escola: Uma escala quadridimensional» (EAE-E4D). In F. H. Veiga (Org.), *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação Motivação para o Desempenho Académico*, 47-61. Recuperado de https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/4077/1/ebook_artigo%201.pdf
- Fernandes, H.; Caldeira, S., & Tiago, T. (2013). O envolvimento do aluno na escola e sua relação com a retenção e transição académica: um estudo em escolas de S. Miguel. *Atas do XII Congresso Internacional Galego-português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho. Recuperado de

<http://hdl.handle.net/10400.3/3944>

Fernandes, S. S. M. (2014). Ajustamento acadêmico e suporte social: Contributos para o bem-estar no ensino superior (Dissertação de mestrado, Universidade Portucalense). Recuperado de <http://repositorio.uportu.pt/jspui/handle/11328/884>.

Finn, J. (1993). *School Engagement & Students at Risk*. Buffalo: States of University of New York.

Fredericks, J., Blumenfeld, P., & Paris, A. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59 – 109.

González, M. T. G. (2010). El alumno ante la escuela y su próprio aprendizaje: Algunas líneas de investigación en torno al concepto de implicación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(4), 11-31. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/4735/5169>

Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale Development and Education Correlates. *Psychology in the School*, 30, 80 – 90. doi: 10.1002/1520-6807(199301)30:13.0.CO;2-X.

Igue, E. A., Bariani, I. C. D., & Milanesi, P. V. B. (2008). Vivência acadêmica e expectativas de universitários ingressantes e concluintes. *Psico-USF*, 13(2), p. 155-164. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pusf/v13n2/v13n2a03.pdf>

Jimerson, S.R., Campos, E., & Greif, J.L. (2003). Toward an Understanding of Definitions and Measures of School Engagement and Related Terms. *The California School Psychologist*, 8(1), 7-27. <https://doi.org/10.1007/BF03340893>

Martins, M. J. D., Caldeira, S. N., Silva, O., Botelho, P. S., & Mendes, M. (2015). Representações e opiniões dos estudantes de licenciatura sobre as praxes no ensino superior. *Atas III Internacional Conference Learning and Teaching in Higher Education & I Congresso Ibero Afro Americano de Psicologia*, Vol. I, (170-181), Évora. Recuperado de

<http://www.lthe2015.uevora.pt/index.php?/event/Proceedings/Actas-do-Evento>

Martins, M. J. D., Caldeira, S. N., Silva, O., Mendes, M., & Botelho, S. (2015). O que pensam os estudantes de enfermagem sobre as praxes académicas? XIII Colóquio Internacional 2015 - Psicologia e Educação – Diversidade e educação – desafios atuais. *Atas XIII Colóquio Internacional de Psicologia e educação*, pp. 431-446, Lisboa. Recuperado de http://eventos.ispa.pt/xiiicoloiopsicologiaeeducacao/files/2015/06/Livro-Atas_XIII_ColPsiEducacao_Junho2015.pdf

Newmann, F., Wehlage, G., & Lamborn, S. (1992). The Significance and Sources of Student Engagement. In F. Newmann (Eds.), *Student Engagement and Achievement in American Secondary Schools* (pp. 11-39). New York: Teachers College.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2017). *Educação para os objetivos de desenvolvimento sustentável: Objetivos de aprendizagem*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252197>

Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 579–595. <http://doi.org/10.1037/a0032690>

Resolução da Assembleia da República n.º 38/2016 (2016). Recomenda ao Governo o reforço de medidas sobre a praxe académica. *Diário da República*, 1(40), 630. Recuperado de http://app.parlamento.pt/webutils/docs/doc.pdf?path=6148523063446f764c324679595842774f6a63334e7a637664326c75644756346447397a58324677636d393259575276637938794d4445324c314a42556c387a4f4638794d4445324c6e426b5a673d3d&fich=RAR_38_2016.pdf&Inline=true

Silva, A. (2013). Bullying no ensino superior: Caso da universidade do Minho- O contributo do marketing social (Dissertação de Mestrado em Marketing e Gestão Estratégica, Universidade do Minho, Braga). Recuperado de <http://hdl.handle.net/1822/25408>

- Silva, C., Ribas, A., & Veiga, F. (2016). Escala Quadridimensional de Envolvimento dos Alunos na Escola (E4D-EAE): Análise Fatorial Confirmatória e Consistência Interna. In F. H. Veiga. (Coord.), *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação-Motivação para o Desempenho Académico*, 35-46. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10451/28684>
- Torres, I. L., Sousa, S. M., & Rezende, P. M. (2019). Recepção de ingressantes universitários: experiência construtivista relacional de discentes de enfermagem para integração. *Revista Família, Ciclos de Vida e Saúde no Contexto Social*, 7(1), 91-96. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497958150015>
- Trowler, V. (2010). *Student engagement literature review*. The Higher Education Academy: Lancaster University.
- Veiga, F. H. (2013). Envolvimento dos Alunos na Escola: Elaboração de uma nova Escala de Avaliação. *International Journal of Developmental and Educacional Psychology*, 1(1), 441-450.
- Veiga, F. H. (2016). Assessing student Engagement in School: Development and validation of a four-dimensional scale. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 217, 813-819. doi: 10.1016/j.sbspro.2016.02.153.
- Veiga, F. H., Almeida, A., Carvalho, C., Janeiro, I., Nogueira, J., Melo, M., ... Caldeira, S. (2009). Envolvimento dos alunos em escolas portuguesas: Elementos de um projecto de investigação. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, 4272 - 4281. Braga: Universidade do Minho. Recuperado de [https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/3851/1/Envolvimento_Projeto_Investiga% c3% a7% c3% a3 o.pdf](https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/3851/1/Envolvimento_Projeto_Investiga%c3%a7%c3%a3o.pdf)
- Veiga, F. H., Reeve, J., Wentzel, K., & Robu, V. (2014). Assessing students' engagement: A review of instruments with psychometric Qualities. In Veiga, F. V. (Ed.), *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação / Students' Engagement in School: International*

Perspectives of Psychology and Education, 38-57. Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.

Willms, J. (2003). *Student Engagement at School - A Sense of Belonging and Participation: Results from PISA 2000*. Organisation for Economic Co-Operation and Development. Recuperado de <http://www.oecd.org/dataoecd/42/35/33689437.pdf>