

INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA
MESTRADO EM PSICOLOGIA DA SAÚDE

DM.
LOPE/A.1

TESE DE MESTRADO

Bem-Estar Escolar e Satisfação Com a Vida nos Adolescentes

Ana Filipa Ferreira Emídio Lopes – nº 14419

ORIENTADOR: Prof. Doutor José Luís Pais Ribeiro

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto

SEMINÁRIO DIRIGIDO POR: Prof. Doutor José Luís Pais Ribeiro

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto



2006 / 2008

ISPA
Instituto Superior de Psicologia Aplicada
BIBLIOTECA
17926
Data: 4/2/09
Tel.: 21 001 17 00 • ispa@ispa.pt

Porque este trabalho não teria sido possível sem a exaustiva colaboração de algumas pessoas, agradeço às Professoras Marlene e Patrícia pela colaboração na recolha dos dados, na escola onde leccionam e aos alunos que participaram nesta investigação.

Agradeço ao Prof. Pais Ribeiro, pela disponibilidade que manifestou em orientar e acompanhar este trabalho e, sobretudo, pela partilha de experiências e boa disposição.

À colega e amiga Isabel Matos pelo apoio incondicional ao longo do meu percurso profissional e na concretização deste projecto.

À minha família, pelo apoio e por acreditarem sempre no sucesso deste longo percurso académico.

E por último, mas não menos importante, ao Zé, pelo apoio, confiança e companheirismo, pela paciência e acolhimento das minhas angústias, pelo amor e carinho e, sobretudo, por existir e partilhar comigo o desejo de crescimento pessoal e profissional.

A todos, obrigada!

Índice

Introdução	1
<i>Bem-Estar Subjectivo e Satisfação com a Vida: Conceitos e Definições</i>	2
<i>Investigação em Adolescentes</i>	3
<i>Satisfação com a vida e adolescência</i>	4
<i>Escola e satisfação de vida</i>	9
<i>Bem-Estar Escolar</i>	14
<i>Objectivos / Questões de Investigação</i>	15
Método	17
<i>Participantes</i>	17
<i>Instrumentos</i>	17
<i>Sócio demográfico</i>	17
<i>Idade</i>	17
<i>Género</i>	17
<i>Estrutura familiar</i>	18
<i>Ano de escolaridade</i>	18
<i>Resultados escolares</i>	18
<i>Bem-estar escolar</i>	18
<i>Satisfação com a vida</i>	34
<i>Procedimentos</i>	34
Resultados	36
Discussão	50
Referências	56
Anexos	61
ANEXO A - Apresentação do estudo, instrução de preenchimento e questionário demográfico	61

ANEXO B - School Well-Being Profile (SWBP) – versão original	63
ANEXO C - Perfil de Bem-Estar Escolar (PBEE) – 1ª versão	69
ANEXO D - Output – Análise Factorial Confirmatória (PBEE – modelo com 4 factores) ¹	
ANEXO E - Output – Consistências internas do PBEE, escala total e dimensões iniciais ¹	
ANEXO F - Distribuição dos itens pelos 8 factores, após a análise factorial exploratória e respectivas cargas factoriais.....	75
ANEXO G - Output – Consistências internas do PBEE, escala total e dimensões ¹	
ANEXO H - Perfil de Bem-Estar Escolar (PBEE) – versão adaptada	80
ANEXO I - Escala Abreviada de Satisfação com a Vida para Estudantes (EASVE)	85
ANEXO J - Output: SV - BEE ¹	
ANEXO K - Output: SV – Género ¹	
ANEXO L - Output: SV – Idade ¹	
ANEXO M - Output: SV – Estrutura familiar ¹	
ANEXO N - Output: SV – Ano de escolaridade ¹	
ANEXO O - Output: SV – Sucesso escolar ¹	
ANEXO P - Output: BEE – Género ¹	
ANEXO Q - Output: BEE – Idade ¹	
ANEXO R - Output: BEE – Estrutura familiar ¹	
ANEXO S - Output: BEE – Ano de escolaridade ¹	
ANEXO T - Output: BEE – Sucesso escolar ¹	

¹ Pode ser consultado no cd anexo.

Lista de quadros

QUADRO 1: Divisão conceptual dos itens e consistências internas das dimensões 'condições físicas da escola e 'organização / funcionamento dos serviços e ensino' .	21
QUADRO 2: Divisão conceptual dos itens e consistências internas das dimensões 'relações sociais com os professores', 'relações sociais com os colegas' e 'suporte parental'	23
QUADRO 3: Divisão conceptual dos itens e consistências internas das dimensões 'meios escolares para a auto realização' e 'meios pessoais para a auto realização'	24
QUADRO 4: Itens constituintes da dimensão 'percepção de saúde' e respectiva consistência interna	25
QUADRO 5: Organização dos itens por dimensões, de acordo com a reorganização conceptual e análise factorial exploratória e respectivas consistências internas.....	28
QUADRO 6: N° de itens, média, desvio padrão e consistências internas, por dimensão e total	31
QUADRO 7: Coeficientes de correlação de Pearson entre dimensão escala - total ..	33
QUADRO 8: Coeficientes de correlação de Pearson entre a SV e o BEE e suas dimensões.....	36
QUADRO 9: Estatísticas descritivas das variáveis relativas ao sucesso escolar.....	40
QUADRO 10: Correlações de Pearson entre a SV e o n° de retenções, n° de negativas no período passado e notas a português e matemática no período passado	40
QUADRO 11: Estatísticas descritivas do BEE e suas dimensões, de acordo com o género.....	41
QUADRO 12: Valores de estatísticas de teste (t), graus de liberdade, p-value e intervalos de confiança para a diferença de médias do BEE e suas dimensões, de acordo com o género.	43

QUADRO 13: Coeficientes de correlação de Pearson entre o BEE e suas dimensões e a idade	44
QUADRO 14: Estatísticas descritivas, valores de estatísticas de teste (F) e p-value para a diferença de médias do BEE e suas dimensões, de acordo com a estrutura familiar.	45
QUADRO 15: Estatísticas descritivas, valores de estatísticas de teste (F) e p-value para a diferença de médias do BEE e suas dimensões, de acordo com o ano de escolaridade.....	46
QUADRO 16: Correlações de Pearson entre o BEE e suas dimensões e o nº de retenções, nº de negativas no período passado e notas a português e matemática no período passado.....	48

Lista de figuras

FIGURA 1: Valores médios de SV nos rapazes (n=192) e nas raparigas (n=193).....	38
FIGURA 2: Valores médios de SV de acordo com a estrutura familiar.....	38
FIGURA 3: Valores médios de SV de acordo com o ano escolar	39

Resumo

Este estudo investiga a relação entre o bem-estar dos adolescentes em contexto escolar e a satisfação com a vida (SV). Alunos do 3º ciclo do ensino básico, do 7º ao 9º ano de escolaridade ($N=413$) preencheram a Escala Abreviada de Satisfação com a Vida para Estudantes (EASVE) de Marques e Ribeiro (2006), para a avaliação da SV e o Perfil de Bem-Estar Escolar (PBEE) como medida de avaliação do bem-estar escolar (BEE), traduzido e adaptado para esta investigação, a partir do *School Well Being Profile* (Konu & Lintonen, 2005; Lintonen & Konu, 2006) instrumento construído com base no modelo de Bem-Estar Escolar (BEE) (Konu, Alanen, Lintonen & Rimpelä, 2002; Konu & Rimpelä, 2002;).

Dos resultados encontrados, verifica-se uma correlação, apesar de fraca magnitude, entre a SV e o BEE, particularmente com a percepção de saúde e de competências académicas e o suporte parental na educação.

Constatam-se também associações entre algumas variáveis sócio demográficas e a SV, nomeadamente, com a estrutura familiar, o ano de escolaridade e alguns indicadores de sucesso escolar. Tal como entre BEE e/ou algumas das suas dimensões e o género, a idade, a estrutura familiar, o ano de escolaridade e alguns indicadores de sucesso escolar.

São discutidas as implicações para a investigação e prática, como a importância da qualidade da educação para o bem-estar e SV dos adolescentes, assim como apontadas algumas limitações do estudo e sugestões para futuras investigações.

Palavras-chave: Satisfação com a vida; Bem-estar; Escola

Abstract

This study investigates the relation between adolescents well-being related to school context and life satisfaction (LS). Pupils of 3rd cycle of basic education, grades 7th to 9th, ($N=413$) filled the Brief Students' Life Satisfaction Scale – portuguese version (Marques & Ribeiro, 2006), and the School Well Being Profile as measured of school well-being (SWB), translated and adapted for this study, from the original version (Konu & Lintonen, 2005; Lintonen & Konu, 2006) constructed on the basis of the School Well-Being Model (Konu, Alanen, Lintonen & Rimpelä, 2002; Konu & Rimpelä, 2002;).

A weak correlation between LS and SWB is verified, particularly with in the dimensions related to health and academic skills perceptions and parental support in the education.

Associations between some socio demographic variables and LS are also verified, like familiar structure, grade and some indicators of academic success. As between SWB and/or some of its dimensions and gender, age, familiar structure, grade and some indicators of academic success.

Implications for research and practice are discussed, like the importance of educational quality for the well-being and LS of adolescents, as well as pointed some study limitations and suggestions for future research.

Key-words: Life satisfaction; Well-being; School

Introdução

Este trabalho pretende explorar a relação entre a satisfação com a vida (SV) e o bem-estar em contexto escolar, de acordo com o modelo de bem-estar escolar (BEE) proposto por Konu e Rimpelä (2002), aplicado inicialmente, a escolas finlandesas.

Apresenta-se dividido em quatro grandes capítulos, introdução, método, resultados e discussão. O primeiro visa o enquadramento teórico, passando pela definição de alguns conceitos, à investigação em crianças e adolescentes, designadamente, na relação entre SV e algumas variáveis demográficas, ambientais e de personalidade, ressaltando a sua importância no contexto escolar, do qual se destaca o modelo de BEE. É finalizado com a descrição dos objectivos e das questões de investigação.

O método compreende a caracterização dos participantes e instrumentos de medida utilizados, nomeadamente, o perfil de bem-estar escolar (PBEE) que foi traduzido e adaptado à nossa amostra.

Segue-se a descrição dos resultados desta investigação, de acordo com os dados recolhidos e, por fim, a sua discussão. Neste último capítulo, são ainda apontadas algumas limitações à investigação, assim como discutidas algumas propostas para investigações futuras, no seguimento dos resultados encontrados.

Bem-Estar Subjectivo e Satisfação com a Vida: Conceitos e Definições

O bem-estar subjectivo tem vindo a ser, nas últimas décadas, alvo de interesse crescente no movimento da Psicologia Positivista, consolidando a definição de que uma boa saúde mental inclui mais do que apenas a ausência de patologia (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Contudo, a descrição deste conceito é ainda discutida pela comunidade científica, tendo levado a diferentes reflexões (Diener, 2000; Ryan & Deci, 2001; Veenhoven, 2000).

Veenhoven (2000), numa tentativa de destrinçar os conceitos de ‘qualidade de vida’, ‘bem-estar’ e ‘felicidade’, propõe uma nomenclatura baseada em duas dicotomias, oportunidades *vs.* resultados de vida e qualidades externas *vs.* internas, das quais resultam quatro diferentes ‘qualidades de vida’. Quando estão em jogo as oportunidades de vida do ponto de vista externo, o autor designa de *disponibilidade ambiental*. Quando estas possibilidades dependem sobretudo do indivíduo, reportamo-nos à *habilidade pessoal para a vida*. São ainda sugeridas outras formas de qualidade de vida, em função dos resultados que, quando dependentes de qualidades externas é designada por *utilidade externa da vida* e, *apreciação pessoal da vida*, quando avaliada segundo características internas ao indivíduo. Esta será a definição, segundo o autor, que mais se assemelha aos conceitos comumente designados por ‘bem-estar’, ‘satisfação com a vida’ ou ‘felicidade’. Contudo, acrescenta que o melhor indicador disponível é saber “quanto tempo a pessoa vive feliz” (p.26).

Ryan e Deci (2001) focam as duas visões *hedónica* e a *eudaimónica*, no estudo e investigação do bem-estar, correspondendo a primeira ao prazer e à felicidade enquanto a segunda, vai mais além destes conceitos, numa procura do preenchimento e realização pessoal. Numa visão hedónica, a investigação tem-se, sobretudo, debruçado sobre a avaliação do bem-estar subjectivo.

Este, de acordo com Diener (1994, 2000) trata-se de um constructo multidimensional que inclui três componentes distintos mas, relacionados entre si: afecto

positivo, que se refere à frequência de emoções positivas, como a alegria ou a ternura; afecto negativo, referindo-se à frequência de sentimentos negativos, como a tristeza ou a ansiedade e por último, a SV. Este envolve uma avaliação cognitiva e, segundo Park (2004), desempenha um papel importante no bom desenvolvimento das crianças e adolescentes, constituindo-se como “indicador, preditor, mediador/moderador e em última instância como resultado positivo” (p.36).

Outros autores (Huebner, Suldo, Smith & McKnight, 2004; Zullig, Valois, Huebner & Drane, 2005a, 2005b) distinguem duas perspectivas na investigação da SV, objectiva e subjectiva. A primeira diz respeito a indicadores externos, de que são exemplos os índices de divórcio, crime, qualidade habitacional e o acesso aos serviços de saúde e educação e a segunda inclui a satisfação com os diferentes domínios da vida, como a família, os amigos, o trabalho ou a escola.

Zullig et al. (2005a) acrescentam que os indicadores de SV fornecem importantes informações acerca do bem-estar individual, dados essenciais para a teoria e prática da promoção da saúde, designadamente, nos adolescentes onde, tal como nos adultos, uma elevada SV pode predizer mais comportamentos adaptativos (Huebner et al., 2004). De acrescentar, uma investigação recente que, relaciona o bem-estar subjectivo dos jovens adultos com as experiências vividas na adolescência, percepção que encontra alguma estabilidade ao longo da fase adulta (Trzcinski & Holst, 2008) reforçando assim o carácter relevante da investigação e intervenção nesta área de estudo.

Investigação em Adolescentes

A adolescência marca a transição da infância para a adultícia e caracteriza-se como um período de significativas mudanças biológicas, psicológicas e cognitivas (Goldbeck, Schmitz, Besier, Herschbach & Henrich, 2007), constituindo-se como uma fase de oportunidades, mas também de risco (Horstmanshof, Punch & Creed, 2008). É sentido como um período de incerteza e vulnerabilidade, no qual o adolescente é

confrontado com várias alterações na sua vida, da escola para a faculdade, no grupo de pares e nos relacionamentos com os amigos e família. Estas mudanças envolvem não só uma pressão académica mas também um leque de escolhas e decisões que se reflectirão no futuro. A investigação tem por isso considerado que, o bem-estar subjectivo, sobretudo a sua componente cognitiva, a SV, desempenha um importante papel no confronto e adaptação dos adolescentes, face a estes acontecimentos de vida inevitáveis e geradores de grande stress e ansiedade (Gilman & Huebner, 2003; Park, 2004).

Contudo, só recentemente a SV se tornou foco de interesse da investigação nesta faixa etária sugerindo que, baixos níveis estão associados a problemas psicológicos, sociais e comportamentais enquanto que, valores elevados se relacionam com uma boa adaptação e saúde mental (Antaramian, Huebner & Valois, 2008; Bradley & Corwyn, 2004; Correia & Dalbert, 2007; Flouri & Buchanan, 2002; Gilman et al., 2008; Gilman & Huebner, 2003, 2006; Huebner, 2004; Huebner et al., 2004; Katja, Päivi, Marja-Terttu & Pekka, 2002; Marques & Ribeiro, 2006; Martínez-Anton, Buelga & Cava, 2007; McCullough, Huebner & Laughlin, 2000; Park, 2004; Valois, Zullig, Huebner & Drane, 2001; Valois, Zullig, Huebner & Drane, 2003; Valois, Zullig, Huebner, Kammermann & Drane, 2002; Zullig et al., 2005a, 2005b).

Satisfação com a vida e adolescência

Zullig et al. (2005a) referem que apesar da SV ser definida como uma avaliação cognitiva como um todo, os resultados da investigação em adolescentes indicam que está relacionada com outras variáveis, incluindo, variáveis demográficas, ambientais e de personalidade, das quais Seligson, Huebner e Valois (2003) destacam a família, os amigos, a escola, o ambiente habitacional e o self.

Gilman e Huebner (2006) num estudo que visava caracterizar os adolescentes que referem elevada SV, demonstraram que estes manifestam melhor performance em

algumas variáveis acadêmicas, inter e intrapessoais, relativamente aos adolescentes com baixa SV.

No que se refere à presença ou ausência de patologia, Suldo e Huebner (2006) não encontraram diferenças significativas entre os adolescentes que revelam elevados e baixos níveis de SV. Contudo, resultados contraditórios são referidos por Huebner (2004) numa revisão de literatura, aquando da presença de patologia, manifestando estes adolescentes maior insatisfação, designadamente, no que se refere às relações entre pares.

No que se refere à personalidade, alguns autores referem correlações positivas entre a SV e algumas características como a auto-estima, locus de controlo interno (Gilman & Huebner, 2006; Huebner et al., 2004), esperança (Gilman & Huebner, 2006), extroversão (Horstmanshof et al., 2008; Huebner et al., 2004), auto-eficácia, percepção de competência social (Suldo & Huebner, 2006) e auto-imagem positiva (Matos & Carvalhosa, 2001). Suldo e Huebner (2006) sugerem ainda que a SV está inversamente relacionada com o neuroticismo e, no mesmo sentido, Gilman e Huebner (2006) acrescentam a ansiedade e depressão.

Num estudo que visava investigar a relação entre o estilo de identidade e o bem-estar em estudantes do ensino secundário, verifica-se uma associação entre a identidade difusa / evitante e menor bem-estar, revelando-se estes adolescentes menos optimistas, com menor auto-estima e maior frequência de comportamentos delinquentes (Phillips & Pittman, 2007).

Outros estudos têm explorado a relação entre a percepção de satisfação e qualidade de vida e comportamentos de saúde dos adolescentes, cujos resultados sugerem uma associação inversa entre a SV e o consumo de tabaco, álcool e drogas (Huebner et al., 2004; Katja et al., 2002; Zullig et al., 2005b), o aumento de comportamentos sexuais de risco (Valois et al., 2002; Zullig et al., 2005b), a gravidez adolescente (Huebner et al., 2004), distúrbios alimentares (Valois et al., 2003; Zullig et al., 2005b) e a ausência de actividade física (Zullig et al., 2005b). Estes revelam ainda

que os adolescentes que manifestam menor SV referem, igualmente, uma menor percepção de saúde, sem diferenças significativas entre raça e género.

Diener, Suh, Lucas e Smith (1999) mostram que as variáveis demográficas explicam pouco da variância do bem-estar subjectivo, nos adultos. Já no que diz respeito à relação entre SV e algumas variáveis demográficas, entre as crianças e adolescentes, a literatura não é concordante. Alguns estudos não revelam diferenças significativas entre a SV e a idade e género (Funk, Huebner & Valois, 2006; Gilman & Huebner, 2006; Huebner, 2004; Huebner et al., 2004; Katja et al., 2002). Contudo, diferentes resultados são indicados por Valois et al. (2001) numa investigação que visava o estudo da relação entre SV e a actividade física e por Matos e Carvalhosa (2001), com melhor percepção de bem-estar entre as raparigas e os adolescentes mais novos. Flouri e Buchanan (2002) corroboram esta evidência, sugerindo que os adolescentes mais velhos apresentam maior risco de mal-estar psicológico.

Goldbeck et al. (2007), questionaram se a SV diminui durante a adolescência, confirmando que decresce linearmente com a idade. Os resultados desta investigação indicam, igualmente, um efeito significativo da idade na SV relacionada com a saúde e um efeito de género, aqui com valores mais elevados entre os rapazes no que se refere à percepção de SV em geral e relacionada com a saúde, contrariando desta forma os resultados obtidos por Matos e Carvalhosa (2001), relativamente ao género. Os primeiros verificaram ainda que a satisfação com os amigos se mantém num nível elevado, enquanto que a satisfação com as relações familiares diminui com a idade. Apenas a satisfação com a sexualidade aumenta, atribuindo os autores este aumento, ao facto de ser um domínio que assume maior importância nos adolescentes mais velhos.

Relativamente ao ano escolar e a SV, verifica-se uma relação, apesar de modesta, com valores mais baixos entre os adolescentes de maior grau académico (Gilman, Dooley & Florell, 2006; Huebner, 2004). Contudo, outros estudos revelam correlações não significativas (Funk et al., 2006).

Relativamente a variáveis ambientais, Gilman e Huebner (2006) verificaram a existência de melhores relações parentais e interpessoais, entre os adolescentes com elevada SV. Huebner et al. (2004) referem também alguns estudos que evidenciam uma relação significativa entre a percepção de SV e as relações positivas entre pais e filhos e, entre pares, contudo, com correlações mais fortes entre as primeiras. Apesar de, segundo Goig e Goig (2004) o ambiente familiar e as relações de amizade se relacionarem positivamente. Casas et al. (2008), numa investigação com adolescentes espanhóis, mencionam igualmente, uma relação positiva na percepção de bem-estar entre pais e filhos, aqui nos domínios relativos à saúde e segurança no futuro. Matos e Carvalhosa (2001), assinalam como variáveis ambientais determinantes, a comunicação fácil com o pai e a facilidade em fazer amigos. Flouri e Buchanan (2002) apresentam resultados que vão no mesmo sentido, constatando que o fraco envolvimento paterno contribui, significativamente, para baixos níveis de SV nos rapazes adolescentes, tal como Huebner, Gilman e Laughlin (1999) e Shek (2002) que referem uma forte correlação entre a percepção da qualidade das relações familiares e a SV.

A estrutura familiar tem sido outra das variáveis estudadas na relação com a SV dos adolescentes (Antaramian et al., 2008; Zullig et al., 2005a). Viver com outros adultos, não familiares ou tutores surge significativamente associado com uma baixa SV percebida pelos adolescentes caucasionos, dos géneros feminino e masculino e negros, do género feminino, enquanto os adolescentes caucasionos, provenientes de famílias intactas apresentam valores de SV mais elevados, reforçando a associação entre a estrutura familiar e a SV dos adolescentes, em função da etnia e do género (Zullig et al., 2005a). Contudo, outros autores não encontram uma correlação significativa entre a estrutura familiar e a percepção de SV em geral (Antaramian et al., 2008).

De referir também, uma investigação cujo objectivo foi determinar em que medida o bem-estar subjectivo dos adolescentes é afectado pela mudança na estrutura familiar, enquanto acontecimento de vida adverso, com integração em instituições de acolhimento, verificando-se uma menor SV entre os adolescentes que vivenciaram uma mudança drástica na estrutura familiar, relativamente aos que viviam com as famílias

(Sastre & Ferrière, 2000). No mesmo sentido, surge um estudo longitudinal de Suldo e Huebner (2004a) que pretendia explorar o efeito moderador da percepção de SV, face a acontecimentos de vida stressantes, (morte de um familiar, divórcio dos pais, mudança de cidade, entre outros) e no conseqüente desenvolvimento de comportamentos psicopatológicos, revelando que os adolescentes com maior SV desenvolveram menos comportamentos de externalização face a acontecimentos de vida inesperados e, normalmente, geradores de grande ansiedade, reforçando o efeito protector da SV enquanto barreira contra o eventual desenvolvimento de patologia, face a acontecimentos de vida stressantes.

Estudos com adultos têm demonstrado diferenças significativas na percepção de SV, relativamente à influência de factores culturais (Diener, 2000). Contudo, poucas investigações têm sido conduzidas com crianças e adolescentes reportando-se estas, maioritariamente, ao estudo de equivalências de medidas de SV em grupos específicos, com resultados semelhantes na estrutura factorial e validade de critério (Huebner, 2004).

Dados ainda inconclusivos, têm sido encontrados na relação entre SV e o estatuto socio-económico e a raça/etnia (Funk et al., 2006; Huebner, 2004). No entanto, Park (2004) adianta desigualdades na percepção de SV em crianças e adolescentes ao nível das culturas colectivistas, como a Coreia, relativamente às individualistas, como os EUA, verificando-se maior satisfação entre as segundas. Diferenças também patentes no que se refere à satisfação com a escola como mais importante preditor da SV entre os jovens coreanos, enquanto nos jovens americanos a satisfação com o *self* assume um papel dominante. Os resultados da investigação de Gilman et al. (2008) apontam na mesma direcção, com os adolescentes das sociedades individualistas a reportarem maior satisfação com a vida ao nível do *self* e das relações de amizade entre pares, relativamente às culturas colectivistas, que referem o domínio da satisfação com a família como mais elevado.

Um estudo realizado em Portugal (Neto, 2001) com adolescentes provenientes de famílias imigrantes (angolanos, cabo-verdianos e indianos) e portugueses, revelou

diferenças significativas na percepção de SV, apenas entre os adolescentes portugueses e angolanos, com os portugueses a manifestarem uma maior SV. Outra investigação, com jovens americanos (Bradley & Corwyn, 2004), imigrantes da Europa, África, China, México e República Dominicana e cujo objectivo foi o estudo dos factores contextuais e de personalidade e a sua relação com a percepção de satisfação com a vida, revela que o factor preditor que mostrou maior consistência foi o estado civil dos pais, no que se refere aos factores contextuais, aqui relacionados com a família, assim como a auto-eficácia e a percepção de saúde dos adolescentes, no que diz respeito aos factores de personalidade. Os autores referem variações na contribuição das diferentes variáveis estudadas para os cinco grupos contudo, nenhum factor contribuiu significativamente para a variância em nenhum dos grupos considerados.

Escola e satisfação de vida

O contexto escolar tem sido assim outro dos focos de interesse das investigações, relativas ao bem-estar e à SV dos adolescentes, enquanto variável ambiental (Chafouleas & Bray, 2004; Correia & Dalbert, 2007; Gilman & Huebner, 2006; Haraldsson, et al., 2008; Horstmanshof et al., 2008; Katja et al., 2002; Konu, Lintonen & Rimpelä, 2002; Matos & Carvalhosa, 2001; Sirgy, Grzeskowiak & Rahtz, 2007; Suldo & Huebner, 2006; Valois et al., 2001; You, Furlong, Félix, Sharkey & Tanigawa, 2008).

No passado, a pesquisa relativa à eficácia das escolas incidia, exclusivamente, nos seus aspectos cognitivos. Contudo, actualmente, a importância dos aspectos não cognitivos das instituições de ensino, enquanto objectivos pedagógicos em si mesmos, são o foco da investigação (Konu & Rimpelä, 2002; Opdenakker & Van Damme, 2000).

Durlak (cit. por Minnard, 2007) caracteriza as escolas com boa qualidade, identificando alguns factores que, se influenciam mutuamente e que intervêm como protectores de vários comportamentos negativos em simultâneo. São eles: na comunidade, as normas e as políticas sociais efectivas; na escola, a capacidade de

proporcionar às crianças e adolescentes ambientes seguros e de suporte; entre pares, os padrões de modelação positivos; na família, a existência de boas relações pais - filhos; nos indivíduos, as competências pessoais, sociais e auto-eficácia e por último, o suporte social.

Horstmanshof et al., (2008) assemelham a escola nos adolescentes, ao local de trabalho nos adultos, como uma oportunidade e contexto similar na possibilidade de proporcionar aos jovens a integração na comunidade alargada, segurança e contacto social, importantes variáveis que, segundo os autores, contribuem positivamente para a percepção de SV e bem-estar afectivo.

Uma revisão de literatura de Suldo, Riley e Shaffer (2006) foca a relação entre a SV dos adolescentes e as suas experiências escolares, emergindo três importantes correlações, entre a SV e a percepção de suporte social pelos professores, a satisfação com a escola e o auto conceito académico. Neste sentido, uma recente investigação propõe um modelo em que as experiências académicas influenciam a SV, através da percepção de satisfação com a escola (Suldo, Shaffer & Riley, 2008). O modelo proposto pelas autoras resulta na relação entre as variáveis escolares, tais como os contextos comportamentais (avaliação e conduta escolar), sociais (ambiente escolar) e cognitivos (crenças pessoais relacionadas com as aprendizagens e a ligação à escola) e a SV. Os resultados deste estudo clarificam que, as relações entre professor – aluno e o envolvimento parental na educação, são as dimensões relativas ao ambiente escolar que mais se relacionam com a SV. A participação dos pais na educação e percurso académico é também referida por Suldo e Huebner (2004b) como uma variável importante para a percepção de SV dos adolescentes.

Suldo e Huebner (2006) salientam, igualmente, a influência do ambiente em sala de aula na SV e a relação com o staff escolar, designadamente, com os professores na promoção do bem-estar entre os adolescentes, manifestando estes uma relação positiva entre a SV e a percepção de competência académica. No mesmo sentido, são apontadas por Gilman e Huebner (2006) e por Huebner et al. (2004) correlações positivas entre a

SV e alguns comportamentos e experiências em contexto escolar, nomeadamente, com uma atitude negativa face aos professores e à escola e com os maus resultados e abandono escolar. São ainda mencionadas correlações positivas em relação à participação em actividades extracurriculares, dentro e fora da escola (Gilman, 2001; Gilman & Huebner, 2006).

Os resultados de uma investigação que visava o estudo das relações entre o bem-estar subjectivo, os comportamentos de saúde e a satisfação com a escola de alunos do ensino secundário finlandês (katja et al., 2002), revela que a satisfação com a escola, juntamente com a imagem corporal e uma boa percepção de saúde explicam 50% da variância na satisfação global, entre as raparigas. Entre os rapazes, a adicionar a estas variáveis, resulta também a baixa frequência de ingestão de bebidas alcoólicas, que explica 31% da variância. As associações mais significativas para a determinação do mal-estar entre as raparigas são a insatisfação com a escola, elevado consumo de álcool e uma percepção moderada de saúde que, explicam 34% da variância. Para os rapazes, a insatisfação com a imagem corporal e o consumo regular de álcool, explicam 14% da variância do mal-estar global.

A mesma investigação refere ainda que a satisfação com a escola é menor entre os estudantes mais velhos (9º ano) comparativamente com os mais novos (7º ano), sem diferenças significativas ao nível do género. No que se refere a alguns comportamentos de saúde estudados, os resultados indicam que a percentagem de adolescentes que fuma pelo menos uma vez por mês aumenta com o ano escolar, com maior frequência nas raparigas, os mais novos praticam mais actividade física e todos os que revelaram ter consumido drogas frequentavam o 9º ano de escolaridade, ou seja, os mais velhos e mais insatisfeitos com a escola.

A segurança na escola é outro dos aspectos que a literatura refere como sendo determinante para a SV, relacionando-se esta negativamente com a violência em contexto escolar (Valois et al., 2001), mais recentemente através do *bullying*, facto que assume importância crescente no estudo das relações interpessoais em contextos

escolares e que, segundo alguns autores, surge associado a problemas de ajustamento nos adolescentes (Juvonen, Graham & Schuster, 2003). Flouri e Buchanan (2002) alertam para a gravidade deste facto, como fonte de stress e efeitos adversos, relacionando-se com sintomas de infelicidade, depressão, ansiedade e ideação suicida. You et al. (2008) referem que os adolescentes vítimas de *bullying* revelam menores níveis de esperança e ligação com a escola, reforçando o carácter urgente da implementação de programas de prevenção do *bullying*, através de estratégias cognitivas com vista à redução da vulnerabilidade das vítimas.

Fredland (2008) chama a atenção para as diversas formas de violência em contexto escolar, apesar da violência física e acidentes com actos violentos que envolvem armas receberem maior mediatismo por parte da comunicação social, assim como maior preocupação dos pais, ressalvando que estes contextos podem ser opressivos e perigosos. Neste sentido, a autora considera que a escola, através dos seus responsáveis, deve assumir uma posição mais dinâmica e proactiva, considerando a violência em contexto escolar como um problema multifactorial, cuja resolução requer o envolvimento e estratégias a nível individual, familiar, escolar e social, numa perspectiva ecológica.

O sentimento de ligação à escola tem sido, recentemente, uma variável considerada pelos investigadores na relação com a violência escolar, manifestando uma correlação positiva com a redução de comportamentos violentos (Brookmeyer, Fanti & Henrich, 2006) e, igualmente, a uma menor exposição à violência com recurso de armas (Henrich, Brookmeyer & Shahr, 2005), sugerindo a ligação à escola como um factor protector da exposição e prática de comportamentos de violência entre os adolescentes.

Outros estudos revelam também a importância da escola enquanto factor protector do consumo de substâncias por parte dos adolescentes (Wang, Matthew, Bellamy & James, 2005). Os resultados desta investigação apontam para uma ligação entre o envolvimento familiar e o auto-controlo, o auto-controlo e suporte social com a ligação à escola e esta, por sua vez, com a redução do consumo de substâncias (álcool,

tabaco, marijuana e outras drogas ilegais) entre os adolescentes. Os autores revelam assim uma associação positiva entre o sentimento de ligação à escola, por parte dos estudantes e a diminuição do consumo de substâncias.

Ainda de salientar um estudo realizado em Portugal, a nível nacional (Matos & Carvalhosa, 2001) cujos resultados sugerem uma relação entre a percepção de um ambiente escolar positivo e o bem-estar subjectivo. Gilman e Huebner (2006) corroboram a associação de SV com as experiências académicas positivas, o que sugere uma importante ligação entre a SV e os factores do contexto escolar. Ligação, igualmente, assinalada num estudo de Prellow, Bowman e Weaver (2007) no qual é apontado o papel determinante dos factores ecológicos, nomeadamente, do contexto escolar como promotor do bem-estar dos adolescentes.

A relevância da satisfação com a escola percebida pelos adolescentes é apontada por Parish e Parish (2005), não só pela sua relação directa com a SV, mas também porque os estudantes felizes com a instituição escolar, estão em melhor posição de manifestar comportamentos adequados na sala de aula, como tratar os professores e colegas com respeito e trabalhar cooperativamente com os pares.

Huebner et al. (2004) reforçam a importância da percepção de SV das crianças e adolescentes relativamente aos vários domínios em que estão envolvidos, dos quais salientam a escola como uma variável potencialmente determinante para o diagnóstico e identificação de grupos de risco, de forma a prevenir contra o desenvolvimento da patologia e favorecer uma adaptação positiva. Pelo que, segundo os autores, esta é uma área de actuação, sobretudo importante, para os psicólogos que exercem actividade em contexto escolar e para a sua intervenção com os adolescentes. Minnard (2007) corrobora esta preocupação, ressaltando o papel basilar dos técnicos em contexto escolar, na promoção da resiliência e de um ambiente escolar positivo.

De acordo com Huebner et al. (2004) esta intervenção deverá incidir em diferentes níveis, designadamente, com os pais e professores. Sendo a intervenção ao

nível da supervisão e promoção da autonomia importante para os pais e o trabalho ao nível da sensibilização e intervenção individualizada, com o intuito de incorporar experiências positivas na escola, uma área de eleição a ser reflectida com os professores.

Bem-Estar Escolar

Nesta vertente de investigação Konu e Rimpelä (2002) propõem um modelo de bem-estar escolar (BEE) baseado no conceito sociológico de bem-estar de Erik Allardt (cit. por Konu et al., 2002; Konu, Lintonen & Autio, 2002; Konu, Lintonen & Rimpelä, 2002; Konu & Rimpelä, 2002; Veenhoven, 2000) que se define segundo este, “como um estado onde é possível para o ser humano satisfazer as suas necessidades básicas” (Konu & Rimpelä, 2002, p.82), devendo ser também consideradas as necessidades materiais e não materiais, numa vertente mais humanista e com base na convicção de que o bem-estar é mais do que a satisfação das necessidades fisiológicas, mas também as psicológicas (Veenhoven, 2000).

O autor divide estas necessidades em três categorias: ter (*having*), amar (*loving*) e ser (*being*). ‘Ter’ refere-se às condições materiais, relativas às necessidades de sobrevivência e de segurança. ‘Ser’ indica as necessidades de crescimento pessoal, isto é, a afirmação na sociedade e a vivência harmoniosa com o meio envolvente. ‘Amar’ reporta-se à necessidade de desenvolver relações interpessoais e à formação de identidades sociais. A saúde é incluída na categoria ‘Ter’, apesar do autor considerar que este é o elemento central do bem-estar e que afecta os seus outros componentes.

Assumindo esta base conceptual, Konu e Rimpelä (2002) propõem um modelo de BEE, no qual o bem-estar surge como um constructo multifactorial onde a educação/ensino e as aprendizagens estão interrelacionadas. São, igualmente, tidos em conta o ambiente familiar e a comunidade envolvente como importantes factores de impacto na escola e nos jovens (Konu et al., 2002; Konu & Lintonen, 2005; Konu & Rimpelä, 2002).

De acordo com as autoras o modelo divide-se em quatro dimensões: condições escolares (*ter*), relações sociais (*amar*), meios para a auto realização (*ser*) e estado de saúde (*saúde*). A primeira, ‘condições escolares’, refere-se ao ambiente físico dentro e em torno da escola (ambiente seguro, ruído, ventilação, temperatura, etc), ao ambiente de aprendizagem (currículo, dimensão das turmas) e aos serviços (refeições, cuidados de saúde, aconselhamento). As ‘relações sociais’ englobam as relações com os professores e colegas, as dinâmicas de grupo, o *bullying* (como aspecto negativo das relações sociais), ligação escola / casa e a atmosfera de toda a organização escolar. A terceira dimensão, ‘meios para a auto realização’ compreende as possibilidades, internas e externas, de que cada aluno dispõe para estudar e aprender, de acordo com os seus próprios interesses e capacidades e que promovem a participação, enquanto membros activos, nas tomadas de decisão que afectam, quer a escola, quer a si próprios. A categoria ‘estado de saúde’ compreende sintomas físicos e mentais, doenças crónicas e outras. Konu e Rimpelä (2002) incluíram esta categoria separadamente, por considerarem a saúde como um estado pessoal apesar de influenciado por factores externos.

Objectivos / Questões de Investigação

Apesar da literatura evidenciar a importância da SV para o bom desenvolvimento das crianças e adolescentes, ainda não se constitui como um objectivo central das intervenções (Park, 2004). Este facto assume maior importância se considerarmos o seu papel determinante no bom desenvolvimento dos nossos jovens, futuros adultos (Trzcinski & Holst, 2008).

Ora sendo a escola o local onde as crianças e adolescentes passam a maior parte do seu tempo e um local por excelência de intervenção (Gomez & Ang, 2007; Huebner et al., 2004; Konu & Rimpelä, 2002; Matos & Carvalhosa, 2001; Minnard, 2007; Patton et al., 2006) parece relevante perceber qual o diagnóstico deste contexto pelos seus principais intervenientes, os estudantes que a frequentam, no que se refere às variáveis

promotoras do seu BEE, sendo este um modelo multifactorial relativamente aos aspectos inerentes à vivência académica e, de que forma este se relaciona com a SV dos adolescentes.

Esta investigação tem então como objectivos averiguar as relações entre o BEE e a SV dos adolescentes e entre estas e algumas variáveis sócio demográficas como o género, a idade, a estrutura familiar, o ano de escolaridade e o sucesso escolar, através de um estudo transversal e correlacional.

Colocam-se as seguintes questões de investigação:

Questão 1:

Como se relaciona a SV dos adolescentes com o BEE e com cada uma das suas dimensões?

Questão 2:

Existem diferenças significativas na SV dos adolescentes, em função do/a género, idade, estrutura familiar, ano de escolaridade e sucesso escolar?

Questão 3:

Existem diferenças significativas no BEE dos adolescentes e em cada uma das suas dimensões, em função do/a género, idade, estrutura familiar, ano de escolaridade e sucesso escolar?

Os indicadores serão obtidos através do preenchimento de questionários que pretendem avaliar o BEE e a SV e de algumas questões de ordem demográfica.

Método

Participantes

Participaram nesta investigação, 413 estudantes de uma escola básica de 3º ciclo e secundária da Grande Lisboa, 48,9% do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 12 e os 18 anos ($M = 13,6$ e $DP = 1,12$), do 7ª ao 9º ano de escolaridade, 118 frequentavam o 7º ano (68 raparigas e 50 rapazes), 154 o 8º ano (65 raparigas e 89 rapazes) e 141 o 9º ano (69 raparigas e 72 rapazes), num total de 17 turmas, que constituíram uma amostra por conveniência. Dos 413 participantes, a totalidade foi incluída na análise estatística das questões relativas ao BEE e 383 nas questões concernentes à SV, uma vez que apenas estes responderam ao respectivo questionário.

Instrumentos

Sócio demográfico:

Foi construído um questionário sócio demográfico onde constam uma breve apresentação do estudo, as instruções de preenchimento e as questões relativas às seguintes variáveis (Anexo A):

Idade

A idade foi medida em anos, variando de 12 a 18, com uma única questão.

Género

O género foi classificado em feminino ou masculino, com uma única questão.

Estrutura familiar

A estrutura familiar foi medida com uma questão, à qual os adolescentes assinalaram a(s) pessoa(s) com quem coabitam. De acordo com as respostas, a variável foi classificada em ‘intacta’ ($n=325$), se os participantes responderam que viviam com ambos os pais, ‘monoparental’ ($n=44$) se viviam apenas com um dos pais, sendo que, as respostas incluídas nesta categoria visaram apenas a coabitação com a mãe, não tendo sido identificado nenhum adolescente que vivesse apenas com o pai; e ‘reconstituída’ ($n=23$) se viviam com a mãe e padrasto ou com o pai e madrasta, segundo a classificação proposta por Antaramian et al., (2008). As restantes opções de resposta que, não se enquadraram nesta classificação, não foram consideradas, dado o número reduzido de respondentes.

Ano de escolaridade

O ano de escolaridade foi classificado em 7º, 8º ou 9º, a partir de uma única questão.

Resultados escolares

Os resultados escolares foram obtidos através de quatro questões, relativas ao número de retenções durante o percurso académico; número de classificações negativas no período anterior e classificação nas disciplinas de matemática e português, no período anterior.

Bem-estar escolar

Para avaliar o BEE, foi utilizada uma versão do *School Well-being Profile* (SWBP) (Anexo B) (Konu & Lintonen, 2005; Lintonen & Konu, 2006), instrumento que não está adaptado e validado para a população portuguesa, razão pela qual se procedeu, num primeiro momento, à sua tradução e adaptação à nossa amostra.

O SWBP pretende avaliar o bem-estar no contexto escola, de acordo com o modelo de BEE proposto por Konu e Rimpelä (2002). Pode ser também utilizado na

construção de perfis de BEE, quer para um grupo de estudantes, quer para a escola como um todo, aqui pretendendo definir potenciais áreas de intervenção, com o objectivo de promover o bem-estar das crianças e adolescentes (Konu et al., 2002, Konu & Lintonen, 2005). O instrumento foi desenvolvido em quatro versões, uma para o staff escolar e três para os alunos de diferentes níveis, do 2º ciclo do ensino básico (9 aos 12 anos), do 3º ciclo do ensino básico (12 aos 15 anos) e ensino secundário (15 aos 18 anos) (Lintonen & Konu, 2006).

Os indicadores de BEE dividem-se, segundo os autores, em quatro categorias: ‘condições escolares’, ‘relações sociais’, ‘meios para a auto realização’ e ‘estado de saúde’. Cada categoria contém aspectos da vida escolar, de acordo com o modelo proposto pelas autoras e encontram-se descritas no capítulo anterior. O questionário apresenta-se sob o ponto de vista dos jovens e é composto, na sua versão original, por 80 itens (condições escolares – 26; relações sociais – 19; meios para a auto realização – 24; estado de saúde – 11) em forma de afirmação, com 5 possibilidades de resposta que vão desde 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente). Os itens 38 e 39 são cotados de forma invertida e as possibilidades de resposta para estes itens vão desde 1 (nunca) a 5 (várias vezes por semana). A soma dos 80 itens revela o BEE, sendo que, valores mais elevados corresponderão a uma melhor percepção de BEE (Konu & Lintonen, 2005; Lintonen & Konu, 2006).

Para confirmar a estrutura do modelo foi usada pelos autores originais a análise factorial confirmatória, com recurso à modelação de equações estruturais (Konu et al., 2002). Foram usados como índices de ajustamento o Goodness of Fit Index (GFI), o GFI ajustado aos graus de liberdade (AGFI) e o Root Mean Square Residual (RMSR). Os resultados revelam um ajustamento adequado com valores de $GFI = 0,93$, $AGFI = 0,93$ e $RMSR = 0,06$. As correlações entre factores variam entre 0,30 e 0,43 excepto para a correlação entre a dimensão ‘relações sociais’ e ‘meios para a auto realização’ ($r = 0,78$).

A consistência interna para os quatro factores pode classificar-se de boa a razoável, com valores de alfa de Cronbach de 0,84 – ‘condições escolares’, 0,62 –

‘relações sociais’, 0,81 – ‘meios para a auto realização’ e 0,81 para o ‘estado de saúde’. Os autores sugerem que o baixo valor na dimensão ‘relações sociais’ pode indicar que as questões remetem para diversas áreas da vida escolar (Konu et al., 2002).

Após a tradução independente dos itens que compõem a versão SWBP para alunos do 3º ciclo do ensino básico, por dois psicólogos que dominam a língua inglesa, procedeu-se à verificação da complexidade das questões e da sua adequação cultural através do *cognitive debriefing* com 6 estudantes (50% do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 12 e os 15 anos, com frequência escolar do 7º ao 9º ano).

De acordo com este procedimento, foi eliminado o item “*Posso confiar na enfermeira da escola, em relação aos meus assuntos pessoais*” da escala original, por inadequação à nossa realidade escolar, passando a 79 itens na sua totalidade e a 25 itens na dimensão ‘condições escolares’. Pela mesma razão, apontada pelos sujeitos e por sugestão dos mesmos, o item “*É fácil contactar com a enfermeira da escola*” foi adaptado para “*É fácil contactar com a pessoa (contínua) responsável pelo posto médico*”.

Após o passo anterior, procedeu-se à aplicação da primeira versão do Perfil de Bem-Estar Escolar (PBEE) (Anexo C) a uma amostra de conveniência. Visando a equivalência de medida, verificou-se a validade factorial (análise factorial confirmatória) com recurso ao software estatístico AMOS V15 e recorrendo aos índices de ajustamento Goodness of Fit Index (GFI), o GFI ajustado aos graus de liberdade (AGFI), o Comparative Fit Index (CFI), e ao Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA).

Para a análise factorial confirmatória, foram eliminados os *missings* relativos ao PBEE, resultando numa amostra de 305 sujeitos, de idades compreendidas entre os 12 e os 18 anos, $M = 13,61$ e $SD = 1,14$, 49,2% do sexo feminino, 87 (48 raparigas e 39 rapazes) frequentavam o 7º ano de escolaridade, 104 (43 raparigas e 61 rapazes) o 8º ano e 114 (59 raparigas e 65 rapazes) o 9º ano de escolaridade.

A verificação da solução original a 4 factores, revelou valores de $GFI = 0,62$, $AGFI = 0,6$, $CFI = 0,67$ e $RMSEA = 0,06$ (Anexo D). Os índices encontrados classificam-se de mau a sofrível, revelando um ajustamento desadequado para a solução a 4 factores, pelo que, a validade factorial dos constructos propostos pelas autoras, não se aplica à amostra em estudo.

De acordo com os resultados encontrados, houve a necessidade de exploração da composição dos itens, procedendo-se a uma revisão estrutural do questionário, com base numa divisão conceptual e análise das consistências internas (alpha de cronbach) inter dimensões.

Da revisão dos itens e respectivas dimensões da escala original, verifica-se que o primeiro factor considerado (condições escolares) inclui itens relativos às condições físicas da escola mas também aspectos da organização dos serviços e ensino, pelo que, optou-se pela classificação em duas dimensões distintas. A primeira dimensão 'condições físicas da escola' refere-se à qualidade das salas de aula e do ambiente escolar, nomeadamente, o ambiente de trabalho e a segurança no interior da escola; a segunda 'organização / funcionamento dos serviços e ensino' diz respeito à gestão escolar. (ver Quadro 1).

QUADRO 1: Divisão conceptual dos itens e consistências internas das dimensões 'condições físicas da escola e 'organização / funcionamento dos serviços e ensino'.

Dimensão / Itens	Correlação item escala-total (corrigido por sobreposição)	Consistência interna (alpha cronbach)
Condições físicas da escola		0,87
As salas são suficientemente grandes.	0,46	
A qualidade do ar nas salas de aula é boa.	0,55	
A iluminação nas salas de aula é boa.	0,45	
A temperatura nas salas de aula é boa.	0,48	
As cadeiras e as mesas são boas para estudar.	0,49	

Os outros espaços são bons para a função a que se destinam (educação física, trabalhos manuais, música).	0,49
As casas de banho são boas.	0,35
As instalações e área à volta da escola são limpas.	0,49
O espaço de recreio é adequado.	0,53
Os espaços destinados a guardar os nossos pertences (ex: cacifos) são bons.	0,44
As instalações da escola são agradáveis.	0,70
As instalações da escola são seguras.	0,63
O espaço da escola é agradável.	0,67
O espaço de recreio é seguro.	0,56
O espaço onde comemos é agradável.	0,54
Fazer uma refeição proporciona uma pausa agradável.	0,45
O ambiente na sala é sossegado para trabalhar.	0,38
Organização / funcionamento dos serviços e ensino	0,78
Os trabalhos de casa não me pressionam muito.	0,45
A quantidade de trabalhos de casa é adequada.	0,44
O horário da turma é bom.	0,42
As regras da escola são apropriadas.	0,56
Os castigos da escola são justos.	0,52
É fácil contactar com a pessoa (contínua) responsável pelo posto médico.	0,46
Os professores incentivam-me / encorajam-me a expressar a minha opinião.	0,52
As opiniões dos alunos são ouvidas no desenvolvimento da escola.	0,36
Na nossa escola os alunos participam na formulação das regras.	0,55
Os professores não exigem demasiado de mim, nos meus estudos.	0,41

Após análise da segunda dimensão proposta pelo modelo, (relações sociais) constata-se a existência de itens respeitantes às relações sociais dos alunos em três diferentes grupos, intervenientes no contexto de aprendizagem, os colegas, os professores e os pais, pelo que, os itens foram divididos de acordo com esta

classificação, denominando-se as categorias de ‘relações sociais com os colegas’ referente às relações entre pares e ao *bullying*, como aspecto negativo destas relações; ‘relações sociais com os professores’ incluindo os itens relacionados com a disponibilidade e interesse dos professores pelos alunos e o relacionamento entre ambos; e ‘suporte parental’ constituída pelos itens respeitantes à participação e apoio dos pais na educação dos seus filhos (ver Quadro 2).

QUADRO 2: Divisão conceptual dos itens e consistências internas das dimensões ‘relações sociais com os professores’, ‘relações sociais com os colegas’ e ‘suporte parental’.

Dimensão / Itens	Correlação item escala-total (corrigido por sobreposição)	Consistência interna (alpha cronbach)
Relações sociais com os professores		0,81
É fácil contactar com o director de turma.	0,36	
Posso confiar no director de turma, em relação aos meus assuntos pessoais.	0,48	
A maioria dos professores é simpática.	0,66	
Os professores tratam os alunos com justiça.	0,66	
É fácil contar com os professores.	0,75	
A maioria dos professores está interessada em mim e na minha situação.	0,57	
Relações sociais com os colegas		0,79
Os alunos na minha turma, gostam de estar juntos.	0,55	
O grupo de trabalho na minha turma trabalha bem.	0,61	
Os colegas ajudam-se mutuamente com o trabalho da escola.	0,64	
Os colegas ajudam-se mutuamente quando surge algum problema.	0,64	
É fácil contar com os colegas.	0,67	
Eu tenho amigos nesta escola.	0,42	
Os colegas aceitam-me como eu sou.	0,49	
Os colegas intervêm quando um aluno está a ser vítima de <i>bullying</i>	0,32	
Quantas vezes foste vítima de <i>bullying</i> durante o período passado?	0,35	

Quantas vezes participaste em comportamentos de bullying a colegas durante o período passado?	0,08	
Suporte parental		0,85
Os meus pais valorizam o meu trabalho da escola.	0,63	
Os meus pais incentivam-me / encorajam-me para progredir na escola.	0,70	
Quando preciso, os meus pais ajudam-me com os trabalhos de casa.	0,68	
Quando preciso, os meus pais ajudam-me com os problemas relacionados com a escola.	0,75	
Quando necessário, os meus pais estão disponíveis para ir à escola conversar com os professores.	0,58	

Tal como nos anteriores, o terceiro factor do questionário (meios para a auto realização), inclui itens passíveis de classificação em duas dimensões, que designámos por ‘meios escolares para a auto realização’ referindo-se aos meios que a escola tem disponíveis, que facilitam a participação activa e envolvimento dos alunos na vida académica, com vista à promoção e valorização de competências e ‘meios pessoais para a auto realização’, relativa aos itens que implicam o auto reconhecimento de capacidades académicas (ver Quadro 3).

QUADRO 3: Divisão conceptual dos itens e consistências internas das dimensões 'meios escolares para a auto realização' e 'meios pessoais para a auto realização'.

Dimensão / Itens	Correlação item escala-total (corrigido por sobreposição)	Consistência interna (alpha cronbach)
Meios escolares para a auto realização		0,87
O meu trabalho é valorizado na escola.	0,62	
Na escola, eu sou visto como uma pessoa com valor.	0,25	
Se precisar, eu tenho ajuda do professor.	0,74	
Se precisar, eu tenho orientação.	0,67	
Se sentir dificuldade numa matéria específica, eu tenho orientação especial.	0,63	
Se precisar, eu sou aconselhado nos meus estudos.	0,62	
Os professores incentivam-me / encorajam-me a estudar.	0,70	

Eu recebo elogios se fizer correctamente os meus trabalhos.	0,54
O ritmo a que a maior parte das matérias avança é adequado.	0,49
A minha escola oferece matérias opcionais que me interessam.	0,53
A minha escola tem clubes de actividades que me interessam.	0,49
Meios pessoais para a auto realização	0,82
Eu valorizo o meu trabalho escolar.	0,56
Eu actuo, responsabilmente, nos problemas relacionados com a escola.	0,47
Eu conheço as minhas capacidades e dificuldades nos problemas relacionados com a escola.	0,56
Eu sou capaz de cumprir as regras na sala de aula.	0,39
Eu encontrei o método de estudo que mais me agrada.	0,60
Eu sou capaz de cumprir tarefas que exigem a minha própria iniciativa.	0,68
Eu sou capaz de me concentrar nas minhas tarefas.	0,68
Eu sou capaz de terminar os meus trabalhos de casa.	0,63
Eu acho que estudar é fácil.	0,29

Por último, a dimensão 'percepção de saúde' constituída por vários sintomas, com vista à avaliação da percepção do estado de saúde enquanto importante condição do bem-estar subjectivo, que não sofreu alterações na sua forma original (ver Quadro 4).

QUADRO 4: Itens constituintes da dimensão 'percepção de saúde' e respectiva consistência interna.

Dimensão / Itens	Correlação item escala-total (corrigido por sobreposição)	Consistência interna (alpha cronbach)
Percepção de saúde		0,89
Dor nas costas ou ombros	0,65	
Pequena dor nas costas	0,62	
Dor de estômago	0,62	
Tensão ou nervosismo	0,66	
Irritação ou ataques de raiva	0,60	
Dificuldades em adormecer ou acordar durante a noite	0,59	
Dor de cabeça	0,67	

Cansaço ou fraqueza	0,67
Má disposição	0,63
Medo	0,50
Constipação, tosse ou garganta inflamada.	0,47

Após a análise das consistências internas, foram eliminados os itens que, em cada dimensão, a sua exclusão fez aumentar o valor de alpha de Cronbach, considerando-se o valor de 0,80 como bom, i.e. apenas foram eliminados os itens, cuja inclusão piora o valor de alpha para valores inferiores a 0,80 (Anexo E). As dimensões em que alguns dos itens poderiam estar a piorar o valor de alpha, mas cujo valor total era igual ou superior a 0,80 não foram eliminados, por se considerar já um valor que reflecte uma boa consistência interna.

Assim sendo, foram eliminados os itens “*Quantas vezes participaste em comportamentos de bullying a colegas durante o período passado?*”, incluído na dimensão ‘relações sociais com os colegas’ e “*As opiniões dos alunos são ouvidas no desenvolvimento da escola*”, incluído na dimensão ‘organização / funcionamento dos serviços e ensino’ uma vez que a sua eliminação aumenta o valor de alpha de Cronbach correspondente à dimensão em que se encontram, passando este valor a ser de 0,83 para a primeira dimensão mencionada e de 0,80 para a segunda.

Com vista à exploração desta solução, procedeu-se à análise factorial exploratória, com recurso à análise em componentes principais com rotação Varimax. Recorrendo à regra Kaiser, os 8 factores retidos explicam cerca de 50% da variabilidade total. (Ver anexo F com a distribuição dos itens após a análise factorial exploratória e as respectivas cargas factoriais).

De acordo com a organização conceptual dos itens e a resultante da análise factorial exploratória, procedeu-se à alteração das dimensões em conformidade (ver Quadro 5). Os itens que constituíam a dimensão, anteriormente designada ‘condições físicas da escola’, foram decompostos em duas novas dimensões ‘qualidade das salas de

aula' e 'condições do ambiente escolar' avaliando, respectivamente, os aspectos específicos das salas e do ambiente da escola.

Os itens “*É fácil contactar com o director de turma*” e “*Posso confiar no director de turma, em relação aos meus assuntos pessoais*” relativos à dimensão ‘relações sociais com os professores’ foram integrados na dimensão ‘meios escolares para a auto realização’. Assim como os itens “*Os professores tratam os alunos com justiça*” e “*A maioria dos professores está interessada em mim e na minha situação*”, foram adicionados à dimensão ‘organização / funcionamento dos serviços e ensino’, pelo que, considera-se que os aspectos relativos aos professores, são ponderados pelos alunos como inerentes à própria escola. Os dois primeiros, de cariz mais relacional, parecem ser importantes para os alunos, na boa integração e desenvolvimento das suas capacidades e os segundos, na organização escolar, dado o papel activo e determinante dos professores neste contexto. As restantes dimensões não sofreram qualquer alteração estrutural.

De acordo com as cargas factoriais e assumindo valores iguais ou superiores a 0,40 como aceitáveis, foram eliminados os itens com carga factorial inferior a 0,40 e os que constavam em simultâneo, em mais do que um factor:

“As salas são suficientemente grandes”

“As casas de banho são boas”,

“O horário da turma é bom”,

“As regras da escola são apropriadas”,

“É fácil contactar com a pessoa (contínua) responsável pelo posto médico”,

“A maioria dos professores é simpática”,

“É fácil contar com os professores”,

“Na escola, eu sou visto como uma pessoa com valor”,

“Os professores incentivam-me / encorajam-me a expressar a minha opinião”,

“Os professores não exigem demasiado de mim, nos meus estudos”,

“Eu acho que estudar é fácil”,

*“A minha escola tem clubes de actividades que me interessam” e
“O ritmo a que a maior parte das matérias avança é adequado*

Apesar da carga factorial dos itens *“Os colegas intervêm quando um aluno está a ser vítima de bullying”* e *“ Quantas vezes foste vítima de bullying durante o período passado?”* ser inferior a 0,40, optou-se pela sua não eliminação, uma vez que excluiria a possibilidade de avaliação do *bullying*, enquanto aspecto negativo das relações sociais com os colegas.

QUADRO 5: Organização dos itens por dimensões, de acordo com a reorganização conceptual e análise factorial exploratória e respectivas consistências internas.

Dimensão - Itens	Correlação item escala-total (corrigido por sobreposição)	Consistência interna (alpha cronbach)
Qualidade das salas de aula		0,68
A qualidade do ar nas salas de aula é boa.	0,54	
A iluminação nas salas de aula é boa.	0,49	
A temperatura nas salas de aula é boa.	0,51	
<i>O ambiente na sala é sossegado para trabalhar.</i>	0,33	
Condições do ambiente escolar		0,86
<i>As cadeiras e as mesas são boas para estudar.</i>	0,46	
Os outros espaços são bons para a função a que se destinam (educação física, trabalhos manuais, música).	0,52	
As instalações e área à volta da escola são limpas.	0,50	
O espaço de recreio é adequado.	0,56	
Os espaços destinados a guardar os nossos pertences (ex: cacifos) são bons.	0,42	
As instalações da escola são agradáveis.	0,71	
As instalações da escola são seguras.	0,62	
O espaço da escola é agradável.	0,70	
O espaço de recreio é seguro.	0,59	

O espaço onde comemos é agradável.	0,55	
Fazer uma refeição proporciona uma pausa agradável.	0,45	
Organização / funcionamento dos serviços e ensino		0,79
Os trabalhos de casa não me pressionam muito.	0,4	
A quantidade de trabalhos de casa é adequada.	0,47	
Os castigos da escola são justos.	0,54	
Os professores tratam os alunos com justiça.	0,61	
A maioria dos professores está interessada em mim e na minha situação	0,57	
O meu trabalho é valorizado na escola.	0,54	
Na nossa escola os alunos participam na formulação das regras.	0,44	
Relações sociais com os colegas		0,82
Os alunos na minha turma, gostam de estar juntos.	0,56	
O grupo de trabalho na minha turma trabalha bem.	0,62	
Os colegas ajudam-se mutuamente com o trabalho da escola.	0,65	
Os colegas ajudam-se mutuamente quando surge algum problema.	0,67	
É fácil contar com os colegas.	0,69	
Eu tenho amigos nesta escola.	0,44	
Os colegas aceitam-me como eu sou.	0,50	
Os colegas intervêm quando um aluno está a ser vítima de <i>bullying</i>	0,32	
Quantas vezes foste vítima de <i>bullying</i> durante o período passado?	0,30	
Suporte parental		0,85
Os meus pais valorizam o meu trabalho da escola.	0,63	
Os meus pais incentivam-me / encorajam-me para progredir na escola.	0,70	
Quando preciso, os meus pais ajudam-me com os trabalhos de casa.	0,68	
Quando preciso, os meus pais ajudam-me com os problemas relacionados com a escola.	0,75	
Quando necessário, os meus pais estão disponíveis para ir à escola conversar com os professores.	0,58	
Meios escolares para a auto realização		0,84

É fácil contactar com o director de turma.	0,39	
Posso confiar no director de turma, em relação aos meus assuntos pessoais.	0,42	
Se precisar, eu tenho ajuda do professor.	0,73	
Se precisar, eu tenho orientação.	0,66	
Se sentir dificuldade numa matéria específica, eu tenho orientação especial.	0,63	
Se precisar, eu sou aconselhado nos meus estudos.	0,66	
Os professores incentivam-me / encorajam-me a estudar.	0,70	
Eu recebo elogios se fizer correctamente os meus trabalhos.	0,48	
A minha escola oferece matérias opcionais que me interessam.	0,48	
Meios pessoais para a auto realização		0,84
Eu valorizo o meu trabalho escolar.	0,56	
Eu actuo, responsabilmente, nos problemas relacionados com a escola.	0,47	
Eu conheço as minhas capacidades e dificuldades nos problemas relacionados com a escola.	0,59	
Eu sou capaz de cumprir as regras na sala de aula.	0,41	
Eu encontrei o método de estudo que mais me agrada.	0,59	
Eu sou capaz de cumprir tarefas que exigem a minha própria iniciativa.	0,70	
Eu sou capaz de me concentrar nas minhas tarefas.	0,69	
Eu sou capaz de terminar os meus trabalhos de casa.	0,65	
Percepção de saúde		0,89
Dor nas costas ou ombros	0,65	
Pequena dor nas costas	0,62	
Dor de estômago	0,62	
Tensão ou nervosismo	0,66	
Irritação ou ataques de raiva	0,60	
Dificuldades em adormecer ou acordar durante a noite	0,59	
Dor de cabeça	0,67	

Cansaço ou fraqueza	0,67
Má disposição	0,63
Medo	0,50
Constipação, tosse ou garganta inflamada	0,47

Após nova análise das consistências internas de cada uma das dimensões (Anexo G) e tendo em conta o critério considerado anteriormente, foi eliminado o item “*O ambiente na sala é sossegado para trabalhar*” na dimensão ‘condições das salas de aula’, melhorando a consistência interna para aceitável, com um valor de alfa de Cronbach de 0,70. Uma vez que o item “*As cadeiras e as mesas são boas para estudar*” não se adequa conceptualmente à dimensão onde está inserido e dado que a sua exclusão, apesar de diminuir ligeiramente o valor de alpha para 0,85, não altera a boa consistência interna da dimensão, optou-se pela sua eliminação.

Da análise anterior, obtém-se então um instrumento de medida do BEE, o PBEE (Anexo H) composto por 62 itens, com consistência interna total de 0,93. A consistência interna para os oito factores pode classificar-se de boa a razoável, com valores de alfa de Cronbach de 0,70 a 0,89 (ver Quadro 6). E com correlações dimensão – escala total de 0,53 a 0,75, sendo que, as dimensões ‘condições do ambiente escolar’, ‘organização / funcionamento dos serviços e ensino’ e ‘meios escolares para a auto realização’ são as que maior correlação apresentam com a escala total (ver Quadro 7).

QUADRO 6: N° de itens, média, desvio padrão e consistências internas, por dimensão e total.

Dimensão	N° itens	M / SD	Consistência interna (alpha de Cronbach)
Qualidade das salas de aula	3	2,89 / 0,82	0,70
Condições do ambiente escolar	10	3,28 / 0,63	0,85
Organização / funcionamento dos serviços e ensino	7	2,88 / 0,70	0,79
Relações sociais com os colegas	9	3,82 / 0,62	0,82
Suporte parental	5	4,15 / 0,74	0,85

Meios escolares para a auto realização	9	3,29 / 0,71	0,84
Meios pessoais para a auto realização	8	3,77 / 0,64	0,84
Percepção de saúde	11	3,97 / 0,85	0,89
Bem-estar escolar	62	3,55 / 0,45	0,93

QUADRO 7: Coeficientes de correlação de Pearson entre dimensão escala – total.

	Qualidade das salas de aula	Condições do ambiente escolar	Organização / funcionamento dos serviços e ensino	Relações sociais com os colegas	Suporte parental	Meios escolares para a auto-realização	Meios pessoais para a auto-realização	Percepção de saúde
Bem-estar escolar	0,53(**)	0,73(**)	0,75(**)	0,55(**)	0,59(**)	0,77(**)	0,58(**)	0,55(**)
Qualidade das salas de aula		0,51(**)	0,46(**)	0,23(**)	0,14(**)	0,39(**)	0,17(**)	0,19(**)
Condições do ambiente escolar			0,61(**)	0,38(**)	0,27(**)	0,55(**)	0,36(**)	0,17(**)
Organização/funcionamento dos serviços e ensino				0,27(**)	0,39(**)	0,62(**)	0,39(**)	0,25(**)
Relações sociais com os colegas					0,32(**)	0,32(**)	0,21(**)	0,13(**)
Suporte parental						0,46(**)	0,42(**)	0,23(**)
Meios escolares para a auto-realização							0,47(**)	0,20(**)
Meios pessoais para a auto-realização								0,10(*)

** Correlação significativa para $p = 0.01$ (bilateral).

* Correlação significativa para $p = 0.05$ (bilateral).

Satisfação com a vida

Para medir a satisfação com a vida, recorreu-se à versão portuguesa da *Escala Abreviada de Satisfação com a Vida para Estudantes (EASVE)* de Marques e Ribeiro (2006) (Anexo I) validada e adaptada a partir da escala original de Huebner (1991). É uma escala de auto preenchimento que pretende avaliar a satisfação global com a vida em crianças e adolescentes, dos 8 aos 18 anos. É constituída por 7 itens, apresentados como uma afirmação e para os quais são apresentadas seis possibilidades de resposta, desde 1 (discordo completamente) a 6 (concordo completamente). Os itens 3 e 4 são cotados de forma invertida e a soma dos sete itens revela a satisfação global com a vida, sendo que, valores mais elevados corresponderão a maior satisfação global com a vida (Marques & Pais Ribeiro, 2006).

Da análise factorial confirmatória conclui-se a existência de um ajustamento adequado para a solução de um factor, com valores de $CFI = 0,96$ e $RMSEA = 0,11$. A consistência interna manifesta valores de alfa de Cronbach de 0,89, com correlações item escala – total entre 0,43 e 0,89, pelo que, se conclui que a escala revela boas propriedades métricas e estruturais (Marques & Pais Ribeiro, 2006).

Procedimentos

Num primeiro momento, procedeu-se à tradução e adaptação do PBEE à nossa amostra, como anteriormente descrito.

Os dados foram, posteriormente, recolhidos através do questionário de índole demográfica e dos instrumentos de auto preenchimento acima mencionados, apresentados pela seguinte ordem, Anexos A, C e I, directamente na escola e após autorização dos respectivos órgãos directivos e tutelares.

Foi solicitada a colaboração voluntária e anónima dos estudantes, seguida da aplicação dos questionários, em grupo, no decorrer das aulas e precedidos da respectiva instrução. Foram esclarecidas, dúvidas pontuais que surgiram da sua leitura.

Para garantir a confidencialidade, os questionários depois de preenchidos, foram introduzidos num envelope que, foi selado na presença dos participantes

Os dados foram analisados com recurso ao software estatístico SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) versão 15.

Para a comparação de valores médios a partir da amostra em estudo, com vista à testagem da significância dos factores na resposta da variável de medida, foi usada a estatística paramétrica, uma vez que é mais potente (Maroco, 2007) e nas situações em que os seus pressupostos de aplicação não se verificam, ou seja, quando a variável dependente não possui distribuição Normal e as variâncias populacionais não são homogéneas, o autor acrescenta que “os métodos são robustos à violação dos pressupostos” (p. 137). Isto é, quando as amostras são de grande dimensão ($n > 30$) e estamos perante enviesamentos pouco severos, no caso da Normalidade e, aquando de homocedasticidade, a menor variância não for inferior a quatro vezes a maior variância, os grupos forem homogéneos (igual número de sujeitos) e variâncias não proporcionais ao n ou à média dos grupos. Contudo, e em situação de heterogeneidade de variâncias é recomendado o recurso ao teste t -student com correcção de Welch (para dois grupos) ou ao teste F_w de Welch (ANOVA de Welch) (para dois ou mais grupos) (Maroco, 2007), pelo que, se optou por esta alternativa sempre que necessário.

Resultados

São, em seguida apresentados, os resultados discriminados por questão de investigação.

Questão 1:

Como se relaciona a SV dos adolescentes com o BEE e com cada uma das suas dimensões?

De acordo com os dados obtidos (Anexo J), verifica-se que a SV percebida pelos adolescentes está relacionada positiva e significativamente com o BEE e com as suas diferentes dimensões, com excepção da 'qualidade das salas de aula'. Contudo, a magnitude das correlações é, na sua maioria fraca variando de 0,12 a 0,33 (Quadro 8).

QUADRO 8: Coeficientes de correlação de Pearson entre a SV e o BEE e suas dimensões.

	Satisfação com a vida
Bem-estar escolar	0,33(**)
Qualidade das salas de aula	n.s.
Condições do ambiente escolar	0,18(**)
Organização/funcionamento dos serviços e ensino	0,12(*)
Relações sociais com os colegas	0,12(*)
Suporte parental	0,27(**)
Meios escolares para a auto realização	0,17(**)
Meios pessoais para a auto realização	0,32(**)
Percepção de saúde	0,32(**)

** Correlação significativa para $p = 0.01$ (bilateral).

* Correlação significativa para $p = 0.05$ (bilateral).

n.s. Correlação não significativa.

Para responder à segunda questão de investigação, foram analisados os dados relativos à SV dos estudantes e às variáveis sócio demográficas.

Questão 2.1:

Existem diferenças significativas na SV entre os adolescentes, em função do sexo?

No que se refere então à relação entre a SV e o sexo, na figura 1, ilustram-se os valores médios de SV entre rapazes ($M=4,14$; $SEM=0,06$) e raparigas ($M=4,09$; $SEM=0,06$), cuja diferença não é estatisticamente significativa ($t(383)=0,59$, $p=0,55$) (Anexo K).

Questão 2.2:

Como se relaciona a SV dos adolescentes e a idade?

Os dados relativos à relação entre a SV e a idade (Anexo K), apresentam-se no mesmo sentido, não se verificando uma correlação estatisticamente significativa entre as duas variáveis ($r=-0,07$, $p=0,15$).

Questão 2.3:

Existem diferenças significativas na SV entre os adolescentes, em função da estrutura familiar?

A figura 2 revela valores médios divergentes nas 3 estruturas familiares, sendo estas diferenças estatisticamente significativas ($F(2,362)=3,06$, $p=0,04$) (Anexo M).

De acordo com o teste de Tukey, a SV dos adolescentes cuja estrutura familiar é intacta ($M=4,16$, $SEM=0,05$), é significativamente diferente dos adolescentes de estrutura familiar monoparental ($M=3,77$, $SEM=0,14$) ($p=0,03$), com valores mais elevados entre os primeiros.

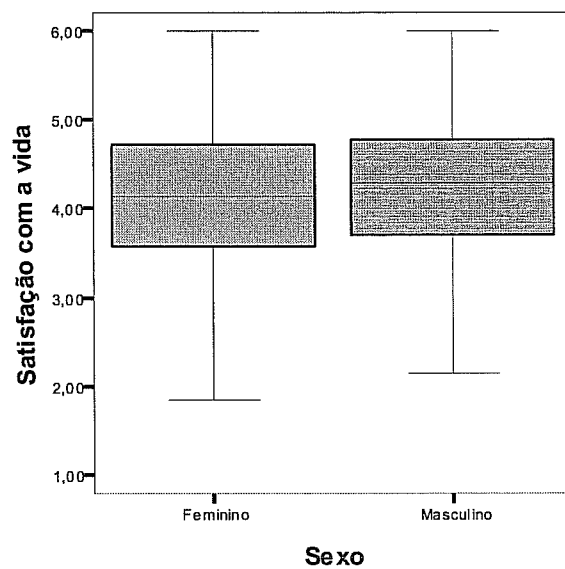
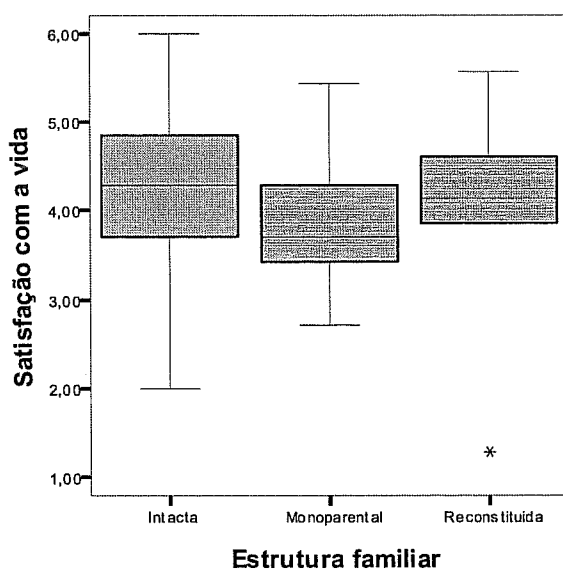
FIGURA 1: Valores médios de SV nos rapazes ($n=192$) e nas raparigas ($n=193$).

FIGURA 2: Valores médios de SV de acordo com a estrutura familiar.

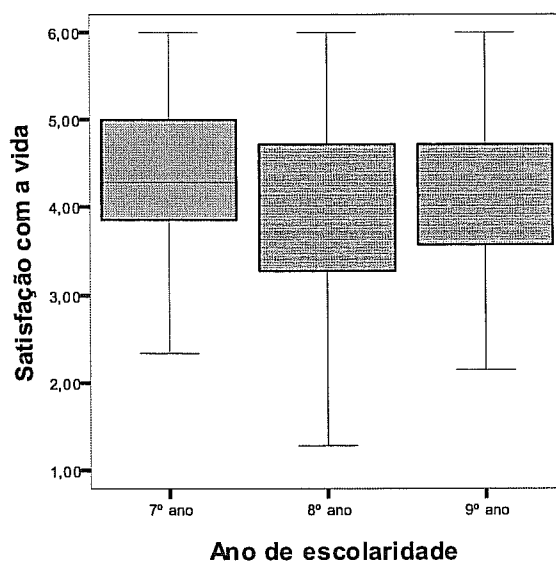


Questão 2.4:

Existem diferenças significativas na SV entre os adolescentes, em função do ano de escolaridade?

Constatam-se assim diferenças significativas entre os valores médios de SV dos adolescentes ($F_w(2,382)=4,94$, $\rho=0,008$) segundo o ano de escolaridade (ver Figura 3). De acordo com o teste de Tukey, verifica-se que a SV dos adolescentes inscritos no 7º ano ($M=4,32$ $SEM=0,08$), é significativamente diferente dos adolescentes inscritos no 8º ano ($M=3,95$ $SEM=0,08$) ($\rho= 0,006$), sendo os adolescentes do 7º ano mais satisfeitos (Anexo N).

FIGURA 3: Valores médios de SV de acordo com o ano escolar.

**Questão 2.5:**

Como se relaciona a SV e o sucesso escolar dos adolescentes?

No que concerne às variáveis consideradas para a avaliação dos resultados escolares, o quadro 9 revela as estatísticas descritivas, no qual se constata, entre os

participantes, um máximo de 4 retenções, 12 negativas e uma avaliação média positiva nas disciplinas de matemática e português (nota igual ou superior a 3).

QUADRO 9: Estatísticas descritivas das variáveis relativas ao sucesso escolar.

	N	Mínimo	Máximo	<i>M</i>	<i>DP</i>
Nº de retenções	411	0	4	0,13	0,43
Nº de negativas no período passado	411	0	12	0,97	1,73
Nota no período passado a matemática	411	1	5	3,30	0,87
Nota no período passado a português	411	1	5	3,40	0,79

Quanto à relação entre a SV e o sucesso escolar (Anexo O), verifica-se uma correlação no sentido inverso com o nº de negativas no período passado e positiva com a nota na disciplina de matemática, contudo e, apesar de significativas, são ambas de fraca magnitude assumindo valores de -0,15 e 0,14, respectivamente (ver Quadro 10).

QUADRO 10: Correlações de Pearson entre a SV e o nº de retenções, nº de negativas no período passado e notas a português e matemática no período passado.

	Nº de retenções	Nº de negativas no período passado	Nota do período passado a matemática	Nota do período passado a português
Satisfação com a vida	n.s.	-0,15(**)	0,14(**)	n.s.
Nº de retenções		0,44(**)	-0,29(**)	-0,27(**)
Nº de negativas no período passado			-0,59(**)	-0,55(**)
Nota do período passado a matemática				0,63(**)

** Correlação significativa para $\rho = 0.01$ (bilateral).
n.s. Correlação não significativa.

De salientar ainda, as correlações estatisticamente significativas entre as variáveis de resultados escolares, constantes do quadro 10 que, permitem confirmar a sua relevância para a avaliação do sucesso escolar, uma vez que, os seus factores negativos (nº de retenções e notas negativas) surgem relacionados entre si na mesma direcção e, inversamente com os factores positivos (notas nas disciplinas de português e matemática) que se encontram também relacionados positivamente entre si, resultando como um bom indicador de sucesso escolar.

Para responder à terceira questão de investigação, foram analisados os dados relativos ao BEE e às variáveis sócio demográficas.

Questão 3.1:

Existem diferenças significativas no BEE dos adolescentes e em cada uma das suas dimensões, em função do género?

Verificam-se, a partir do quadro 11, as estatísticas descritivas do BEE e respectivas dimensões por género, constatando-se um BEE de $M= 3,55$ e $DP= 0,44$ para as raparigas e $M=3,55$ e $DP=0,47$ entre os rapazes, com valores médios mais elevados na dimensão ‘suporte parental’ para ambos os sexos e, mais baixos na dimensão ‘qualidade das salas de aula’ entre as raparigas. Já nos rapazes, a dimensão ‘organização / funcionamento dos serviços e ensino’ é a que recolhe menor pontuação.

QUADRO 11: Estatísticas descritivas do BEE e suas dimensões, de acordo com o género.

	Sexo	N	M	DP
Bem-estar escolar	Feminino	202	3,55	0,44
	Masculino	211	3,55	0,47
Qualidade das salas de aula	Feminino	202	2,83	0,79
	Masculino	210	2,94	0,85

Condições do ambiente escolar	Feminino	202	3,32	0,58
	Masculino	211	3,24	0,68
Organização/funcionamento dos serviços e ensino	Feminino	202	2,90	0,67
	Masculino	211	2,86	0,73
Relações sociais com os colegas	Feminino	202	3,90	0,61
	Masculino	211	3,74	0,62
Suporte parental	Feminino	202	4,14	0,80
	Masculino	211	4,16	0,68
Meios escolares para a auto realização	Feminino	202	3,26	0,70
	Masculino	211	3,32	0,72
Meios pessoais para a auto realização	Feminino	202	3,88	0,56
	Masculino	211	3,66	0,70
Percepção de saúde	Feminino	202	3,81	0,85
	Masculino	210	4,12	0,82

Com recurso ao quadro 12, é possível verificar diferenças estatisticamente significativas apenas nas dimensões ‘relações sociais com os colegas’ ($t(411)=2,52$, $\rho=0,01$), com valores mais elevados nas raparigas ($M=3,90$; $DP=0,61$) em relação aos rapazes ($M=3,74$; $DP=0,62$), ‘meios pessoais para a auto realização’ ($t(411)=3,56$, $\rho<0,0001$), igualmente, com valores superiores entre o sexo feminino ($M=3,88$; $DP=0,56$) em detrimento do masculino ($M=3,66$; $DP=0,70$) e ‘percepção de saúde’ ($t(410)=-3,76$, $\rho<0,0001$), aqui com os rapazes a apresentarem valores superiores ($M=4,12$; $DP=0,82$) relativamente às raparigas ($M=3,81$; $DP=0,85$) (Anexo P).

QUADRO 12: Valores de estatísticas de teste (t), graus de liberdade, p-value e intervalos de confiança para a diferença de médias do BEE e suas dimensões, de acordo com o género.

	<i>t</i>	<i>g.l.</i>	<i>p</i>	Intervalo de confiança 95%	
Bem-estar escolar	-0,02	411	0,98	-0,08	0,08
Qualidade das salas de aula	-1,35	410	0,17	-0,27	0,04
Condições do ambiente escolar	1,32	411	0,18	-0,04	0,20
Organização/funcionamento dos serviços e ensino	0,59	411	0,55	-0,09	0,17
Relações sociais com os colegas	2,52	411	0,01	0,03	0,27
Suporte parental	-0,27	411	0,78	-0,16	0,12
Meios escolares para a auto realização	-0,79	411	0,43	-0,19	0,08
Meios pessoais para a auto realização	3,56	411	0,0001	0,10	0,34
Percepção de saúde	-3,76	410	0,0001	-0,47	-0,14

Questão 3.2:

Como se relacionam o BEE dos adolescentes e cada uma das suas dimensões, com a idade?

Relativamente à idade, verificam-se correlações estatisticamente significativas com o BEE e suas dimensões, com excepção da dimensão ‘percepção de saúde’, como se verifica a partir do quadro 13. Apesar das magnitudes fracas, que variam de -0,13 a -0,35, é importante salientar a direcionalidade das correlações, apresentando os adolescentes mais velhos, menor BEE, assim como nas suas dimensões (Anexo Q).

Questão 3.3:

Existem diferenças significativas no BEE dos adolescentes e em cada uma das suas dimensões, em função da estrutura familiar?

Verificam-se diferenças estatisticamente significativas ($F(2,388)=5,46, p=0,005$) na percepção de BEE entre as diferentes estruturas familiares, apenas na dimensão ‘percepção de saúde’ (ver Quadro 14).

De acordo com o teste de Tukey, constata-se que a ‘percepção de saúde’ dos adolescentes cuja estrutura familiar é intacta ($M=4,04, DP=0,85$), é estatística e significativamente superior à dos adolescentes de estrutura familiar reconstituída ($M=3,45, DP=0,99$) com $p=0,004$ (Anexo R).

QUADRO 13: Coeficientes de correlação de Pearson entre o BEE e suas dimensões e a idade.

	Idade
Bem-estar escolar	-0,33(**)
Qualidade das salas de aula	-0,23(**)
Condições do ambiente escolar	-0,33(**)
Organização/funcionamento dos serviços e ensino	-0,35(*)
Relações sociais com os colegas	-0,18(*)
Suporte parental	-0,27(**)
Meios escolares para a auto realização	-0,24(**)
Meios pessoais para a auto realização	-0,13(**)
Percepção de saúde	n.s.

** Correlação significativa para $p = 0.01$ (bilateral).

n.s. Correlação não significativa.

QUADRO 14: Estatísticas descritivas, valores de estatísticas de teste (F) e p-value para a diferença de médias do BEE e suas dimensões, de acordo com a estrutura familiar.

	Estrutura familiar	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>F</i>	ρ
Bem-estar escolar	Intacta	325	3,57	0,46	1,73	0,17
	Monoparental	44	3,46	0,47		
	Reconstituída	23	3,47	0,42		
Qualidade das salas de aula	Intacta	325	2,88	0,82	0,21	0,80
	Monoparental	44	2,81	0,87		
	Reconstituída	23	2,94	0,70		
Condições do ambiente escolar	Intacta	325	3,30	0,61	1,47	0,23
	Monoparental	44	3,13	0,83		
	Reconstituída	23	3,19	0,61		
Organização / funcionamento dos serviços e ensino	Intacta	325	2,90	0,70	2,41	0,09
	Monoparental	44	2,66	0,65		
	Reconstituída	23	2,92	0,67		
Relações sociais com os colegas	Intacta	325	3,84	0,60	0,96	0,38
	Monoparental	44	3,84	0,68		
	Reconstituída	23	3,65	0,73		
Suporte parental	Intacta	325	4,16	0,74	1,11	0,32
	Monoparental	44	4,00	0,82		
	Reconstituída	23	4,24	0,65		
Meios escolares para a auto realização	Intacta	325	3,29	0,72	0,25	0,77
	Monoparental	44	3,26	0,70		
	Reconstituída	23	3,39	0,67		
Meios pessoais para a auto realização	Intacta	325	3,78	0,65	1,13	0,32
	Monoparental	44	3,65	0,65		
	Reconstituída	23	3,88	0,52		

	Intacta	325	4,04	0,85		
Percepção de saúde	Monoparental	44	3,89	0,69	5,46	0,005
	Reconstituída	23	3,45	0,99		

Questão 3.4:

Existem diferenças significativas no BEE dos adolescentes e em cada uma das suas dimensões, em função do ano de escolaridade?

Verifica-se que, relativamente ao ano de escolaridade, as diferenças dos valores médios são estatisticamente significativas, para todas as dimensões consideradas, de acordo com os valores de estatística de teste (F) e *p-value* constantes do quadro 15.

Constata-se que os sujeitos que frequentam o 7º ano apresentam valores mais elevados, quer no BEE, quer nas suas dimensões, relativamente aos que frequentam os 8º e 9º anos de escolaridade.

Tendo em conta o teste de Tukey, verificam-se diferenças estatisticamente significativas entre os 7º e 9º anos de escolaridade, no BEE e suas dimensões com valores de $p < 0,01$; entre os 7º e 8º anos, com valores de $p < 0,01$, com exceção do BEE e dimensões ‘qualidade das salas de aula’, ‘relações sociais com os colegas’ e ‘percepção de saúde’ e entre os 8º e 9º anos, no BEE e dimensões ‘qualidade das salas de aula’, ‘condições do ambiente escolar’ e ‘organização / funcionamento dos serviços e ensino’ com valores de $p < 0,01$ (Anexo S).

QUADRO 15: Estatísticas descritivas, valores de estatísticas de teste (F) e *p-value* para a diferença de médias do BEE e suas dimensões, de acordo com o ano de escolaridade.

	Ano de escolaridade	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>F_w</i>	<i>ρ</i>
Bem-estar escolar	7º ano	118	3,83	0,33	42,27	0,0001
	8º ano	154	3,52	0,41		
	9º ano	141	3,35	0,48		

Qualidade das salas de aula	7º ano	118	3,15	0,76	19,15	0,0001
	8º ano	154	2,98	0,82		
	9º ano	141	2,57	0,78		
Condições do ambiente escolar	7º ano	118	3,67	0,50	41,65	0,0001
	8º ano	154	3,22	0,57		
	9º ano	141	3,02	0,64		
Organização / funcionamento dos serviços e ensino	7º ano	118	3,27	0,52	48,87	0,0001
	8º ano	154	2,93	0,58		
	9º ano	141	2,50	0,75		
Relações sociais com os colegas	7º ano	118	3,97	0,54	5,63	0,002
	8º ano	154	3,80	0,67		
	9º ano	141	3,71	0,61		
Suporte parental	7º ano	118	4,42	0,57	12,24	0,0001
	8º ano	154	4,11	0,74		
	9º ano	141	3,98	0,81		
Meios escolares para a auto realização	7º ano	118	3,65	0,56	24,56	0,0001
	8º ano	154	3,21	0,63		
	9º ano	141	3,08	0,80		
Meios pessoais para a auto realização	7º ano	118	3,97	0,52	8,36	0,0001
	8º ano	154	3,73	0,64		
	9º ano	141	3,65	0,70		
Percepção de saúde	7º ano	118	4,16	0,67	4,84	0,003
	8º ano	154	3,94	0,88		
	9º ano	141	3,84	0,93		

Questão 3.5:

Como se relacionam o BEE e cada uma das suas dimensões, com o sucesso escolar dos adolescentes?

No que se refere à relação entre o BEE e as variáveis de sucesso escolar (Anexo T), verifica-se uma correlação no sentido inverso com o nº de negativas no período passado, no entanto e apesar de estatisticamente significativa é de fraca magnitude ($r=-0,10$), assim como na dimensão ‘relações sociais com os colegas’, assumindo o valor de $r=-0,15$ (ver Quadro 16).

QUADRO 16: Correlações de Pearson entre o BEE e suas dimensões e o nº de retenções, nº de negativas no período passado e notas a português e matemática no período passado.

	Nº de retenções	Nº de negativas no período passado	Nota do período passado a matemática	Nota do período passado a português
Bem-estar escolar	n.s.	-0,10(*)	n.s.	n.s.
Qualidade das salas de aula	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Condições do ambiente escolar	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Organização/funcionamento dos serviços e ensino	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Relações sociais com os colegas	n.s.	-0,15(**)	n.s.	n.s.
Suporte parental	-0,18(**)	-0,14(**)	0,11(*)	n.s.
Meios escolares para a auto realização	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Meios pessoais para a auto realização	-0,10(*)	-0,15(**)	0,10(*)	0,17(**)
Percepção de saúde	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.

** Correlação significativa para $\rho = 0.01$ (bilateral).

* Correlação significativa para $\rho = 0.05$ (bilateral).

n.s. Correlação não significativa.

Quanto às restantes dimensões apenas se verificam correlações estatisticamente significativas para o ‘suporte parental’, sendo negativas com o nº de retenções e notas negativas no período passado e positiva com a nota na disciplina de matemática e, com a dimensão ‘meios pessoais para a auto realização’, sendo igualmente, de sentido inverso

com nº de retenções e nº de negativas no período passado e na mesma direcção com as notas nas disciplinas de matemática e português. Porém e à semelhança das anteriores, estas correlações são de fraca magnitude variando de 0,10 a 0,18.

Discussão

A presente investigação vem confirmar a relação entre a SV dos adolescentes e o bem-estar relacionado com o contexto escolar, de acordo com os resultados de outras investigações que, salientam a associação entre a SV e a satisfação com a escola (Katja et al., 2002; Seligson et al., 2003; Suldo et al., 2008). Apesar de se verificar uma correlação de fraca magnitude, esta é estatisticamente significativa, constatando-se uma relação positiva entre a SV e o BEE e as dimensões que o constituem, com excepção da dimensão ‘qualidade das salas de aula’. Ficando assim patente a importância do bem-estar relativo ao contexto escolar, na percepção de SV por parte dos adolescentes.

Verifica-se que as dimensões ‘meios pessoais para a auto realização’, ‘percepção de saúde’ e ‘suporte parental’ são as variáveis de BEE que mais se relacionam com a percepção de SV dos participantes neste estudo. Ou seja, tal como noutras investigações (Suldo et al., 2006; Suldo & Huebner, 2006) as variáveis que reportam ao auto reconhecimento de capacidades académicas estão positivamente relacionadas com a percepção de SV. Confirma-se, igualmente, a importância do envolvimento e suporte parental na educação, tal como é apontada por Suldo et al. (2008) e Suldo e Huebner (2004b), assim como a percepção de saúde, indo ao encontro dos resultados expressos na investigação de Zullig et al. (2005b).

Estes dados permitem-nos reflectir acerca da importância do BEE na percepção de SV dos adolescentes, sobretudo no que diz respeito ao *self*, aos pais e à saúde, factores que, por vezes, são excluídos na melhoria da qualidade das instituições de ensino. Nas quais, certamente, uma visão que considere o BEE enquanto constructo multifactorial, com a intervenção ao nível da promoção de competências dos alunos, da promoção da saúde e com a intervenção activa dos pais neste processo, beneficiaria a SV

dos adolescentes, tal como Durlak (cit. por Minnard, 2007) preconiza para as escolas com boa qualidade.

No que concerne à percepção de SV, não se verificam diferenças ao nível do género e da idade, contrariando os resultados de outros estudos (Flouri & Buchanan, 2002; Goldbeck et al., 2007; Matos & Carvalhosa, 2001; Valois et al., 2001), contudo converge com os resultados encontrados por outros autores (Funk et al., 2006; Gilman & Huebner, 2006; Huebner, 2004; Huebner et al., 2004; Katja et al., 2002), contribuindo para a discordância entre investigações.

No entanto, verificam-se diferenças significativas de acordo com os anos de escolaridade dos participantes, com maior percepção de SV entre os adolescentes do 7º ano, relativamente aos que frequentam o 8º ano de escolaridade. Estes resultados vão no mesmo sentido dos obtidos noutros estudos (Gilman et al., 2006; Huebner, 2004), contudo, tal como estes, contrariam as conclusões de Funk et al. (2006).

O que poderá ser contraditório, uma vez que, e tendo em conta que os estudantes do 7º ano apresentam uma média de idades inferior, relativamente os do 8º ano de escolaridade, a SV não encontra diferenças relativamente à idade. O que poderá dever-se ao facto da SV entre os estudantes do 9º ano, não sendo estatística e significativamente inferior à percebida pelos alunos do 7º ano, estar a contribuir para esta não associação entre SV e idade.

A estrutura familiar parece surgir, igualmente, como um factor a ter em conta na avaliação da SV, uma vez que os adolescentes provenientes de uma estrutura familiar intacta referem maior SV, corroborando os resultados apontados por Zullig et al. (2005a), por comparação às estruturas monoparentais. Contudo são necessários estudos longitudinais para averiguar a natureza e direcionalidade da relação SV – estrutura familiar, uma vez que, existindo uma mudança na estrutura familiar, é importante saber o momento da sua ocorrência, pois Antaramian et al. (2008) refere que existe uma adaptabilidade à nova situação familiar passados alguns anos. Os autores referem ainda

que os adolescentes que vivem continuamente numa família monoparental, não experienciam, necessariamente, os mesmos e eventuais efeitos adversos relativamente a uma situação em que tenha ocorrido um divórcio e que existem outros factores inerentes a esta situação, como a condição económica, que influenciam a percepção de SV e devem ser igualmente considerados.

Relativamente à relação entre a SV e o sucesso escolar, verifica-se que o nº de negativas no período passado e a nota na disciplina de matemática no mesmo período revelam-se associadas com a percepção de SV, manifestando-se uma relação inversa com a primeira e positiva com a segunda variável de resultados escolares. Pelo que, se pode aferir uma melhor percepção de SV entre os adolescentes com melhor desempenho académico, relativamente às variáveis mencionadas.

No que se refere à percepção de BEE, verifica-se que as dimensões ‘condições do ambiente escolar’, ‘organização / funcionamento dos serviços e ensino’ e ‘meios escolares para a auto realização’ são as que maior correlação apresentam com a escala total. Estes dados indicam que, os aspectos directamente ligados com a escola, são os que mais contribuem para o BEE dos adolescentes. O que acentua a importância da qualidade das instituições de ensino na percepção de bem-estar relativa ao contexto escolar e conseqüentemente, na percepção de SV.

Tendo em conta os valores médios por dimensão, pode concluir-se que estes adolescentes manifestam maior BEE nas seguintes dimensões, nomeadas por ordem decrescente, ‘suporte parental’, ‘percepção de saúde’, ‘relações sociais com os colegas’, ‘meios pessoais para a auto realização’, ‘meios escolares para auto realização’, ‘condições do ambiente escolar’, ‘qualidade das salas de aula’ e por último, a dimensão ‘organização / funcionamento dos serviços e ensino’.

Considerando estes resultados para a construção de um perfil de BEE, tal como proposto pelas autoras da versão original do PBEE e de acordo com as correlações dimensão – escala total, conclui-se que as dimensões directamente ligadas com a

qualidade da escola ('meios escolares para auto realização', 'condições do ambiente escolar' e 'organização / funcionamento dos serviços e ensino'), sendo três das que apresentam menores valores médios e das que manifestam maior correlação com a escala total, parecem ser os domínios que reúnem maior necessidade de intervenção junto desta população estudantil, de forma a promover uma melhoria na percepção de BEE.

No que se refere à relação entre o BEE e o género, constata-se diferenças estatisticamente significativas apenas nas dimensões 'relações sociais com os colegas', 'meios pessoais para a auto realização' e 'percepção de saúde', com valores mais elevados entre as raparigas nas duas primeiras e, entre os rapazes, na última dimensão referida. Pelo que, pode concluir-se que apenas as dimensões de carácter mais pessoal e intrínseco ou que remetem para uma auto-avaliação, apresentam diferenças ao nível do género, sendo que, as raparigas reportam maior satisfação com a escola ao nível das relações entre pares e do reconhecimento de capacidades inerentes à boa progressão escolar, relativamente aos rapazes, enquanto estes elegem uma boa percepção de saúde, por comparação com o sexo feminino.

Verificam-se, relativamente à idade e ao BEE, correlações que, apesar de fracas, são estatisticamente significativas, com excepção da dimensão 'percepção de saúde', apresentando os adolescentes mais novos maior bem-estar em relação à escola. Esta superioridade verifica-se, igualmente no ano de escolaridade, a favor dos adolescentes do 7º ano, para o BEE e todas as dimensões, comparativamente com os adolescentes do 9º ano, verificando-se uma diminuição com o aumento da idade. Resultados que, são consistentes com a investigação anterior (Katja et al., 2002) e que merecem reflexão por parte das escolas e seus intervenientes, já que a progressão académica parece estar relacionada com uma diminuição do bem-estar relativo ao contexto escolar. Será que a promoção da satisfação e ligação à escola está descurada entre os adolescentes mais velhos? Ou será esta uma fase em que a escola é alvo de menos interesse e motivação, manifestando-se na percepção de BEE, em detrimento de outros domínios que possam surgir como mais apelativos e atraentes?

Relativamente à relação entre o BEE e a estrutura familiar apenas a dimensão ‘percepção de saúde’ apresenta diferenças estatisticamente significativas, com valores mais elevados entre os adolescentes provenientes de famílias intactas, relativamente aos de famílias reconstituídas. Apesar da estrutura familiar não se constituir como uma variável determinante na avaliação do BEE, ressalva-se a sua importância quer na percepção de saúde, quer na percepção de SV, como mencionado anteriormente.

O sucesso escolar, revela-se inversamente associado com o BEE (escala total), apenas na variável nº de negativas no período passado, apesar da fraca magnitude, tal como verificado anteriormente com a SV. Apenas as dimensões ‘relações sociais com os colegas’, ‘suporte parental’ e ‘meios pessoais para a auto realização’ revelam correlações significativas, confirmando-se novamente a direccionalidade, inversa com os resultados negativos e no mesmo sentido com os aspectos positivos. De realçar o maior número de correlações com a dimensão ‘meios pessoais para a auto realização’ afirmando-se como o factor que manifesta maior associação com o sucesso escolar. Ou seja, verifica-se que a auto percepção de competências académicas parece surgir como o factor com maior correlação com o desempenho escolar, relativamente aos outros domínios de BEE considerados.

Concluindo,

o PBEE constitui-se como um bom instrumento de avaliação do BEE, sendo os factores directamente associados com a escola, como o ambiente, a organização e serviços e os meios disponíveis à auto realização, os que encontram maior relação com o bem estar em contexto escolar. Mostrando-se este, por sua vez, correlacionado positivamente com a SV, confirmando a sua relevância sobretudo, ao nível da percepção de competências académicas, do apoio parental na educação e percepção de saúde. Estes dados suportam a ideia de que as experiências escolares têm impacto não só nos resultados académicos mas também no bem-estar subjectivo dos adolescentes, designadamente, na sua componente cognitiva, a SV (Suldo et al, 2008). Verifica-se uma relação entre algumas variáveis sócio demográficas e a SV, nomeadamente com a

estrutura familiar e o ano de escolaridade, assim como no BEE e o género, a idade, o ano de escolaridade e a estrutura familiar, aqui apenas ao nível da percepção de saúde.

No entanto, é importante referir algumas limitações que devem ser consideradas na discussão deste estudo. O facto de ser uma investigação transversal e correlacional não permite determinar a direcção da causalidade entre BEE e a SV. Estudos de natureza experimental e/ou longitudinal são necessários para responder a esta questão. Assim como outros de natureza relacional entre variáveis demográficas, do qual se sugere, o estudo da percepção de SV e BEE ao longo da progressão académica, ao nível do ano de escolaridade e, conseqüentemente com a idade e também em função da estrutura familiar, como sugerido anteriormente.

O tipo de medidas utilizado, questionários de auto preenchimento, pode constituir-se também como uma limitação, já que o efeito da desajustabilidade social pode conduzir a respostas pouco genuínas.

Ressalva-se, igualmente, o método de amostragem por conveniência, uma vez que alguns grupos sócio demográficos estão sob representados pelo que, se sugere a replicação do estudo com amostras representativas de diferentes regiões e a avaliação da eventual associação entre a SV e o BEE e o estatuto socio-económico, dado que a investigação tem apresentado dados ainda inconclusivos nesta matéria (Funk et al., 2006; Huebner, 2004) assim como a influência dos factores culturais, uma vez que a magnitude das correlações pode variar entre diferentes culturas (Gilman et al., 2008; Net, 2002; Park, 2004).

Por fim, aponta-se como mais uma limitação a recolha de dados de uma única escola. Neste sentido, sugere-se para futuras investigações, a contemplação do recrutamento em múltiplas escolas, numa tentativa de generalizar as conclusões e dado que é expectável que o bem-estar relativo às dimensões do ambiente, organização e condições físicas da escola varie entre instituições de ensino.

Referências

- Antaramian, S., Huebner, S. & Valois, R. (2008). Adolescent life satisfaction. *Applied Psychology: An International Review*, 57, 112-126.
- Bradley, R. H. & Corwyn, R. F. (2004). Life satisfaction among European American, African American, Chinese American, Mexican American and Dominican American adolescents. *International Journal of Behavioral Development*, 28 (5), 385-400.
- Brookmeyer, K. A., Fanti, K. A. & Henrich, C. C. (2006). Schools, parents and youth violence: a multilevel, ecological analysis. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 35, 504-514.
- Casas, F., Coendres, G., Cummins, R. A., González, M., Figer, C. & Malo, S. (2008). Does subjective well-being show a relationship between parents and their children? *Journal of Happiness Studies*, 9, 197-205.
- Chafouleas, S. M. & Bray, M. A. (2004). Introducing positive psychology: finding a place within school psychology. *Psychology in the Schools*, 41 (1), 1-5.
- Correia, I. & Dalbert, C. (2007). Belief in a just world, justice concerns and well-being at portugueses schools. *European Journal of Psychology of Education*, XXII (4), 421-437.
- Diener, E. (1994). Assessing subjective well-being: progress and opportunities. *Social Indicators Research*, 31, 103-157.
- Diener, E. (2000). Subjective Well-being: the science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55, 34-43.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R.E. & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125, 272-302.
- Flouri, E. & Buchanan, A. (2002). Life satisfaction in teenage boys: the moderating role of father involvement and bullying. *Aggressive Behavior*, 28, 126-133.
- Fredland, N. (2008). Nurturing hostile environments – the problem of school violence. *Family Community Health*, 31 (1S), S32 – S41.
- Funk, B. A., Huebner, S. & Valois, R. F. (2006). Reliability and validity of a brief life satisfaction scale with a high school sample. *Journal of Happiness Studies*, 7, 41-54.
- Gilman, R. (2001). The relationship between life satisfaction, social interest and frequency of extracurricular activities among adolescent students. *Journal of Youth and Adolescence*, 30, 749-767.

- Gilman, R., Dooley, J. & Florell, D. (2006). Relative levels of hope and their relationship with academic and psychological indicators among adolescents. *Journal of Social and Clinical Psychology, 25* (2), 166-178.
- Gilman, R. & Huebner, S. (2003). A review of life satisfaction research with children and adolescents. *School Psychology Quarterly, 18*, 192-205.
- Gilman, R. & Huebner, S. (2006). Characteristics of adolescents who report very high life satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence, 35* (3), 311-319.
- Gilman, R., Huebner, S., Tian, L., Park, N., O'Byrne, J., Schiff, M., Sverko, D. & Langknecht, H. (2008). Cross-National adolescent multidimensional life satisfaction reports: analyses of mean scores and response styles differences. *Journal of Youth and Adolescence, 37*, 142-154.
- Goig, R. L. & Goig, D. L. (2004). Bienestar familiar y relaciones de amistad. Un estudio com adolescentes en le contexto escolar. *Estudios sobre educación, 6*, 59-75.
- Goldbeck, L., Schmitz, T. G., Besier, T., Herschbach, P. & Henrich, G. (2007). Life satisfaction decreases during adolescence. *Quality of Life Research, 16*, 969-979.
- Gomez, B. & Ang, P. (2007). Promoting positive youth development in schools. *Theory Into Practice, 46* (2). 97-104.
- Haraldsson, K. S., Lindgren, E. M., Fridlund, B. G., Baigi, A. M., Lydell, M. C. & Marklund, B. R. (2008). Evaluation of a school-based health promotion programme for adolescents aged 12-15 years with focus on well-being related to stress. *Public Health, 122*, 25-33.
- Henrich, C. C., Brookmeyer, K. A. & Shahar, G. (2005). Weapon violence in adolescence: parent and school connectedness as protective factors. *Journal of Adolescent Health, 37*, 306-312.
- Horstmanshof, L., Punch, R. & Creed, P. A. (2008). Environmental correlates of wellbeing among final-year high school students. *Australian Journal of Psychology, 60* (2), 101-111.
- Huebner, S. (1991). Initial devolpment of the Student' Life Satisfaction Scale. *School Psychology International, 12*, 231-240.
- Huebner, S. (2004). Research on assessment of life satisfaction of children and adolescents. *Indicators of Social Research, 66*, 3-33.
- Huebner, S., Gilman, R. & Laughlin, J. (1999). A multimethod investigation of the multidimensionality of children's well-being reports: discriminant validity of life satisfaction and self-esteem. *Social Indicators Research, 46*, 1-22.
- Huebner, S., Suldo, S. M., Smith, L. C. & McKnight, C. G. (2004). Life satisfaction in children and youth: empirical foundations and implications for school psychologists. *Psychology in the Schools, 41* (1), 81-93.
- Juvonen, J., Graham, S. & Schuster, M. (2003). Bullying among young adolescents: the strong, the weak and the troubled. *Pediatrics, 112* (6), 1231-1237.

- Katja, R., Päivi, A. K., Marja-Terttu, T. & Pekka, L. (2002). Relationship among adolescent subjective well-being, health behavior and school satisfaction. *Journal of School Health*, 72 (6), 243-249.
- Konu, A., Alanen, E., Lintonen, T. & Rimpelä, M. (2002). Factor structure of the School Well-being Model. *Health Education Research*, 14 (6), 732-742.
- Konu, A. & Lintonen, T. (2005). Theory-based survey analysis of well-being in secondary schools in Finland. *Health Promotion International*, 21 (1), 27-36.
- Konu, A, Lintonen, T. & Autio, V. (2002). Evaluation of well-being in Schools – a multilevel analysis of general subjective well-being. *School Effectiveness and School Improvement*, 13 (2), 187-200.
- Konu, A., Lintonen, T. & Rimpelä, M. (2002). Factors associated with schoolchildren's general subjective well-being. *Health Education Research*, 17 (2), 155-165.
- Konu, A. & Rimpelä, M. (2002). Well-being in schools: a conceptual model. *Health Promotion International*, 17 (1), 79-87.
- Lintonen, T. & Konu, A. (2006). The well-being profile – an internet tool for school health promotion. *Promotion & Education*, 13 (4), 230-235.
- Marques, S. & Pais Ribeiro, J. L. (2006). Contribuição para o estudo psicométrico e estrutural da escala abreviada de satisfação com a vida para estudantes: estudo preliminar. In C. Machado, C. Almeida, M. A. Guisande, M. Gonçalves & V. Ramalho (Eds.) *Actas da XI Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e contextos* (536-543). Lisboa: Edições Psiquilíbrios.
- Maroco, J. (2007). *Análise estatística: com utilização do SPSS* (3ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo
- Martinez-Anton, M., Buelga, S., & Cava, M. (2007). La satisfacción com la vida en la adolescência y su relación com la autoestima y el ajuste escolar. *Anuário de Psicologia*, 38 (2), 293-303.
- Matos, M. & Carvalhosa, S. (2001). A saúde dos adolescentes: ambiente escolar e bem-estar. *Psicologia, Saúde e Doenças*, 2 (2), 43-53.
- McCullough, G., Huebner, S. & Laughlin, J. (2000). Life events, self-concept and adolescents' positive subjective well-being. *Psychology in the Schools*, 37 (3), 281-290.
- Minnard, C. V. (2007). A strong building: foundation of protective factors in schools. *Children & Schools*, 24 (4), 223-246.
- Neto, F. (2001). Satisfaction with life among adolescents from immigrant families in Portugal. *Journal of Youth and Adolescence*, 30 (1), 53-67.
- Opdenakker, M. C. & Van Damme, J. (2000). Effects of schools, teaching staff and classes on achievement and well-being in secondary education similarities and differences between school outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 11 (2), 165-196.

- Parish, T. S. & Parish, J. G. (2005). Comparing students' classroom-related behaviours across grade levels and happiness levels. *International Journal of reality therapy*, 25, 24-25.
- Park, N. (2004). The role of subjective well-being in positive youth development. *The Annals of the American Academy*, 591, 25-39.
- Patton, G., Bond, L., Carlin, J., Thomas, L., Butler, H., Glover, S., Catalano, R. & Bowes, G. (2006). Promoting social inclusion in schools: a group-randomized trial of effects on student health risk behavior and well-being. *American Journal of Public Health*, 96 (9), 1582-1587.
- Phillips, T. M. & Pittman, J. F. (2007). Adolescent psychological well-being by identity style. *Journal of Adolescence*, 30, 1021-1034.
- Prelow, H. M., Bowman, M. A. & Weaver, S. R. (2007). Predictors of psychosocial well-being in urban African American and European American youth: the role of ecological factors. *Journal of Youth and Adolescence*, 36 (4), 543-553.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: a review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166.
- Sastre, M. & Ferrière, G. (2000). Family 'decline' and the subjective well-being of adolescents. *Social Indicators Research*, 49, 69-82.
- Seligman, M. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: an introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Seligson, J. L., Huebner, E. S. & Valois, R. F. (2003). Preliminary validation of the brief multidimensional students' life satisfaction scale. *Social Indicators Research*, 61, 121-145.
- Shek, D. T. (2002). Family functioning and psychological well-being, school adjustment and problem behaviour in Chinese adolescents with and without disadvantage. *The Journal of Genetic Psychology*, 163 (4), 497-502.
- Sirgy, J., Grzeskowiak, S. & Rahtz, D. (2007). Quality of college life of students: developing and validating a measure of well-being. *Social Indicators Research*, 80, 343-360.
- Suldo, S. & Huebner, S. (2004a). Does life satisfaction moderate the effects of stressful life events on psychopathological behaviour during adolescence? *School Psychology Quarterly*, 19 (2), 93-105.
- Suldo, S. & Huebner, S. (2004b). The role of life satisfaction in the relationship between authoritative parenting dimensions and adolescent problem behavior. *Social Indicators Research*, 66, 165-195.
- Suldo, S. & Huebner, S. (2006). Is extremely high life satisfaction during adolescence advantageous? *Social Indicators Research*, 78, 179-203.
- Suldo, S., Riley, K. & Shaffer, E. (2006). Academic correlates of children and adolescents' life satisfaction. *School Psychology International*, 27, 567-582.

- Suldo, S., Shaffer, E. & Riley, K. (2008). A social-cognitive-behavioral model of academic predictors of adolescents' life satisfaction. *School Psychology Quarterly, 23* (1), 56-69.
- Trzcinski, E & Holst, E. (2008). Subjective well-being among young people in transition to adulthood. *Social Indicators Research, 87*, 83-109.
- Valois, R., Zullig, E., Huebner, S. & Drane, W. (2001). Relationship between life satisfaction and violent behaviors among adolescent. *American Journal of Health Behavior, 25*, 353-366.
- Valois, R., Zullig, E., Huebner, S. & Drane, W. (2003). Dieting behaviours, weight perceptions and life satisfaction among public high school adolescents. *Eating Disorders, 11*, 271-288.
- Valois, R., Zullig, E., Huebner, S., Kammermann, S. & Drane, W. (2002). Associations between life satisfaction and sexual risk-taking behaviours among adolescents. *Journal of Child and Family Studies, 11* (4), 427-440.
- Veenhoven, R. (2000). The four qualities of life: ordering concepts and measures of the good life. *Journal of Happiness Studies, 1*, 1-39.
- Wang, M. Q., Matthew, R. F., Bellamy, N. & James, S. (2005). A structural model of substance use pathways among minority youth. *American Journal of Health Behavior, 29*, 531-541.
- You, S., Furlong, M., Felix, E., Sharkey, J. D. & Tanigawa, D. (2008). Relations among school connectedness, hope, life satisfaction and bully victimization. *Psychology in the Schools, 45* (5), 446-460.
- Zullig, E., Valois, R., Huebner, S. & Drane, W. (2005a). Associations among family structure, demographics and adolescent perceived life satisfaction. *Journal of Child and family studies, 14* (2), 195-206.
- Zullig, E., Valois, R., Huebner, S. & Drane, W. (2005b). Adolescent health-related quality of life and perceived satisfaction with life. *Quality of Life Research, 14*, 1573-1584.

Anexos

ANEXO A

Apresentação do estudo, instrução de preenchimento e questionário demográfico

A tua turma foi escolhida para participar numa investigação acerca do bem-estar escolar e a satisfação com a vida, para a qual, a tua colaboração é muito importante.

Estamos interessados em saber como te sentes na escola e investigar, de que forma esta vivência se relaciona com o teu grau de satisfação com a vida.

Por isso, pedimos-te que respondas a dois questionários. As tuas respostas são anónimas e confidenciais.

Se tiveres alguma dúvida, por favor, levanta o braço e pede a colaboração do investigador.

É importante que respondas a todas as questões.

Obrigado pela tua colaboração!

Se tiveres alguma dúvida ou estiveres interessado em receber os resultados desta investigação, por favor, contacta:

Ana Filipa Lopes

lopes.anafilipa@gmail.com

Responde, por favor, às seguintes questões de identificação:

1. Sexo

Feminino

Masculino

2. Idade _____

3. Com quem vives?

Pai

Mãe

Irmãos

Avô

Avó

Tio

Tia

Outros

Quantos irmãos tens? _____

Quem? _____

4. Ano de escolaridade _____

5. Quantas vezes ficaste retido (a)(chumbaste o ano)? _____

6. Quantas negativas tiveste no período passado? _____

7. Quais as tuas notas no período passado nas disciplinas de:

Matemática?

Português? _____

ANEXO B

School Well-Being Profile (SWBP)– versão original
(Konu & Lintonen, 2005; Lintonen & Konu, 2006)

The goal is to find out about the well-being of the entire school with the help of the questions on this form. The answers are handled unidentifiably and confidentially. I hope that you will answer every question. Thank you for your answers!

Anne Konu©

Choose the option that most closely corresponds with your opinion on the claim.

	Totally agree	Agree	I do not agree or disagree	Disagree	Totally disagree
The classrooms are spacious enough					
The air quality in the classrooms is good					
The lighting in the classrooms is good					
The temperature in the classrooms is good					
The chairs and desks are good for studying					
Other areas are good for the function for which they are used (physical education, handicrafts, music)					
The school toilets are good					
The school buildings and area are clean					
The recess spaces meet the intended purpose					

The storage spaces for one's property are good					
The school building is nice					
The school building is safe					
The schoolyard is nice					
The schoolyard is safe					

Below are claims concerning the organizing of the teaching and the services connected with the school, such as foodservice, health care and school counselor. Choose the option that most closely corresponds with your opinion on the claim.

	Totally agree	Agree	I do not agree or disagree	Disagree	Totally disagree
The foodservice area is nice					
Having a meal gives a relaxing break					
Schoolwork does not feel too rushed					
The amount of schoolwork is just right					
The class schedule is good					
The atmosphere in the classes is peaceful for work					
The school rules are sensible					
The school punishments are fair					
It is easy to get to see the school nurse					

I can trust the school nurse in my private matters					
It is easy to get to see the school counselor					
I can trust the school counselor in my private matters					

Choose the option that most closely corresponds with your opinion.

	Totally agree	Agree	I do not agree or disagree	Disagree	Totally disagree
The students in my class like being together					
Group work in my class works well					
The classmates help each other with schoolwork					
The classmates help each other in problem situations					
The classmates intervene if a student is being bullied					
It is easy to get along with the schoolmates					
I have friends in this school					
The schoolmates accept me as I am					
The teachers treat us students fairly					
It is easy to get along with the teachers					
Most teachers are interested in me and my situation					
Most teachers are friendly					

Here, the term bullying is used to mean when a student or a group of students verbally abuse or do unpleasant things to another student. It is also bullying if a student is being teased repeatedly in a manner which she/he does not like. It is not bullying when two equally strong students have words.

How many times have you been bullied in school during this SEMESTER?

- Not at all
- A few times during the semester
- 2-3 times a month
- About once a week
- Several times a week

How many times have you participated in bullying other students during this SEMESTER?

- Not at all
- A few times during the semester
- 2-3 times a month
- About once a week
- Several times a week

Below are claims concerning the participation of the student's HOME in school-related matters. Choose the option that most closely corresponds with your opinion.

	Totally agree	Agree	I do not agree or disagree	Disagree	Totally disagree
My parents value my schoolwork					
My parents encourage me to succeed in school					
My parents help me with my homework when needed					
My parents help me with problems related to the school when needed					
When needed, my parents are willing to come to school to discuss with the teacher					

Choose the option that most closely corresponds with your opinion.

	Totally agree	Agree	I do not agree or disagree	Disagree	Totally disagree
My work is valued in the school					
In the school, I am perceived as a person who has value					
The teachers encourage me to express my opinion					
The students' opinions are taken into consideration in the developing of the school					
In our school, the students participate in the making of the rules					
The teachers do not expect too much of me in my studies					
I personally value my schoolwork					
I act responsibly in matters relating to the school					
I know my strengths and weaknesses in matters relating to school					
I am able to follow the instruction in the classes					
I have found the manner of studying that suits me					
I am able to perform tasks that require own initiative					
I am able to concentrate on my tasks					
I am able to finish my homework					
I get help from the teacher if I need it					
I get tutoring if I need it					

I get special instruction if I need it					
I get guidance in my studies if I need it					
The teachers encourage me in studying					
I receive praise if I have performed my tasks well					
I find studying easy					
The study pace in most subjects suits me					
My school offers elective subjects that interest me					
My school has clubs that interest me					

Please, answer how often have you had during this SEMESTER below-mentioned symptoms or illnesses?

	None	Seldom	About once a month	About once a week	Almost every day
Back or shoulder pain					
Lower back pain					
Stomach ache					
Tension or nervousness					
Irritation or fits of anger					
Difficulty falling asleep or waking up at nights					
Headache					
Tiredness or weakness					
Low spirits					
Fear					
Head cold, cough or sore throat					

ANEXO C

Perfil de Bem-Estar Escolar (PBEE) – 1ª versão

Pensa como te sentes durante o tempo em que estás na escola e o que achas em relação a alguns aspectos do contexto escolar.

As questões abaixo, pedem-te para indicares em que medida te sentes bem na tua escola.

Assinala, a seguir a cada frase, o grau em que concordas ou discordas com cada afirmação. O importante é saber o que realmente pensas, por isso, responde por favor às questões tendo em conta o modo como realmente pensas e não o modo como deverias pensar. Isto não é um teste. Não existem respostas certas ou erradas.

Escolhe, **assinalando com uma x**, a opção que melhor corresponde à tua opinião e preocupações.

	Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
As salas são suficientemente grandes.					
A qualidade do ar nas salas de aula é boa.					
A iluminação nas salas de aula é boa.					
A temperatura nas salas de aula é boa.					
As cadeiras e as mesas são boas para estudar.					
Os outros espaços são bons para a função a que se destinam (educação física, trabalhos manuais, música).					
As casas de banho são boas.					
As instalações e área à volta da escola são limpas.					
O espaço de recreio é adequado.					

Os espaços destinados a guardar os nossos pertences (ex: cacifos) são bons.					
As instalações da escola são agradáveis.					
As instalações da escola são seguras.					
O espaço da escola é agradável.					
O espaço de recreio é seguro.					

Em seguida encontra algumas questões relativas à organização do ensino e dos serviços relacionados com a escola, como o serviço de refeitório/bar, os cuidados de saúde e o aconselhamento escolar. Escolhe, **assinalando com uma x**, a opção que melhor corresponde à tua opinião e preocupações.

	Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
O espaço onde comemos é agradável.					
Fazer uma refeição proporciona uma pausa agradável.					
Os trabalhos de casa não me pressionam muito.					
A quantidade de trabalhos de casa é adequada.					
O horário da turma é bom.					
O ambiente na sala é sossegado para trabalhar.					
As regras da escola são apropriadas.					
Os castigos da escola são justos.					
É fácil contactar com a pessoa (contínua) responsável pelo posto médico.					
É fácil contactar com o director de turma.					
Posso confiar no director de turma, em relação aos meus assuntos pessoais.					

Escolhe, **assinalando com uma x**, a opção que melhor corresponde à tua opinião e preocupações.

	Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
Os alunos na minha turma, gostam de estar juntos.					
O grupo de trabalho na minha turma trabalha bem.					
Os colegas ajudam-se mutuamente com o trabalho da escola.					
Os colegas ajudam-se mutuamente quando surge algum problema.					
A maioria dos professores é simpática.					
É fácil contar com os colegas.					
Eu tenho amigos nesta escola.					
Os colegas aceitam-me como eu sou.					
Os professores tratam os alunos com justiça.					
É fácil contar com os professores.					
A maioria dos professores está interessada em mim e na minha situação.					
Os colegas intervêm quando um aluno está a ser vítima de <i>bullying</i> .					

O termo *bullying* é usado para descrever um comportamento no qual, um estudante ou grupo de estudantes, agredem verbalmente e fazem coisas desagradáveis a outro colega. O *bullying*, é também referido, quando um colega é gozado, repetidamente, de uma forma que não lhe agrada. Não se designa como *bullying* quando dois estudantes trocam palavras desagradáveis, em igualdade de circunstâncias. **Assinala com uma x**,

	Nenhuma	Algumas vezes	2-3 vezes por mês	Uma vez por semana	Várias vezes por semana
Quantas vezes foste vítima de <i>bullying</i> durante o período passado?					
Quantas vezes participaste em comportamentos de <i>bullying</i> a colegas durante o período passado?					

Em seguida encontrares alguns aspectos relativos à participação da tua família nas questões relacionadas com a escola. Escolhe, **assinalando com uma x**, a opção que melhor corresponde à tua opinião.

	Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
Os meus pais valorizam o meu trabalho da escola.					
Os meus incentivam-me / encorajam-me para progredir na escola.					
Quando preciso, os meus pais ajudam-me com os trabalhos de casa.					
Quando preciso, os meus pais ajudam-me com os problemas relacionados com a escola.					
Quando necessário, os meus pais estão disponíveis para ir à escola conversar com os professores.					

Escolhe, **assinalando com uma x**, a opção que melhor corresponde à tua opinião.

	Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
O meu trabalho é valorizado na escola.					
Na escola, eu sou visto como uma pessoa com valor.					
Os professores incentivam-me / encorajam-me a expressar a minha opinião.					
As opiniões dos alunos são ouvidas no desenvolvimento da escola.					
Na nossa escola os alunos participam na formulação das regras.					
Os professores não exigem demasiado de mim, nos meus estudos.					
Eu valorizo o meu trabalho escolar.					
Eu actuo, responsabilmente, nos problemas relacionados com a escola.					
Eu conheço as minhas capacidades e dificuldades nos problemas relacionados com a escola.					

Eu sou capaz de cumprir as regras na sala de aula.					
Eu encontrei o método de estudo que mais me agrada.					
Eu sou capaz de cumprir tarefas que exigem a minha própria iniciativa.					
Eu sou capaz de me concentrar nas minhas tarefas.					
Eu sou capaz de terminar os meus trabalhos de casa.					
Se precisar, eu tenho ajuda do professor.					
Se precisar, eu tenho orientação.					
Se sentir dificuldade numa matéria específica, eu tenho orientação especial.					
Se precisar, eu sou aconselhado nos meus estudos.					
Os professores incentivam-me / encorajam-me a estudar.					
Eu recebo elogios se fizer correctamente os meus trabalhos.					
Eu acho que estudar é fácil.					
O ritmo a que a maior parte das matérias avança é adequado.					
A minha escola oferece matérias opcionais que me interessam.					
A minha escola tem clubes de actividades que me interessam.					

Por favor, **assinala com uma x**, a frequência com que tiveste, ou não, durante este período, os sintomas ou doenças seguintes?

	Nenhuma	Raramente	Uma vez por mês	Uma vez por semana	Quase todos os dias
Dor nas costas ou ombros					
Pequena dor nas costas					
Dor de estômago					

Tensão ou nervosismo					
Irritação ou ataques de raiva					
Dificuldades em adormecer ou acordar durante a noite					
Dor de cabeça					
Cansaço ou fraqueza					
Má disposição					
Medo					
Constipação, tosse ou garganta inflamada.					

ANEXO F

Distribuição dos itens pelos 8 factores, após a análise factorial exploratória e respectivas cargas factoriais.

	Factores							
	1	2	3	4	5	6	7	8
1 - As salas são suficientemente grandes.	0,25	0,11	0,15	0,22	0,17	0,13		0,34
2 - A qualidade do ar nas salas de aula é boa.	0,25		0,11		0,13	0,13		0,60
3 - A iluminação nas salas de aula é boa.	0,21		0,17		0,14			0,54
4 - A temperatura nas salas de aula é boa.	0,31				0,26			0,44
5 - As cadeiras e as mesas são boas para estudar.	0,43	0,18					0,20	0,32
6 - Os outros espaços são bons para a função a que se destinam (educação física, trabalhos manuais, música).	0,64				0,10	0,15		
7 - As casas de banho são boas.	0,29	0,24	0,17		-0,10			0,36
8 - As instalações e área à volta da escola são limpas.	0,52		0,15			0,11		0,26
9 - O espaço de recreio é adequado.	0,53		0,25		0,11			0,12
10 - Os espaços destinados a guardar os nossos pertences (ex: cacifos) são bons.	0,40			0,17	0,15			0,29
11 - As instalações da escola são agradáveis.	0,70		0,20		0,12		0,11	0,25
12 - As instalações da escola são seguras.	0,54		0,15	0,14	0,27	0,17		0,28
13 - O espaço da escola é agradável.	0,67		0,15		0,23	0,18	0,11	0,15
14 - O espaço de recreio é seguro.	0,52	0,15	0,14	0,12	0,13	0,22		0,26

15 - O espaço onde comemos é agradável.	0,55	0,19	0,11	0,21	0,18	0,12
16 - Fazer uma refeição proporciona uma pausa agradável.	0,53	0,24	0,11	0,11	0,12	0,12
17 - Os trabalhos de casa não me pressionam muito.	0,17	0,22	0,53	0,17	0,17	0,17
18 - A quantidade de trabalhos de casa é adequada.	0,21	0,56	0,13	0,13	0,13	0,13
19 - O horário da turma é bom.	0,27	0,34	0,15	0,15	0,15	0,15
20 - O ambiente na sala é sossegado para trabalhar.	0,14	0,25	0,17	0,17	0,17	0,47
21 - As regras da escola são apropriadas.	0,41	0,52	0,16	0,16	0,16	0,16
22 - Os castigos da escola são justos.	0,38	0,10	0,51	0,14	0,14	0,15
23 - É fácil contactar com a pessoa (contínua) responsável pelo posto médico.	0,33	0,15	0,24	0,24	0,24	0,34
24 - É fácil contactar com o director de turma.	0,13	0,42	0,28	0,28	0,28	0,28
25 - Posso confiar no director de turma, em relação aos meus assuntos pessoais.	0,24	0,48	0,13	0,13	0,13	0,13
26 - Os alunos na minha turma, gostam de estar juntos.	0,17	0,10	0,14	0,14	0,68	0,68
27 - O grupo de trabalho na minha turma trabalha bem.	0,14	0,12	0,18	0,18	0,69	0,17
28 - Os colegas ajudam-se mutuamente com o trabalho da escola.	0,19	0,11	0,11	0,11	0,69	0,18
29 - Os colegas ajudam-se mutuamente quando surge algum problema.	0,15	0,13	0,14	0,14	0,73	0,73
30 - A maioria dos professores é simpática.	0,38	0,41	0,50	0,50	0,12	0,12
31 - É fácil contar com os colegas.	0,22	0,13	0,13	0,13	0,75	0,75
32 - Eu tenho amigos nesta escola.	0,14	0,14	0,17	0,17	0,59	0,17

33 - Os colegas aceitam-me como eu sou.					-0,15	0,66	0,17
34 - Os professores tratam os alunos com justiça.	0,37	0,28			0,51	0,19	0,15
35 - É fácil contar com os professores.	0,43	0,36			0,54		0,12
36 - A maioria dos professores está interessada em mim e na minha situação.	0,32	0,35			0,56		0,14
37 - Os colegas intervêm quando um aluno está a ser vítima de <i>bullying</i> .	0,22				0,10	0,32	0,25
38 - Quantas vezes foste vítima de <i>bullying</i> durante o período passado?	0,19	0,15			0,11	0,27	0,33
40 - Os meus pais valorizam o meu trabalho da escola.		0,15	0,17	0,39	0,19	0,26	0,57
41 - Os meus pais incentivam-me / encorajam-me para progredir na escola.		0,24	0,21			0,14	0,76
42 - Quando preciso, os meus pais ajudam-me com os trabalhos de casa.		0,14	0,19	0,14		0,73	0,14
43 - Quando preciso, os meus pais ajudam-me com os problemas relacionados com a escola.	0,15	0,23	0,18			0,14	0,78
44 - Quando necessário, os meus pais estão disponíveis para ir à escola conversar com os professores.		0,10	0,25	0,12		0,62	
45 - O meu trabalho é valorizado na escola.	0,28	0,39	0,33	0,46		0,18	0,13
46 - Na escola, eu sou visto como uma pessoa com valor.	0,17	0,10	0,21			0,29	
47 - Os professores incentivam-me / encorajam-me a expressar a minha opinião.	0,17	0,59	0,18	0,43		0,11	0,11
48 - Na nossa escola os alunos participam na formulação das regras.		0,10	0,37	0,43			0,32
49 - Os professores não exigem demasiado de mim, nos meus estudos.		0,10	0,21	0,39			0,33
50 - Eu valorizo o meu trabalho escolar.		0,11	0,61			0,11	-0,17
51 - Eu actuo, responsabilmente, nos problemas relacionados com a escola.	0,23	0,27	0,49			0,14	

52 - Eu conheço as minhas capacidades e dificuldades nos problemas relacionados com a escola.	0,22	0,18	0,66	0,20	0,11
53 - Eu sou capaz de cumprir as regras na sala de aula.	0,17		0,50	0,10	0,16
54 - Eu encontrei o método de estudo que mais me agrada.		0,16	0,70		
55 - Eu sou capaz de cumprir tarefas que exigem a minha própria iniciativa.			0,78		0,13
56 - Eu sou capaz de me concentrar nas minhas tarefas.		0,11	0,78		0,17
57 - Eu sou capaz de terminar os meus trabalhos de casa.			0,74	0,16	0,21
58 - Se precisar, eu tenho ajuda do professor.	0,20	0,64	0,25	0,30	0,18
59 - Se precisar, eu tenho orientação.	0,18	0,56	0,37	0,14	0,12
60 - Se sentir dificuldade numa matéria específica, eu tenho orientação especial.	0,24	0,66	0,18	0,11	0,12
61 - Se precisar, eu sou aconselhado nos meus estudos.		0,57	0,29	0,13	0,34
62 - Os professores incentivam-me / encorajam-me a estudar.	0,16	0,69	0,18	0,30	0,12
64 - Eu recebo elogios se fizer correctamente os meus trabalhos.		0,60	0,13	0,17	0,14
65 - Eu acho que estudar é fácil.	-0,12	0,15	0,29	0,35	0,12
66 - O ritmo a que a maior parte das matérias avança é adequado.	0,28	0,24	0,14	0,37	0,22
67 - A minha escola oferece matérias opcionais que me interessam.	0,29	0,46		0,33	0,12
68 - A minha escola tem clubes de actividades que me interessam.	0,38	0,34	0,15	0,21	0,18
69 - Dor nas costas ou ombros	0,16	0,69			
70 - Pequena dor nas costas		0,70			

71 - Dor de estômago	0,68			0,11
72 - Tensão ou nervosismo	0,74	0,12		0,10
73 - Irritação ou ataques de raiva	0,63	0,15	0,14	0,15
74 - Dificuldades em adormecer ou acordar durante a noite	0,65	0,14		0,22
75 - Dor de cabeça	0,75			
76 - Cansaço ou fraqueza	0,76			0,11
77 - Má disposição	0,70		0,10	
78 - Medo	0,55		0,20	0,22
79 - Constipação, tosse ou garganta inflamada.	0,58	-0,10	0,14	0,23

ANEXO H

Perfil de Bem-Estar Escolar (PBEE) – versão adaptada

Pensa como te sentes durante o tempo em que estás na escola e o que achas em relação a alguns aspectos do contexto escolar.

As questões abaixo, pedem-te para indicares em que medida te sentes bem na tua escola.

Assinala, a seguir a cada frase, o grau em que concordas ou discordas com cada afirmação. O importante é saber o que realmente pensas, por isso, responde por favor às questões tendo em conta o modo como realmente pensas e não o modo como deverias pensar. Isto não é um teste. Não existem respostas certas ou erradas.

Escolhe, **assinalando com uma x**, a opção que melhor corresponde à tua opinião e preocupações.

	Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
A qualidade do ar nas salas de aula é boa.					
A iluminação nas salas de aula é boa.					
A temperatura nas salas de aula é boa.					

	Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
Os outros espaços são bons para a função a que se destinam (educação física, trabalhos manuais, música).					
As instalações e área à volta da escola são limpas.					
O espaço de recreio é adequado.					

Os espaços destinados a guardar os nossos pertences (ex: cacifos) são bons.					
As instalações da escola são agradáveis.					
As instalações da escola são seguras.					
O espaço da escola é agradável.					
O espaço de recreio é seguro.					
O espaço onde comemos é agradável.					
Fazer uma refeição proporciona uma pausa agradável.					

Em seguida encontra algumas questões relativas à organização do ensino e dos serviços relacionados com a escola. Escolhe, **assinalando com uma x**, a opção que melhor corresponde à tua opinião e preocupações.

	Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
Os trabalhos de casa não me pressionam muito.					
A quantidade de trabalhos de casa é adequada.					
Os castigos da escola são justos.					
Os professores tratam os alunos com justiça.					
A maioria dos professores está interessada em mim e na minha situação.					
O meu trabalho é valorizado na escola.					
Na nossa escola os alunos participam na formulação das regras.					

Escolhe, **assinalando com uma x**, a opção que melhor corresponde à tua opinião e preocupações.

	Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
Os alunos na minha turma, gostam de estar juntos.					
O grupo de trabalho na minha turma trabalha bem.					
Os colegas ajudam-se mutuamente com o trabalho da escola.					
Os colegas ajudam-se mutuamente quando surge algum problema.					
É fácil contar com os colegas.					
Eu tenho amigos nesta escola.					
Os colegas aceitam-me como eu sou.					
Os colegas intervêm quando um aluno está a ser vítima de <i>bullying</i> .					

O termo *bullying* é usado para descrever um comportamento no qual, um estudante ou grupo de estudantes, agridem verbalmente e fazem coisas desagradáveis a outro colega. O *bullying*, é também referido, quando um colega é gozado, repetidamente, de uma forma que não lhe agrada. Não se designa como *bullying* quando dois estudantes trocam palavras desagradáveis, em igualdade de circunstâncias. **Assinala com uma x**,

	Nenhuma	Algumas vezes	2-3 vezes por mês	Uma vez por semana	Várias vezes por semana
Quantas vezes foste vítima de <i>bullying</i> durante o período passado?					

Em seguida encontras alguns aspectos relativos à participação da tua família nas questões relacionadas com a escola. Escolhe, **assinalando com uma x**, a opção que melhor corresponde à tua opinião.

	Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
Os meus pais valorizam o meu trabalho da escola.					
Os meus incentivam-me / encorajam-me para progredir na escola.					

Quando preciso, os meus pais ajudam-me com os trabalhos de casa.					
Quando preciso, os meus pais ajudam-me com os problemas relacionados com a escola.					
Quando necessário, os meus pais estão disponíveis para ir à escola conversar com os professores.					

Escolhe, **assinalando com uma x**, a opção que melhor corresponde à tua opinião.

	Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
É fácil contactar com o director de turma.					
Posso confiar no director de turma, em relação aos meus assuntos pessoais.					
Se precisar, eu tenho ajuda do professor.					
Se precisar, eu tenho orientação.					
Se sentir dificuldade numa matéria específica, eu tenho orientação especial.					
Se precisar, eu sou aconselhado nos meus estudos.					
Os professores incentivam-me / encorajam-me a estudar.					
Eu recebo elogios se fizer correctamente os meus trabalhos.					
A minha escola oferece matérias opcionais que me interessam.					

Escolhe, **assinalando com uma x**, a opção que melhor corresponde à tua opinião.

	Nenhuma	Raramente	Uma vez por mês	Uma vez por semana	Quase todos os dias
Eu valorizo o meu trabalho escolar.					
Eu actuo, responsabilmente, nos problemas relacionados com a escola.					
Eu conheço as minhas capacidades e dificuldades nos problemas					

relacionados com a escola.					
Eu sou capaz de cumprir as regras na sala de aula.					
Eu encontrei o método de estudo que mais me agrada.					
Eu sou capaz de cumprir tarefas que exigem a minha própria iniciativa.					
Eu sou capaz de me concentrar nas minhas tarefas.					
Eu sou capaz de terminar os meus trabalhos de casa.					

Por favor, assinala com uma x, a frequência com que tiveste, ou não, durante este período, os sintomas ou doenças seguintes?

	Nenhuma	Raramente	Uma vez por mês	Uma vez por semana	Quase todos os dias
Dor nas costas ou ombros					
Pequena dor nas costas					
Dor de estômago					
Tensão ou nervosismo					
Irritação ou ataques de raiva					
Dificuldades em adormecer ou acordar durante a noite					
Dor de cabeça					
Cansaço ou fraqueza					
Má disposição					
Medo					
Constipação, tosse ou garganta inflamada.					

ANEXO I

Escala Abreviada de satisfação com a Vida para Estudantes (EASVE)
(Marques & Ribeiro, 2006)

Agora gostaríamos de saber que pensamentos tens tido acerca da tua vida, durante as últimas semanas. Pensa acerca da forma como passas cada dia e noite e de como tem sido a tua vida, durante a maior parte deste tempo.

As sete questões abaixo pedem-te para indicares a satisfação com a tua vida. Circula as palavras a seguir a cada frase que indicam o grau em que concordas ou discordas com cada frase.

Por exemplo, se concordas totalmente com a frase “a vida é boa”, colocas um círculo em volta dessas palavras.

Exemplo:**A vida é boa.**

Discordo Totalmente	Discordo Moderadamente	Discordo Pouco	Concordo Pouco	Concordo Moderadamente	Concordo Totalmente
------------------------	---------------------------	-------------------	-------------------	---------------------------	------------------------

O importante é saber o que realmente pensas, por isso, responde por favor às questões tendo em conta o modo como realmente pensas e não o modo como deverias pensar. Isto não é um teste. Não existem respostas certas ou erradas.

1. A minha vida está a correr bem.

Discordo Totalmente	Discordo Moderadamente	Discordo Pouco	Concordo Pouco	Concordo Moderadamente	Concordo Totalmente
------------------------	---------------------------	-------------------	-------------------	---------------------------	------------------------

2. A minha vida é perfeita.

Discordo Totalmente	Discordo Moderadamente	Discordo Pouco	Concordo Pouco	Concordo Moderadamente	Concordo Totalmente
------------------------	---------------------------	-------------------	-------------------	---------------------------	------------------------

3. Eu gostaria de mudar muitas coisas na minha vida.

Discordo Totalmente	Discordo Moderadamente	Discordo Pouco	Concordo Pouco	Concordo Moderadamente	Concordo Totalmente
------------------------	---------------------------	-------------------	-------------------	---------------------------	------------------------

4. Eu desejava ter uma vida diferente.

Discordo Totalmente	Discordo Moderadamente	Discordo Pouco	Concordo Pouco	Concordo Moderadamente	Concordo Totalmente
------------------------	---------------------------	-------------------	-------------------	---------------------------	------------------------

5. Eu tenho uma vida boa.

Discordo Totalmente	Discordo Moderadamente	Discordo Pouco	Concordo Pouco	Concordo Moderadamente	Concordo Totalmente
------------------------	---------------------------	-------------------	-------------------	---------------------------	------------------------

6. Eu tenho na vida o que quero.

Discordo Totalmente	Discordo Moderadamente	Discordo Pouco	Concordo Pouco	Concordo Moderadamente	Concordo Totalmente
------------------------	---------------------------	-------------------	-------------------	---------------------------	------------------------

7. A minha vida é melhor do que a vida da maioria das outras pessoas da minha idade.

Discordo Totalmente	Discordo Moderadamente	Discordo Pouco	Concordo Pouco	Concordo Moderadamente	Concordo Totalmente
------------------------	---------------------------	-------------------	-------------------	---------------------------	------------------------

Obrigado pela tua colaboração!