



Ispas

Instituto Universitário
de Ciências Psicológicas,
Sociais e da Vida

AS PRÁTICAS DOS PROFESSORES PROMOTORAS DE BEM-ESTAR:
O OLHAR DO ALUNO

ANA CATARINA FERREIRA RAMOS

Orientador de Dissertação:

PROF. DOUTOR JOSÉ CASTRO SILVA

Professor de Seminário de Dissertação:

PROF. DOUTOR FRANCISCO PEIXOTO

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de:

MESTRE EM PSICOLOGIA

Especialidade em Psicologia da Educação

2023

Dissertação de Mestrado realizada sob orientação de Prof. Doutor José Castro Silva, apresentada no ISPA – Instituto Universitário para a obtenção de grau de Mestre na especialidade de Psicologia da Educação

AGRADECIMENTOS

Esta caminhada contou com o apoio de várias pessoas, e às quais eu gostaria de agradecer por me terem acompanhado. Por todo o carinho, apoio e paciência, gostaria de agradecer:

Ao Professor José Castro Silva, que me orientou ao longo deste ano letivo, que se demonstrou disponível em todos os horários tardios para que me pudesse apoiar, e por me fazer refletir ao longo deste projeto, e por me ter incentivado ao longo do tempo, mesmo quando o cansaço aparecia. Muito obrigada, Professor.

Ao Professor Francisco Peixoto, que me acompanhou também durante todo o projeto, que me esclareceu as dúvidas, desde as mais simples como às mais complexas, fazendo-me refletir sobre este projeto. Obrigada pela sua disponibilidade e pelas aprendizagens que me proporcionou.

À minha família, especialmente ao meu pai, à minha mãe e ao meu irmão, que nunca me deixaram desistir e me fizeram acreditar nas minhas capacidades, desde o início. À minha tia, ao meu primo Di, ao meu avô e em especial à minha avó, que me deram sempre apoio e uma força constante para este percurso. Um gigante obrigado por todo este amor, querida família.

Ao meu companheiro, Guilherme, por me incentivar constantemente a trabalhar, a lutar pelos meus sonhos e a puxar-me para cima sempre que precisei. Muito obrigada por toda a tua paciência, carinho e amor.

À minha colega Rita, que caminhámos juntas neste desafio durante dois anos, onde conquistámos tanta coisa e ainda vamos conquistar. Obrigada pela tua escuta e pelos teus conselhos, e apoio incondicional. Obrigada por tudo.

Às minhas amigas, Ana Rita, Filipa, Marta, Mariana e Catarina, pela constante preocupação pelo meu trabalho, por me apoiarem sempre que precisei, por todo o amor que me passaram ao longo desta jornada. Um grande obrigado.

À minha amiga Fátima, que se disponibilizou, sem hesitação em ajudar-me neste processo. Obrigada pela tua disponibilidade.

Agradeço também às poucas escolas que se disponibilizaram a participar neste estudo bem como aos alunos que despenderam do seu tempo para participarem. Muito obrigado.

Por fim, mas não menos importante, um gigante Obrigado ao ISPA por estes cinco anos que me receberam, que me possibilitaram abrir asas ao meu pensamento crítico, à minha aprendizagem e a permitirem-me perceber como é que o meu futuro podia ser mais gratificante.

RESUMO

O interesse pelo estudo do bem-estar das crianças e jovens em Portugal tem vindo a aumentar, uma vez que a prevalência e manifestação de perturbações mentais merece uma preocupação crescente. A escola tem vindo a ser destacada como um contexto promotor de bem-estar, na medida em que os alunos passam grande parte do seu tempo neste meio. Em particular, os professores têm sido apontados com agentes promotores do seu bem-estar. Assim sendo, as práticas dos professores podem exercer um grande impacto nos alunos, sendo importante compreender qual a sua perceção relativamente a essas práticas e à forma como estas os afetam relativamente ao seu bem-estar académico e enquanto indivíduos, sendo este o principal objetivo do estudo. No presente estudo, contou-se com a participação de 148 alunos do 3º ciclo do Ensino Básico, de escolas públicas, com idades compreendidas entre os 12 e 18 anos. Os participantes responderam a um questionário, constituído por três escalas: *Perceção das Práticas dos Professores*, *PERMA* e *Student Subjective Wellbeing Questionnaire*. A metodologia incluiu técnicas de análise confirmatória dos três instrumentos, e testes de inferência estatística para examinar as respostas dadas pelos participantes sobre a frequência das práticas dos professores e do bem-estar. Os resultados obtidos neste estudo revelaram que as práticas dos professores, nomeadamente o Relacionamento com os Alunos enquanto Indivíduos e Ser Responsivo às Necessidades Académicas dos Alunos, são variáveis preditoras do bem-estar académico e global dos alunos. Para além disto, as variáveis género e ano de escolaridade demonstraram diferenças significativas em relação ao bem-estar global dos alunos. Concluiu-se também que o bem-estar académico influencia o bem-estar global, bem como as práticas dos professores influenciam o bem-estar académico.

Palavras-chave: Saúde Mental; Bem-estar Académico e Global; Práticas dos Professores, Alunos.

ABSTRACT

Interest in the study of child and youth well-being and young people in Portugal has been increasing, as the prevalence and manifestation of mental of mental disorders is of growing concern. The school has been highlighted as a context that promotes well-being, as students spend a large part of their time in this environment. In particular, teachers have been identified as agents that promote their well-being. Therefore, teachers' practices can have a great impact on students, and it is important to understand their perception of these practices and how they affect them in both their individual and academic well-being, which is the main objective of the study. In the present study, 148 students from the 3rd cycle of Basic Education, from public schools, aged between 12 and 18 years, participated. The participants answered a questionnaire, consisting of three instruments: Perception of Teacher Practices, PERMA and Student Subjective Wellbeing Questionnaire. The methodology included confirmatory analysis techniques of the three instruments, and statistical inference tests to examine the answers given by the participants about the frequency of teacher practices, and well-being. The results obtained in this study revealed that teacher practices, namely Relating to Students as Individuals and Being Responsive to Students' Academic Needs, are predictors of students' academic and overall well-being. In addition, the variables gender and year of school showed significant differences regarding the overall well-being of students. It was also concluded that academic well-being influences global well-being, as well as teacher practices influence academic well-being.

Keywords: Mental Health; Academic and Global Well-being; Teacher's Practices; Students.

ÍNDICE

I. INTRODUÇÃO.....	1
II. REVISÃO DE LITERATURA.....	3
2.1. Saúde mental e Bem-Estar.....	3
2.2. Bem-estar: Abordagens teóricas.....	4
2.3. Bem-estar dos alunos em contexto escolar.....	9
2.4. Práticas dos professores promotoras de bem-estar nos alunos.....	16
III. PROBLEMÁTICA DO ESTUDO.....	23
IV. MÉTODO.....	25
4.1 Delineamento do estudo.....	25
4.2 Participantes.....	25
4.3 Instrumentos.....	26
4.3.1. Questionários.....	26
4.3.2. Escala PERMA-Profiler.....	26
4.3.3. Student Subjective Wellbeing Questionnaire (<i>SSWQ</i>).....	27
4.3.4. Questionário da Perceção das Práticas dos Professores.....	28
4.4. Procedimentos de Recolha.....	29
4.5. Procedimentos de análise de dados e <i>softwares</i> utilizados.....	29
V. RESULTADOS.....	30
5.1. Validação dos Instrumentos.....	30
5.1.1 PERMA.....	31
5.1.2 Student Subjective Wellbeing Questionnaire.....	32
5.1.3 Questionário da Perceção das Práticas dos Professores.....	32
5.2. Estatísticas descritivas.....	33
5.3. Bem-estar dos alunos e perceção das práticas dos professores em função do género... 36	
5.4. Bem-estar dos alunos em função do ano de escolaridade.....	39
5.5. Práticas dos professores predictoras do bem-estar global e académico dos alunos.....	42
5.6. Relação entre bem-estar global e académico e práticas dos professores.....	46
VI. DISCUSSÃO.....	47
6.1. Caracterização das perceções das práticas dos professores e bem-estar dos alunos.....	47
6.2. Relação entre género, práticas dos professores, bem-estar académico e global dos alunos.....	50
6.3. Relação entre ano de escolaridade, práticas dos professores, bem-estar académico e global dos alunos.....	52
6.4. As práticas dos professores predictoras de bem-estar nos alunos.....	53

6.5. Relação entre bem-estar académico e bem-estar global	55
6.6. Relação entre as práticas dos professores e o bem-estar académico e global	56
VII. CONSIDERAÇÕES FINAIS	57
VIII. REFERÊNCIAS.....	59
IX. ANEXOS.....	73
Anexo 2. Questionário Qualtrics	76
Anexo 3. Consentimentos informados – Escolas e Encarregados de Educação	89
Anexo 4. Instrumento final PERMA	92
Anexo 5. Instrumento final Questionário das Práticas dos Professores	93
Anexo 6. Outputs testes estatísticos SSWQ para a variável género	94
Anexo 7. Output testes estatísticos PERMA para a variável género	95
Anexo 8. Outputs testes estatísticos Prática dos Professores para a variável género	95
Anexo 9. Outputs testes estatísticos SSWQ para a variável ano de escolaridade	96
Anexo 10. Outputs testes estatísticos PERMA para a variável ano de escolaridade.....	96
Anexo 11. Outputs testes estatísticos Práticas dos Professores para a variável ano de escolaridade	97
Anexo 12. Outputs da Matriz de Correlações Spearman para as variáveis Bem-estar Global e Bem-estar Académico	98

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. PERMA: Distribuição dos itens pelas respectivas dimensões	27
Tabela 2. Bem-estar subjetivo dos alunos: distribuição dos itens pelas suas dimensões.....	28
Tabela 3. Práticas dos Professores: distribuição dos itens pelas suas dimensões	28
Tabela 4. Características psicométricas do instrumento PERMA.....	31
Tabela 5. Consistência interna dos cinco fatores do instrumento PERMA	31
Tabela 6. Características psicométricas do instrumento SSWQ	32
Tabela 7. Consistência interna dos quatro fatores do instrumento SSWQ.....	32
Tabela 8. Características psicométricas do instrumento das Práticas dos Professores	33
Tabela 9. Consistência interna dos quatro fatores do instrumento Práticas dos Professores ..	33
Tabela 10. Estatísticas descritivas para as dimensões do instrumento Práticas dos Professores	34
Tabela 11. Estatísticas descritivas para as dimensões do instrumento PERMA	35
Tabela 12. Estatísticas descritivas para as dimensões do instrumento SSWQ.....	35
Tabela 13. Comparações de médias do instrumento SSWQ consoante o género	36
Tabela 14. Comparações de médias do instrumento PERMA consoante o género	37
Tabela 15. Comparação de médias do instrumento Práticas dos Professores consoante o género	38
Tabela 16. Comparação de médias do instrumento SSWQ em função do ano de escolaridade	39
Tabela 17. Comparação de médias do instrumento PERMA em função do ano de escolaridade	40
Tabela 18. Comparação de médias do instrumento Práticas dos Professores em função do ano de escolaridade	42
Tabela 19. Regressão Linear Múltipla para o fator Realização do instrumento PERMA	43
Tabela 20. Regressão Linear Múltipla para o fator Prazer do instrumento SSWQ	44
Tabela 21. Regressão Linear Múltipla para o fator Ligação à Escola do instrumento SSWQ	44
Tabela 22. Regressão Linear Múltipla para o fator Propósito Educacional do instrumento SSWQ.....	45
Tabela 23. Regressão Linear Múltipla para o fator Eficácia Académica do instrumento SSWQ	46
Tabela 24. Matriz de Correlações Spearman para os instrumentos Práticas dos Professores e SSWQ.....	47

I. INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, a saúde mental tem vindo a tornar-se um foco por todo o mundo, emergindo como uma condição para o indivíduo ser e estar no mundo e se apropriar da sua história, dos seus conflitos, de fazer as próprias escolhas de forma a alcançar o equilíbrio a partir das suas necessidades. A saúde mental deve ser promovida e trabalhada em todos os contextos, não só nas instituições de saúde, como nas empresas, escolas, etc., (OMS, 2022), sendo fundamental não só no ato de atenuar como também no de prevenir. São várias as abordagens teóricas que falam do bem-estar, desde bem-estar eudemónico pelo filósofo Aristóteles, como hedónico de Aristipo ou o florescimento (Seligman, 2011).

No caso das escolas, contexto no qual esta dissertação se foca essencialmente, os números têm vindo a revelar-se preocupantes pela elevada prevalência de perturbações mentais nas crianças e jovens (OPP, 2014), que terá repercussões nos adultos do futuro. É aqui que deve-se começar a prevenção, intervenção e remediação nos jovens, de forma a promover o seu bem-estar, sendo a escola um grande recurso para este objetivo. São vários os estudos com foco no bem-estar dos alunos no contexto escolar (Clarke, 2020; da Silva, 2022; Durlak, 2011; Fernandes et al., 2011; Langford et al., 2014; OMS, 2008; OPP, 2014), bem como no papel nas escolas na promoção do bem-estar dos alunos e competências socioemocionais, por via de projectos como a Escola SaudávelMente (OPP, 2017), o projeto Es'Cool (Tomé et al., 2017), CASEL (2017), entre muitos outros. Isto demonstra que tem vindo a aumentar o interesse pela saúde mental e o bem-estar dos alunos e em colaboração com as escolas, a intervenção e prevenção tem-se tornado cada vez mais comum.

Deste modo, os professores assumem papéis ativos e impactantes na vida dos jovens, pois é com estes que os alunos passam mais tempo, tornando-se assim figuras que servem de modelo para os estudantes (Chu et al., 2010). A formação dos professores tem vindo igualmente a ser reformulada de forma que estes possam incorporar a promoção de um clima positivo na sua sala de aula (Hoover et al., 2020; Kratt, 2018; Weston et al., 2008). Porém, são poucos os estudos que tentam compreender a perceção dos alunos relativamente às práticas dos professores que promovam o seu bem-estar. Estudos como o de Mælan et al., (2020) preocuparam-se em identificar as práticas dos professores que podem ser promotoras de bem-estar e qual a sua influência, tendo em conta que o clima de sala de aula tem vindo a ser assumido como sendo um fator impactante na saúde mental e bem-estar dos alunos (Anderson & Graham, 2015).

Neste sentido, o presente estudo procurou compreender qual é a relação entre as práticas dos professores e o bem-estar acadêmico e global dos alunos, sendo este o seu objetivo principal. Decorrentes deste objetivo geral, definiram-se cinco objetivos específicos: 1) caracterizar a percepção dos alunos sobre a frequência com que os professores usam práticas promotoras do seu bem-estar; 2) Caracterizar o bem-estar dos alunos no contexto escolar e enquanto indivíduos; 3) Avaliar a relação entre o gênero, ano de escolaridade e o bem-estar acadêmico, bem-estar global e as práticas dos professores; 4) Analisar a relação entre as práticas dos professores e bem-estar acadêmico e global; 5) Avaliar a capacidade preditiva das práticas dos professores no bem-estar individual e acadêmico dos alunos.

Esta Tese está organizada em cinco partes, sendo apresentada em primeiro lugar a revisão de literatura, onde se aprofundou quatro temas relacionados com o tema principal (saúde mental e bem-estar; abordagens teóricas do bem-estar; bem-estar dos alunos em contexto escolar; práticas dos professores promotoras de bem-estar dos alunos). Após a apresentação da revisão de literatura, será apresentada a problemática do estudo, que consiste em explicar a pertinência do mesmo, bem como os objetivos e questões de investigações fundamentadas a partir da literatura apresentada. A metodologia de investigação é a terceira parte desta Tese, que inclui o *design* do presente estudo, a caracterização dos participantes, a descrição dos instrumentos utilizados, o procedimento dos dados que foram realizados e o tratamento de dados. Posteriormente, apresentam-se os resultados desta investigação tendo em conta os objetivos, e ainda numa secção seguinte, a discussão, onde, com base na literatura acerca da temática, se analisam os resultados obtidos no presente estudo. Por fim, na última secção estão as considerações finais, nomeadamente as principais conclusões, vantagens e implicações do trabalho realizado e sugestões de melhorias para futuros estudos.

II. REVISÃO DE LITERATURA

2.1. Saúde mental e Bem-Estar

“A saúde mental é um direito humano básico” refere a OMS (2022). Segundo a mesma fonte, a saúde mental é um estado de bem-estar mental que possibilita às pessoas lidar com as dificuldades e o *stress* do dia-a-dia. Através das suas capacidades, as pessoas tornam-se aptas a aprender e trabalhar com qualidade, contribuindo para a sua comunidade de alguma forma. Assim, o bem-estar não é somente a ausência de doença, mas inclui um estado completo de bem-estar físico, mental e social (OMS, 2022).

Segundo a Ordem dos Psicólogos (s.d.), a saúde mental ou psicológica “*não corresponde apenas à ausência de problemas, mas traduz-se em benefícios de saúde sociais e económicos que incluem uma melhor saúde física, a redução de comportamentos destrutivos para a saúde, um melhor desempenho académico, maior participação na vida social e diminuição da mortalidade*”. A saúde mental engloba, portanto, o bem-estar, a autonomia, a autoeficácia e a autorrealização intelectual e emocional dos indivíduos (OMS, 2001). Esta possui vários determinantes que podem proteger ou ser um fator de risco para a mesma, tais como os determinantes individuais, sociais e estruturais, sendo que tudo à volta do indivíduo pode influenciar a sua saúde mental e o bem-estar (OMS, 2022). A compreensão e o apoio do bem-estar são vistos cada vez mais como uma questão interdisciplinar e deve ser tratada a múltiplos níveis dentro de um sistema, nos indivíduos, organizações, comunidades e nações (Huppert & So, 2013). Por isso, não é somente o setor da saúde pública que deve ter a saúde psicológica como preocupação, mas também os setores da educação, trabalho, justiça, psicologia e economia que a devem ter (OMS, 2022; PISA, 2018). A promoção de bem-estar depende da necessidade de medir e documentar níveis e mudanças no bem-estar individual, comunitário e, igualmente, a nível nacional (Butler & Kern, 2016).

Tem vindo a aumentar o interesse pelo bem-estar que, segundo o PISA (2018), é a qualidade e o padrão de vida das pessoas. Por mais variadas visões que surjam sobre o futuro que se pretende alcançar, o bem-estar da sociedade é partilhado por todos (OCDE, 2019). A maioria das definições está de acordo com o facto de o bem-estar ser um construto multidimensional que compreende componentes materiais objetivos e as facetas psicológicas subjetivas, pelo que a sua abordagem deve conter as múltiplas perspetivas e dimensões, de forma a obter um modelo abrangente e mais completo para a sua compreensão (PISA, 2018).

A Ordem dos Psicólogos Portugueses (s.d.) refere que, nos jovens, a saúde mental é o que os capacita a desenvolverem-se psicológica, emocional, social e intelectualmente, desde a

distinguiem o certo e o errado, a usufruírem momentos com eles próprios, a brincar, aprender com os erros, resolver problemas, desenvolver a empatia e relacionar-se com os outros. É nos primeiros anos de vida dos jovens que predomina o aparecimento de perturbações mentais (OMS, 2008) e, segundo a OPP (2014), tem aumentado cada vez mais a sua prevalência, estando nos 20% o número de crianças com problemas de saúde psicológica. Nos jovens, a saúde mental é determinante para o seu futuro, pois é nesta fase que ocorrem as mudanças significativas, seja ao nível físico, psicológico, social e contextual (Mata et al., 2021).

Os jovens passam maior parte do tempo na escola, pelo que a instituição escolar deve ter o papel de prevenir e promover a saúde mental de toda a comunidade escolar, inclusive o bem-estar dos alunos. Posto isto, a implementação de ambientes escolares positivos irá trazer inúmeros benefícios para a saúde, o bem-estar e o desempenho académicos dos alunos (Langford et al., 2014). Assim, a OMS promoveu, a partir da Iniciativa Global de Saúde Escolar, o conceito de Escola Promotora de Saúde, que pretende caracterizar as escolas como uma instituição que fortalece a ideia de uma escola saudável, capaz de criar um cenário positivo para a aprendizagem, o trabalho académico e para a vivência nelas (OMS, 2003). O bem-estar do aluno é vital para o seu desenvolvimento positivo e para o seu processo de aprendizagem ao longo da vida (Clarke, 2020). A saúde mental na juventude e na educação é referida como uma das áreas prioritárias na intervenção da saúde mental no Pacto Europeu para a Saúde Mental e Bem-Estar (OMS, 2008). Nesta área, destaca-se a importância de garantir a implementação de mecanismos de deteção precoce nos sistemas educativos, promoção de formações aos profissionais da área da educação, promover a participação dos jovens e as competências parentais e implementar programas de prevenção contra a violência escolar, exclusão social e abusos de substâncias (OMS, 2008).

Para colaborar com a melhoria da saúde mental e do bem-estar dos jovens em contexto escolar, é também importante que haja uma clarificação do conceito do bem-estar, como pode ser avaliado e promovido nos vários contextos, nomeadamente nas escolas.

2.2. Bem-estar: Abordagens teóricas

O bem-estar é visto como um conceito dinâmico e complexo (Ling et al., 2022), sendo difícil encontrar um consenso na literatura sobre a sua definição. No entanto, muitos autores estão de acordo que o bem-estar inclui sentimentos perante a vida, as emoções positivas e negativas, a realização de objetivos ao nível pessoal e da produtividade do indivíduo e o sentimento de bem-estar físico (Almeidas, 2018). O conceito de bem-estar pode ser definido e medido de forma objetiva, por via da avaliação de recursos suficientes para satisfazer as

necessidades básicas e as oportunidades de educação, ou avaliado subjetivamente, através da felicidade, do bem-estar subjetivo, da prosperidade e do florescimento (Butler & Kern, 2016).

Um movimento na Psicologia tem vindo a ganhar destaque nas ciências sociais e do comportamento, nomeadamente nos aspetos da felicidade e emoções associadas, como também nos seus benefícios e como as desenvolver, designando-se assim por Psicologia Positiva (Nunes, 2007). Segundo a mesma autora, o objetivo desta perspetiva passa então pela identificação de intervenções que promovam o bem-estar e a qualidade de vida do indivíduo. Por isso, o bem-estar não tem apenas a ver com a ausência de facetas negativas, como a depressão, solidão, insegurança e doenças, mas integra igualmente com dimensões positivas, como a felicidade, relacionamentos e confiança (Butler & Kern, 2016). Para além disto, são várias as teorias de bem-estar que incluem domínios diferentes, mas todas estão em consenso que os modelos multidimensionais são a base para alcançar corretamente a complexidade do funcionamento psicológico ótimo (Butler and Kern, 2016; Friedman & Kern, 2014; Huppert & So, 2013; Seligman, 2011).

Existem dois paradigmas que têm estudado o bem-estar: hedónico e eudemónico. O bem-estar hedónico, ou também designado por bem-estar subjetivo, proposto pelo filósofo Aristipo (Ling et al., 2022) reenvia para a experiência subjetiva de felicidade e satisfação de vida, sendo constituído por: 1) avaliação cognitiva sobre a satisfação com a vida; 2) presença de experiências positivas; e 3) a ausência de experiências negativas (Gregory & Brinkman, 2015). Por outras palavras, defende-se a maximização do prazer na vida e acreditava-se que a felicidade era a soma de todas as experiências hedónicas (Ryan & Deci, 2001). Um indivíduo com um elevado bem-estar subjetivo caracteriza-se por sentir frequentemente emoções positivas e sentir poucas emoções negativas e quando faz uma avaliação da sua própria vida, revela-se satisfeito com a mesma (Gregory & Brinkman, 2015).

Por outro lado, o Eudemonismo, de Aristóteles, não se foca na felicidade em si, mas sim nas necessidades humanas (Gregory & Brinkman, 2015). Segundo os mesmos autores, esta perspetiva baseia-se na ideia de que os sujeitos têm necessidades psicológicas fundamentais, tais como o propósito, autonomia e ligação aos outros e um sentido de controlo, que se forem cumpridas, a sensação de bem-estar é alcançada. Ryan e Deci (2000) propõem que este paradigma identifica a felicidade como a necessidade de viver bem e atingir a plenitude, através das ações que o indivíduo realiza, fomentando o desenvolvimento pessoal. As bases do eudemonismo são o significado da vida, a ligação com os outros e a realização, que são consideradas essenciais para o bem-estar individual, mesmo que possam não conduzir à sensação de felicidade ou outro afeto positivo (Gregory & Brinkman, 2015).

Porém, ambas as perspectivas são criticadas devido ao facto de o conceito de bem-estar ter evoluído, ter-se tornado tão complexo (Berezina et al., 2020) e ter em consideração a evolução da vida e os novos fatores que existem à volta do ser humano. Como exemplo, uma das críticas apontadas à abordagem hedónica, é a de que a existência de comportamentos mal-adaptados, como o caso da toxicodependência, que altera a quantidade de efeitos positivos e negativos e também a sua perceção e juízo que faz sobre a sua vida, não melhora o bem-estar (Gregory & Brinkman, 2015). Portanto, deverão existir outros fatores que devem ser tidos em conta para as medidas do bem-estar.

Martin Seligman, em 2002, formulou a teoria da Felicidade Autêntica, afirmava que a felicidade seria composta por três elementos, nomeadamente as Emoções Positivas, o Envolvimento e o Sentido de Vida. Sendo uma teoria unidimensional, por ser unicamente direcionada ao princípio de sentir-se feliz, foram encontradas algumas limitações (Butler & Kern, 2016). Assim, Seligman (2011) formulou a Teoria do Bem-Estar PERMA, que descreve uma abordagem multidimensional, com o propósito de definir o significado de florescimento na vida do indivíduo. O conceito “*florescimento*” é definido como um estado ótimo de funcionamento psicossocial, que resulta do bom funcionamento nos vários domínios psicossociais (Butler & Kern, 2016). Cada dimensão deve ir ao encontro de três propriedades: 1) contribuir para o bem-estar, ou seja, promovê-lo de alguma forma; 2) ter um propósito em si mesmo; e 3) ser definido e mensurado independentemente das outras dimensões (Khaw & Kern, 2015). As suas dimensões mensuráveis constituem-se por cinco características positivas, apoiando os níveis elevados de bem-estar, e essas são: as Emoções Positivas (P – *Positive Emotions*); o Envolvimento (E – *Engagement*); os Relacionamentos (R – *Relationships*); o Significado (M – *Meaning*); e a Realização (A – *Accomplishment*) (Butler & Kern, 2016).

As Emoções Positivas englobam os sentimentos hedónicos, como a felicidade, prazer e conforto e estas servem como marcador para o florescimento (Khaw & Kern, 2015). Frederickson (2001) sugere que as emoções positivas produzem o florescimento e pode alargar o pensamento do indivíduo, fomentando a criatividade, resiliência, pois ajuda a construir recursos pessoais duradouros.

Já o Envolvimento refere-se a uma profunda ligação psicológica, como o empenho e interesse, a uma determinada atividade do indivíduo (Khaw & Kern, 2015). Os níveis de envolvimento têm sido definidos como um estado de fluxo - “*flow*” - e Csikszentmihalyi (1997) define o estado de fluxo como um estado de espírito único e um estado ótimo de concentração numa tarefa intrinsecamente motivadora (Khaw & Kern, 2015).

Os Relacionamentos compreendem os sentimentos de integração com a comunidade, de o indivíduo se sentir cuidado pelos que lhe são queridos e da sensação de satisfação pela sua rede de suporte (Khaw & Kern, 2015). Segundo a mesma fonte, grande parte da vida dos seres humanos gira à volta das várias pessoas que os rodeiam, sendo que Perissionotto et al., (2012) afirmam que o apoio recebido pela rede social do indivíduo está positivamente ligado a níveis mais baixos de depressão, a uma melhor saúde física, entre outros efeitos positivos.

Outra das dimensões deste modelo é o Significado, que se refere ao indivíduo ter um sentido de propósito e direção na vida, bem como sentir-se ligado a algo maior do que o Eu (Khaw & Kern, 2015). Segundo Baumeister et al., (2013), os indivíduos que afirmam ter vidas mais significativas, relatam sentir-se mais felizes e satisfeitos com a sua vida como um todo, mesmo que a sua vida significativa não implique que esteja verdadeiramente feliz.

Por fim, a Realização refere-se aos progressos em direção a objetivos propostos pelo indivíduo e o alcance desses resultados pode, muitas vezes, levar ao reconhecimento externo e consequentemente ao sentimento pessoal de realização (Khaw & Kern, 2015). Por sua vez, está implícito que a realização e o sucesso estão sujeitos à ambição pessoal e também a diferenças pessoais, pois depende dos objetivos que cada um define para si (Khaw & Kern, 2015).

Seligman (2011) argumentou que o seu modelo integra as componentes hedónicas, isto é, a experiência dos estados emocionais positivos e os desejos de satisfação, bem como a perspetiva eudemónica, ou seja, a presença do significado e desenvolvimento dos seus potenciais. Com estas duas perspetivas combinadas, surge o florescimento humano (Seligman, 2011). O mesmo afirma também que estas cinco dimensões são modificáveis e que os programas e as intervenções com base no PERMA, devem ser capazes de empoderar um indivíduo, um grupo, uma instituição ou o bem-estar de, pelo menos, uma das cinco dimensões referidas. Kern e Buttlar (2016), através deste modelo, criaram o instrumento PERMA-Profiler, com o objetivo de avaliar o bem-estar geral, desenvolvido através da sua natureza multidimensional, tendo sido acrescentadas outras dimensões, de forma a completar a compreensão do bem-estar: Emoções Negativas, Saúde, Solidão e Bem-Estar Geral.

O termo “*competências sociais e emocionais*” é definido pela OCDE (2015) como o tipo de competências que visam alcançar objetivos, trabalhar com os outros e gerir as emoções. Se no contexto educacional a aprendizagem for também orientada para o desenvolvimento destas competências, utilizando-as num contexto de ação, isto ajudará na gestão das emoções, melhorando a saúde e bem-estar dos alunos (da Silva, 2022). Este processo pode ser trabalhado a partir de programas de educação emocional, que apoiam o comportamento dos indivíduos, como por exemplo, na resolução de problemas, dificuldades ao nível dos relacionamentos

interpessoais, resiliência, tomada de decisão mais responsável e no autoconceito (da Silva, 2022). Segundo Lopes e Salovey (2004), os indivíduos estão cada vez mais sujeitos a problemas psicológicos, como a ansiedade ou depressão, isolamento social e estes precisam de construir recursos emocionais. Através de programas de aprendizagem socioemocional, é possível desenvolver não só a criatividade e a regulação de emoções, como também a consciência emocional e social (Silva & Macedo, 2021). É fundamental identificar e compreender o que são as emoções e o impacto das mesmas na própria vida e na dos outros (de Sousa, 2018). Então, a iliteracia emocional pode causar problemas de adaptação na vida do indivíduo e a capacidade para compreender e lidar com as emoções adequadamente é um elemento crucial e indicador de bem-estar mental (Jorge, 2011).

A Literacia emocional constitui-se pela capacidade de: 1) compreender as suas emoções, 2) escutar os outros e sentir empatia com as suas emoções, e 3) expressar as emoções adequadamente (de Sousa, 2018). No estudo realizado por Brackett et al. (2008), é destacada a premissa central do modelo de Literacia Emocional, que propõe a melhoria do funcionamento pessoal, social e intelectual por meio da educação, abrangendo tanto crianças quanto adultos. Esse modelo baseia-se em cinco pilares fundamentais, representados pelo acrónimo RULER (Jorge, 2011): Reconhecer (R), que envolve a capacidade de identificar e interpretar emoções através de sinais verbais e não-verbais; Compreender (U), que se refere à consciência das causas e consequências das emoções, incluindo as situações que as desencadeiam, a sua transição, evolução e impacto no pensamento e comportamento; Nomear (L), que implica o desenvolvimento de vocabulário abrangente e diversificado para descrever uma ampla gama de emoções; Expressar (E), que abrange o conhecimento de várias formas de expressão emocional, tal como a fala, escrita, verbal e não verbal, bem como a conscientização de que existem maneiras mais apropriadas e momentos adequados para expressar emoções, dependendo do contexto e das pessoas presentes; e, por fim, Regular Emoções (Re), que se concentra na aplicação de estratégias para modificar estados emocionais, adaptando-os a si mesmo ou a outros, de acordo com a situação.

Com estas capacidades, as crianças conseguem criar estratégias que influenciam os seus estados emocionais e se adequam a si, ao outro e ao contexto.

A Inteligência Emocional (IE), no contexto educacional, é determinante para o desenvolvimento positivo da criança. Mayer e Salovey (1997) e o seu modelo, consideram a IE como um conjunto de capacidades que abrangem a perceção das emoções, o uso/assimilação das emoções, compreensão das emoções e gestão das mesmas, que contribuem para uma maior

qualidade de vida, saúde e bem-estar, tornando assim necessário o desenvolvimento e gestão da IE ao longo da vida (da Silva, 2022).

Segundo o modelo de Goleman (2005) acerca da Inteligência Emocional compreende as seguintes dimensões:

1) Empatia: esta dimensão diz respeito à capacidade de reconhecer sentimentos, desejos e motivos de outros indivíduos por meio da comunicação não-verbal;

2) Competência Social: nesta dimensão, o indivíduo demonstra facilidade em iniciar e manter amizades, ser aceito pelos outros, valorizar relacionamentos e adaptar-se a várias situações sociais;

3) Automotivação: envolve a capacidade de criar planos para a própria vida, manter a esperança e o otimismo e estabelecer as condições adequadas para alcançar as metas propostas;

4) Autorregulação: esta dimensão aborda a facilidade em gerenciar sentimentos, impulsos, pensamentos e comportamentos pessoais de forma eficaz;

5) Autoconsciência: refere-se à capacidade de lidar com os próprios sentimentos, incluindo a identificação, nomeação, avaliação, reconhecimento e atenção dedicada a essas emoções.

Goleman (2003) refere que, no âmbito das características da Inteligência Emocional, consegue-se encontrar as competências que possibilitam a motivação do próprio indivíduo, tornando-o capaz de regular o humor bem como o *stress* de forma a não impedir a produtividade, de ser empático e, por consequência, obter o bem-estar positivo. Assim, a IE ao abarcar todas estas capacidades, permite a melhoria da qualidade de vida e o próprio bem-estar (de Sousa, 2018).

A primeira oportunidade para dar uso aos benefícios da IE, surge nos primeiros anos de vida, cujas capacidades serão continuamente desenvolvidas nos anos escolares (de Sousa, 2018), tornando-se imprescindível integrar o ensino de competências emocionais no currículo acadêmico, assim como proporcionar o treino das mesmas e as oportunidades para que os estudantes as possam integrar nas suas interações da vida quotidianas e no seu futuro. Por isso, os pais e os professores devem ter um papel ativo na educação e desenvolvimento destas capacidades nas crianças (de Sousa, 2018).

2.3. Bem-estar dos alunos em contexto escolar

É cada vez maior a necessidade de implementar serviços de saúde mental nas escolas devido ao aumento gradual do número de alunos que experencia problemas ao nível da saúde mental. Logo, pode tornar-se um fator de risco para o desenvolvimento saudável dos jovens,

podendo afetar o seu bem-estar e, conseqüentemente, o seu futuro (OPP, 2014), salientando a necessidade da literacia emocional neste contexto.

São vários os programas referenciados que visam o desenvolvimento, aprendizagem e a avaliação socioemocional, entre os quais: SEL (*Social and Emotional Learning*), e o CASEL (*Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*); *Escola SaudavelMente*; o *ES'COOL*, entre muitos outros.

Em primeiro lugar o programa SEL é definido como "*o processo através do qual crianças e adultos adquirem e aplicam eficazmente os conhecimentos, atitudes e capacidades necessárias para compreender e gerir as emoções, estabelecer e alcançar objetivos positivos, sentir empatia pelos outros, estabelecer e manter relações positivas, e fazer decisões responsáveis*" (CASEL, 2017). Durlak et al. (2011) realizaram uma investigação relativamente ao SEL, onde concluíram que este modelo consegue, na prática, ter um impacto positivo, promovendo melhorias ao nível social, emocional e no rendimento académico dos alunos e, conseqüentemente, um ambiente escolar mais positivo (de Sousa, 2018).

O modelo CASEL - *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* – é uma organização com a missão de ajudar o estabelecimento de programas para aprendizagem socioemocional dos alunos (SEL), atuando desde a pré-escola até ensino superior (CASEL, 2015). É um dos programas mais conhecidos nesta área, que tem como objetivo implementar práticas e políticas para melhorar o desenvolvimento pessoal, promover relacionamentos positivos e um trabalho ético e positivo (Weissberg et al, 2015). Assim, promove o desenvolvimento integrado e interrelacionado de competências cognitivas, emocionais e sociais agrupadas em cinco domínios, que aumentam o bem-estar e promovem o sucesso na prevenção de comportamentos de risco (DGS, 2019). É considerada por Weare (2010) uma abordagem de envolvimento de toda a escola para o desenvolvimento das competências sociais e emocionais com vista ao reforço de uma aprendizagem efetiva, comportamentos e atitudes positivas e bem-estar emocional. Para além disto, Hallam (2009) refere que os cinco domínios têm estado associados aos cinco domínios do modelo da IE de Goleman (2005). O autoconhecimento, a autorregulação, a consciência social, a gestão dos relacionamentos e a tomada de decisão responsável são os cinco pilares da aprendizagem socioemocional (CASEL, 2015).

A capacidade de autoconhecimento é a capacidade de reconhecer as próprias emoções e pensamentos, bem como compreender como influenciam o comportamento de alguém. Isso inclui a avaliação das próprias forças e fraquezas, juntamente com a capacidade de manter um senso de discernimento, confiança e otimismo (CASEL, 2015; DGS, 2019). Aqueles que têm um bom autoconhecimento são capazes de aprofundar a sua compreensão de si mesmos, aceitar

todas as emoções, sejam elas agradáveis ou desagradáveis e, reconhecer sentimentos de baixa autoestima, frustração, ansiedade ou instabilidade emocional. São também capazes de procurar ajuda quando necessário e adaptar-se a diversas situações (DGS, 2019).

A autorregulação, por outro lado, refere-se à capacidade de gerir e expressar emoções, pensamentos e comportamentos de maneira apropriada, independentemente do contexto. Isso inclui a capacidade de lidar com situações stressantes, controlar impulsos, motivar-se, aplicar esforços e trabalhar em direção a objetivos pessoais e académicos (CASEL, 2015; DGS, 2019). Aqueles que possuem essa capacidade, conseguem organizar melhor as suas ações, responder com ponderação e tomar decisões responsáveis (DGS, 2019).

A terceira competência conhecida como consciência social, envolve a capacidade de desenvolver empatia, ver o mundo a partir da perspetiva dos outros, entender as normas sociais e éticas que orientam o comportamento e reconhecer a importância da família, escola e comunidade como fontes de apoio (CASEL, 2015; DGS, 2019). Aqueles que dominam essa competência conseguem envolver-se na vida da comunidade, reconhecem a influência do ambiente no desenvolvimento das pessoas e estão atentos às necessidades dos outros, procurando atendê-las (DGS, 2019).

Já as competências relacionais prendem-se com a capacidade de estabelecer e manter relações saudáveis e gratificantes, seja com indivíduos ou grupos (CASEL, 2015; DGS, 2019). Isto supõe que se consiga comunicar com clareza, que tenha escuta ativa, cooperação, resistência à pressão social e dos pares, e oferecer e procurar ajuda se necessário. Quem tem boas competências relacionais, é capaz de desenvolver amizades e espírito de equipa, tem um maior aproveitamento na escola, sendo também um indivíduo mais satisfeito e com boas relações estabelecidas (DGS, 2019).

Por fim, a capacidade de tomar decisões responsáveis envolve a capacidade de fazer escolhas construtivas e positivas em relação ao comportamento pessoal e às interações sociais. Isso inclui a consideração das normas sociais e uma avaliação realista das consequências das diferentes ações para o próprio bem-estar dos outros (CASEL, 2015; DGS, 2019). Aqueles que são proficientes na tomada de decisões responsáveis conseguem analisar as informações disponíveis, ponderar os prós e contras e assumir responsabilidade pelas suas escolhas (DGS, 2019).

A aplicação do CASEL consiste em dois momentos. O primeiro foca-se no desenvolvimento universal para permitir o clima escolar de forma que as competências socioemocionais possam ser promovidas (Coelho et al., 2016). Já o segundo momento reflete-se nas intervenções para as crianças que necessitam de uma maior atenção e, por isso, um apoio

adicional nas competências socioemocionais, adaptando assim as sessões consoante as necessidades e o grupo (Coelho et al., 2016; Hallam, 2009).

O programa CASEL recomenda que sejam fornecidas formações aos agentes educativos para que apoiem a sua implementação, incluindo também materiais, suporte contínuo e *feedback* ao longo do mesmo (CASEL, 2012). Assim, os professores são formados para que consigam prestar maior apoio aos seus alunos a nível emocional, com práticas positivas em sala de aula, desenvolvendo um clima positivo na sala e o bem-estar nos seus alunos, ao conseguirem corresponder às necessidades dos mesmos (Coelho et al., 2016).

Atualmente, o papel da família tende a ser complementado pelas escolas, tornando-se assim imprescindível dotar aos pais e/ou professores a literacia emocional, tendo a literacia emocional o papel de educar as emoções das crianças e dos jovens (DGS, 2019). No contexto escolar, o educador/professor constitui-se como modelo emocional para os seus alunos, sendo que este deve possuir as competências práticas (relativo ao nível emocional, cognitivo e comportamental), para que se obtenha o equilíbrio emocional tanto dos alunos, como da turma em si (DGS, 2019; Jorge, 2011).

Num estudo realizado por Carvalho et al. (2016), estes autores salientam que o benefício da aplicabilidade deste programa reflete melhorias nos alunos, nomeadamente: 11% dos alunos aumentaram o desempenho académico, ocorreram melhorias nos comportamentos e atitudes na sala de aula. Verificou-se uma motivação crescente na aprendizagem, ocorreu redução do *stress* emocional e menos relatos de perturbações psicológicas como a ansiedade, depressão ou isolamento social (de Sousa, 2018). Reforçando ainda os resultados do estudo anterior, autores como Jones et al. (2017) concluíram também através de uma meta-análise que os programas CASEL produzem efeitos estatisticamente positivos, afirmando assim que os alunos que participaram nos mesmos, obtiveram melhores resultados nos vários domínios do que os que não participaram (de Sousa, 2018).

O *Health Behavior in School-aged Children* (HBSC) é um estudo realizado em colaboração com a OMS, que engloba 51 países e pretende analisar os estilos de vida dos adolescentes em idade escolar nos vários contextos das suas vidas. Para tal, o instrumento utilizado foi o questionário “*Comportamento e saúde em jovens em idade escolar*” (HBSC, 2022). É um questionário multidimensional, que aborda aspetos da saúde a nível demográfico, comportamental e psicossocial e aborda questões relativas ao apoio familiar, escola, amigos, saúde, bem-estar, sono, lazer, sedentarismo, consumo de substâncias, violência, migrações, sexualidade e alimentação (HBSC, 2022). Para além destas, que são comuns nos estudos anteriores, foram adicionadas ao estudo de 2022, no relatório original, novas questões

relacionadas com a saúde planetária e ambiente, e COVID-19 (HBSC, 2022). Na versão portuguesa é possível encontrar ainda outras questões específicas nacionais, como as preocupações dos jovens, a vivência escolar, o lazer ativo e condição física, o impacto da recessão económica, a alienação ou participação social, as auto-lesões, as novas tecnologias e a vivência de doenças crónicas (HBSC, 2022).

Assim, os resultados referentes aos domínios da saúde, bem-estar e escola em 2022 foram os seguintes (restantes resultados no Anexo 1):

- Saúde e bem-estar

Através da comparação dos resultados dos relatórios de 2018 e 2022, é possível verificar que houve um decréscimo na perceção de felicidade, sendo que em 2018, 18,3% dos adolescentes inquiridos afirmaram que eram infelizes, enquanto em 2022, a percentagem aumentou para os 27,7%. Verificou-se também um aumento nos sintomas psicológicos e físicos de 2018 para 2022. No relatório de 2022, os sintomas psicológicos sentidos quase todos os dias, foram: a irritação/mau humor, o nervosismo, a tristeza e o medo, aumentaram. Já os sintomas físicos, foram sentidos quase todos os dias, são: dores de costas, pescoço e ombros, dores de cabeça e de estômago, cujos sintomas que aumentaram do relatório de 2018 para o de 2022. Concluindo, a satisfação de vida dos adolescentes sofreu um decréscimo, passando de 7,7% para 7,5%.

- Escola

O gosto pela escola tem vindo a sofrer vários decréscimos ao longo dos últimos anos, sendo que em 2018, o gosto pela escola encontrava-se nos 70,4%, passando para 69,7% em 2022. A comida do refeitório (54,4%), as atividades extracurriculares (28,7%), as aulas (27,7%) e os professores (16,4%), intervalos (11%), e os colegas (8,8%) são apontados como fatores que menos gostam na escola. Adicionalmente, a qualidade de relação com os colegas demonstrou decrescer nos últimos três relatórios, onde passou de 12,02% em 2014, para 11,89% em 2018 e em 2022 diminuiu para 11,77%. Já com os professores, a qualidade dessa relação em 2014 encontrava-se na percentagem 11,53%, passando para 11,37% em 2018 e mantendo a média dos resultados em 11,36% no ano de 2022. Verifica-se ainda, a pressão com os trabalhos de casa (classificado como muita pressão), passando de 13,7% (2018) para 22,4% (2022), que inclui também as dificuldades na escola e os seus trabalhos, como o *stress* referente às avaliações. Os conteúdos lecionados são vistos como demasiados, difíceis e aborrecidos. Houve também um decréscimo de 2018 para 2022 na perceção que os

professores têm das capacidades académicas dos seus alunos, tal como na segurança sentida na escola.

Estes resultados demonstram a necessidade de implementar, cada vez mais, programas nas escolas portuguesas, visto que é onde os jovens passam maior parte do seu tempo e onde é possível melhorar o bem-estar dos alunos. É de notar que o género feminino tem demonstrado resultados menos positivos que o género masculino nestas duas dimensões (HBSC, 2022). Estes resultados estão de acordo com muitos outros estudos, onde referem que o género feminino é apontado com os piores resultados relativamente ao bem-estar comparativamente aos alunos do género masculino (Burke & Minton, 2019; Gestsdottir et al., 2015). No entanto, estudos referem que alunos do género feminino apresentam maior bem-estar ao nível académico e gosto pela escola do que o género masculino (Renshaw, 2015; Zadworna et al., 2023). Para além do género, ao longo dos anos tem sido analisada a variável ano de escolaridade, sendo relatado que, ao longo da escolaridade, os alunos mais velhos tendem a ter resultados mais baixos ao nível do bem-estar global, bem como no académico (Fernandes et al., 2011; HBSC, 2022; Minton & Burke, 2019). Uma vez que os resultados têm vindo a mostrar uma tendência para piorar ao longo dos anos, têm sido criados, cada vez mais, projetos onde a escola tem o papel ativo para a melhoria do bem-estar dos alunos, tais como: Escola SaudávelMente (OPP, 2017), ou o projeto ES'COOL (Tomé et al., 2017), entre muitos outros já existentes em Portugal.

O bem-estar dos jovens em contexto escolar tem merecido a preocupação por parte da Ordem dos Psicólogos Portugueses (OPP), tendo sido lançado, em 2017, a campanha “*Escola SaudávelMente*”, apostando na promoção da Saúde em meio escolar. Este projeto pretende assegurar que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de desenvolvimento, ao nível cognitivo, social e emocional e aposta na prevenção e intervenção nos problemas de saúde psicológica. Oferece um ambiente seguro à escola para os seus alunos usufruírem de forma positiva, assim como os professores e auxiliares (OPP, 2023). Na prática, a escola recolhe constantemente informação, de modo a caracterizar a saúde (física e psicológica) e o bem-estar da comunidade escolar. Após essa recolha, procede-se à partilha dos indicadores obtidos com a comunidade escolar para que possam ser formuladas, de forma participativa, estratégias de melhoria da saúde psicológica e o bem-estar escolar e, conseqüentemente, o sucesso educativo. Segundo a Ordem dos Psicólogos (2023), essas estratégias podem abranger:

a) desenvolver e implementar políticas, planos e práticas escolares que enfatizem a importância da promoção da saúde psicológica e do bem-estar na comunidade escolar;

b) adotar estratégias que incentivem a participação de todos os membros da comunidade educativa e reconheçam as contribuições de cada um deles;

c) colaborar com o psicólogo escolar para criar um plano abrangente que incluía estratégias e projetos de promoção da saúde mental e do sucesso acadêmico. Essas iniciativas visam fortalecer os fatores de proteção da saúde mental na escola e reduzir os fatores de risco. Por exemplo, desenvolvimento da autoestima, capacidade de adaptação, autorregulação emocional, entre outros;

d) oferecer oportunidades de formação para todos os membros da comunidade educativa;

e) proporcionar experiências de aprendizagem criativa para os alunos;

f) incluir os alunos na personalização dos espaços físicos da escola;

g) desenvolver estratégias eficazes de comunicação entre a escola e as famílias.

Já o projeto ES'COOL (Tomé et al., 2017) foi criado também com o objetivo de responder às necessidades existentes nas escolas quanto à promoção e intervenção da saúde mental. Este projeto pretende promover a saúde mental nas crianças e jovens no contexto escolar, através da inclusão de agentes educativos, como os professores, no projeto (Tomé et al., 2017). Este desenvolve um ambiente escolar que permita a promoção do bem-estar e estilos de vida saudáveis entre os jovens, alcançando esse objetivo através da capacitação dos professores e dos restantes profissionais de saúde. A formação destes agentes educativos ocorre por via do desenvolvimento de um programa de competências sociais e pessoais, assim como através da prevenção de perturbações mentais e promoção de competências de resiliência, autorregulação e a própria promoção do bem-estar dos alunos. Possibilita ainda a promoção e colaboração com os pais e os restantes agentes educativos quanto às temáticas abordadas nos programas e intervenções precoces em situações que sejam mais complexas, possibilitando um contexto escolar mais positivo, onde o bem-estar e a saúde mental dos jovens é uma prioridade (Tomé et al., 2017). Todo o procedimento deste projeto baseia-se em seis módulos possíveis de capacitar os professores envolvidos. Todos os objetivos do projeto são implementados por meio das seguintes estratégias (Tomé et al., 2017): 1) fornecimento de formação aos professores na área da promoção da saúde mental e do bem-estar no contexto escolar. O objetivo centra-se na capacitação dos professores no que concerne às competências necessárias para desenvolver projetos independentes nas escolas, visando a melhoria do ambiente escolar; 2) realização da avaliação do impacto do programa. Isso permite avaliar a eficácia das ações em relação aos objetivos estabelecidos; 3) estabelecimento de diretrizes que enfatizam as boas práticas desejadas. Isso serve como guia para garantir que as práticas adotadas estejam alinhadas com os objetivos do projeto.

Espera-se que os professores adquiram as competências necessárias com vista nos objetivos principais, bem como são incetivados a partilhar esses conhecimentos com outros profissionais, criando um ciclo de geração de projetos com objetivos semelhantes (Tomé et al., 2017).

Apesar de poder-se ver um esforço na área da saúde mental e bem-estar dos jovens em contexto escolar, ao longo dos anos, os números apontavam para 1 em cada 5 crianças com evidências de problemas de saúde mental (Caldas, 2009). Portugal continua a ter um conjunto de desafios pela frente, com várias necessidades para os jovens (Tomé et al., 2017). Neste contexto, os professores podem ter um papel ativo como impulsionadores de bem-estar nos seus alunos através das suas práticas, visto serem os adultos que mais tempo passam com as crianças em meio escolar e, por isso, devem ter essa responsabilidade para, posteriormente, possibilitar um ambiente e cultura mais positiva para toda a comunidade escolar (Tomé et al., 2017).

2.4. Práticas dos professores promotoras de bem-estar nos alunos

As pesquisas realizadas acerca do tema, revelaram que existem diferentes aspetos da escolarização relacionados com o bem-estar dos jovens e o papel dos professores tem sido destacado, devido às suas práticas dentro e fora de sala de aula. Estas práticas incluem o apoio emocional fornecido aos alunos, o clima de sala de aula, os métodos de aprendizagem, as interações e relações com os alunos, os processos emocionais e sociais, considerando o impacto que podem ter no bem-estar dos seus alunos e na sua aprendizagem (Mælan et al., 2020).

Nos últimos anos tem sido proposto um processo de ensino-aprendizagem centrado nos alunos, onde se realça a melhoria do desempenho académico dos estudantes, bem como o seu desenvolvimento socioemocional (Mælan et al., 2020). No entanto, o foco no desempenho académico pode atenuar o foco no desenvolvimento socioemocional dos alunos, podendo ter consequências para a saúde mental dos mesmos e alterar a perceção dos alunos relativamente à escola (Wyness & Lang, 2016). Assim, os professores devem ter em atenção a estes dois fatores. As práticas dos professores combinam várias dimensões, como a social, emocional, académica e organizacional (Mælan et al., 2020) e a gestão por parte dos professores terá impacto no bem-estar dos alunos. Porém, torna-se complexo para o professor ter em atenção o desenvolvimento socioemocional, o desempenho académico e o bem-estar dos alunos (Mælan et al., 2020). Isto porque, apesar de os professores trabalharem a um nível individual com os alunos e a responder às suas necessidades ao nível do seu bem-estar, também têm o trabalho em sala de aula, como um grupo.

Sendo o professor o responsável pela forma como os alunos se sentem em sala de aula e quanto ao seu envolvimento, Furrer et al., (2014) propõem, com base na teoria da autodeterminação de Deci e Ryan (2000), três componentes fundamentais na atuação do professor: a autonomia, a proximidade e a competência. Assim, quando um professor tem um nível positivo quanto ao suporte emocional dado aos alunos, estes vão sentir-se mais próximos do professor e, por isso, na escola também se vão sentir mais seguros. Relativamente ao suporte da vertente da autonomia, esta refere-se às interações com base no respeito, na escuta ativa e na valorização pessoal do aluno, sendo esta necessária para o bem-estar do aluno e do grupo turma. Por fim, a competência refere-se às expectativas claras e positivas e interações positivas e estruturadas (Furrer et al., 2014). Estes três aspetos estão assim na base da motivação intrínseca, e essa motivação é alicerçada em três elementos: desafio, prazer e satisfação na realização das tarefas. Quando esses três aspetos são considerados, a motivação é positiva e forte (Mata et al., 2015). Quando não o são, a motivação diminui, causando mal-estar nos alunos, resultando em consequências como a ansiedade, a falta de interesse ou tédio (Mata et al., 2015).

Para obter um clima de sala de aula que seja considerado positivo, é necessário que existam dinâmicas relacionais positivas, para que facilite tanto o processo de ensino-aprendizagem como a promoção do bem-estar geral dos alunos (Morgado, 2004). Se neste processo existirem boas práticas de educação, presença de motivações, afetos e relações interpessoais, o clima relacional em sala de aula será favorável e atingido (Morgado, 2004). De acordo com Meyer e Turner (2002), os ambientes de sala de aula que promovem a confiança, perseverança e curiosidade nos alunos, tendem a resultar num perfil emocional mais positivo nos mesmos. Para além disto, os mesmos autores referem que um dos mais importantes elementos na construção de um clima de sala de aula é a qualidade das relações interpessoais criadas entre o professor e os seus alunos, pois quanto melhor forem estas relações, maior será a motivação, aprendizagem, desempenho e bem-estar dos mesmos.

A dimensão emocional tem sido reconhecida como significativa para a aprendizagem dos alunos segundo a OCDE (2015), sendo que os professores conseguem mediar um clima emocional em sala de aula através das interações e relações criadas com os alunos, trazendo consequências positivas para a saúde mental dos mesmos (Mælan, 2020). O estudo de De Wit et al. (2011) afirmou que se os alunos demonstrarem uma perceção negativa quanto à qualidade da relação professor-aluno, estes podem revelar baixa autoestima ou até sintomas depressivos.

O ambiente favorável e os relacionamentos saudáveis estão na base do desenvolvimento positivo e, por sua vez, também contribuem para uma boa saúde mental dos jovens (Da Silva, 2022). Segundo o estudo de Chu et al. (2010), os alunos mais velhos mostram

beneficiar mais de apoio social do que os mais novos, visto que as relações criadas com os adultos tendem a ser mais simétricas devido ao nível de maturidade já alcançado. Isto sugere que os alunos mais velhos têm uma melhor percepção das relações criadas com os seus professores, sentindo um maior suporte social e maior bem-estar.

Várias pesquisas indicaram que existem aspetos realmente importantes no clima socioemocional na sala de aula relacionados com a saúde mental dos alunos, nomeadamente o sentimento de pertença e de inclusão, estando estes fortemente associados com a aprendizagem e o envolvimento (Eccles & Roeser, 2011). Para o sentimento de pertença e a conexão com a escola acontecerem, os alunos devem perceber um clima de sala de aula positivo e o comprometimento do professor para com o desenvolvimento dos alunos, fazendo com estes se sintam respeitados, tanto como alunos e como indivíduos (OCDE, 2015). Assim, as dimensões sociais e emocionais das práticas dos professores estão relacionadas entre si, refletindo-se nas relações criadas com os alunos e, conseqüentemente, no seu bem-estar (Mælan et al., 2020).

Num estudo realizado por Mata et al. (2015), verificou-se que alunos do 7º e 8º anos de escolaridade experienciaram valores mais elevados de emoções positivas do que negativas, sendo que os que vivenciaram níveis mais elevados de emoções positivas eram os alunos com maior desempenho académico. Assim, concluiu-se também que o rendimento académico dos alunos influencia a sua autoestima e autoconceito. Para além disso, o desempenho académico é influenciado pelo clima de sala de aula que o professor consegue providenciar. Concluíram também que os níveis de ansiedade sentidos na sala de aula demonstraram que os alunos poderão não ter a estabilidade e equilíbrio emocional desejáveis para uma aprendizagem eficaz (Mata et al., 2015). Assim como, um equilíbrio entre a dificuldade percebida das tarefas e os julgamentos de competência do aluno têm sido reconhecidos como elementos mediais em teorias da motivação e associados às emoções positivas, tal como o prazer e a satisfação pela realização das tarefas propostas (Mata et al., 2015).

Para além disto, Saavedra e Saavedra (2007) realizaram um trabalho para identificar os comportamentos dos professores que podem promover um clima de sala de aula mais positivo e favorável para os alunos. Para isso, criaram três categorias para os mesmos, sendo essas “*caring*”, “*challenging*” e “*consulting*”. Segundo o artigo de Mata et al. (2013), “*Caring*” refere-se a aspetos relativos à comunicação, como a clareza, o estilo da comunicação, o humor e a expressividade. O “*challenging*” trata do papel das expectativas, nomeadamente os comportamentos dos professores que promovem as expectativas positivas e a necessidade de enquadrar as atividades de modo a promover o envolvimento e a motivação dos alunos, consoante essas expectativas. Complementarmente, pretende-se estabelecer um clima de sala

de aula que seja favorável para os alunos, alcançado através da forma como os estudantes são tratados, o *feedback* fornecido e a responsabilização que se promove nos mesmos (Mata et al., 2013). Finalmente, o “Consulting” diz respeito às estratégias que fortalecem os alunos e os encorajam a desenvolver o pensamento crítico e a tomada de decisão, indo ao encontro igualmente ao modelo CASEL. Neste estudo referem que a percepção ainda que os alunos têm da sala de aula é influenciada pelas suas características motivacionais, sendo assim importante trabalhar a motivação dos mesmos (Mata et al., 2013). As oportunidades e o tipo de trabalho realizado em sala de aula influenciam essa motivação, dando espaço aos alunos para darem as suas opiniões e utilizarem o pensamento crítico (Mata et al., 2013).

A diferenciação pedagógica tem sido um termo cada vez mais utilizado pelas escolas, porém, apesar da diferenciação ou flexibilidade curricular se encontrar nos sistemas educativos, não tem sido colocada numa perspetiva de inclusão, como é o seu objetivo (Sanches & Tavares, 2013). Assim, Heacox (2006) refere que para gerir a diversidade e colocar a diferenciação pedagógica em prática, significa alterar o ritmo, o nível ou a metodologia utilizada pelo professor, em resposta às necessidades, aos estilos e interesses dos seus alunos. Ou seja, de acordo com as potencialidades dos alunos, é-lhes dada a oportunidade de ter o seu próprio lugar em sala de aula, com direito a aprender ao seu ritmo, podendo ter possibilidade de dar voz à sua participação e opinião, contribuindo assim para o seu crescimento cognitivo, social e emocional, bem como dos seus colegas em sala de aula, chegando ao objetivo coletivo a que se pretende (Sanches & Tavares, 2013).

Um processo de ensino-aprendizagem apontado como adequado para poder atingir estas potencialidades dos alunos tem sido a aprendizagem cooperativa. Esta abordagem tira partido das diversidades existentes em sala de aula, sendo que esta é uma mistura de técnicas de trabalho em pequenos grupos com objetivos de cooperação entre todos, potencializando cada qualidade nesses mesmos grupos (Sanches & Tavares, 2013; Sprinthall & Sprinthall, 1993). Para além dos ganhos cognitivos obtidos através desta metodologia, o ambiente da sala de aula torna-se mais positivo e, conseqüentemente, maiores são os níveis de motivação intrínseca. A nível social, os ganhos também são bastantes devido ao aumento das interações entre os pares em sala de aula, fazendo com que os alunos apliquem os princípios da aceitação e do respeito mútuo, sendo esse trabalho mediado pelo professor (Firmiano, 2011; Sanches & Tavares, 2013). Segundo os mesmos autores, os alunos ainda adquirem capacidade de autonomia e de responsabilidade para tomar decisões no desenvolvimento das atividades em sala de aula.

Em suma, algumas das vantagens desta metodologia são: a) estimular e desenvolver competências socioemocionais; b) criar uma rede de apoio entre todos; c) encorajar a

responsabilidade; d) promover a preocupação de uns pelos outros; e) aumentar os níveis de autoestima; f) diminuir a ansiedade em avaliações e sala de aula; g) estimular o pensamento crítico e ajudar os alunos a clarificar as ideias através do ensino dialógico; h) desenvolver a comunicação oral; i) ajudar a reter melhor as aprendizagens e, por fim, j) desenvolver um ambiente ativo e positivo.

Como vários autores defendem, este método de aprendizagem encoraja a participação de todos, obtendo também por consequência, um melhor desempenho académico e uma sensação de maior bem-estar nos alunos, ao contrário da aprendizagem competitiva e a individualista (Sanches & Tavares, 2013).

No estudo de Mælan et al. (2020), o objetivo foi explorar, a partir da perspetiva dos alunos, as práticas diárias dos professores relativamente ao ensino e aprendizagem e como é que essas práticas apoiam a saúde mental dos alunos. A partir da investigação, foram identificados quatro temas principais relacionados com as práticas dos professores sobre o suporte ao bem-estar dos alunos, sendo esses: 1) Relacionamento com os alunos enquanto indivíduos; 2) Criação de relações dentro da sala de aula; 3) Responder às necessidades académicas dos alunos e 4) Redução do *stress* escolar.

Quanto ao primeiro tema, a relação com os alunos enquanto indivíduos, os estudantes identificaram nos seus professores, quanto ao suporte ao seu bem-estar, as dimensões: prestarem atenção a todos os alunos; estarem envolvidos na vida dos alunos, para além dos assuntos relativos à escola; abordar o bem-estar dos alunos com os mesmos. Os alunos que participaram neste estudo referiram ainda que estas dimensões só são possíveis após o estabelecimento de relações entre professores-alunos (Mælan et al., 2020).

Na criação de relações dentro da sala de aula, as dimensões mencionadas foram: atividades facilitadoras para que os alunos se relacionem entre si; incentivar a participação de todos os alunos e organizar grupos de trabalho justos e construtivos. Estas dimensões transmitem aos alunos o sentimento de inclusão, oportunidades, e permitem estabelecer relações entre pares e entre professores-alunos (Mælan et al., 2020).

Já na resposta dos professores às necessidades académicas dos alunos, as dimensões apontadas foram: proporcionar desafios e que sejam variados e ser atencioso e flexível no atendimento às necessidades académicas dos alunos. Ou seja, muitas vezes o ensino segue o tradicional, onde o aluno é apenas recetor da informação que o professor transmite, desencadeando sentimentos de aborrecimento e tédio. Os professores ao tornarem as suas aulas e as tarefas mais dinâmicas e variadas, permitem aos alunos conseguir ter uma resposta mais adequada às suas necessidades académicas. Ao apoiá-los no sentido da realização de tarefas

diferenciadas e no feedback dado aos alunos, estes descreveram o sentimento de orgulho e bem-estar emocional como predominantes, demonstrando assim que se preocupam e cuidam dos seus alunos (Mælan et al., 2020).

Por último, no tema da redução do *stress* escolar, as dimensões identificadas foram: permitir aos alunos que se preparem e treinem para situações *stressantes* e os professores demonstrarem abertura para a implementação de pequenas pausas nas tarefas das aulas. Nas situações *stressantes*, os alunos relataram o quão *stressante* pode ser uma avaliação, o sentimento de se sentirem pouco preparados e enfatizaram a importância de sentir o apoio, tempo e orientação do professor para essas situações, através também da organização das tarefas propostas. A importância das pequenas pausas nas aulas deve-se, segundo os alunos participantes no estudo, ao facto de se sentirem pressionados e *stressados*, e os professores ao apoiarem esta “libertação”, os alunos não se sentem apenas como estudantes que devem atingir o sucesso, mas também como aprendizes e sentem gosto, importância e significado pelo que estão a fazer (Mælan et al., 2020).

Como referido anteriormente, a ênfase nas relações criadas na sala de aula entre professor-aluno é o estímulo para que as práticas dos professores sejam suporte ao bem-estar dos alunos, tanto como alunos, como enquanto indivíduos. Estas relações podem ser vistas como mediadoras do apoio e desenvolvimento emocional, social, académico, tanto para cada aluno individualmente, como também para o grupo turma (Mælan et al., 2020).

Num estudo recente de Poças (2022), onde foram avaliadas as dimensões acima mencionadas (Mælan et al., 2020), verificou-se que os alunos não só apresentavam baixos valores relativamente à satisfação para com a escola, como também com a vida no geral, indo ao encontro dos resultados obtidos no último relatório HBSC. Assim, torna-se urgente compreender em que dimensões do bem-estar geral e académico é que os alunos demonstram níveis inferiores e considerados, ou não, como problemáticos. Para além disto, no mesmo estudo, verificou-se uma menor frequência nas práticas relativas à dimensão “*Redução do Stress Escolar*” comparativamente com as restantes, podendo estar relacionada com a percepção que os professores têm em lidar com as questões acerca do bem-estar nos alunos e as dificuldades associadas que se confrontam com a gestão de sala de aula, entre outras tarefas, que os professores têm de cumprir. Estas dificuldades têm vindo a ser referidas em várias investigações devido à lacuna existente na formação docente (Hoover et al., 2020; Kratt, 2018; Weston et al., 2008).

Numa outra perspetiva, verificaram-se os pontos de vista dos professores sobre as necessidades dos estudantes ao nível da saúde mental e como é que os professores, tendo em

conta o seu papel, estão preparados para apoiar os alunos a este nível. Os resultados demonstraram que os professores carecem de conhecimentos específicos nesta área, existindo claramente uma necessidade de aumentar a formação de professores, de forma a obterem conhecimentos específicos no que respeita à saúde mental dos estudantes e na forma como resolver problemas relacionados (Kratt, 2018).

Outra investigação verificou ainda que a falta de tempo por parte dos professores foi uma das razões mais apontadas para não conseguirem apoiar os alunos ao nível da saúde mental (Kratt, 2018). De acordo com este estudo, os professores sentem-se sobrecarregados e com dificuldades em gerir o seu próprio bem-estar, afirmando que apesar de identificarem problemas de saúde mental nos alunos, não têm tempo suficiente para se envolverem nos problemas e necessidades dos estudantes, devido à quantidade de responsabilidades do seu dia-a-dia como professores (Kratt, 2018).

Weston et al. (2008) propuseram um programa de formação de professores, o qual contemple o desenvolvimento das seguintes competências:

- 1) O professor deve demonstrar compreensão e deve aplicar políticas e leis fundamentais que promovem a prestação de apoio eficaz e de forma ética na aprendizagem nas escolas;
- 2) O professor deve demonstrar conhecimentos e competências relacionadas com a prestação de apoios à aprendizagem, de forma a promover o sucesso académico e desenvolvimentos saudáveis dos alunos;
- 3) O professor deve demonstrar conhecimento e capacidades na recolha e utilização de dados que medem o comportamento, os efeitos e as atitudes dos alunos, uma vez que se relacionam com as necessidades e resultados académicos, sociais e emocionais;
- 4) O professor deve possuir e demonstrar capacidades para comunicar eficazmente e construir relações com os outros;
- 5) O professor deve envolver vários sistemas e outras pessoas nas suas práticas de sala de aula, para maximizar os resultados académicos e dinamizar as suas atividades;
- 6) O professor deve demonstrar conhecimentos e competências que facilitam o crescimento pessoal e profissional, o desenvolvimento e bem-estar geral dos alunos.

Concluindo, estas são seis competências que os autores consideraram importantes de integrar no currículo da formação de professores, para que possam proporcionar o melhor para os seus alunos, fazendo com que os alunos tenham um melhor bem-estar na escola (Kratt, 2018).

Indo ao encontro do estudo anterior, outra investigação identificou outras competências que os professores podem e devem adquirir visando a promoção do bem-estar dos alunos: construir relações com os alunos; criar segurança; sala de aula com um ambiente acolhedor; comportamentos positivos e competências socioemocionais; saber identificar e referenciar estudantes com necessidades de foro mental; utilização de estratégias para ajudar os alunos sinalizados quanto à sua saúde mental em sala de aula e, por fim, colaborar com a escola e com a comunidade em conjunto (Hoover et al., 2020). Quando estas competências são promovidas pelos professores em sala de aula, a aprendizagem e o bem-estar dos alunos aumenta, tanto ao nível individual como em grupo turma (Hoover et al., 2020).

Como foi referido ao longo desta revisão, as escolas, dando ênfase ao papel do professor, desempenham uma função extremamente central e importante na promoção do bem-estar e saúde mental dos alunos, dado o enorme contacto com estes agentes educativos (Matos & Carvalhosa, 2001). Para que esta promoção possa ocorrer da melhor forma possível, tem vindo a ser destacada a responsabilidade dos professores e principalmente as suas práticas, seja na criação dum clima de sala de aula (Mata et al., 2015), no suporte emocional (Wyness & Lang, 2016), nas relações criadas com os alunos (De Wit et al., 2011), e na resposta às necessidades académicas (Mælan et al., 2020). Torna-se importante alongar estas investigações para compreender, no terreno, como é que estas práticas são utilizadas e com que frequência, e o impacto da presença ou ausência das mesmas nos estudantes relativamente ao bem-estar, principalmente do 3º ciclo, devido à pouca pesquisa, em Portugal, neste nível de escolaridade.

III. PROBLEMÁTICA DO ESTUDO

Os resultados dos relatórios HBSC acerca de Portugal, têm vindo a demonstrar resultados cada vez mais desanimadores para os estudantes, sendo que o seu bem-estar tem sido uma das dimensões mais afetadas, a par da perceção acerca da escola. Assim, tem vindo a aumentar a literatura acerca do tema, que destaca o papel integrante dos professores na promoção e prevenção no bem-estar dos alunos devido às práticas que aplicam em sala de aula (Hanley et al., 2019; Hoover et al., 2020; Kratt, 2018; Matos & Carvalhosa, 2001; Tomé et al., 2017; Meyer & Turner, 2002; Weston et al., 2008; Saavedra & Saavedra, 2007). Tendo em conta esta preocupação, tem aumentado igualmente os estudos acerca das práticas recomendadas aos professores para promover o bem-estar dos alunos (Hoover, 2020; Kratt, 2018; Weston et al., 2008). Existem também estudos que indicam como é que os professores podem promover o bem-estar nos alunos através das suas práticas (Weston et al., 2008; Mata et al., 2013; Saavedra e Saavedra, 2007; Sanches & Tavares, 2013). No entanto, tem-se pouco

conhecimento como é que, em Portugal, esta promoção é realizada nas escolas pelos professores, bem como a perceção dos alunos quanto à frequência destas práticas, e que impacto podem estas ter no bem-estar enquanto alunos, mas também como indivíduos integrantes da sociedade.

Posto isto, o presente estudo teve como objetivo principal compreender qual a frequência das práticas dos professores promotoras de bem-estar e qual a influência que as mesmas podem ter no bem-estar académico como ser individual, visto que não se verificou nenhum estudo que relacionou as três variáveis: bem-estar académico, global e as práticas dos professores. Para atingir este objetivo principal, foram definidos cinco objetivos específicos:

- 1) Caracterizar a perceção dos alunos sobre a frequência com que os professores usam práticas promotoras de bem-estar nos mesmos;
- 2) Caracterizar o bem-estar dos alunos no contexto escolar e enquanto indivíduos;
- 3) Avaliar a relação entre o género e o ano de escolaridade e o bem-estar académico, bem-estar global, e as práticas dos professores;
- 4) Analisar a relação entre as práticas dos professores e o bem-estar académico e global;
- 5) Avaliar a capacidade preditiva das práticas dos professores no bem-estar individual e académico dos alunos.

Tendo em conta as variáveis género e ano de escolaridade, foram colocadas duas questões relativas às mesmas. Quanto ao género, alguns estudos não apresentaram diferenças estatisticamente significativas quanto ao bem-estar, seja ao nível académico como individual (Chen et al., 2020; Renshaw et al., 2015). No entanto, outros demonstraram que o sexo feminino encontra-se em maior risco quando comparado ao sexo masculino (Burke & Minton, 2019; HBSC, 2022), e ainda, estudos como o de Zadworna et al. (2023), revelaram diferenças significativas entre o género feminino e masculino, sendo que o género feminino apresentou pontuações mais altas quanto ao bem-estar académico. Assim, parece não existir uma consistência nos estudos quanto a esta variável. Quanto à perceção das práticas dos professores promotoras de bem-estar nos alunos, não foi analisada se existem diferenças entre os géneros na sua perceção. Assim, colocou-se a seguinte questão de investigação: Q1: *Será que existem diferenças estatisticamente significativas entre os géneros feminino e masculino no bem-estar académico e individual, bem como na perceção das práticas dos professores promotoras de bem-estar?*

No que concerne à variável ano de escolaridade, tem sido apontado na literatura que, ao longo dos anos de escolaridade, os níveis de bem-estar dos alunos vão diminuindo (Fernandes et al., 2011; HBSC, 2022; Minton & Burke, 2019). Contudo, outros estudos como

o de Liu et al. (2016) revelaram que esta variável não influencia significativamente o bem-estar dos alunos. Ainda, no estudo de Poças (2022) o ano de escolaridade não foi considerada relativamente à perceção das práticas dos professores. Por estes motivos, optou-se por colocar a seguinte questão de investigação: Q2: *Será que existem diferenças estatisticamente significativas nos níveis de bem-estar dos alunos e na perceção das práticas dos professores, consoante o ano de escolaridade?*.

IV. MÉTODO

4.1 Delineamento do estudo

Tendo em consideração os objetivos deste estudo, este caracteriza-se como um estudo quantitativo, sendo este descritivo, correlacional e comparativo. O presente trabalho procurou medir um conjunto de variáveis e examinar as relações entre as várias variáveis, através da realização de testes estatísticos (Creswell & Creswell, 2018).

Relativamente ao *design*, foi realizado a partir de um questionário quantitativo, com três instrumentos inseridos, sendo assim classificado por Questionário Transversal, também designado por Survey Design, devido ao facto de os dados serem recolhidos num só momento (Creswell & Creswell, 2018). Este questionário permite aos investigadores responder a perguntas descritivas, bem como a questões sobre as relações entre as variáveis e sobre relações preditivas, sendo um tipo de estudo vantajoso dado ao tipo de informações possíveis de recolher. Para além disto, o questionário foi aplicado pela plataforma *Qualtrics*, que para além de ser económico e eficiente, permite ao investigador descarregar as informações que lhe facilita a análise dos dados recolhidos, fornece também informações descritivas, inferenciais e explicativas como pretende este estudo, entre outras vantagens (Cohen et al., 2018).

4.2 Participantes

O presente estudo contou com a participação de 148 alunos (N=148), pese embora ter sido expectado que o número de participantes fosse acima dos 200, da Área Metropolitana de Lisboa. Os alunos frequentavam o 3º ciclo do Ensino Básico (7º, 8º e 9º anos de escolaridade), de escolas públicas de todo o Continente, uma vez que a adesão das escolas de Lisboa foi muito pouca. Destes participantes, 53% são do género feminino (N=79), 43% do género masculino (N=63), e 4% dos participantes responderam “Outro” e “Prefiro não responder” (N=6). A idade dos participantes deste estudo vai desde os 12 anos até aos 18 anos, com uma média de 13.6 e desvio-padrão 1.29. Quanto aos anos de escolaridade, 44,9% dos participantes eram do 7º ano

(N = 66), 24,5% do 8º ano (N = 36), 27,9% do 9º ano (N = 41) e 2,7% do CEF (N = 4). Porém, os alunos do CEF foram excluídos das análises por representarem uma amostra muito pequena. Quanto às retenções dos participantes, estes foram agrupados: 0 – sem retenções e 1 – com retenções, sendo que sem retenções representavam 87,3% dos participantes (N = 123) e 16,3% com retenções (N = 24). Relativamente à informação do número de negativas, esta não será analisada neste estudo.

O processo de amostragem foi não probabilístico, por conveniência, em que os participantes foram selecionados através da disponibilidade das escolas e dos alunos, como também das autorizações dos seus representantes legais (Cohen et al., 2018).

4.3 Instrumentos

4.3.1. Questionários

Segundo Cohen et al. (2018), os questionários permitem respostas padronizadas a uma grande amostra de participantes, sendo de baixo custo, confiáveis, válidos, fáceis e rápidos de administrar. Estes não implicam a presença do investigador, evitando deslocações, por conseguinte, um instrumento bastante comum neste tipo de recolha de dados.

O instrumento aplicado no presente estudo é um conjunto de três questionários: PERMA (Butler & Kern, 2016), SSWQ (Renshaw, 2022) e o Questionário da Perceção das Práticas dos Professores (Poças, 2022). O seu conjunto conta também com uma folha de caracterização sociodemográfica, onde se recolheu informações como: o género, a idade, ano de escolaridade, o número de reprovações e o número de negativas que o participante teve no último período/semestre (consultar anexo 2).

É de realçar que os instrumentos foram aplicados em formato *online*, via *Qualtrics*, com a opção de alternância da ordem dos questionários, de forma a não enviar os resultados aos mesmos. Foi disponibilizada a informação acerca da confidencialidade do estudo, o tempo de preenchimento do questionário e o e-mail, para contacto caso surgissem dúvidas.

4.3.2. Escala PERMA-Profiler

A escala PERMA-Profiler elaborada por Butler e Kern (2016) foi desenvolvida para avaliar o bem-estar dos indivíduos, de acordo com o modelo PERMA de Seligman (2011). É composta por 23 itens (Tabela 1), avaliados numa escala do tipo Likert de dez pontos. Os itens distribuem-se por cinco fatores diferentes: Emoções Positivas, Envolvimento, Relações, Significado e Realização. Para além destas, existem outras dimensões avaliadas neste

instrumento: Emoções Negativas, Saúde e Bem-Estar Global. Existem igualmente duas questões relativas à Solidão e à Felicidade. A classificação é feita pela soma de pontos obtidos em cada fator. A utilização desta escala neste estudo destina-se a analisar os níveis de bem-estar dos alunos enquanto indivíduos.

Esta escala foi validada em Portugal por Pereira (2019). Para o presente estudo, os itens foram adaptados à leitura dirigida a jovens e não a adultos como acontece na sua versão original e é apresentado na tabela 1.

Tabela 1

PERMA: Distribuição dos itens pelas respetivas dimensões

Dimensões	Itens	Número total de itens
Emoções positivas (P) e negativas (N)	7 (P), 12 (P), 22 (P), 4 (N), 9 (N), 16 (N)	6
Envolvimento	5, 13, 21	3
Relacionamentos	8, 14, 20	3
Significado	1, 11, 18	3
Realização	3, 10, 17	3
Saúde	6, 15, 19	3
Solidão (S) e Felicidade (F)	2 (S), 23 (F)	2

4.3.3. Student Subjective Wellbeing Questionnaire (SSWQ)

O questionário Student Subjective Wellbeing Questionnaire (SSWQ), de Renshaw (2022), pretende abordar quatro aspetos do bem-estar subjetivo do aluno: Prazer, Ligação à Escola, Propósito Educacional e Eficácia Académica (Tabela 2). Este questionário é composto por 16 itens e a sua escala de resposta é do tipo Likert de 1 a 4. Foi utilizado para avaliar o bem-estar dos jovens, como alunos no contexto escolar. Este questionário não foi ainda validado em Portugal.

Este instrumento não se encontra disponível para o contexto português, e para proceder à tradução e adaptação do mesmo, foi enviada a escala original para duas pessoas bilingues independentes, para realizar o processo de tradução e retroversão.

Tabela 2

Bem-estar acadêmico: distribuição dos itens pelas suas dimensões

Dimensões	Itens	Número total de itens
Prazer	1, 5, 9, 13	4
Ligação à escola	2, 6, 10, 14	4
Propósito educacional	3, 7, 11, 15	4
Eficácia acadêmica	4, 8, 12, 16	4

4.3.4. Questionário da Percepção das Práticas dos Professores

O Questionário da Percepção das Práticas dos Professores (QPPP), elaborado por Poças (2022), tem como objetivo conhecer as percepções dos alunos sobre as práticas dos professores promotoras de bem-estar. Este questionário está dividido em 4 dimensões, sendo essas: Relacionamento com os Alunos enquanto Indivíduos; Resposta às Necessidades Acadêmicas; Criação de Relações Dentro de Sala de Aula; e Redução do *Stress* Escolar. Cada uma destas é composta por 10 itens, tendo o instrumento um total de 40 itens (Tabela 3). Foi solicitado aos participantes que avaliassem as práticas dos professores promotoras de bem-estar de acordo com a sua percepção de frequência numa escala tipo Likert, de 1 (Nunca) a 6 (Quase Sempre). A sua cotação é feita através da média dos *scores* para cada dimensão.

Tabela 3

Prática dos Professores: distribuição dos itens pelas suas dimensões

Dimensões	Itens	Número total de itens
Relacionamento com os alunos enquanto indivíduos	1, 4, 6, 9, 12, 19, 26, 30, 32, 33	10
Criação de relações dentro de sala de aula	3, 10, 11, 17, 21, 25, 29, 31, 39, 40	10

Dimensões	Itens	Número total de itens
Responder às necessidades académicas	2, 8, 13, 16, 20, 23, 24, 28, 34, 36	10
Redução do <i>stress</i> escolar	5, 7, 14, 15, 18, 22, 27, 35, 37, 38	10

4.4. Procedimentos de Recolha

Para a recolha dos dados para o presente estudo, foi submetido o pedido de autorização ao Ministério da Educação, entidade responsável pela monitorização dos inquéritos em meio escolar. Foi obtida a aprovação pelo Ministério da Educação para a realização do estudo (inquérito nº 0374900047), com a designação “*As práticas dos professores promotoras de bem-estar nos alunos: a perceção dos alunos*”.

Após a aprovação do Ministério da Educação, o passo seguinte foi entrar em contacto com várias escolas e agrupamentos de escolas para a recolha de dados. O contacto com as escolas foi realizado por via e-mail e presencialmente, deixando claro às mesmas os objetivos e procedimentos de recolha e análise de dados, através do consentimento informado (Anexo 3).

Tendo em consideração que os participantes deste estudo são menores de idade, foram enviados os pedidos de autorização para os seus representantes legais, cedendo o consentimento informado sobre o mesmo (Anexo 3), salientando que a participação no estudo era voluntária e podendo ser interrompida em qualquer momento, não sendo prejudicial para os participantes.

Após estes passos, procedeu-se à recolha dos dados dos alunos, que contou com o apoio dos professores, como moderadores, coligidos apenas num único momento, previamente combinado com os diretores de turma, de forma a não perturbar o normal funcionamento das aulas. Estes questionários foram recolhidos em formato *online*, através da plataforma *Qualtrics*.

4.5. Procedimentos de análise de dados e *softwares* utilizados

Após o procedimento de recolha de dados, procedeu-se à análise dos mesmos. Os dados recolhidos através da plataforma *Qualtrics*, foram primeiro introduzidos no programa Excel, de forma a proceder ao seu pré-processamento. Após esse tratamento, foi utilizado o programa de análise estatística *Jamovi*, versão 2.3.26. Em relação aos procedimentos estatísticos, a análise começou com a avaliação da estrutura fatorial dos instrumentos. Esses instrumentos já haviam sido utilizados anteriormente e as análises fatoriais exploratórias

realizadas. Para confirmar as suas estruturas fatoriais, realizou-se análises fatoriais confirmatórias com base na matriz de correlação dos itens. Para determinar o ajuste geral dos instrumentos, foram realizados os seguintes indicadores: *Comparative Fit Index* (CFI), Índice de *Tucker-Lewis* (TLI) e *Root Mean Square Error Of Approximation* (RMSEA) (Wang & Wang, 2020). Além disso, a consistência interna dos fatores foi avaliada a partir do coeficiente alfa de Cronbach. Este coeficiente é uma medida de confiabilidade dos fatores dentro dos instrumentos. Estes procedimentos estatísticos foram adotados para garantir a validade e confiabilidade das análises realizadas no estudo (Wang & Wang, 2020).

Para descobrir se existiam diferenças no bem-estar académico e global dos alunos e na perceção das práticas dos professores consoante o género, foi utilizado o teste t-student e o Mann-Whitney e para avaliar o bem-estar dos alunos em função do ano de escolaridade realizou-se o teste ANOVA One-Way e o teste Kruskal-Wallis.

Para a utilização dos testes paramétrico t-student e ANOVA One-Way é necessário a verificação de dois pressupostos, nomeadamente se as variáveis dependentes seguem uma distribuição normal, utilizando o teste Shapiro-Wilk, e se existe homogeneidade de variâncias através do teste de Levene (Cohen et al., 2018). Caso estes pressupostos não se verifiquem, como no caso do presente estudo relativamente a algumas das variáveis dependentes, deve-se utilizar os testes não-paramétricos Mann-Whitney em vez do teste t-student, e o Kruskal-Wallis em alternativa ao teste ANOVA One-Way.

De forma a analisar a capacidade preditiva das dimensões das práticas dos professores no bem-estar académico e individual, foi realizada uma regressão linear múltipla, sendo que foram previamente verificados os pressupostos de aplicação da mesma.

Por fim, de forma a verificar a relação do bem-estar académico no bem-estar global, bem como a conexão existente nas perceções das práticas dos professores no bem-estar académico, precedeu-se à correlação de Spearman, uma vez que são variáveis quantitativas ordinais.

V. RESULTADOS

5.1. Validação dos Instrumentos

Tendo em conta os objetivos do estudo acerca das práticas dos professores que promovem o bem-estar dos alunos, os instrumentos utilizados necessitaram de validação e, por isso, realizaram-se análises fatoriais confirmatórias para cada um dos três instrumentos.

5.1.1 PERMA

Este instrumento avalia o bem-estar dos alunos enquanto indivíduos e para testar o modelo de ajustamento do mesmo, teve-se como base o modelo já realizado por Buttler e Kern (2016). Este instrumento divide-se por cinco fatores; no entanto, a consistência interna do fator designado por “Envolvimento” revelou ser baixa (.6), tendo sido decidido reter uma estrutura fatorial de quatro fatores, excluindo essa dimensão (itens retirados: 5, 13, 21).

Através da análise da natureza dos itens com pesos fatoriais elevados, o fator 1 foi denominado por “Emoções Positivas”, o segundo fator de “Relacionamentos”, o terceiro de “Significado” e, por fim, o quarto fator designado por “Realização”. A tabela 4 apresenta os resultados do modelo de ajustamento de quatro fatores deste instrumento. O modelo de quatro fatores (Tabela 4) revelou uma qualidade de ajustamento muito boa (CFI = .96; TLI = .95; RMSEA = .07), já que para ser considerado um bom ajustamento estrutural é necessário que os valores de CFI e TLI sejam superiores a .90 e os valores de RMSEA inferiores a .08 (Kline, 2016; Wang & Wang, 2020).

Tabela 4

Características psicométricas do instrumento PERMA

PERMA	χ^2	df	p	TLI	CFI	RMSEA
Modelo de 4 fatores	92.7	48	<.001	.95	.96	.07

Relativamente à consistência interna de cada fator deste instrumento, este apresentou resultados considerados bons [.80;.90[, à exceção do fator três que apresenta um valor inferior aos restantes [.70[., sendo considerado como um resultado razoável, como se pode observar na tabela 5. No anexo 4 encontra-se a estrutura final do instrumento PERMA, com o conteúdo dos itens para cada fator.

Tabela 5

Consistência interna dos quatro fatores do instrumento “PERMA”

Fator	1	2	3	4
α de Cronbach	.85	.81	.75	.82

5.1.2 Student Subjective Wellbeing Questionnaire

Tendo em consideração a análise fatorial exploratória já realizada por Renshaw (2018) e o seu respetivo modelo, procedeu-se à análise fatorial confirmatória para testar o ajustamento do modelo de 4 fatores do bem-estar académico. A tabela 6 apresenta os resultados da análise e os mesmos demonstraram que há uma qualidade muito boa no ajustamento do modelo de 4 fatores (CFI = .97; TLI = .96; RMSEA = .05).

Tabela 6

Características psicométricas do instrumento “SSWQ”

SSWQ	χ^2	df	p	TLI	CFI	RMSEA
Modelo de 4 fatores	134	98	<.009	.96	.97	.05

Quanto à consistência interna de cada fator deste instrumento, este apresentou resultados considerados bons [.80;.90[, à exceção do fator dois que apresenta um valor inferior aos restantes fatores [.70[., como se pode observar na tabela 7. É de referir que a partir da realização da análise da natureza dos itens com pesos fatoriais elevados, o fator 1 foi designado por “Prazer”, o fator 2 de “Ligação à Escola”, o terceiro fator de “Eficácia Académica” e, por fim, o quarto fator designado por “Propósito Educacional”.

Tabela 7

Consistência interna dos quatro fatores do instrumento “SSWQ”

Fator	1	2	3	4
α de Cronbach	.87	.77	.80	.89

5.1.3 Questionário da Perceção das Práticas dos Professores

A partir do modelo de Poças (2022) já tinham sido removidos 14 itens de um total de 40 itens. Na sequência da influência negativa nas qualidades psicométricas, neste estudo procedeu-se à remoção de 19 itens no total (itens 3, 4, 6, 8, 9, 13, 14, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 26, 27, 30, 32, 36, 39), tendo sido retidos 21 itens do instrumento original. De seguida, procedeu-se à análise fatorial confirmatória de forma a testar o ajustamento do modelo de 4 fatores acerca das práticas dos professores. Na tabela seguinte (Tabela 8), é possível observar os resultados

da análise na tabela 9. Estes permitem verificar que este modelo demonstrou uma qualidade de ajustamento muito boa (CFI = .92; TLI = .91; RMSEA = .07).

Tabela 8

Características psicométricas do instrumento das Práticas dos Professores

QPPP	χ^2	df	p	TLI	CFI	RMSEA
Modelo de 4 fatores	331	183	<.001	.91	.92	.07

Relativamente à consistência interna dos quatro fatores, todos apresentaram valores considerados bons [.80; .90], como é possível verificar na tabela 9. Através da análise da natureza dos itens com pesos fatoriais elevados em cada fator, o primeiro designou-se por “Relacionamento com os alunos enquanto indivíduos”, o segundo fator por “Ser responsivo às necessidades académicas dos alunos”, o fator número três denominou-se por “Criação de relações dentro de sala de aula” e, por fim, o fator quatro intitulou-se por “Redução do *stress*”. A distribuição dos itens pelos respetivos fatores encontra-se no anexo 5.

Tabela 9

Resultados da consistência interna de cada fator do instrumento QPPP

Fator	1	2	3	4
α de Cronbach	.80	.89	.80	.91

Ao observar os resultados obtidos nesta análise e após a exclusão dos 19 itens que não apresentavam boas qualidades psicométricas, é possível concluir-se que o instrumento tem qualidades psicométricas apropriadas para ser utilizado nos testes estatísticos.

5.2. Estatísticas descritivas

Tendo em conta os objetivos descritos no capítulo II, realizaram-se análises descritivas, médias e desvio-padrão, para cada dimensão e respetivos instrumentos.

A partir dos dados apresentados na tabela 10, é possível concluir que a dimensão “Relacionamento com os alunos enquanto indivíduos” é considerada pelos alunos como as práticas mais utilizadas (M = 4,47), tal como a dimensão “Responder às necessidades académicas dos alunos” (M = 4.32), pois apresentam resultados médios semelhantes. A

dimensão “Criação de relações dentro de sala de aula” apresenta uma média de 4.04 nas respostas dadas pelos alunos, que não difere muito das dimensões já referidas. Por fim, a dimensão “Redução do *Stress*” é a dimensão que se destaca por apresentar uma média mais baixa ($M = 3.46$), ou seja, as respostas encontram-se perto da escala de resposta 3 “Poucas Vezes”, sendo que estas práticas não são tão frequentemente implementadas pelos professores do 3º ciclo.

Tabela 10

Estatísticas descritivas para as dimensões do instrumento Práticas dos Professores

Dimensões	Média	Desvio padrão
Relacionamento com os alunos enquanto indivíduos	4.47	.959
Responder às necessidades académicas dos alunos	4.32	1.06
Criação de relações dentro de sala de aula	4.04	1.19
Redução do <i>stress</i> escolar	3.46	1.25

Tendo em consideração os resultados apresentados na tabela 11, as dimensões “Emoções Positivas”, “Relações”, “Significado”, “Realizações”, “Saúde”, “Felicidade” e “Bem-estar Global” apresentam resultados perto de 7, na sua média, que se traduz em respostas maioritariamente positivas, onde acima de 5 já é positivo. Visto que estas dimensões se apresentam positivas, significa que nestes aspetos os alunos apresentam resultados satisfatórios no bem-estar enquanto indivíduos. Por outro lado, as “Emoções Negativas”, apresentam resultados com média acima de 5 ($M = 5.45$), o que não é positivo pois, a cotação desta dimensão é inversa, ou seja, quanto mais alta for a média, mais emoções negativas sentem os alunos. O mesmo acontece com o item referente à “Solidão”, pois a sua média aproxima-se do ponto médio 5 ($M = 4.78$).

Tabela 11

Estatísticas descritivas para as dimensões do instrumento PERMA

Dimensões	Média	Desvio padrão
Emoções Positivas	6.91	1.95
Emoções Negativas	5.45	2.11
Relações	6.84	2.16
Significado	7.02	2.05
Realizações	6.56	2.05
Saúde	7.34	2.20
Felicidade	7.20	2.42
Solidão	4.78	2.43
Bem-Estar Global	6.88	1.75

Na tabela 12, verifica-se que as dimensões “Ligação à Escola”, “Propósito Educacional” e “Eficácia Académica” apresentam uma média perto do 3 (M = 2.74; M = 2.93; M = 2.83 respetivamente), o que significa que as respostas dos alunos se situaram maioritariamente na pontuação 3 – “Frequentemente”. Isto poderá significar que os alunos sentem frequentemente uma conexão com a escola, que é frequente perceberem que o que fazem na escola é importante e que é frequente aperceberem-se que estão dentro do que é pedido nas avaliações escolares. Apesar da dimensão “Prazer” ter a média mais baixa entre as quatro dimensões (M = 2.54), esta também apresenta respostas entre 2 – “Às vezes” e 3 – “Frequentemente”, como as restantes, o que significa que os alunos sentem frequentemente emoções positivas durante as suas aprendizagens.

Tabela 12

Estatísticas descritivas para as dimensões do instrumento SSWQ

Dimensões	Média	Desvio-padrão
Prazer	2.54	.73
Ligação à Escola	2.74	.78
Propósito Educacional	2.93	.70
Eficácia Académica	2.83	.77

5.3. Bem-estar dos alunos e percepção das práticas dos professores em função do género

Quanto à primeira questão da investigação “*Será que existem diferenças estatisticamente significativas nos níveis de bem-estar dos alunos e percepção das práticas dos professores, consoante o género?*”, esta visava compreender se os níveis do bem-estar dos alunos variavam consoante o género, tendo em conta o que a revisão de literatura revelava. Assim, fez-se primeiramente uma análise das estatísticas descritivas para cada um dos instrumentos de bem-estar, tendo em conta o género dos participantes.

No bem-estar académico, é possível verificar na tabela 13 que a comparação de médias entre o género feminino e masculino são semelhantes; no entanto, as raparigas apresentam um bem-estar académico superior ao dos rapazes. A dimensão “Prazer”, que se refere ao prazer de aprender, é a que demonstra resultados mais baixos relativamente às restantes dimensões ($F = 2.53$ $M = 2.60$).

Tabela 13

Comparação de médias do instrumento SSWQ consoante o género

SSWQ	Género	Média	Desvio-Padrão
Prazer	Feminino	2.53	.77
	Masculino	2.60	.67
Ligação à Escola	Feminino	2.79	.75
	Masculino	2.71	.73
Eficácia Académica	Feminino	2.87	.83
	Masculino	2.81	.69
Propósito Educacional	Feminino	3.02	.69
	Masculino	2.86	.69

Para verificar se as diferenças eram estatisticamente significativas, realizou-se o teste paramétrico t-student para as dimensões que seguem distribuição normal (verificado a partir do teste Shapiro-Wilk) e o teste não-paramétrico Mann-Whitney para as que não seguem uma distribuição normal. As dimensões “Ligação à Escola” ($p(F) = .007$; $p(M) = .175$), “Eficácia Académica” ($p(F) = .005$; $p(M) = .034$) e “Propósito Educacional” ($p(F) = .002$; $p(M) = .026$), não seguem distribuição normal. Nas três dimensões onde se realizou o teste não paramétrico Mann-Whitney, foi possível concluir que não houve diferenças significativas entre os géneros feminino e masculino ($U = 2077$; $p = .684$; $U = 2149$; $p = .938$; $U = 1966$; $p = .359$, respetivamente). Já na dimensão “Prazer”, sendo a única do instrumento a seguir uma

distribuição normal, realizou-se o teste t-student. No entanto, não se verificou igualmente diferenças significativas entre os participantes do género feminino e masculino ($t = -.559$; $p = .577$). Os outputs dos testes estatísticos encontram-se nos anexos (ver anexo 6).

Quanto ao bem-estar global dos alunos, este resulta da média do PERMA mais o item da felicidade. É possível concluir que os participantes do género feminino apresentam resultados mais baixos de bem-estar comparativamente aos participantes do género masculino. Quanto à dimensão “Emoções Negativas”, a sua média deve ser interpretada como inversa, pois, uma média mais alta (como apresenta o género feminino) é indicador de vivência de emoções negativas e mais baixa aponta para menos emoções negativas vividas, como apresentou o género masculino. Estes resultados podem ser consultados na tabela 14.

Tabela 14

Média e desvio-padrão do instrumento PERMA consoante o género

PERMA	Género	Média	Desvio-Padrão
Emoções Positivas	Feminino	6.68	1.96
	Masculino	7.25	1.92
Emoções Negativas	Feminino	6.08	1.90
	Masculino	4.60	2.09
Relações	Feminino	6.71	2.17
	Masculino	7.13	2.09
Significado	Feminino	6.87	2.05
	Masculino	7.37	2.01
Realização	Feminino	6.29	2.19
	Masculino	6.89	1.87
Saúde	Feminino	6.89	2.19
	Masculino	7.90	2.12
Felicidade	Feminino	7.04	2.40
	Masculino	7.50	2.41
Bem-Estar Global	Feminino	6.73	1.74
	Masculino	7.14	1.74

Ao aplicar o teste de normalidade, verificou-se que todas as dimensões do instrumento foram rejeitadas, tendo-se optado pelo teste Mann-Whitney para as mesmas (ver anexo 7). Já a

dimensão “Emoções Negativas”, segue uma distribuição normal ($p = .1$) assim como no teste de Levene ($p = .54$).

Os resultados do teste Mann-Whitney, revelam haver evidência para afirmar que existem diferenças significativas entre os géneros nas dimensões “Emoções Positivas” ($U = 1793$; $p = .027$), “Realizações” ($U = 1828$; $p = .04$) e “Saúde” ($U = 1455$; $p < .001$), o que significa que o género masculino tende a tomar valores superiores no que concerne a uma maior sensação de emoções positivas em comparação com o género feminino. Através do teste t-student, realizado para a dimensão “Emoções Negativas”, verifica-se que também existem diferenças significativas entre os participantes do género feminino e masculino ($t(139) = 4.4$; $p = <.001$), sendo que o género feminino tende a tomar valores superiores ao género masculino. Para consultar ou *outputs* dos testes realizados, estes encontram-se na secção dos anexos (anexo 7).

Relativamente ao instrumento das práticas dos professores promotoras de bem-estar, é possível concluir que os participantes do género feminino têm médias superiores às do género masculino nas dimensões “Relacionamento com os alunos enquanto indivíduos” e “Criação de Relações dentro de sala de aula”. Já nas restantes duas dimensões, os participantes do género masculino demonstram médias superiores às do género feminino, como se verifica na tabela 15.

Tabela 15

Comparação entre médias das dimensões do instrumento das práticas dos professores consoante o género

QPPP	Género	Média	Desvio-Padrão
Relacionamento com os alunos enquanto Indivíduos	Feminino	4.51	.93
	Masculino	4.47	.99
Ser Responsivo às Necessidades Académicas	Feminino	4.31	1.11
	Masculino	4.40	.99
Criação de Relações Dentro de Sala de Aula	Feminino	4.10	.1.21
	Masculino	4.05	1.18
Redução do Stress Escolar	Feminino	3.39	1.19
	Masculino	3.61	.1.31

Nenhuma das dimensões segue distribuição normal, pelo que se procedeu à realização do teste Mann-Whitney. Os resultados do teste não-paramétrico permitem afirmar que não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre os géneros nas quatro dimensões (U (RAI) = 2229; $p = .853$; U (SRNA) = 2027; $p = .339$; U (CRDSA) = 2145; $p = .578$; U (RS) = 1886; $p = .115$). Os *outputs* destes testes podem ser consultados nos anexos (ver anexo 8).

5.4. Bem-estar dos alunos em função do ano de escolaridade

Tendo em consideração a segunda questão de investigação colocada no presente estudo “*Será que existem diferenças estatisticamente significativas nos níveis de bem-estar dos alunos e na perceção das práticas dos professores, consoante o ano de escolaridade?*”, realizou-se inicialmente uma comparação das médias obtidas por cada ano de escolaridade, consoante os instrumentos que avaliam o bem-estar escolar e individual, que se apresentam na tabela 16. Verifica-se que o 8º ano apresenta em todas as dimensões tendência para médias mais altas ($M = 2.76$; $M = 2.86$; $M = 2.98$; $M = 3.12$) comparativamente ao 7º e 9º anos. Por outro lado, o 7º e 9º anos apresentam uma média semelhante nas quatro dimensões, como por exemplo na dimensão “Propósito Educacional” (M (7) = 2.90; M (9) = 2.91).

Tabela 16

Comparação entre médias do instrumento SSWQ em função do ano de escolaridade

SSWQ	Ano de Escolaridade	Média	Desvio-Padrão
Prazer	7º	2.53	.72
	8º	2.76	.75
	9º	2.40	.65
Ligação à Escola	7º	2.76	.76
	8º	2.86	.81
	9º	2.66	.59
Eficácia Académica	7º	2.77	.79
	8º	2.98	.79
	9º	2.86	.66
Propósito Educacional	7º	2.90	.73
	8º	3.12	.62
	9º	2.91	.66

De forma a certificar se as diferenças observadas entre anos são estatisticamente significativas, verificou-se primeiro os pressupostos de normalidade. A dimensão “Prazer” segue distribuição normal ($p(7) = .088$; $p(8) = .058$; $p(9) = .487$), aplicando-se posteriormente o teste ANOVA One-Way com correção de Welch. As restantes dimensões “Ligação à Escola” ($p(7) = .041$; $p(8) = .037$; $p(9) = .240$), “Eficácia Acadêmica” ($p(7) = .007$; $p(8) = .024$; $p(9) = .342$), e “Propósito Educacional” ($p(7) = .017$; $p(8) = .054$; $p(9) = .137$), não seguiram distribuição normal, exigindo um teste não-paramétrico Kruskal-Wallis. Em ambos os testes estatísticos, não se verificaram diferenças significativas entre os anos de escolaridade (anexo 9).

Para o bem-estar global, as médias apresentadas na tabela 17, permitem concluir que, tal como no bem-estar acadêmico, os participantes do 8º ano apresentam uma média superior nas dimensões “Emoções Positivas”, “Emoções Negativas”, “Significado”, “Saúde”, “Felicidade” e “Bem-Estar Global” em comparação com os outros dois anos de escolaridade. Na dimensão “Relações”, os alunos do 9º ano têm a média superior ao 7º e 8º anos, enquanto na dimensão “Realização” os alunos do 7º ano são os participantes com maior média. Relativamente à dimensão “Emoções Negativas”, os alunos do 8º ano são os que experienciam mais emoções negativas, havendo uma diferença acentuada nas médias entre o 7º, 8º e 9º anos ($M(7) = 5.33$; $M(8) = 6.22$; $M(9) = 4.98$). Com exceção da dimensão “Emoções Negativas”, em todas as dimensões os três anos de escolaridade apresentam médias semelhantes.

Tabela 17

Comparação entre médias do instrumento PERMA em função do ano de escolaridade

PERMA	Ano de escolaridade	Média	Desvio-Padrão
Emoções Positivas	7º	6.79	2.10
	8º	7.14	1.99
	9º	6.87	1.52
Emoções Negativas	7º	5.33	1.99
	8º	6.22	2.35
	9º	4.98	1.84
Relações	7º	6.81	2.26
	8º	6.75	2.23
	9º	6.99	1.85
Significado	7º	7.04	2.01
	8º	7.14	2.29

Significado	9º	6.89	1.81
	7º	6.77	2.12
Realização	8º	6.45	1.99
	9º	6.30	1.84
	7º	7.20	2.49
Saúde	8º	7.50	1.79
	9º	7.17	1.94
	7º	7.06	2.80
Felicidade	8º	7.39	2.31
	9º	7.29	1.71
	7º	6.83	1.86
Bem-Estar Global	8º	7.01	1.75
	9º	6.85	1.37
	7º	6.83	1.86

Tendo em conta estas diferenças referidas, utilizou-se testes estatísticos de forma a compreender se as diferenças entre estes anos são estatisticamente significativas. Após a verificação dos pressupostos, nenhuma das dimensões segue distribuição normal, à exceção da dimensão “Emoções Negativas” ($p = .153$). Após a realização dos testes ANOVA One-Way para esta dimensão, é possível verificar que existem diferenças significativas entre os anos de escolaridade ($W(2,78.3) = 3.29; p = .042$). Tendo em conta que se trata de três grupos, utilizou-se o teste Post-Hoc de Tukey para verificar entre que grupos é que existem diferenças significativas. O resultado deste teste demonstra evidências de que existem diferenças significativas entre o 8º e 9º ano ($p = .023$). Já no teste Kruskal-Wallis, os resultados permitem concluir que não existem diferenças estatisticamente significativas nas dimensões em função do ano de escolaridade, uma vez que o valor do p era superior a $.05$ em todas as dimensões (para consultar os outputs destes testes, ver anexo 10).

Quanto à perceção das práticas dos professores, é possível verificar na tabela 18, que na dimensão “Redução do *Stress* Escolar”, os alunos do 7º ano apresentam tendencialmente a média mais alta ($M = 3.58$), comparativamente aos alunos do 8º e 9º anos, tal como acontece na dimensão “Ser Responsivo às Necessidades Académicas” ($M = 4.47$). Isto significa que nestas dimensões, os alunos do 7º ano têm uma melhor perceção das práticas dos professores que os restantes participantes dos outros anos. Quanto à dimensão “Relacionamento com os alunos enquanto indivíduos”, os alunos do 9ºano apresentam melhores resultados entre os três

anos de escolaridade em análise ($M = 4.52$), enquanto os alunos do 8º ano demonstraram a média mais alta para a dimensão “Criação de Relações Dentro de Sala de Aula” ($M = 4.28$).

Tabela 18

Comparação das médias e desvio-padrão das práticas dos professores em função do ano de escolaridade

QPPP	Ano de Escolaridade	Média	Desvio-Padrão
Relacionamento com os alunos enquanto Indivíduos	7º	4.50	.96
	8º	4.45	1.05
	9º	4.52	.69
Ser Responsivo às Necessidades Académicas	7º	4.47	1.05
	8º	4.26	1.12
	9º	4.21	.87
Criação de Relações Dentro de Sala de Aula	7º	4.09	1.11
	8º	4.28	1.41
	9º	3.83	1
Redução do Stress Escolar	7º	3.58	1.16
	8º	3.54	1.40
	9º	3.22	1.19

Para verificar se existem diferenças estatisticamente significativas entre os três anos, procedeu-se a testes estatísticos. Uma vez que nenhuma das dimensões segue distribuição normal, realizou-se o teste Kruskal-Wallis. A partir dos resultados obtidos, conclui-se que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os anos de escolaridade relativamente à perceção das práticas dos professores promotoras de bem-estar nos alunos ($H = .566$; $p = .754$; $H = 3.315$; $p = .191$; $H = 2.901$; $p = .234$; $H = 2.106$; $p = .349$), e pode-se verificar os outputs no anexo 11.

5.5. Práticas dos professores preditoras do bem-estar global e académico dos alunos

Para analisar quais são as dimensões das práticas dos professores que emergem como preditoras no bem-estar dos alunos, quer a nível académico e global, realizou-se uma regressão linear múltipla, de forma a responder aos objetivos definidos no capítulo III.

Em primeiro lugar, a regressão linear múltipla implica que se verifiquem dois pressupostos: se os erros seguem uma distribuição normal e variância constante e se esses erros

são independentes (Cohen et al., 2018). Todas as dimensões do instrumento PERMA não seguem uma distribuição normal ($p > .05$), concluindo que não é possível proceder à regressão linear múltipla, à exceção da dimensão “Realização”, que segue distribuição normal. Relativamente às dimensões do instrumento SSWQ, todas seguem distribuição normal.

Na dimensão “Realização” do instrumento PERMA, verifica-se “Ser Responsivo Às Necessidades Académicas” é a principal dimensão preditora ($\beta = .345$, $p = .021$). O resultado do R^2 ajustado indica que o modelo global explicou 17% da variância, sendo estatisticamente significativo ($F(4, 140) = 8.20$, $p < .001$). Estes resultados são apresentados na tabela 19.

Tabela 19

Regressão linear múltipla para o fator “Realização” do Instrumento PERMA

Coeficientes do Modelo - Realização					
Preditor	B	β	t	p	
Intercept	2.6038		3.3284	0.001	
RS	0.0366	0.02221	0.1581	0.875	
RAI	0.2161	0.10077	0.8980	0.371	
SRNA	0.6736	0.34512	2.3317	0.021	
CRDSA	-0.0116	-0.00631	-0.0401	0.968	
Teste ao Modelo Global					
Modelo	R^2 ajustado	F	gl1	gl2	p
1	0.167	8.20	4	140	< .001

Nota: RS = Redução do Stress; RAI = Relacionamento com os Alunos enquanto Indivíduos; SRNA = Ser Responsivo às Necessidades Académicas; CRDSA = Criação de Relações Dentro de Sala de Aula.

Como é possível verificar na tabela 20, na dimensão “Prazer”, existem dois preditores positivos, sendo esses o “Relacionamento com os Alunos enquanto Indivíduos”, que apresenta a estimativa estandardizada mais alta, revelando-se ser a principal preditora desta dimensão do bem-estar académico ($\beta = .371$, $p < .001$), bem como a dimensão “Ser Responsivo às Necessidades Académicas” ($\beta = .297$, $p = .022$). O resultado do R^2 ajustado indica que o modelo

global explicou 39% da variância, sendo estatisticamente significativo ($F(4, 136) = 23.6, p < .001$).

Tabela 20

Regressão Linear Múltipla para o fator “Prazer” do Instrumento SSWQ

Coeficientes do Modelo - Prazer					
Preditor	B	β	t	p	
Intercept	0.3955		1.654	0.100	
RS	0.0780	0.135	1.115	0.267	
RAI	0.2820	0.371	3.842	< .001	
SRNA	0.2027	0.297	2.313	0.022	
CRDSA	-0.0671	-0.104	-0.761	0.448	
Teste ao Modelo Global					
Modelo	R ² ajustado	F	gl1	gl2	p
1	0.393	23.6	4	136	< .001

Relativamente à “Ligação à escola”, a tabela 21 mostra que a dimensão “Relacionamento com os Alunos enquanto Indivíduos” é, mais uma vez, a que apresenta resultados mais elevados ($\beta = .434, p < .001$), tornando-se assim a preditora significativa da Ligação à Escola. Nesta regressão, o modelo global explicou 35% da variância, que é estatisticamente significativo ($F(4, 136) = 19.8, p < .001$).

Tabela 21

Regressão Linear Múltipla para o fator “Ligação à Escola” do Instrumento SSWQ

Coeficientes do Modelo - Ligação à Escola					
Preditor	B	β	t	p	
Intercept	0.6837		2.742	0.007	
RS	0.0515	0.0883	0.706	0.481	
RAI	0.3324	0.4343	4.343	< .001	
SRNA	0.0532	0.0771	0.582	0.562	
CRDSA	0.0427	0.0657	0.464	0.643	

Teste ao Modelo Global

Modelo	R² ajustado	F	gl1	gl2	p
1	0.350	19.8	4	136	< .001

Quanto à dimensão do bem-estar acadêmico “Propósito Educacional”, verifica-se que o valor β é mais elevado nas dimensões “Relacionamento com os Alunos enquanto Indivíduos” ($\beta = .307$, $p = .003$)” e na dimensão “Ser Responsivo às Necessidades Acadêmicas” ($\beta = .382$, $p = .005$), sendo estas consideradas as principais preditoras (Tabela 22). O modelo global desta regressão explicou 34% da variância, sendo estatisticamente significativo ($F(4, 136) = 19.4$, $p < .001$).

Tabela 22

Regressão Linear Múltipla para o fator “Propósito Educacional” do Instrumento SSWQ

Coeficientes do Modelo - Propósito Educacional

Preditor	B	β	t	p
Intercept	0.9066		3.774	< .001
RS	-0.1105	-0.198	-1.573	0.118
RAI	0.2252	0.307	3.054	0.003
SRNA	0.2525	0.382	2.868	0.005
CRDSA	0.0788	0.127	0.889	0.375

Teste ao Modelo Global

Modelo	R² Ajustado	F	gl1	gl2	p
1	0.344	19.4	4	136	< .001

Por fim, a última dimensão do instrumento SSWQ - “Eficácia Acadêmica” – apresenta na dimensão “Relacionamento com os alunos enquanto Alunos” o valor de β mais elevado ($\beta = .491$; $p < .001$), apresentando-se esta como a principal preditora (Tabela 23). Este modelo global explicou 21% da variância, sendo este estatisticamente significativo ($F(4, 136) = 10.2$, $p < .001$).

Tabela 23

Regressão Linear Múltipla para o fator “Eficácia Académica” do Instrumento SSWQ

Coeficientes do Modelo - Eficácia Académica					
Preditor	B	β	t	p	
Intercept	1.07086		3.6862	< .001	
RS	-0.08380	-0.13612	-0.9866	0.326	
RAI	0.39715	0.49146	4.4538	< .001	
SRNA	-0.00404	-0.00556	-0.0380	0.970	
CRDSA	0.07274	0.10612	0.6789	0.498	
Teste ao Modelo Global					
Modelo	R ² ajustado	F	gl1	gl2	p
1	0.208	10.2	4	136	< .001

5.6. Relação entre bem-estar global e académico e práticas dos professores

De forma a compreender se a dimensão “Bem-estar global” do instrumento PERMA, se relaciona com as dimensões do SSWQ, que avalia o bem-estar académico, realizou-se um teste de correlações *Spearman*, visto que são variáveis quantitativas ordinais.

A variável “Bem-estar global” revelou uma correlação positiva e significativa com as quatro dimensões do instrumento SSWQ: “Prazer” ($rs = .555$, $p < .001$); “Ligação à Escola” ($rs = .564$, $p < .001$); “Propósito Educacional” ($rs = .483$, $p < .001$); e “Eficácia Académica” ($rs = .483$, $p < .001$). Isto significa que, à medida que as pontuações de cada dimensão da escala SSWQ aumenta, o “Bem-estar global” também aumenta (ver anexo 12 para consultar o output).

Outra correlação realizada, igualmente com o teste de correlações de *Spearman*, pretendeu compreender se as dimensões do instrumento da perceção das práticas dos professores se associam às dimensões do bem-estar académico (SSWQ). Os resultados sugerem uma correlação positiva e moderada entre os dois instrumentos e as suas respetivas dimensões. Os resultados apresentam-se na tabela 24.

Tabela 24

Matriz de Correlações Spearman para os instrumentos Práticas dos Professores e SSWQ

	Prazer	Ligação à Escola	Propósito Educativo	Eficácia Acadêmica
Relacionamento com os alunos enquanto indivíduos	p <.001 r _s = .535***	p <.001 r _s = .543***	p <.001 r _s = .473***	p <.001 r _s = .409***
Responder às Necessidades Acadêmicas	p <.001 r _s = .534***	p <.001 r _s = .483***	p <.001 r _s = .496***	p = .001 r _s = .273**
Criação de Relações Dentro de Sala de Aula	p <.001 r _s = .473***	p <.001 r _s = .429***	p <.001 r _s = .411***	P = .002 r _s = .250**
Redução do Stress Escolar	p <.001 r _s = .488***	p <.001 r _s = .446***	p <.001 r _s = .352***	p = .018 r _s = .203*

Nota. * p < .05, ** p < .01, *** p < .001

VI. DISCUSSÃO

6.1. Caracterização das percepções das práticas dos professores e bem-estar dos alunos

A caracterização do bem-estar dos alunos foi o primeiro objetivo delineado no estudo. Nesta investigação o bem-estar foi avaliado em dois âmbitos: bem-estar acadêmico e bem-estar individual.

Relativamente ao bem-estar acadêmico, os níveis de bem-estar encontraram-se, em média, próximos do ponto 3, o que indica que os alunos tendem a experienciar “Frequentemente” sentimentos de bem-estar na sua escola. A dimensão que apresentou níveis mais baixos de bem-estar na escola foi a dimensão do Prazer, comparativamente com as restantes dimensões, o que indica que os alunos não reportaram uma experiência/afeto positivo durante o seu envolvimento nas tarefas de aprendizagem que a escola lhes propõe.

De acordo com estudos anteriores, os alunos têm revelado sentimentos cada vez mais negativos no que toca à própria satisfação escolar, como relatado nos relatórios realizados por Matos & Equipa Aventura Social ao longo dos anos (Camacho et al., 2017). O gosto pela escola

afeta obviamente o nível de envolvimento que os alunos têm. Programas curriculares extensos, uma carga horária elevada, aulas pouco dinâmicas, são exemplos de causas que podem ser um fator de risco, e Portugal tem vindo a demonstrar a necessidade de repensar a dinâmica escolar, bem como o papel de cada agente educativo (Camacho et al., 2017). Isto pressupõe resultados mais baixos na dimensão do Prazer visto que esta possui itens relativos às aprendizagens que a escola propõe aos alunos, como por exemplo “*Estou realmente interessado nas coisas que estou a fazer na escola*” e “*Gosto de trabalhar em projetos e tarefas nas aulas*”. Estes resultados refletem o que estudos anteriores já referiram no que toca à dinamização das aulas, ou a matéria aborrecida, que resulta consequentemente num menor envolvimento nas tarefas escolares. Para além disto, apesar de no presente estudo não ter sido analisado o desempenho académico como variável, Camacho et al. (2017) referem que os alunos que gostam menos da escola são os que apresentam um desempenho académico mais baixo.

No bem-estar individual, as respostas dos alunos, em relação às quatro dimensões do instrumento PERMA, situam-se em média na pontuação 7, que se traduz em resultados maioritariamente positivos nestes alunos. A definição deste instrumento tem como base o “florescimento”, ou seja, um estado dinâmico ótimo de funcionamento psicossocial que surge da avaliação das cinco dimensões (Butler & Kern, 2016). Assim, é possível afirmar que as suas dimensões estão interrelacionadas umas com as outras, como por exemplo, se os alunos considerarem que os relacionamentos e o apoio social que têm são positivos, estes podem influenciar as emoções positivas que sentem, potencializando assim o aumento da felicidade e satisfação geral que sentem (Lyubomirsky et al., 2005). Para além disso, as Emoções Positivas podem relacionar-se com a dimensão da Realização, uma vez que se os alunos conquistarem as suas metas e objetivos, superarem desafios, sejam esses académicos ou não, mais emoções positivas irão experienciar (Tugade & Fredrickson, 2004).

Por outro lado, no caso da dimensão Emoções Negativas, os alunos demonstraram uma média aproximada de 5 na sua pontuação e, visto que nesta dimensão tratava-se de uma pontuação inversa, quanto mais alta, mais emoções negativas os alunos experienciaram, revelando que os resultados não são tão positivos como os anteriores. Para além desta, a dimensão Solidão também se situou na pontuação aproximada de 5, o que significa que os alunos sentem-se sozinhos, o que não vai ao encontro dos resultados obtidos na dimensão referente ao suporte social, ou seja, as Relações. Isto poderá indicar que, por mais que os alunos tenham relações sociais satisfatórias, estas não são suficientemente profundas ou significativas para atenuar os sentimentos de solidão que os alunos podem sentir na sua vida. Quanto à Saúde, Felicidade e Bem-Estar Global, a média na pontuação situa-se próximo de 7, o que indica que

os alunos se sentem bem relativamente à sua saúde física, e consideram-se pessoas felizes, resultando, numa forma geral, num bem-estar global positivo.

Por fim, relativamente à caracterização da perceção dos alunos sobre a frequência das práticas promotoras de bem-estar que os professores utilizam, destaca-se a dimensão Redução do *Stress* Escolar pelos resultados mais baixos, ou seja, é a dimensão menos percecionada pelos alunos, pelo que será a menos utilizada pelos professores, em relação às restantes três dimensões. Isto significa que os professores não mobilizam práticas que permitam aos alunos sentirem-se apoiados aquando do *stress* escolar é percecionado como sendo elevado. Segundo Mælan et al. (2020), os alunos referiram que é de extrema importância que os professores compreendam os seus sentimentos relativos, por exemplo, ao *stress* nas avaliações, à necessidade de treino para apresentações de trabalhos, pelo que devem sentir-se confortáveis e confiantes em falar com os seus professores acerca disto, como também a abertura que os professores dão nestas situações, são consideradas de extrema importância para os alunos. Por tudo isto, os professores devem criar relações com os alunos de forma a conseguirem adaptar o conteúdo curricular às características dos alunos, nomeadamente, tendo presente os seus pontos fortes e fracos, e apoiá-los quando se trata dos pontos menos positivos dos alunos, como por exemplo, alunos que apresentam níveis elevados de *stress* aquando duma avaliação. Esta dimensão abordava exatamente este tipo de práticas: “*Os professores permitem que repita uma determinada atividade ou tarefa quando estou muito nervoso*” ou “*Os professores permitem que diga como me sinto antes de uma atividade stressante*”, onde os sentimentos menos positivos para os alunos, são ou não abordados, ficando implícito se os professores davam abertura ou não a que os alunos se sentissem mais à vontade para abordarem os seus receios.

Para conhecer os seus alunos tendo como base as suas características pessoais, implica que os professores ponham em ação práticas de diferenciação pedagógica (Gaitas & Martins, 2016; Heacox, 2006). No entanto, há estudos que referem que práticas relacionadas com o clima de sala de aula são mais fáceis de implementar do que adaptar o currículo consoante as características de cada aluno, pelas diversas características existentes numa só sala de aula (Gaitas & Martins, 2016). De facto, no presente estudo foram realizadas mais práticas relacionadas com o clima de sala de aula (e.g. “*Os professores fazem com que me sinta incluído na turma.*”) do que as práticas que reduzam o *stress* escolar dos alunos (e.g. “*Os professores permitem-me escolher a forma como sou avaliado, de modo a sentir-me mais confortável.*”). Isto pode justificar-se através do facto de que os professores não têm muita abertura por parte da escola para modificar, por exemplo, o tipo de avaliação, mesmo que esta avaliação coloque os alunos em grandes níveis de *stress*, pois devem seguir o tipo de avaliação que a escola

propõe. No entanto, cabe aos professores tentarem dar o maior conforto e preparação para que os alunos se sintam ouvidos e compreendidos para situações que lhes geram *stress*. Para além disto, vários estudos (Mazzer & Rickwood, 2015; Kratt, 2018) afirmaram verificar algumas lacunas nas formações dos professores relativamente à orientação destes na implementação de práticas promotoras de bem-estar para com os seus alunos, o que poderá explicar a baixa frequência das mesmas, tendo em conta a perceção dos alunos.

6.2. Relação entre género, práticas dos professores, bem-estar académico e global dos alunos

Quanto à primeira questão de investigação do presente estudo, esta pretendia compreender se existiam diferenças significativas nos níveis de bem-estar, quer a nível académico como individual, uma vez que não existe uma consistência nos resultados (Ronen et al., 2016).

No estudo original de Renshaw et al (2015), a variável género não demonstrou ter diferenças significativas no bem-estar académico, o que corrobora os resultados obtidos no presente estudo. Porém, estes resultados contrariam outros anteriormente realizados, em que os participantes do género feminino apresentaram um maior bem-estar subjetivo ao nível académico que os de género masculino (Furlong et al., 2013). No entanto, na replicação do estudo (Renshaw, 2015), foram encontradas diferenças significativas na dimensão “Eficácia Académica” em que o género feminino revelou uma maior pontuação na mesma, em comparação com o género masculino. Ainda, num estudo mais recente de Zadworna et al., (2022), os participantes do sexo feminino obtiveram pontuações significativamente mais altas em três dimensões (Prazer, Eficácia Académico e Propósito Educacional). Esta inconsistência de resultados demonstra a necessidade de futuras investigações para obter mais consistência nos resultados (Renshaw, 2015).

Apesar de não terem sido reportadas diferenças estatisticamente significativas em qualquer dimensão, é possível verificar que o género feminino demonstra resultados ligeiramente superiores aos do género masculino. É possível sugerir que os jovens rapazes tendem a ter mais problemas de comportamento na escola e, por isso, criticados por professores ou funcionários, contrastando com as jovens raparigas que tendem a ter melhor comportamento dentro da escola (Liu et al., 2016), que poderá influenciar a perceção quanto à escola, nos estudantes do género masculino.

Os dados obtidos através do instrumento PERMA, demonstraram existir diferenças significativas entre os géneros, nomeadamente nos domínios das Emoções Positivas, Realização, Saúde e Emoções Negativas, sendo que o género masculino revelou resultados

superiores em comparação com o género feminino, à exceção das Emoções Negativas, onde o género feminino apresentou resultados superiores, o que se traduz em repercussões mais negativas para o género feminino, uma vez que a pontuação nesta dimensão era inversa. Num estudo, realizado no contexto irlandês, envolvendo crianças entre os 12 e 19 anos (Burke & Minton, 2019), verificou-se que o bem-estar global era mais elevado no género masculino do que no feminino, como também o género feminino tende a experimentar mais emoções negativas do que o masculino, o que demonstra ser consistente com outros estudos (Gestsdottir et al., 2015; HBSC, 2022) e com o presente estudo, em que os resultados apontam, maioritariamente, para menor perceção de bem-estar nos participantes do género feminino. Como também se verifica no relatório HBSC de 2022, o género feminino é quem demonstra um menor nível de bem-estar global quando comparado com o género masculino.

Estes resultados podem justificar-se pela adolescência, que é um período de transição onde ocorrem variadas modificações físicas, cognitivas, emocionais e sociais, onde os jovens estão mais vulneráveis a alterações no seu bem-estar (Fernandes et al., 2011). Por exemplo, a pressão colocada nas jovens mulheres é um fator que afeta o seu bem-estar e perceção de saúde, nomeadamente a imagem corporal, onde existem várias mudanças físicas na adolescência, tornando-se assim mais sensíveis às expectativas culturais dos papéis de género (Burke & Minton, 2019), o que acaba por refletir-se nos resultados negativos na dimensão Saúde e Emoções Negativas, em relação ao género masculino.

As análises estatísticas das perceções das práticas dos professores promotoras de bem-estar nos alunos não demonstraram diferenças estatisticamente significativas em função do género. No entanto, foi possível verificar que existiram dimensões em que o género feminino tinha resultados superiores e noutras o género masculino apresentava médias superiores. Relativamente às dimensões do Relacionamento com os Alunos enquanto Indivíduos e Criação de Relações Dentro de Sala de Aula, onde o género feminino obteve pontuações mais altas, os resultados podem justificar-se pelo facto de vários estudos referirem que as raparigas têm uma perspetiva mais positiva relativamente à escola do que os rapazes (Alencar, 1985; Fleith & Alencar, 2006), apresentando comportamentos mais ajustados, sendo organizadas, obedientes e disciplinadas. Estas atitudes envolvem dedicação à escola e, conseqüentemente, aos professores (Barbosa et al., 2011), criando relacionamentos mais positivos entre os alunos e professores e, por isso, uma melhor perceção de relações dentro de sala de aula com os colegas e com os professores. Um outro estudo reportou que os professores tendem a desejar determinadas características em sala de aula, e essas foram as que mais frequentemente eram apresentadas pelo género feminino que o masculino (Fleith & Alencar, 2006). Por outro lado,

os rapazes tendem a ser mais distraídos, desorganizados, e considera-se que este género revela comportamentos menos ajustados (Barbosa, 2011) que, por sua vez, demonstra uma menor preocupação e dedicação pelas aulas, não tendo necessidade de procurar o professor tantas vezes, ao contrário do género feminino que mostra maiores índices de *stress* e preocupação, segundo o relatório HBSC (2022).

6.3. Relação entre ano de escolaridade, práticas dos professores, bem-estar académico e global dos alunos

A variável do ano de escolaridade foi colocada como a segunda questão de investigação, em que se pretendia compreender se as diferenças eram estatisticamente significativas entre os anos de escolaridade no bem-estar dos alunos e na respetiva perceção das práticas dos professores.

Em primeiro lugar, no bem-estar em contexto escolar verificou-se que não existiram diferenças estatisticamente significativas entre os anos em todas as dimensões. No entanto, é possível observar que o 8º ano demonstrou resultados mais elevados em todas as dimensões do instrumento.

Os alunos mais velhos, segundo Chu et al. (2010), beneficiam mais de apoio social do que os alunos mais novos, uma vez que, quanto mais velhos são, a relação é mais positiva com figuras provedoras de suporte social, ou seja, com os professores, contribuindo assim para uma maior sensação de bem-estar. Isto acaba por contradizer resultados de vários estudos (Fernandes et al., 2011; Karatzias et al., 2002; HBSC, 2022; Minton & Burke, 2019; Randolph et al., 2008) que afirmam que os alunos ao longo dos anos vão diminuindo os níveis de bem-estar, principalmente o gosto pela escola. Ainda, Fernandes et al. (2011) também afirmaram que os alunos mais novos se mostraram mais satisfeitos que os mais velhos, a nível académico, o que pode ser explicado pela pressão colocada na matéria, exames, entre outros fatores. Para além disto, as diferenças encontradas nas dimensões Ligação à Escola e Propósito Educacional pode dever-se ao facto de os alunos sentirem menos bem-estar académico, pois os alunos mais velhos podem apresentar uma pressão superior aos alunos mais novos devido à passagem para um novo ciclo, com exames nacionais, e uma maior exigência colocada nos mesmos (Banks & Smyth, 2015).

Quanto ao bem-estar global, existiram diferenças estatisticamente significativas na dimensão Emoções Negativas, nomeadamente entre o 8º e o 9ºano, onde o 8º ano demonstrava resultados menos positivos, uma vez que quanto maior for a pontuação, mais emoções negativas os participantes sentem. Quanto às restantes dimensões, não existiram diferenças

estatisticamente significativas entre os três anos de escolaridade. Estes últimos resultados estão de acordo com estudos que afirmam que as diferenças de idade e os anos de escolaridade não afetam as dimensões do bem-estar (Liu et al., 2016; McLellan & Steward, 2015).

No entanto, os resultados de um estudo realizado na Irlanda (Minton & Burke, 2019), onde os participantes foram categorizados Júnior (dos 12 aos 13 anos), Médio (14 aos 16 anos) e Sênior (17 aos 19 anos), demonstraram diferenças significativas entre os grupos (entre Junior e Médio; Júnior e Sênior; e Médio e Sênior), e relatou que o bem-estar diminui à medida que a idade avança e que, ao mesmo tempo, as emoções negativas e a solidão aumentam com a idade. Apesar de no presente estudo não ter esta distribuição por categorias de idade, mas sim por ano de escolaridade, as idades estão dentro do que foi investigado e os resultados foram contraditórios. Mais uma vez, neste estudo reportou-se que os alunos mais velhos tendem a ter resultados inferiores relativamente aos mais novos em todas as dimensões, à exceção da dimensão “Emoções Negativas” que, visto ter uma pontuação inversa, esta tende a aumentar, demonstrando piores resultados (Minton & Burke, 2019). Estes resultados podem, como já foi referido, ser justificados pelo facto de a pressão académica aumentar ao longo dos anos, como por exemplo, o caso da preparação para os exames e a conclusão de ciclo (Banks & Smyth, 2015), tendo igualmente um grande impacto na vida pessoal dos alunos.

Na Perceção das Práticas dos Professores, não existiram diferenças estatisticamente significativas entre os três anos analisados. Relativamente a estes resultados, não existem dados deste instrumento que considerem a variável ano de escolaridade, pelo que se torna uma variável pertinente de analisar. Estes resultados podem justificar-se pelo facto de a amostra ser limitada a 148 alunos e a sua distribuição ser desigual entre o 7º ano (44,9%) e o 8º e 9º ano (24,5% e 27,9% respetivamente), o que poderá ter minimizado as diferenças e comprometido a potência dos testes realizados. Para além disto, os alunos têm idades semelhantes, visto serem muito próximas umas das outras, e se encontram na mesma fase de vida, em termos de alterações fisiológicas, emocionais, entre outras, sendo a adolescência um período de transições importantes (Fernandes et al., 2011). Concluindo, seria útil num futuro estudo, com uma amostra maior e com um número igual de participantes entre os três anos, que se verificasse com este instrumento se existem diferenças significativas entre os anos de escolaridade.

6.4. As práticas dos professores predictoras de bem-estar nos alunos

Um dos objetivos deste estudo consistiu em compreender quais as dimensões referentes às práticas dos professores que são predictoras do bem-estar dos alunos, a nível académico. Concluiu-se que as dimensões Relacionamento com os Alunos enquanto Indivíduos

e Ser Responsivo às Necessidades Acadêmicas demonstraram ser preditoras significativas, e no bem-estar global, Ser Responsivo às Necessidades Acadêmicas, é a principal prática preditora somente na dimensão “Realização”.

A literatura tem destacado ao longo dos anos a relevância de um ambiente escolar positivo (Anderson & Graham, 2015), pois é neste ambiente que os alunos passam a maior parte do seu tempo de vida, sendo fundamental um contexto promotor de bem-estar (Guedes et al., 2023). Uma escola com um ambiente de suporte para os estudantes irá refletir índices positivos de bem-estar emocional e, caso não haja esse tipo de ambiente, poderá ter repercussões no bem-estar dos alunos e até mesmo no seu desenvolvimento geral (Oberle, 2018). Para alcançar um ambiente positivo na escola, também é exigido que as relações professor-aluno e aluno-aluno sejam apropriadas, uma vez que estas relações são suscetíveis de influenciar o desenvolvimento dos alunos, bem como a sua satisfação escolar e envolvimento acadêmico, que por sua vez, influenciam o bem-estar psicossocial (Guedes et al., 2023). Segundo Quin (2017), as relações entre professor-aluno estão associadas a uma variedade de indicadores de envolvimento dos alunos na escola, sendo que estas relações são um fator fundamental para o bem-estar dos alunos (Liu et al., 2016).

Ainda não existem evidências acerca de como é que os professores promovem o bem-estar nos alunos (Anderson & Graham, 2015), no entanto, é a partir de atitudes para com os alunos que estas fazem a diferença e que apoiam os alunos, no sentido em que estes se sentem melhor e seguros dentro de sala de aula. Uma vez que as quatro dimensões das práticas dos professores investigadas foram preditoras do bem-estar acadêmico, é necessário que os professores apliquem práticas que procurem reduzir o *stress* escolar, que estabeleçam relações com os alunos enquanto indivíduos bem como sejam responsivos às necessidades acadêmicas e que permitam criar e estabelecer relações dentro de sala de aula.

Para além disto, o papel dos professores é relevante no sentimento de segurança e conforto na escola, pois como Williams et al. (2018) referem no seu estudo, fatores como as relações entre os professores e alunos, consistência em relação às regras da escola e sala de aula e a integração que os professores promovem aos alunos, bem como o sentimento de pertença estão associados a uma melhor perceção da escola (Guedes et al., 2023). Com isto, estão implícitas boas práticas dos professores que fomentem segurança no ambiente escolar e, conseqüentemente, promovam bem-estar nos alunos, tal como desencadeiam níveis maiores de envolvimento e motivação por parte dos alunos nas tarefas da escola. Concluindo, o tipo de ambiente que os professores promovem na escola através das suas práticas, constitui um fator de proteção ou risco para os alunos (Guedes et al., 2023), sendo essencial que práticas como as

referidas anteriormente sejam aplicadas, sendo essas preditoras de bem-estar acadêmico, como se verificou no presente estudo.

Quanto ao bem-estar global, sendo que a dimensão “Realização” é direcionada para os objetivos que os alunos têm, bem como as suas metas a alcançar e as suas responsabilidades (e.g. “*Até que medida sentes que estás a fazer progressos com vista a atingir os teus objetivos?*”), as práticas dos professores neste estudo foram preditoras nesta dimensão. Isto acaba por convergir com o facto de que os alunos têm grande parte das suas responsabilidades e objetivos relacionados com a escola, sendo que os mesmos passam grande parte do seu tempo na mesma (Bücker et al., 2018), onde o trabalho escolar é sua responsabilidade principal. Tal como foi referido anteriormente, os professores têm um papel fundamental na forma como os alunos vêm a escola e as respetivas aprendizagens, em que as suas práticas ajudam a direcionar o que devem ou não atingir, tal como o instrumento das práticas dos professores procura compreender (e.g. “*Os professores ajudam-me a planear e atingir os meus objetivos?*”). Segundo Mælan et al. (2020), os alunos sentem-se apoiados e com um bem-estar mais positivo quando os professores tentam compreender aquilo que acontece na vida dos alunos, as dificuldades pelo qual estes passam, de forma que possam sempre ajustar as suas práticas de ensino, promovendo um apoio para que consigam alcançar os seus objetivos, sentindo-se cada vez mais realizados, tanto a nível académico como especialmente enquanto indivíduos.

6.5. Relação entre bem-estar académico e bem-estar global

Neste estudo pretendeu-se compreender se existe alguma relação entre o bem-estar académico e o bem-estar global e conclui-se que estas variáveis se correlacionam de forma positiva e moderada, ou seja, se o bem-estar académico for positivo o global também o será, verificando-se uma influência entre ambos.

Fernandes et al. (2011) referem que a satisfação com a escola tem um efeito nos níveis de bem-estar nos alunos, pelo que os alunos mais satisfeitos com a escola, ou seja, com um bem-estar académico satisfatório, têm uma maior probabilidade em se sentirem mais satisfeitos enquanto indivíduos, revelando níveis mais elevados de bem-estar global. Para além disto, outros estudos verificaram que a satisfação escolar também está associada a uma atitude mais positiva perante a própria vida, incluindo níveis mais elevados de autoconceito e autoestima, e menos propensos a sintomas depressivos ou ansiosos ou *stress*, refletindo assim um maior bem-estar emocional, experienciando emoções mais positivas como a felicidade (Karatzias et al., 2002).

Tal como se verificou nos estudos referidos anteriormente, no presente estudo verificou-se igualmente a influencia que o bem-estar académico pode ter no bem-estar pessoal dos alunos. Estes resultados sugerem que se os alunos percecionam sentimentos mais positivos quanto ao ambiente escolar, terão mais probabilidades de se sentirem mais capazes na escola, conseguindo desenvolver objetivos que contemplem o seu crescimento pessoal e conseguem ter relacionamentos interpessoais mais satisfatórios (Fernandes et al., 2011). Concluindo, os alunos que conseguem adquirir estas competências aquando do seu bem-estar académico e global positivo, conseguirão adaptar-se de forma mais adequada aos desafios e tarefas que estão intrínsecos na adolescência.

6.6. Relação entre as práticas dos professores e o bem-estar académico e global

Outra análise realizada no presente estudo foi a relação entre as práticas dos professores promotoras de bem-estar nos alunos e o bem-estar académico e global dos mesmos. Isto é, se as práticas dos professores têm impacto no bem-estar académico e pessoal dos alunos, e segundo os resultados obtidos, se existe uma relação positiva e moderada.

Segundo Matos e Carvalhosa (2001), tendo em conta que os professores são os agentes educativos que mais tempo passam com os alunos, as escolas devem promover um ambiente positivo, permitindo aos alunos participar e envolverem-se mais na própria vida escolar, diminuindo assim o desinteresse que possam ter relativamente à escola. Os professores devem então promover práticas nas suas ações para com os alunos de forma que estes se sintam bem dentro da escola, criando relações com os mesmos, reduzindo o seu *stress* e responder às necessidades dos seus alunos.

Em suma, como se verificou aqui, as práticas dos professores que promovem o bem-estar dos alunos influenciam o bem-estar académico dos estudantes e, por sua vez, como foi demonstrado no presente estudo, o bem-estar académico influencia o bem-estar global dos alunos. Assim, é notável que estas três variáveis estão interligadas, existindo uma relação entre as mesmas. Por isso, os professores têm um papel integrante no bem-estar dos alunos que irá moldar grande parte da sua perceção perante a escola e, conseqüentemente, influenciar o bem-estar dos mesmos, seja a nível académico como pessoal.

VII. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já foi referido, o registo do aumento das perturbações mentais nos jovens torna-se preocupante pois pode comprometer o futuro dos mesmos, bem como da comunidade em geral. Assim, as escolas tornam-se um meio essencial no que toca à intervenção, prevenção destas perturbações, bem como na promoção do bem-estar dos alunos, quer seja a nível individual, como académico, uma vez que os jovens passam muito tempo inseridos neste contexto. Particularmente, os professores têm uma grande responsabilidade na forma como podem promover o bem-estar nos alunos a partir das práticas que implementam dentro e fora de sala de aula. Tendo em conta que não se tem muito conhecimento acerca das práticas que podem promover o bem-estar dos alunos, bem como a influência que estas têm na vida académica e geral dos alunos, o presente estudo tentou compreender isso mesmo.

Vários estudos referem que o género e o ano de escolaridade podem ser determinantes significativos nestas variáveis, e este estudo concluiu que o género feminino encontra-se, de forma geral, em risco no que concerne à saúde mental e ao seu bem-estar. Para além disso, nas análises realizadas ao nível de escolaridade, compreendeu-se que o 8º ano demonstra, entre os três anos de escolaridade, resultados superiores. Por fim, foi possível concluir que existe uma relação positiva entre os dois níveis de bem-estar e entre as práticas dos professores e o bem-estar académico.

No entanto, quanto à variável ano de escolaridade, foi consideravelmente difícil de retirar conclusões, uma vez que as idades eram muito próximas e a fase da adolescência, cuja transição tende a ser desafiante, ocorre, por norma, nestes três anos. Deste modo, para futuros estudos, sugere-se a realização de investigações com uma amostra mais diversificada de anos, com atenção a outros possíveis fatores (e.g. autonomia, dificuldade, etc.), bem como às práticas dos professores que se vão diferenciando ao longo dos ciclos, uma vez que existem necessidades diferentes. Para além disto, como sugestão de futura investigação, seria interessante incluir uma amostra mais heterogénea em relação aos tipos de escola, incluindo assim alunos de escolas públicas e privadas, de modo a averiguar a existência de diferenças entre os alunos de cada tipo escola em relação ao bem-estar e à perceção que têm das práticas dos professores e como estas os afetam.

Outra limitação desta investigação reside no tamanho da amostra utilizada. O número reduzido de participantes pode ter impactado a generalização dos resultados para a população-alvo. A amostra foi restrita devido aos constrangimentos que afetaram o normal funcionamento das escolas, como por exemplo, as greves constantes dos professores ao longo deste ano letivo,

que dificultou uma amostra mais representativa. Para além disto, também pode ter influenciado a precisão estatística dos resultados obtidos. Deste modo, recomenda-se que futuros estudos abordem estas mesmas questões com uma amostra mais ampla para aumentar a confiabilidade e a validade das conclusões.

VIII. REFERÊNCIAS

- Alencar, E. M. L. S. (1985). A criança na família e na sociedade. *Petrópolis: Vozes*.
- Anderson, D. & Graham, A. (2015). Improving student wellbeing: having a say at school. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(3), 248-366.
<https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1084336>
- Banks, J., and E. Smyth. 2015. “‘Your Whole Life Depends on It’: Academic Stress and Highstakes Testing in Ireland.” *Journal of Youth Studies* 18 (5): 598–616.
<https://doi.org/10.1080/13676261.2014.992317>
- Barbosa, A. J. G., Campos, R. A., & Valentim, T. A. (2011). A diversidade em sala de aula e a relação professor-aluno. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 28, 453-461.
DOI: 10.1590/S0103-166X2011000400006
- Baumeister, R. F., Vohs, K. D., Aaker, J. L., & Garbinsky, E. N. (2013). Some key differences between a happy life and a meaningful life. *The Journal of Positive Psychology*, 8(6), 505-516. <https://doi.org/10.1080/17439760.2013.830764>
- Berezina, E., Gill, C. M. H. D., & Bovina, I. (2020). A study of the association between identity, life engagement and well-being among young Asian adults. *Social Identities*, 26(5), 608-623. <https://doi.org/10.1080/13504630.2020.1783225>
- Bücker, S., Nuraydin, S., Simonsmeier, B. A., Schneider, M., & Luhmann, M. (2018). Subjective wellbeing and academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Research in Personality*, 74, 83–94. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2018.02.007>
- Burke, J., & Minton, S. J. (2019). Well-being in post-primary schools in Ireland: the assessment and contribution of character strengths. *Irish Educational Studies*, 38(2), 177-192.
<https://doi.org/10.1080/03323315.2018.1512887>

- Butler, J., & Kern, M. L. (2016). The PERMA-Profiler: A brief multidimensional measure of flourishing. *International Journal of Wellbeing*, 6(3), 1-48. <https://doi.org/10.5502/ijw.v6i3.526>
- Caldas, J.M. (2009). Plano Nacional de Saúde Mental 2007-2016. *Lisboa: Coordenação Nacional para a Saúde Mental*. <http://adeb.pt/ficheiros/uploads/02a75f2c0346f49717d171c23b7f56a2.pdf>
- Camacho, I. N. M., dos Reis, M. S. P., Tomé, G. M. Q., Branquinho, C., & de Matos, M. G. (2017). A escola portuguesa pelos olhos dos adolescentes. *Psicologia da Educação*, (45). <http://dx.doi.org/10.5935/2175-3520.20170012>
- Carvalho, A., Almeida C., Amann G., Leal, P., Marta, F., Pereira, F., Ladeiras, L., Lima R., & Lopes, I. (2019). Saúde mental em saúde escolar: Manual para a promoção de competências socioemocionais em meio escolar. Ministério da Saúde. *Direção Geral da Saúde*. ISBN: 978-972-675-237-0
- CASEL, C. (2015). Guide: Effective Social and Emotional Learning Programs-Middle and Highschool Edition. *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning: Chicago, IL, USA*. www.casel.org
- Chen, X., Cai, Z., He, J., & Fan, X. (2020). Gender differences in life satisfaction among children and adolescents: A meta-analysis. *Journal of Happiness Studies*, 21(6), 2279-2307. <https://doi.org/10.1007/s10902-019-00169-9>
- Chu, P. S., Saucier, D. A., & Hafner, E. (2010). Meta-analysis of the relationships between social support and well-being in children and adolescents. *Journal of social and clinical psychology*, 29(6), 624- 645. <https://doi.org/10.1521/jscp.2010.29.6.624>

- Clarke, T. (2020). Children's wellbeing and their academic achievement: The dangerous discourse of 'trade-offs' in education. *Theory and Research in Education*, 18(3), 263-294. <https://doi.org/10.1177/1477878520980197>
- Coelho, V. A., Sousa, V., & Marchante, M. (2016). Atitude Positiva": Um resumo de 12 anos de resultados de aplicação de programas de aprendizagem socioemocional. *Avaliação e promoção de competências socioemocionais em Portugal*, 373-398. Lisboa: Coisas de Ler.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). Research methods in Education. *London: Routledge*. <https://doi.org/10.4324/9781315456539>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2012). 2013 CASEL guide: Effective social and emotional learning programs - Preschool and elementary school edition. *Chicago, IL: R. P. Weissberg, Goren, C. Domitrovich, & L. Dusenbury*.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches. *Sage Publications*. ISBN: 978-1-5063-8670-6
- Csikszentmihaly, M. (1997). Finding Flow: The psychology of engagement with everyday life. *New York: Basic Books*
- De Sousa, (2018). <https://oreorgpt.files.wordpress.com/2018/08/literaciaemocional.pdf>
- De Wit, D. J., Karioja, K., Rye, B. J., & Shain, M. (2011). Perceptions of declining classmate and teacher support following the transition to high school: Potential correlates of increasing student mental health difficulties. *Psychology in the Schools*, 48(6), 556–572. <https://doi.org/10.1002/pits.20576>

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students’ social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Eccles, JS, & Roeser, RW (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225–241. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x>
- Fernandes, H. M., Raposo, J. V., Bertelli, R., & de Almeida, L. (2011). Satisfação escolar e bem-estar psicológico em adolescentes portugueses. *Revista Lusófona de Educação*, 18(18). <https://hdl.handle.net/1822/76246>
- Firmiano, E. P. (2011). Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula. *Programa de Educação em Células Cooperativa -PRECE*.
- Fleith, D. D. S., & Alencar, E. M. L. (2006). Percepção de alunos do ensino fundamental quanto ao clima de sala de aula para criatividade. *Psicologia em Estudo*, 11, 513-521. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722006000300007>
- Frederickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218-226. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>
- Friedman, H. S., & Kern, M. L. (2014). Personality, well-being, and health. *Annual review of psychology*, 65, 719–742. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115123>

- Furlong, M. J., You, S., Renshaw, T. L., O'Malley, M. D., & Rebelez, J. (2013) Preliminary development of the positive experiences at school scale for elementary school children. *Child Indicators Research*, 6(4), 753–775. <https://doi.org/10.1007/s12187-013-9193-7>.
- Furrer, C. J., Skinner, E. A., & Pitzer, J. R. (2014). The Influence of Teacher and Peer Relationships on Students' Classroom Engagement and Everyday Motivational Resilience. *Teachers College Record*, 116(13), 101–123. <https://doi.org/10.1177/016146811411601319>
- Gaitas, S., & Alves Martins, M. (2016). Teacher perceived difficulty in implementing differentiated instructional strategies in primary school. *International Journal of Inclusive Education*, 21(5), 544-556. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1223180>
- Gestsdottir, S., A. Arnarsson, K. Magnusson, S. A. Arngrimsson, T. Sveinsson, and E. Johannsson. 2015. "Gender Differences in Development of Mental Well-being from Adolescence to Young Adulthood: An Eight-year Follow-up Study." *Scandinavian Journal of Public Health* 43 (3): 269–275. doi:10.1177/1403494815569864
- Goleman, D. (2003). *Inteligência Emocional (12ª Edição)*. Lisboa: *Temas e Debates*.
- Goleman, D. (2005). Introduction to the tenth anniversary edition. In *Emotional intelligence*. New York: Bantam.
- Gregory, T., & Brinkman, S. (2015). Development of the Australian Student Wellbeing survey: Measuring the key aspects of social and emotional wellbeing during middle childhood. Published by the Fraser Mustard Centre. *Department for Education and Child Development and the Telethon Kids Institute Adelaide*.

- Guedes, F. B., Cerqueira, A., Gaspar, S., Gaspar, T., Moreno, C., & de Matos, M. G. (2023). Quality of Life and Well-Being of Adolescents in Portuguese Schools. *Child Indicators Research*, 1-14. <https://doi.org/10.1007/s12187-023-10021-5>
- Hallam, S. (2009). An evaluation of the social and emotional aspects of learning (SEAL) programme: Promoting positive behaviour, effective learning and well-being in primary school children. *Oxford Review of Education*, 35, 313-330. <https://doi.org/10.1080/03054980902934597>
- Hanley, T., Winter, L., & Burrell, K. (2019). Supporting emotional well-being in schools in the context of austerity: an ecologically informed humanistic perspective. *British Journal of Educational Psychology*, 90(1), 1–18. <https://doi.org/10.1111/bjep.12279>
- Heacox, D. (2006). Diferenciação curricular na sala de aula. Como efectuar alterações curriculares para todos os alunos. *Porto: Porto Editora*. ISBN: 978-972-0-34612-4
- Hoover, S., Lever, N., McCullough, S., Senchuck, J., Asby, D., March, M., Mason, C., Morgan, O., McMinn, S., Gonzalez, J., & Gotham, H. (2020). *Supporting Student Mental Health: Resources to Prepare Educators*. https://aventurasocial.com/wpcontent/uploads/2022/12/HBSC_Relato%CC%81rioNacional_2022.pdf
- Huppert, F. A., & So, T. T. (2013). Flourishing across Europe: Application of a new conceptual framework for defining well-being. *Social indicators research*, 110(3), 837-861. <https://doi.org/10.1007/s11205-011-9966-7>
- Jones, S., Barnes, S., Bailey, R., & Doolittle, E. (31 de maio de 2017). Promoting Social and Emotional Competencies in Elementary School. *The Future of Children*, 27(1). Obtido

em 27 de 10 de 2019, de <https://futureofchildren.princeton.edu/news/socialand-emotional-learning>

Jorge, S. O. F. (2011). Literacia Emocional nos Adolescentes: A Emoção como Sustentáculo para a Aprendizagem e o Sucesso Escolar ...?. Dissertação de mestrado. Universidade da Madeira, Funchal.

Karatzias, A., Power, K. G., Flemming, J., Lennan, F., & Swanson, V. (2002). The role of demographics, personality variables and school stress on predicting school satisfaction/dissatisfaction: Review of the literature and research findings. *Educational Psychology*, 22(1), 33-50. <https://doi.org/10.1080/01443410120101233>

Khaw, D., & Kern, M. (2014). A cross-cultural comparison of the PERMA model of well-being. *Undergraduate Journal of Psychology at Berkeley, University of California*, 8(1), 10-23.

Kline, R. B. (2016). Principles and practice of structural equation modeling. *Guilford publications*.

Kratt, D. (2018). Teachers' perspectives on educator mental health competencies: A qualitative case study. *American Journal of Qualitative Research*, 2(1), 22-40. <https://doi.org/10.29333/ajqr/5792>

Langford, R., Bonell, C. P., Jones, H. E., Poulidou, T., Murphy, S. M., Waters, E., ... & Campbell, R. (2014). The WHO Health Promoting School framework for improving the health and well-being of students and their academic achievement. *Cochrane database of systematic reviews*, (4). <https://doi.org/10.1002/14651858.CD008958.pub2>

Ling, X., Chen, J., Chow, D. H., Xu, W., & Li, Y. (2022). The "Trade-Off" of Student Well-Being and Academic Achievement: A Perspective of Multidimensional Student Well-

- Being. *Frontiers in Psychology*, 13, 772653-772653.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.772653>
- Liu, W., Mei, J., Tian, L., & Huebner, E. S. (2016). Age and gender differences in the relation between school-related social support and subjective well-being in school among students. *Social Indicators Research*, 125(3), 1065–1083. <https://doi.org/10.1007/s11205-015-0873-1>
- Lopes, P. N., & Salovey, P. (2004) Toward a Broader Education: Social, Emotional and Practical Skills. In: Zins, J.E., Weissberg, R.P., Wang, M.C., & Walberg, H.J. (eds.), Building academic success in social and emotional learning: what does the research say? *Teachers College Press, New York*, 76-93.
- Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The Benefits of Frequent Positive Affect: Does Happiness Lead to Success? *Psychological Bulletin*, 131(6), 803–855. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.6.803>
- Mælan, E. N., Tjomsland, H. E., Samdal, O., & Thurston, M. (2020). Pupils' Perceptions of How Teachers' Everyday Practices Support Their Mental Health: A Qualitative Study of Pupils Aged 14–15 in Norway. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(7), 1015–1029. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1639819>
- Mata, A. A. da, Silva, A. C. F. L. e, Bernardes, F. de S., Gomes, G. de A., Silva, I. R., Meirelles, J. P. S. C., Soares, L. G., Garcia, L. P. C., Ferreira, M. B. S., Bernardes, P. de S., & Bechara, L. de S. (2021). Impacto da pandemia de COVID-19 na saúde mental de crianças e adolescentes: uma revisão integrativa / The impact of COVID-19 pandemic on mental health of children and adolescents: an integrative review. *Brazilian Journal of Development*, 7(1), 6901–6917. <https://doi.org/10.34117/bjdv7n1-466>

- Mata, L., Peixoto, F., Monteiro, V., Sanches, C., & Pereira, M. (2015). Emoções em contexto académico: Relações com clima de sala de aula, autoconceito e resultados escolares. *Análise Psicológica*, 33(4). <https://doi.org/10.14417/ap.1050>
- Mata, M. D. L. E. N., Monteiro, V., & Peixoto, F. (2013). Escala de clima de sala de aula (ECSA). *Instrumentos e contextos de avaliação psicológica*, 121-133. <http://hdl.handle.net/10400.12/4494>
- Matos, M. & Carvalhosa, S. (2001). A saúde dos adolescentes: ambiente escolar e bem-estar. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 2(2), 43-53. <http://hdl.handle.net/10400.12/1040>.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). Emotional development and emotional intelligence. *Nova Iorque: Basics Books*.
- Mazzer, K. R., & Rickwood, D. J. (2015). Teachers' role breadth and perceived efficacy in supporting student mental health. *Advances in school mental health promotion*, 8(1), 29-41. <https://doi.org/10.1080/1754730X.2014.978119>
- McLellan, R., and S. Steward. 2015. "Measuring Children and Young People's Well-being in the School Context." *Cambridge Journal of Education* 45 (3): 307–332.
- Meyer, D. K., & Turner, J. C. (2002). Discovering emotion in classroom motivation research. *Educational psychologist*, 37(2), 107-114. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_5
- Morgado, J. (2004). Qualidade na educação: Um desafio para os professores. *Lisboa: Editorial Presença*. ISBN: 9789722332507
- Nunes, P. (2007). Psicologia positiva. *Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Portugal*.

- Oberle, E. (2018). Early adolescents' emotional well-being in the classroom: The role of personal and contextual assets. *Journal of School Health*, 88(2), 101–111. <https://doi.org/10.1111/josh.12585>
- OECD (2015), *How's Life? 2015*, Organisation for Economic Co-operation and Development, Paris. http://www.oecd-ilibrary.org/content/book/how_life-2015-en.
- OECD (2019), “PISA 2018 Well-being Framework”, in PISA 2018 Assessment and Analytical Framework, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/38a34353-en>
- OMS. (2022) <https://www.who.int/pt>
- OMS. (2001). The World health report: 2001: Mental health: new understanding, new hope. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42390/WHR_2001.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- OMS. (2008, junho). Pacto europeu para a saúde mental e o bem-estar. *Pacto lançado na conferência de alto nível da U.E.* https://ec.europa.eu/health/sites/default/files/mental_health/docs/mhpact_pt.pdf
- OPP. (2014). Investir na prevenção e promoção da saúde mental em contexto educativo. https://recursos.ordemdos psicologos.pt/files/artigos/investir_na_prev_e_prom_da_sp_em_c_edu.pdf
- OPP. (Janeiro, 2023). *Saúde Psicológica Escolar*. <http://escolasaudavelmente.pt/escolasaudavelmente/saude-psicologica-escolar>.
- Pereira, M. (2019). Estudo transcultural de validação do Workplace PERMA-Profiler: um instrumento de bem-estar. [Dissertação de Mestrado, ISPA]. *Repositório do ISPA*. <https://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/7346>

- Perissinotto, C. M., Cenzer, I. S., & Covinsky, K. E. (2012). Loneliness in older persons. *JAMA Internal Medicine*, 172(14), 1078-1084. doi:10.1001/archinternmed.2012.1993
- Poças, A. (2022). A percepção dos alunos sobre a prática dos professores promotoras de bem-estar. [Dissertação de Mestrado, ISPA]. *Repositório do ISPA*.
- Randolph, J. J., Kangas, M., & Ruokamo, H. (2010). Predictors of Dutch and Finnish children's satisfaction with schooling. *Journal of Happiness Studies*, 11(2), 193-204. <https://doi.org/10.1007/s10902-008-9131-4>.
- Renshaw, T. L. (2015). A replication of the technical adequacy of the Student Subjective Wellbeing Questionnaire. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(8), 757-768. <https://doi.org/10.1177/0734282915580885>
- Renshaw, T. L. (2022). Student Subjective Wellbeing Questionnaire (SSWQ). <https://doi.org/10.17605/OSF.IO/K25YF>
- Renshaw, T. L., & Chenier, J. S. (2018). Further validation of the Student Subjective Wellbeing Questionnaire: Comparing first-order and second-order factor effects on actual school outcomes. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 36(4), 392–397. <https://doi.org/10.1177/0734282916678494>
- Renshaw, T. L., Long, A. C. J., & Cook, C. R. (2015). Assessing adolescents' positive psychological functioning at school: Development and validation of the Student Subjective Wellbeing Questionnaire. *School Psychology Quarterly*, 30(4), 534–552. <https://doi.org/10.1037/spq0000088>
- Rivers, S. E., Brackett, M. A., & Salovey, P. (2008). Measuring emotional intelligence as a mental ability in adults and children. In G. J. Boyle, G. Matthews, & D. H. Saklofske (Eds.), *The SAGE handbook of personality theory and assessment, Vol. 2. Personality*

- measurement and testing* (pp. 440–460). Sage Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781849200479.n21>
- Ronen, T., Hamama, L., Rosenbaum, M., & Mishely-Yarlap, A. (2016) Subjective well-being in adolescence: The role of selfcontrol, social support, age, gender, and familial crisis. *Journal of Happiness Studies*, 17(1), 81–104. <https://doi.org/10.1007/s10902-014-9585-5>
- Ryan, R., & Deci, E. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>
- Saavedra, D. E., & Saavedra, M. L. (2007). Women of color teaching students of color: Creating an effective classroom climate through caring, challenging, and consulting. *New Directions for Teaching and Learning*, 2007(110), 75-83. <https://doi.org/10.1002/tl.276>
- Sanches, I., & Tavares, C. (2013). Gerir a diversidade: contributos da aprendizagem cooperativa para a construção de salas de aula inclusivas. *Revista Portuguesa de Educação*, 26(1), 307-347. <https://doi.org/10.21814/rpe.2994>
- Seligman, M. E. (2011). Flourish: The new positive psychology and the search for well-being. Free Press.
- Silva, A. B. (2022) Implicações de um Programa de Educação Emocional na Saúde, Bem-Estar e no Desenvolvimento de Competências Socioemocionais de Estudantes. *XLVI Encontro da ANPAD – EnANPAD*.

- Silva, A. B., & Macêdo, J. W.L. (2021). A gestão das emoções no trabalho dos servidores públicos federais. In: Silva, A. B. (org.). *Gestão de Pessoas por Competências nas Instituições Públicas Federais*. João Pessoa/PB: Editora UFPB, 554-595.
- Sprinthall, N., & Sprinthall, R. (1993). Psicologia educacional – Uma abordagem desenvolvimentalista. *Amadora: Editora Mc-Graw-Hill de Portugal*. ISBN: 9789729241376
- Tomé, G. M. Q., Matos, M. M. N. G. de, Gomes, P., Camacho, I., & Santos, T. G. S. dos. (2018). Promoção da Saúde Mental nas Escolas – Projeto ES´COOL. *Revista De Psicologia Da Criança E Do Adolescente*, 8(1), 173–184. Obtido de <http://revistas.lis.ulusiada.pt/index.php/rpca/article/view/2485>
- Tugade, M. M., & Fredrickson, B. L. (2004). Resilient Individuals Use Positive Emotions to Bounce Back From Negative Emotional Experiences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86(2), 320–333. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.86.2.320>
- Wang, J., & Wang, X. (2020). *Structural equation modeling: Applications using Mplus*. John Wiley & Sons. ISBN: 978-1-119-42272-3
- Weare, K. (2010). Mental health and social and emotional learning: Evidence, principles, tensions, balances. *Advances in School Mental Health Promotion*, 3, 5-17. <https://doi.org/10.1080/1754730X.2010.9715670>
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (Eds.). (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 3–19). The Guilford Press.

- Weston, K. J., Anderson-Butcher, D., & Burke, R. W. (2008). Developing a comprehensive curriculum framework for teacher preparation in expanded school mental health. *Advances in School Mental Health Promotion*, 1(4), 25–41. <https://doi.org/10.1080/1754730X.2008.9715737>
- Williams, S., Schneider, M., Wornell, C., & Langhinrichsen-Rohling, J. (2018). Student's perceptions of school safety: It is not just about being bullied. *The Journal of School Nursing*, 34(4), 319–330. <https://doi.org/10.1177/1059840518761792>
- World Health Organization. (2003). Creating an environment for emotional and social well-being : an important responsibility of a health promoting and child-friendly school. *World Health Organization*. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/42819>
- Wyness, M., & Lang, P. (2016). The social and emotional dimensions of schooling: A case study in challenging the ‘barriers to learning’. *British Educational Research Journal*, 42(6), 1041-1055. <https://doi.org/10.1002/berj.3245>
- Zadworna, M., Kossakowska, K., & Renshaw, T. L. (2023). Measuring subjective wellbeing in a school context: A Polish version of the Student Subjective Wellbeing Questionnaire. *School Mental Health*, 15(1), 231-246. DOI: 10.31219/osf.io/d3y7t

IX. ANEXOS

Anexo 1. Resultados do relatório HBSC (2022).

<p>Saúde mental e Bem-estar</p>	<ul style="list-style-type: none">• A grande maioria dos adolescentes considera-se feliz (72,3%).• 21% sentem-se nervosos, 15,8% irritados ou de mau humor e 11,6% tristes quase todos os dias.• 12,6% sente-se preocupado todos os dias, várias vezes por dia.• 22,8% menciona que quando tem uma preocupação intensa, esta “não o larga” e “não o deixa ter calma para pensar em mais nada”.• 26,4% refere que, frequentemente ou muito frequentemente, não é capaz de controlar coisas importantes da sua vida e 25,1% refere que, frequentemente ou muito frequentemente, sente que as suas dificuldades se acumulam de tal modo que não as consegue ultrapassar.• 23,8% nunca ou quase nunca sente que as coisas lhe correm como queria e 19,7% nunca ou quase nunca se sente confiante com a sua capacidade para lidar com problemas pessoais.
<p>Saúde e Doenças</p>	<ul style="list-style-type: none">• 51,3% dos adolescentes considera que a sua saúde está boa e 31,3% que está excelente.• Dos adolescentes que referem tem uma doença/problema de saúde/incapacidade prolongada ou permanente, 49,8% refere ter alergias e 10,7% refere condições de saúde psicológica.• Do seu conhecimento, 63,4% dos adolescentes refere que a sua escola tem um gabinete de saúde e 39,9% refere ter tido aulas de educação sexual/educação para a saúde.• O profissional de saúde mais frequentado pelos adolescentes é o dentista (51%), seguido pelo médico de família (30%), o oftalmologista (21,1%), o pediatra (16,5%) e o psicólogo (14,3%).• Menos de metade dos adolescentes estão confiantes sobre os seus conhecimentos relacionados com a saúde. 49,7% considera que consegue seguir as instruções que lhes foram dadas pelos profissionais de saúde e 40,9% que consegue avaliar como o seu comportamento afeta a sua saúde.

<p>Família</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A maioria considera ser fácil falar com os pais, especialmente com a mãe (83%) e mais de um quarto dos adolescentes refere ter dificuldades em falar com o pai (26%). • Menos de um quarto (22,8%) dos adolescentes refere existir um incentivo à comunicação e à relação entre a escola e a família. 47,6% avalia a comunicação entre a escola e a família como boa e 43,7% como indiferente/neutra. • 30,7% dos adolescentes refere que é importante melhorar a comunicação entre a escola e a família. • 31% dos adolescentes refere a pouca participação dos pais na associação de pais como a principal barreira à relação entre a escola e a família.
<p>Escola</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 30,3% dos adolescentes refere não gostar da escola, afirmando que o que menos gostam na escola é a comida do refeitório (54,4%) e as atividades extracurriculares (28,7%) e do que menos frequentemente não gostam é dos colegas (8,8%). • 22,4% dos estudantes refere que sente muita pressão com os trabalhos da escola. • 15% dos adolescentes consideram que a percepção dos professores sobre as suas capacidades académicas é muito <u>boa</u>. • As dificuldades apontadas na escola são (às vezes/sempre), que a matéria é demasiada (87,9%), aborrecida (87,4%), muito difícil (82,1%) e que a avaliação é um stresse (83,1%). Alguns adolescentes referem também a pressão dos pais para ter boas notas (58,4%). • 76,7% dos estudantes sentem-se sempre/frequentemente seguros na escola
<p>Amigos, tempos de lazer e tecnologias</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 47,6% dos adolescentes declara utilizar a internet para fugir de sentimentos negativos; 32,2% refere que já tentou passar menos tempo nas redes sociais, mas não conseguiu; 23,7% indica que regularmente não consegue pensar em nada para além do momento em que poderá usar as redes sociais novamente e 20,5% relata sentir-se mal quando não pode utilizar as redes sociais. • 46,8% dos adolescentes raramente ou nunca lê; 64,4% raramente ou nunca frequenta atividades religiosas; 70,4% raramente ou nunca

	<p>toca um instrumento; 79,6% raramente ou nunca faz atividades de voluntariado; 82,5% raramente ou nunca frequenta atividades de escutismo/escotismo e 83,9% raramente ou nunca tem intervenção associativa ou política.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 44% dos estudantes não pratica desporto coletivo; 61,9% não participa em atividades artística; 70,5% não participa em atividades religiosas; 79,8% não participa em organizações infantis e juvenis e 80,7% não faz parte de clubes num centro de lazer ou na escola.
Corpo e movimento	<ul style="list-style-type: none"> • 18,4% refere que nunca praticou desporto. Os desportos mais populares são o futebol ou futsal (38,4%), o basquetebol (18,6%) e o voleibol (16,6%). • 31,8% dos adolescentes percebe que está com excesso de peso e 11,7% considera-se pouco satisfeito com o seu corpo e aparência física.
Violência e lesões	<p>67,7% dos adolescentes refere nunca ter estado envolvido em lutas no último ano. Dos que se envolveram em lutas, 54,9% refere que foi na escola; 22% na rua; 12,1% em casa e 6,8% num recinto desportivo/ginásio/balneário.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 24,6% refere ter tido comportamentos <u>autolesivos</u> pelo menos uma vez no último ano. • Dos adolescentes que mencionam já se ter magoado de propósito (<u>autolesões</u>), 69,5% refere ter-se magoado nos braços.



Anexo 2. Questionário Qualtrics

Intro&Dados

O presente questionário enquadra-se numa investigação no âmbito da Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, realizada no ISPA – Instituto Universitário.

A tua participação é crucial para o avanço do conhecimento científico nesta área e para os procedimentos necessários à recolha de dados do presente estudo, sendo a tua participação totalmente voluntária, anónima e confidencial, onde todos os dados recolhidos serão apenas para fins de investigação, não sendo possível em nenhum momento do estudo proceder à tua identificação. O tempo médio do preenchimento é de 15 minutos, não existindo respostas corretas ou incorretas.

Em qualquer momento, durante ou após a tua resposta ao questionário, se tiveres questões relacionadas com a presente investigação ou sobre os direitos enquanto participante, poderás contactar-me (Ana Catarina Ramos) em qualquer ocasião através do seguinte endereço de e-mail: 26674@alunos.ispa.pt

Assim, por favor, solicito que respondas de forma sincera a todas as questões.

Muito obrigada pela tua colaboração.

Declaro que li e aceito participar no estudo

Dados pessoais

Idade:

Ano de escolaridade que frequentas:

Género:

- Feminino
- Masculino
- Outro
- Prefiro não responder

Quantas vezes já reprovaste:

- Nenhuma
- 1
- 2
- + 3

Quantas negativas tiveste no último período?

PPBE

Este questionário procura conhecer as perceções dos alunos sobre as práticas dos professores promotoras de bem-estar. Por favor, lê cuidadosamente cada afirmação e responde de uma forma honesta. Não há respostas certas ou erradas.

	Nunca	Raramente	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Quase sempre
1. Os professores estabelecem uma relação de confiança comigo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Os professores apoiam-me na realização dos trabalhos, quando tenho alguma dificuldade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Os professores promovem atividades que me permitem estabelecer boas relações com os colegas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Os professores procuram conhecer os meus interesses pessoais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Os professores permitem que diga como que sinto antes de uma atividade stressante.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Os professores tratam-me pelo nome que gosto de ser chamado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Nunca	Raramente	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Quase sempre
7. Os professores permitem-me expressar o que sinto em relação às avaliações.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Os professores têm em consideração as minhas opiniões na escolha das atividades.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Os professores prestam atenção ao que digo, enquanto estou a falar com eles.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Os professores fazem com que me sinta incluído na turma.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Os professores promovem atividades em que é necessário colaborar com os meus colegas de turma.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Os professores valorizam-me.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Os professores elogiam os meus esforços que faço para realizar as atividades em que tenho mais dificuldades.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Os professores ajudam-me a desenvolver a minha autoconfiança em todas as situações.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. Os professores permitem-me escolher a forma como sou avaliado, de modo a sentir-me mais confortável.
16. Os professores ajudam-me a planear e atingir os meus objetivos.
17. Os professores estabelecem regras básicas de relacionamento entre todos os elementos da turma.
18. Os professores permitem que lhes diga quando existem demasiados trabalhos de casa.
19. Os professores falam comigo sobre coisas que são importantes para mim, mesmo que não tenham que ver com a escola.
20. Os professores disponibilizam tarefas adequadas às minhas necessidades.
21. Os professores toleram comentários negativos dentro da sala de aula.

22. Os professores permitem que repita uma determinada atividade ou tarefa quando estou muito nervoso.

23. Os professores dão-me tempo necessário para a realização das atividades.

24. Os professores estabelecem de uma forma clara aquilo é suposto ser capaz de fazer após as atividades.

25. Os professores promovem um clima positivo dentro da sala de aula.

26. Os professores têm em consideração as minhas opiniões.

27. Os professores pressionam-me para que tenha um alto desempenho.

28. Os professores encorajam-me a realizar todas as atividades.

29. Os professores fazem com que me sinta bem-vindo dentro da sala de aula.

30. Quando estou com algum problema, os professores procuram saber o que se passa comigo.

31. Os professores promovem atividades que me permitem conhecer os meus colegas de turma.
32. Os professores falam comigo sobre o meu bem-estar.
33. Os professores têm em consideração a forma como me sinto.
34. Os professores disponibilizam tarefas adequadas aos meus interesses.
35. Os professores ajudam-me a treinar antes de uma apresentação à turma.
36. Os professores fazem perguntas que me ajudam a compreender melhor a matéria.
37. Os professores proporcionam momentos em que os alunos exprimem o que sentem em relação ao trabalho escolar.
38. Os professores falam comigo sempre que me sinto mais stressado com o trabalho escolar.

39. Os professores mudam a constituição dos grupos de trabalho, para que os alunos não trabalhem sempre com as mesmas pessoas.

40. Os professores encorajam-me a participar em todas as atividades da turma.

A seguir são apresentadas algumas perguntas sobre o que pensas, sentes e fazes na escola.

Lê cada frase e escolhe a melhor resposta para saber como te sentiste durante o **último mês**.

	Quase nunca	Às vezes	Muitas vezes	Quase sempre
1. Eu fico entusiasmado(a) por aprender coisas novas em sala de aula.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Eu sinto que pertença à minha escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Eu sinto que o que faço na escola é importante.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Eu sou um(a) aluno(a) bem-sucedido(a).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Estou realmente interessado(a) nas coisas que estou a fazer na escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Eu posso realmente ser eu próprio(a) na escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Quase nunca	Às vezes	Muitas vezes	Quase sempre
7. Eu penso que a escola é importante e deve ser levada a sério.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Faço um bom trabalho na escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Eu gosto de trabalhar nos projetos e tarefas da aula.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Sinto que as pessoas da minha escola se preocupam comigo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Eu sinto que é importante trabalhar bem nas minhas aulas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Eu faço bem as minhas tarefas escolares.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Eu sinto-me feliz quando estou a trabalhar e a aprender na escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Eu sou tratado(a) com respeito na minha escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Eu acredito que aquilo que aprendo na escola vai me ajudar na minha vida.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Eu recebo boas notas nas minhas aulas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

As seguintes afirmações referem-se a diferentes componentes do bem-estar.

Por favor, classifica cada afirmação, usando uma escala de 0 a 10 de acordo com o seu nível de concordância.

	0 - De modo nenhum	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10 - Completamente
1. Em geral, a que ponto levas uma vida intencional e significativa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. A que ponto te sentes solitário na tua vida diária?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Até que medida sentes que estás a fazer progressos com vista a atingir os teus objetivos?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Em geral, quantas vezes te sentes ansioso(a)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Quantas vezes te sentes absorvido(a) pelo que estás a fazer?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Em geral, como dirias que a tua saúde é?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	0 - Terrível	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10 - Excelente
7. Em geral, como dirias que a tua saúde é?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

0 - Nunca 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 - Sempre

8. Em geral, quantas vezes te sentes alegre?

0 - De modo nenhum 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 - Completamente

9. Em que medida recebes ajuda e apoio de outras pessoas quando precisas?

0 - Nunca 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 - Sempre

10. Em geral, quantas vezes te sentes irritado(a)?

11. Com que frequência alcanças as metas importantes que definiste para ti próprio(a)?

0 - De modo nenhum 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 - Completamente

12. Em geral, a que ponto sentes que o que fazes na tua vida tem valor e vale a pena?

0 - Nunca 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 - Sempre

13. Em geral quantas vezes te sentes positivo(a)?

0 - De modo nenhum 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 - Completamente

14. Em geral, a que ponto te sentes animado(a) e interessado(a) em coisas?

15. Até que medida te sentiste amado(a)?

16. Quanto é que tu estás satisfeito(a) com a tua saúde física atual?

0 - Nunca 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 - Sempre

17. Em geral, quantas vezes te sentes triste?

18. Quantas vezes é capaz de lidar com as tuas responsabilidades?

0 - De modo nenhum 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 - Completamente

19. A que ponto geralmente sentes que a tua vida tem sentido e direção?

0 - Terrível 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 - Excelente

20. Comparativamente a outros colegas da tua idade e sexo, como é a tua saúde?

0 - De modo nenhum 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 - Completamente

21. A que ponto estás satisfeito(a) com as tuas relações pessoais?

0 - Nunca 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 - Sempre

22. Com que frequência perdes a noção do tempo enquanto fazes algo que gostas?

0 - De modo nenhum 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 - Completamente

23. Em geral, até que medida te sentes satisfeito(a)?

24. Tendo em consideração todos os aspetos, quão feliz dirias que és?

Anexo 3. Consentimentos informados – Escolas e Encarregados de Educação



Título do estudo: Perceção dos alunos sobre as práticas dos professores promotoras de bem-estar

Investigadores: Ana Catarina Ramos e Prof. Doutor José Castro Silva

Instituição: ISPA – Instituto Universitário

Endereço eletrónico: 26674@alunos.ispa.pt

Exmo(a). Diretor(a) do Agrupamento de Escolas _____,

O meu nome é Ana Catarina Ramos e estou a frequentar o último ano do Mestrado Integrado em Psicologia Educacional no ISPA - Instituto Universitário. Para a conclusão do curso, irei realizar a minha dissertação com a qual pretendo estudar a visão dos alunos sobre as práticas dos professores de suporte ao bem-estar, bem como realizar um balanço acerca do bem-estar dos alunos. Os objetivos do presente estudo são: 1) caracterizar a perceção dos alunos sobre a frequência com que os professores realizam práticas promotoras de bem-estar; 2) caracterizar o bem-estar dos alunos no contexto escolar; 3) caracterizar o bem-estar dos alunos enquanto indivíduos; 4) analisar a relação entre as práticas dos professores promotoras de bem-estar nos alunos e o bem-estar dos alunos; 5) analisar o insucesso escolar e o bem-estar dos alunos; 6) comparar os resultados do bem-estar dos alunos consoante o ano de escolaridade. Este estudo realiza-se sob a orientação do Prof. Doutor José Castro Silva. Para a realização do estudo solicitou-se a autorização da Direção Geral de Educação, responsável pela monitorização de inquéritos realizados em meio escolar. Posto isto, venho solicitar a vossa excelência que autorize a recolha de dados no Agrupamento _____. A recolha de dados realizar-se-ia através de um questionário a preencher pelos alunos do 7º, 8º e 9ºanos. Esta informação será recolhida através de um questionário anónimo e em momento algum será recolhida, ou registada, qualquer informação que identifique o aluno. É garantido o anonimato dos participantes e a confidencialidade da informação recolhida. Quanto à aplicação do questionário, este será realizado através de uma plataforma online "~~Qualtrics~~", no entanto, caso os alunos não possuam um smartphone, será facultado o questionário em papel. É de referir que a participação neste estudo não implica qualquer risco ou custo para os alunos e que os investigadores respeitam integralmente a vontade daqueles que não desejarem participar. Qualquer participante pode anular o seu consentimento em qualquer momento e sem qualquer prejuízo. Todos os dados recolhidos serão arquivados no Centro de Investigação em Educação (CIE-ISPA) do ISPA - Instituto Universitário, num armário fechado e de acesso exclusivo ao aluno

que se encontra a desenvolver a dissertação e ao professor orientador. Após a conclusão do presente estudo, todos os dados em papel serão destruídos. Para qualquer informação adicional, por favor não hesite em contactar. Poderá fazê-lo através do endereço de e-mail indicado no cabeçalho. Agradecemos, desde já, a sua colaboração e realçamos a importância da sua autorização para este estudo. Com os melhores cumprimentos, Ana Catarina Ramos.

AUTORIZAÇÃO

Eu _____, Diretor(a) do Agrupamento de Escolas _____, li e compreendi a informação que consta neste documento e autorizo que se realize a recolha de dados neste Agrupamento, para a realização do estudo sobre a visão dos alunos sobre as práticas dos professores de suporte ao bem-estar.

_____ Data ____/____/____

(Assinatura do(a) Diretor(a))

_____ Data ____/____/____

(Assinatura do Investigador)

Título do estudo: Perceção dos alunos sobre as práticas dos professores promotoras de bem-estar

Investigadores: Ana Catarina Ramos e Prof. Doutor José Castro Silva

Instituição: ISPA – Instituto Universitário

Endereço eletrónico: 26674@alunos.ispa.pt

Exmo(a). Encarregado(a) de Educação,

O meu nome é Ana Catarina Ramos, sou aluna do 5.º ano do Mestrado Integrado em Psicologia Educacional no ISPA – Instituto Universitário. No âmbito da minha dissertação de mestrado, encontro-me a realizar um estudo sobre a opinião dos alunos relativamente às práticas dos professores promotoras de bem-estar. Este estudo realiza-se sob a orientação do Prof. Doutor José Castro Silva. Para a realização do estudo solicitou-se a autorização da Direção Geral de Educação, responsável pela monitorização de inquéritos realizados em meio escolar, assim como o presente Agrupamento de Escolas. Para que o estudo se realize é necessário recolher informação a nível do aluno, informação esta que será recolhida através de um **questionário anónimo e confidencial**, sendo os resultados obtidos utilizados apenas para este estudo e tratados de forma global. **Em momento algum será recolhida, ou registada, qualquer informação que identifique o aluno.**

Solicitamos a sua autorização para que o seu educando participe no estudo e preencha um questionário, que será aplicado a todos os alunos da turma, sobre a sua visão relativamente às práticas dos professores de suporte ao bem-estar, com o objetivo de melhorar as práticas de ensino. Para além disto, no questionário será solicitada alguma informação demográfica como o sexo, idade e ano escolar, número de negativas do último período e número de reprovações. Os questionários serão aplicados aos alunos numa data a determinar junto da escola, de modo a não perturbar o normal funcionamento das aulas. É de referir que a participação neste estudo não implica qualquer risco ou custo para os participantes e que os investigadores respeitam integralmente a vontade daqueles que não desejam participar. Qualquer participante pode anular o seu consentimento em qualquer momento e sem qualquer prejuízo. Quanto à aplicação do questionário, este será realizado através de uma plataforma online “Qualtrics”, no entanto, caso os alunos não possuam um smartphone, será facultado o questionário em papel. Todos os dados recolhidos serão arquivados no Centro de Investigação em Educação (CIE-ISPA) do ISPA, num armário fechado e de acesso exclusivo ao aluno que se encontra a desenvolver a dissertação e ao professor orientador. Após a conclusão do presente estudo, todos os dados em papel serão destruídos. Para qualquer informação adicional, por favor não hesite em contactar. Pode fazê-lo através do endereço de e-mail que consta no cabeçalho. Agradecemos, desde já, a sua colaboração e realçamos a importância da sua participação no estudo.

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, declaro que tomei conhecimento do estudo sobre a visão dos alunos sobre as práticas dos professores de suporte ao bem-estar e compreendi a informação que consta neste documento. Como tal, cedo autorização para que o meu educando, _____, preencha o questionário e faça parte do estudo.

_____ Data ____ / ____ / ____

(Assinatura do Representante Legal)

_____ Data ____ / ____ / ____

(Assinatura do Investigador)

Anexo 4. Instrumento final PERMA

Fatores	Itens
Emoções Positivas	7) Em geral, quantas vezes te sentes alegre? 12) Em geral, quantas vezes te sentes positivo(a)? 22) Em geral, até que medida te sentes satisfeito(a)?
Relações	8) Em que medida recebes ajuda e apoio de outras pessoas quando precisas? 14) Até que medida te sentiste amado(a)? 20) Até que ponto estás satisfeito(a) com as tuas relações pessoais?
Significado	1) Em geral, a que ponto levas uma vida intencional e significativa? 11) Em geral, a que ponto sentes que o que fazes na tua vida tem valor e vale a pena? 18) A que ponto geralmente sentes que a tua vida tem sentido e direção?
Realização	3) Até que medida sentes que estás a fazer progressos com vista a atingir os teus objetivos? 10) Com que frequência alcanças as metas importantes que definiste para ti próprio(a)?
Realização	17) Quantas vezes é capaz de lidar com as tuas responsabilidades?

Anexo 5. Instrumento final Questionário das Práticas dos Professores

Fatores	Itens
Relacionamento com os alunos enquanto indivíduos	1) Os professores estabelecem uma relação de confiança comigo.
	2) Os professores apoiam-me na realização dos trabalhos, quando tenho alguma dificuldade.
	7) Os professores permitem-me expressar o que sinto em relação às avaliações.
	10) Os professores fazem com que me sinta incluído na turma.
	12) Os professores valorizam-me.
Ser responsivo às necessidades académicas dos alunos	23) Os professores dão-me tempo necessário para a realização das atividades.
	24) Os professores estabelecem de uma forma clara aquilo que é suposto ser capaz de fazer após as atividades.
	25) Os professores promovem um clima positivo dentro da sala de aula.
	28) Os professores encorajam-me a realizar todas as atividades.
	29) Os professores fazem com que me sinta bem-vindo dentro da sala de aula.
Criação de relações dentro de sala de aula	40) Os professores encorajam-me a participar em todas as atividades da turma.
	11) Os professores promovem atividades em que é necessário colaborar com os meus colegas de turma.
	31) Os professores promovem atividades que me permitem conhecer os meus colegas de turma.
Redução do stress escolar	33) Os professores têm em consideração a forma como me sinto.
	5) Os professores permitem que diga como que sinto antes de uma atividade stressante.
	15) Os professores permitem-me escolher a forma como sou avaliado, de modo a sentir-me mais confortável.

Redução do stress escolar	16) Os professores ajudam-me a planear e atingir os meus objetivos.
	34) Os professores disponibilizam tarefas adequadas aos meus interesses.
	35) Os professores ajudam-me a treinar antes de uma apresentação à turma.
	37) Os professores proporcionam momentos em que os alunos exprimem o que sentem em relação ao trabalho escolar.
	38) Os professores falam comigo sempre que me sinto mais stressado com o trabalho escolar.

Anexo 6. Outputs testes estatísticos SSWQ para a variável género

Teste à Normalidade (Shapiro-Wilk)

	W	p
Prazer	0.983	0.105
LA	0.970	0.005
PE	0.968	0.003
EA	0.955	< .001

Nota. Um p-value pequeno sugere a violação do pressuposto da normalidade

Teste t para amostras independentes

		Estatística	gl
Prazer	t de Student	-0.559	131

Nota. $H_a \mu_{\text{Group 1}} \neq \mu_{\text{Group 2}}$

Teste t para amostras independentes

		Estatística	p
LA	U de Mann-Whitney	2077	0.684
PE	U de Mann-Whitney	1966	0.359
EA	U de Mann-Whitney	2149	0.938

Nota. $H_a \mu_{\text{Group 1}} \neq \mu_{\text{Group 2}}$

Anexo 7. Output testes estatísticos PERMA para a variável género

Teste à Normalidade (Shapiro-Wilk)

	W	p
Bem-estar global	0.935	< .001
P	0.941	< .001
R	0.937	< .001
M	0.952	< .001
A	0.964	< .001
H	0.905	< .001
N	0.986	0.153

Nota. Um p-value pequeno sugere a violação do pressuposto da normalidade

Teste t para amostras independentes

	Estatística	p
N	t de Student 4.60	< .001

Nota. $H_a \mu_{\text{Group 1}} \neq \mu_{\text{Group 2}}$

Teste t para amostras independentes

		Estatística	p
P	U de Mann-Whitney	1793	0.027
R	U de Mann-Whitney	1973	0.153
M	U de Mann-Whitney	1891	0.075
A	U de Mann-Whitney	1828	0.040
Hap	U de Mann-Whitney	1895	0.074
H	U de Mann-Whitney	1455	< .001
Lon	U de Mann-Whitney	2219	0.707
Bem-estar global	U de Mann-Whitney	1866	0.059

Nota. $H_a \mu_{\text{Group 1}} \neq \mu_{\text{Group 2}}$

Anexo 8. Output testes estatísticos Prática dos Professores para a variável género

Teste à Normalidade (Shapiro-Wilk)

	W	p
RS	0.980	0.043
RAI	0.957	< .001
SRNA	0.964	0.001
CRDSA	0.970	0.004

Nota. Um p-value pequeno sugere a violação do pressuposto da normalidade

Teste t para amostras independentes

		Estatística	p
RS	U de Mann-Whitney	1886	0.115
RAI	U de Mann-Whitney	2229	0.853
SRNA	U de Mann-Whitney	2027	0.339
CRDSA	U de Mann-Whitney	2145	0.578

Nota. $H_a \mu_{\text{Group 1}} \neq \mu_{\text{Group 2}}$

Anexo 9. Outputs testes estatísticos SSWQ para a variável ano de escolaridade

Teste à Normalidade (Shapiro-Wilk)

	W	p
Prazer	0.989	0.368
LA	0.974	0.009
PE	0.967	0.002
EA	0.974	0.010

Nota. Um p-value pequeno sugere a violação do pressuposto da normalidade

ANOVA a um fator (Welch)

	F	gl1	gl2	p
Prazer	2.42	2	76.9	0.095

Kruskal-Wallis

	χ^2	p
LA	2.53	0.282
PE	2.02	0.364
EA	1.66	0.436

Anexo 10. Outputs testes estatísticos PERMA para a variável ano de escolaridade

Teste à Normalidade (Shapiro-Wilk)

	W	p
Hap	0.899	< .001
Bem-estar global	0.935	< .001
P	0.941	< .001
R	0.937	< .001
M	0.952	< .001
A	0.964	< .001
H	0.905	< .001
N	0.986	0.153

Nota. Um p-value pequeno sugere a violação do pressuposto da normalidade

Kruskal-Wallis

	χ^2	gl	p
P	1.34903	2	0.509
R	0.01330	2	0.993
M	1.10777	2	0.575
A	2.61753	2	0.270
Hap	0.57855	2	0.749
Bem-estar global	1.40414	2	0.496
H	0.00960	2	0.995

ANOVA a um fator (Welch)

	gl1	gl2	p
N	2	78.3	0.042

	7	8	9
Diferença média	—	-0.889	0.358
p-value	—	0.094	0.655
Diferença média		—	1.247
p-value		—	0.023
Diferença média			—
p-value			—

Anexo 11. Outputs testes estatísticos Práticas dos Professores para a variável ano de escolaridade

Teste à Normalidade (Shapiro-Wilk)

	W	p
RS	0.979	0.028
RAI	0.959	< .001
SRNA	0.964	< .001
CRDSA	0.977	0.018

Nota. Um p-value pequeno sugere a violação do pressuposto da normalidade

Kruskal-Wallis

	χ^2	gl	p
RS	2.106	2	0.349
RAI	0.566	2	0.754
SRNA	3.315	2	0.191
CRDSA	2.901	2	0.234

Anexo 12. Outputs da Matriz de Correlações Spearman para as variáveis Bem-estar Global e Bem-estar Acadêmico

Matriz de Correlações

		Bem-estar global	Prazer	LA	PE	EA
Bem-estar global	Rho de Spearman	—				
	gl	—				
	p-value	—				
Prazer	Rho de Spearman	0.555 ***	—			
	gl	136	—			
	p-value	< .001	—			
LA	Rho de Spearman	0.564 ***	0.588 ***	—		
	gl	136	136	—		
	p-value	< .001	< .001	—		
PE	Rho de Spearman	0.483 ***	0.674 ***	0.573 ***	—	
	gl	136	136	136	—	
	p-value	< .001	< .001	< .001	—	
EA	Rho de Spearman	0.483 ***	0.531 ***	0.432 ***	0.563 ***	—
	gl	136	136	136	136	—
	p-value	< .001	< .001	< .001	< .001	—

Nota. * p < .05, ** p < .01, *** p < .001