

O Sentido da Escola e o Bem-estar dos Adolescentes

Dissertação de Mestrado

Helena Isabel Oliveira Brilhante Raposo

Mestrado em

Educação e Formação



Ponta Delgada
2025

O Sentido da Escola e o Bem-estar dos Adolescentes

Dissertação de Mestrado

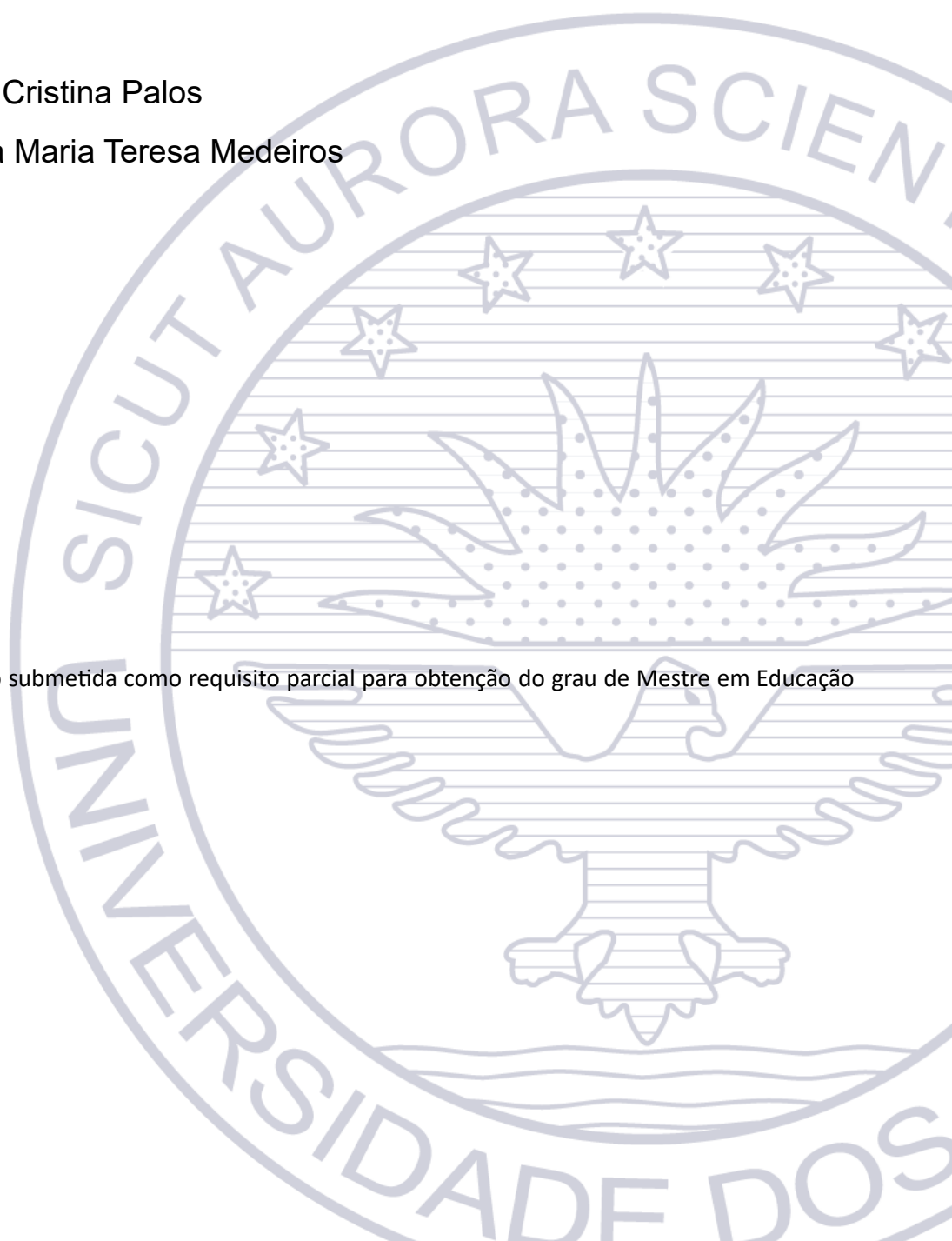
Helena Isabel Oliveira Brilhante Raposo

Orientadoras

Prof.^a Doutora Ana Cristina Palos

Professora Doutora Maria Teresa Medeiros

Dissertação de Mestrado submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Formação



*Não basta abrir a janela
para ver os campos e o rio.
Não é o bastante não ser cego
para ver as árvores e as flores.
É preciso também não ter filosofia nenhuma.
Com filosofia não há árvores: há ideias apenas.
Há só cada um de nós, como uma cave.
Há só uma janela fechada, e o mundo lá fora;
E um sonho do que se poderia ver se a janela se
abrisse,
Que nunca é o que se vê quando se abre a janela.*

Alberto Caeiro

Agradecimentos

Às minhas orientadoras Prof^ª. Doutora Ana Cristina Palos e Professora Doutora Maria Teresa Medeiros pelo apoio incansável e incentivo constante.

À Direção do Agrupamento de Escolas, aos professores e professoras por facilitarem a recolha de dados e, aos alunos e alunas por participarem nesta investigação. Sem a vossa colaboração este trabalho não era possível.

Aos meus colegas de mestrado, Professores e Professoras por acompanharem esta etapa, contribuindo, cada um à sua maneira, para o meu gosto e interesse por esta área.

Ao meu “padresito”, madrezita” e irmã Carlota, pela paciência, amor e por acreditarem em mim mesmo nas alturas em que eu própria tive dificuldade em fazê-lo.

Ao meu avô Serafim, às minhas avós Maria dos Anjos e Iracema, e à minha tia Virgínia por nas vossas demonstrações de orgulho e amor incentivarem-me sempre a mais.

À minha amiga Vanessa pelo apoio constante e partilha dos altos e baixos. É sempre um privilégio crescer e partilhar contigo mais uma conquista e mais uma aventura.

Ao David pelo apoio incansável especialmente na reta final. Nem imagino como teria conseguido sem o teu carinho, paciência e ajuda.

À minha família, aos meus amigos Simão, Xavier, Rodrigo e Paulo, e às minhas amigas Teresa, Raquel, Sara e Bea, pelo apoio e contribuições para o meu bem-estar.

À Joyce pela ajuda neste percurso.

Ao Rafael, por seres uma presença tão positiva e tranquilizante nos meus dias.

A todos, do fundo do meu coração, muito obrigada!

Resumo

A adolescência é um período chave no desenvolvimento para a afirmação e consolidação identitária, as relações interpessoais, a aquisição de hábitos saudáveis e a construção de valores com vista a uma cidadania ativa. A Escola deve ser um ambiente positivo que promova o bem-estar dos/as adolescentes, a satisfação com a vida e o seu desenvolvimento positivo. Esta investigação, de carácter exploratório, visa, de modo geral, compreender a relação entre o bem-estar dos/as adolescentes e o sentido que estes atribuem à sua escola. Foram traçados para esta investigação objetivos com o intuito de apurar a relação entre o bem-estar subjetivo, o bem-estar escolar e o sentido que os/as alunos/as atribuem à escola, tendo por referência as razões que associam à escolaridade e as emoções e sentimentos que associam à escola. O estudo insere-se no paradigma quantitativo e foi desenvolvido junto de uma amostra de 203 adolescentes dos 9º e 12º anos de um Agrupamento de Escolas das Caldas da Rainha. Para instrumentos de recolha de dados optou-se por um questionário, com questões construídas para o efeito, e por escalas. Para medir o bem-estar recorreu-se à aplicação da Escala dos Afetos Positivos e Negativos (PANAS), da Escala de Satisfação com a Vida (SWLS), e da Escala de Bem-estar Escolar (adaptação do *School Well Being Profile*). Os resultados apontam para algumas associações entre as variáveis sociodemográficas género, ano de escolaridade e existência de reprovações tanto com o bem-estar escolar e respetivas dimensões, como com o bem-estar subjetivo e as suas componentes, com as emoções e sentimentos que associam à escola e com a principal razão que leva o/a adolescente a esta. Também é visível uma relação entre as emoções e sentimentos que os/as adolescentes sentem perante a escola, o seu bem-estar escolar e bem-estar subjetivo, podendo-se destacar que níveis superiores de bem-estar, escolar e subjetivo, tendem a ser associados a emoções e sentimentos mais positivos em face da escola. O método de seleção da amostragem não permite uma generalização dos resultados, contudo estes demonstram a pertinência de considerar de forma ativa, nas instituições de ensino, as perceções dos/as adolescentes sobre a sua experiência escolar e o seu bem-estar, de modo a criar um ambiente que permita incentivá-los a alcançar o seu potencial. Esta investigação também permite reforçar a importância de uma relação positiva Escola/aluno/a benéfica para o desenvolvimento global do(da) adolescente.

Palavras-chave: Adolescência; Bem-estar Subjetivo; Desenvolvimento Positivo; Bem-estar Escolar; Sentido da Escola.

Abstract

Adolescence is a key period in development for identity affirmation and consolidation, interpersonal relationships, the acquisition of healthy habits, and the construction of values with a view to active citizenship. School should be a positive environment that promotes the well-being of adolescents, life satisfaction, and positive development. This exploratory research aims, in general, to understand the relationship between the well-being of adolescents and the meaning they attribute to their school. Objectives were set for this research with the aim of determining the relationship between subjective well-being, school well-being, and the meaning that students attribute to school, based on the reasons they associate with schooling and the emotions and feelings they associate with school. The study is part of the quantitative paradigm and was developed with a sample of 203 adolescents in the 9th and 12th grades of a school group in Caldas da Rainha. For data collection instruments, a questionnaire with questions designed for this purpose and scales were used. To measure well-being were used, the Positive and Negative Affect Schedule (PANAS), the Satisfaction with Life Scale (SWLS), and the School Well-being Scale (adapted from the School Well-being Profile). The results point to some associations between the sociodemographic variables of gender, years of schooling, and failure rates, both with school well-being and its respective dimensions, as well as with subjective well-being and its components, with the emotions and feelings they associate with school, and with the main reason that leads adolescents to attend school. There is also a visible relationship between the emotions and feelings that adolescents feel towards school, their school well-being, and subjective well-being. It can be noted that higher levels of well-being, both school and subjective, tend to be associated with more positive emotions and feelings towards school. The sampling selection method does not allow for a generalization of the results, but they do demonstrate the relevance of actively considering, in educational institutions, adolescents' perceptions of their school experience and well-being in order to create an environment that encourages them to reach their potential. This research also reinforces the importance of a positive school/student relationship that is beneficial to the overall development of adolescents.

Keywords: Adolescence; Subjective Well-Being; Positive Development; School Well-Being; Sense of School.

Índice

Introdução	1
Capítulo I: Como o Adolescente vive a Escola.....	4
1.1 Adolescência: diferentes abordagens	5
1.2 Escola e Desenvolvimento Positivo: da visão tradicional à Escola promotora do desenvolvimento dos/as estudantes.....	11
1.3 Adolescência e Bem-estar: do Bem-estar Subjetivo ao Bem-estar Escolar.....	17
Capítulo II: Metodologia	23
2.1 Método, Desenho do estudo e Objetivos	24
2.2 Caracterização da Amostra	26
2.3 Instrumentos de Recolha de Dados.....	28
2.3.1 Questionário sobre as Principais Razões que levam os/as adolescentes a ir à Escola e sobre as Emoções e Sentimentos perante a Escola	29
2.3.2 Escala do Perfil de Bem-estar Escolar (PBEE)	30
2.3.2.1 Análise da consistência interna da Escala do Bem-estar Escolar.....	31
2.3.3 Escala de Afetos Positivos e Negativos (PANAS)	32
2.3.4 Escala de Satisfação com a Vida (SWLS)	33
2.4 Pré-teste dos instrumentos.....	33
2.5 Procedimentos para a recolha de dados e questões éticas.....	34
2.6 Procedimentos estatísticos	35
Capítulo III: Apresentação dos resultados	36
3.1 Apresentação dos Resultados.....	37
3.1.1 Principais Razões que levam os/as Adolescentes à Escola	40
3.1.2 Emoções e Sentimentos dos/as Adolescentes perante a Escola.....	44

3.1.3 Relação entre as Principais Razões que levam os/as Adolescentes à Escola e as Emoções e Sentimentos perante esta	48
3.1.4 Bem-estar Escolar e Bem-estar Subjetivo dos/as Adolescentes	50
3.1.5 Emoções e Sentimentos dos/as Adolescentes perante a Escola no Bem-estar Escolar e no Bem-estar Subjetivo	56
Capítulo IV: Discussão dos Resultados	64
Conclusões e Limitações.....	77
Referências Bibliográficas	85
Anexos.....	91

Índice de Anexos

Anexo 1- Exemplar do Protocolo de instrumentos

Anexo 2- Autorização para a adaptação do *SWBP*

Anexo 3- Exemplar de Consentimento Livre e Esclarecido (aluno/a e encarregado/a de educação)

Anexo 4- Análise de Confiabilidade do PBEE adaptado

Índice de Tabelas

Tabela 1- *Caracterização Sociodemográfica da Amostra*

Tabela 2- *Frequências entre o Grupo Etário e o Ano Escolar*

Tabela 3- *Consistência Interna do PBEE e respectivas Dimensões*

Tabela 4- *Estatística Descritiva da Principal Razão para ir à Escola*

Tabela 5- *Frequências das Principais Razões que levam os/as adolescentes a irem à Escola em função do Género*

Tabela 6- *Frequências das Principais Razões que levam os/as adolescentes a irem à Escola em função do ano Escolar*

Tabela 7- *Frequências das Principais Razões que levam os/as adolescentes a irem à Escola em função das Reprovações*

Tabela 8- *Estatística Descritiva das Emoções e Sentimentos associados à Escola*

Tabela 9- *Emoções e Sentimentos perante a Escola por Género*

Tabela 10- *Emoções e Sentimentos perante a Escola por Ano de Escolaridade*

Tabela 11- *Emoções e Sentimentos perante a Escola por Reprovações*

Tabela 12- *Frequência das Emoções e Sentimentos perante a Escola e das Principais razões que levam os/as adolescentes a irem à Escola*

Tabela 13- *Estatística Descritiva do Bem-estar Escolar*

Tabela 14- *Bem-estar Escolar por Género*

Tabela 15- *Bem-estar Escolar por Ano de Escolaridade*

Tabela 16- *Bem-estar Escolar por Reprovações*

Tabela 17- *Estatísticas Descritivas do Bem-estar Subjetivo (Afetos Positivo e Negativo e Satisfação com a Vida)*

Tabela 18- *Bem-estar Subjetivo por Género*

Tabela 19- *Bem-estar Subjetivo por Ano de Escolaridade*

Tabela 20- *Bem-estar Subjetivo por Reprovações*

Tabela 21- *Correlações de Pearson entre o Perfil de Bem-estar Escolar, o Bem-estar Subjetivo e as Emoções e Sentimentos perante a Escola*

Tabela 22- *Regressão Linear Múltipla das Emoções e Sentimentos perante a Escola no Bem-estar Escolar e no Bem-estar Subjetivo*

Lista de Abreviaturas

OMS Organização Mundial de Saúde

SWLS Satisfaction with Life Scale (Escala de Satisfação com a Vida)

PANAS Positive and Negative Affect Schedule (Escala de Afetos Positivos e Negativos)

SWBP School Well Being Profile

PBEE Perfil de Bem-estar Escolar

Introdução

Esta dissertação, realizada no âmbito do Mestrado em Educação e Formação na Área de Especialização em Intervenção Educativa com Crianças e Adolescentes, da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade dos Açores, intitulada “O Sentido da Escola e o Bem-estar dos Adolescentes”, surge do interesse despoletado pelo estudo do desenvolvimento dos/as adolescentes e do seu percurso escolar, oriundo da abordagem teórico prática, durante o primeiro ano do curso de mestrado de Educação e Formação, nas unidades curriculares de *Psicossociologia da Infância e Juventude*, *Práticas Inovadoras em Educação e Formação*, *Eficácia e Melhoria das Organizações Educativas* e *Psicologia do Desenvolvimento da Criança e do Adolescente*.

De acordo com a OMS (Organização Mundial de Saúde), a adolescência diz respeito ao período de desenvolvimento, que ocorre, em média, entre os 10-19 anos de idade. Sendo uma definição usual ela é, no entanto, limitada a um critério etário, e por tal, muito aquém da descrição deste período de desenvolvimento e da perspetiva plural das adolescências. Este período de construção e consolidação identitária do indivíduo é um período chave para a construção de hábitos e aquisição de valores que influenciarão o seu estilo de vida e a sua saúde (física e psicológica) ao longo da vida. Ao envolver os/as alunos/as em práticas que articulam a saúde física e psicológica, a educação e cidadania, a escola contribui para a formação integral, reforçando atitudes conscientes e críticas que favorecem o desenvolvimento pessoal e interpessoal, sendo que para tal a escola deve oferecer um ambiente que estimule comportamentos saudáveis, e deve garantir a participação ativa de toda a comunidade escolar, incluindo os/as alunos/as (Moraes et al., 2022). Ações de promoção da saúde neste período podem potenciar tanto a autonomia e a participação ativa do/a adolescente no meio onde se insere, como o seu bem-estar.

Do ponto de vista psicossocial, o/a adolescente pertence a um grupo social considerado como problemático, estando em transição entre a infância, desvalorizada pela sociedade, e a idade adulta, por esta idealizada. Esta ambiguidade constitui um conjunto de dificuldades para a construção de uma identidade social do/a jovem (Malfitano, 2011). É importante, portanto, nos contextos socioculturais onde o/a adolescente está inserido, como a Família e Escola, o incentivo à expressão, o desenvolvimento de espírito crítico, e a valorização dos projetos pessoais e de cidadania. A Escola deve ser garante da criação

de um ambiente/clima de bem-estar institucional e pessoal, que possibilite um desenvolvimento pessoal e interpessoal positivo, sem a marginalização, o *bullying* e a exclusão social.

Torna-se importante considerar a individualidade do/a aluno/a, entender o meio em que se insere e de ter em atenção o ambiente ao seu redor, procurando, deste modo, proporcionar uma educação multidimensional, que permita desenvolver o indivíduo, enquanto pessoa, o seu potencial e a superar as suas dificuldades, tomando em consideração as suas próprias percepções sobre o mesmo e a sua capacidade de resiliência para a superação. Eletivamente, e recorrendo aos constructos da Psicologia Positiva, o meio escolar e a forma como o/a adolescente o experiência afeta significativamente o seu desenvolvimento e, por consequência, o seu futuro. Este domínio recente da Psicologia, visa o “desenvolvimento positivo”, na concretização de uma vida positiva e saudável dos indivíduos, facilitado quando existe a articulação entre as instituições, os traços individuais e as experiências subjetivas (Freire & Silva, 2015).

Desenvolveu-se então este estudo exploratório com o intuito de averiguar a relação do bem-estar dos/as alunos/as, tanto na representação que estes têm da Escola, como nas emoções e sentimentos que associam à mesma. Visando alcançar os objetivos desta investigação optámos por um paradigma quantitativo, recorrendo a uma amostra não probabilística, por conveniência, constituída por 203 adolescentes dos 9º e 12º anos de um Agrupamento de escolas das Caldas da Rainha, a quem foi aplicado o Protocolo de instrumentos de recolha de dados, estruturado para esta investigação.

Este Protocolo de instrumentos foi construído para esta investigação e está dividido em quatro partes: a primeira de caracterização sociodemográfica, a segunda composta por questões abertas relativas à principal razão (motivos) que levam os/as adolescentes a irem à escola e às emoções e sentimentos que estes atribuem à mesma, a terceira parte consta de uma Escala Perfil de Bem-estar Escolar, da autoria de Konu e Lintonem (2006) (versão traduzida e adaptada *School Well Being Profile*, e a quarta e da Escala Afetos Positivos e Negativos (adaptação de Galinha & Pais Ribeiro, 2005), e da Escala de Satisfação com a Vida (versão de Simões, 1992).

No que diz respeito à organização da dissertação, esta está dividida em quatro capítulos, precedidos de uma introdução e seguidos de uma conclusão, segundo o encadeamento lógico de enquadrar os conceitos a serem mobilizados, estipular, com base

nestes, os objetivos do estudo e respectivas metodologias a serem aplicadas, analisar os dados recolhidos e por fim discuti-los. Assim sendo, o primeiro capítulo é organizado em três subtópicos a saber: (i) Adolescência: diferentes abordagens, onde procuramos definir a adolescência, as suas fases, e como o/a adolescente é percecionado na sociedade atual; (ii) Escola e Desenvolvimento Positivo: da visão tradicional à Escola promotora do desenvolvimento dos/as estudantes, é onde procuramos refletir sobre como as escolas podem influenciar o desenvolvimento positivo dos/as alunos/as e os significados e sentidos que os/as adolescentes atribuem a esta; (iii) Adolescência e Bem-estar: do Bem-estar Subjetivo ao Bem-estar Escolar, onde abordamos tanto os conceitos de bem-estar considerados, como múltiplos fatores que os podem influenciar..

O segundo capítulo diz respeito à apresentação do método, desenho de estudo e dos objetivos, seguida pela caracterização da amostra, exposição da composição e organização dos instrumentos de recolha de dados, e por fim a descrição dos procedimentos para a recolha de dados, incluindo questões éticas e procedimentos estatísticos tomados no decorrer da investigação.

O terceiro capítulo é composto pela apresentação dos resultados das análises realizadas de acordo com os objetivos traçados, constando a discussão dos mesmos do quarto e último capítulo.

Por fim são apresentadas as conclusões do estudo exploratório, incluindo algumas limitações encontradas.

CAPÍTULO I

Adolescência, Escola e Bem-estar

Capítulo I – Adolescência, Escola e Bem-estar

1.1 Adolescência: diferentes abordagens

O conceito de adolescência tem-se vindo a construir com o evoluir das sociedades, sofrendo transformações ao longo dos anos. Durante muito tempo o conceito de adolescência era definido, erroneamente, pela negação, “(...) é uma fase em que já não se é criança e ainda não se é adulto.”, tal como critica Medeiros (2015, p. 34). Com efeito, tradicionalmente a adolescência como período de desenvolvimento tem sido estigmatizada e generalizada, do ponto de vista sociocultural, e nos discursos habituais, como uma fase crítica da vida, no entanto, na contemporaneidade procura-se reconhecer a adolescência segundo uma perspetiva integral do desenvolvimento humano de grande potencial pela exploração, plasticidade e múltiplas oportunidades de crescimento potenciadas. Reconhece-se, ainda, apesar de ser influenciado pelo contexto onde se insere, o/a adolescente é um agente ativo no seu próprio desenvolvimento (Senna & Dessen, 2012). Neste período de desenvolvimento humano surgem diversas mudanças “na representação do corpo, na conceção de si, dos outros e do mundo, na pluralidade e fluidez de experiências e escolhas, na análise das situações e capacidade de criar e resolver situações problemáticas (académicas ou outras) que marcam a diferença face ao pensamento e comportamento infantil e face ao pensamento e comportamento adulto (independentemente da polémica em torno da existência ou não de um estágio pós-formal).” (Pires, 2000, p.25).

Como período de desenvolvimento humano, podemos considerar a adolescência marcada pelas pluralidades, sendo esta, tanto repleta de incertezas e inseguranças como de possibilidades e de abertura a novas experiências (Cabral, Medeiros & Fonseca, 2015) e de exploração da identidade e da construção paulatina de um sistema ético e de valores. Esta período do desenvolvimento humano caracteriza-se pela diversidade de modos de vivência da mesma, atendendo o impacto dos múltiplos contextos onde o indivíduo se insere (Silva et al., 2021). A diversidade de experiências vividas potencia uma multiplicidade de possíveis trajetórias.

A adolescência é também marcada por intenso questionamento do indivíduo sobre o sentido da vida e o seu papel no mundo, propícios, assim, para a construção de um projeto para o seu futuro (como por exemplo, um projeto de desenvolvimento de carreira).

Durante a adolescência, os indivíduos começam a definir objetivos para a sua vida e a planejar o seu futuro com base nas suas expectativas pessoais (Florêncio et al., 2021). Esta capacidade de projetar-se para além do presente não reflete apenas o amadurecimento cognitivo e social, mas também constitui um elemento fundamental para o desenvolvimento multidimensional.

Ainda que por vezes associada às transformações pubertárias apenas, a adolescência acarreta uma multiplicidade de dimensões em que ocorrem transformações no desenvolvimento do indivíduo. Para além das dimensões físicas e fisiológicas, ocorrem, no adolescente, alterações/ maturações nas dimensões socio afetivas, cognitivas, sociais e morais (Medeiros, 2000b). Estas mudanças são tanto externas, mudanças no corpo pelas transformações biológicas e anátomo-fisiológicas da puberdade, como mudanças internas, na representação e afirmação de si, dos outros e do mundo, no pensamento analítico e capacidade de resolução de problemas tanto académico, afetivos e sociais (Medeiros, 2015).

A multiplicidade de possibilidades comportamentais, instabilidade e ambivalência dos mesmos induz-nos para a existência de várias adolescências e por consequência vários tipos de adolescentes – as adolescências (Medeiros, 2015), o que faz reconstruir uma dimensão plural do próprio conceito.

A adolescência é um período de desenvolvimento com características transversais aos indivíduos que nesta se encontram, mas, para um melhor entendimento destas mudanças, podemos subdividir a adolescência em três fases (Ladame, 1978; Malpique, 1998; Medeiros, 2000a), com características diferenciadoras umas das outras. Segundo estes autores temos então uma adolescência inicial, marcada essencialmente pela puberdade com as transformações inerentes e aceitação do corpo, segue-se uma adolescência média ou adolescência propriamente dita e uma adolescência final, designada num tempo presente por uma adultez emergente, quando se trata de estudantes que ingressam no ensino superior (Arnett, 2000, Arnett, 2004; Medeiros, 2008).

As idades médias para determinação das fases da adolescência, tal como para o enquadramento da mesma, são meramente referências teóricas, não sendo possível considerar um indivíduo como pertencente a uma fase apenas tendo como critério o fator idade. Contudo, Steinberg (2020) continua a considerar as três fases da adolescência com características semelhantes às suas publicações anteriores: *adolescência inicial* (10-13

anos), marcada pelas mudanças físicas da puberdade; *adolescência média* (14-16 anos), focada em questões de identidade e independência; e *adolescência tardia* (17+ anos), quando os/as adolescentes começam a se preparar para a vida adulta com mais maturidade emocional e social.

Segundo Medeiros (2015), podemos demarcar o início da adolescência com os primeiros indícios da puberdade. Na fase da puberdade podemos identificar o domínio das alterações fisiológicas relativas à maturação sexual. Estas alterações corporais ocorrentes no/a adolescente púbere, tornam-se potenciais polos de atenção e insegurança relativamente às transformações que ocorrem no seu corpo, destacando-se, portanto, nesta fase um o foco para a autoimagem (Medeiros, 2000a). De acordo com esta autora, “(...) as alterações pubertárias (neurofisiológicas, físicas, morfológicas) e inerentes implicações na vivência do corpo e na construção interna da autoimagem pessoal constituem o foco central intrapsíquico aquando da pré-adolescência que coincide, grosso modo, com a vivência Escolar no 2º Ciclo do Ensino Básico e do início do 3º Ciclo.” (Medeiros, 2000a, p. 81).

No que diz respeito à adolescência média, segundo Medeiros (2000a), a adolescência propriamente dita, dá-se a consolidação progressiva identitária do ponto de vista sexual, acompanhada por uma substituição da insegurança inicialmente sentida, por um irrealismo tendencialmente voltado para a idealização e onipotência (Malpique, 1998, citado em Medeiros (2000a, p. 81).

O/A adolescente, do ponto de vista social, coloca a sua atenção nos pares (colegas de escola) e nos/as amigos/as, procurando nestes um alicerce para o suporte identitário e referências (de contacto contínuo) para a sua validação. Aquando desta transição de referenciação, intensifica-se a procura de independência e autonomização dos pais, afirmando-se o pensamento próprio (Medeiros, 2000a). Neste período de desenvolvimento já marcada por intensas transformações físicas, emocionais e sociais, é comum que os/as adolescentes se sintam pressionados/as a procurar a aprovação entre os pares. Essa necessidade de pertença, aliada a imaturidade emocional e falta de habilidades sociais, pode levá-los/as a situações desconfortáveis ou até de risco, sobretudo quando não conseguem estabelecer limites com clareza e convicção. Assim sendo, esta potencial vulnerabilidade associada exige uma atenção especial ao desenvolvimento de competências que promovam tomadas de decisão mais conscientes e seguras

(Albuquerque, 2023). Esta vivência interior tendencialmente coincide, em maior intensidade, no 3º Ciclo e início do ensino secundário (Medeiros, 2000a).

Já o final da adolescência, cuja experienciação decorre, grosso modo, no final do Ensino Secundário, é vista agora do ponto de vista desenvolvimentista coincidente com uma adultez emergente, termo de Arnett (2000), e aí espaço das experiências pré-profissionais (exemplo de estágios) e profissionais, ocorre a consolidação identitária, o aumento da autoconfiança, e a projeção mais realista do futuro e da vida independente (Malpique, 1998, p. 81), existindo, nesta fase, uma maior coerência na estruturação do autoconceito do indivíduo, havendo portanto uma consolidação da identitária (Medeiros, 2000a). Como período de desenvolvimento demarcada pela construção de projetos de vida, este período apresenta grande potencial para o desenvolvimento positivo do indivíduo. Segundo Winters et al. (2018), adolescentes com projetos de vida estabelecidos apresentam níveis de felicidade superiores e são mais propícios a desenvolverem as suas potencialidades, tornando-os também menos suscetíveis a participarem em comportamentos de risco. Como explicitam Callina et al. (2014), estudos anteriores apontam que a esperança nas perspetivas futuras é potenciada pelas relações de apoio e incentivo que os/as adolescentes experienciam/experienciaram ao longo do seu crescimento, influenciando diretamente o seu desenvolvimento positivo proporcionando objetivos, motivação e direção para as suas ações. Altos níveis de expectativas positivas em relação ao futuro potenciam o sucesso académico, o desenvolvimento de competências sociais e o bem-estar psicossocial, na medida em que adolescentes esperançosos tendem a demonstrar maior autoeficácia, capacidade de regulação emocional e comportamentos pró-sociais (Callina et al., 2014).

O/a adolescente é ainda muitas vezes percecionado marginalmente como aquele que não é nem criança nem adulto, que é incompreensível e rebelde. Segundo Kurt Lewin estes eram “(...) confrontados com expectativas ambíguas, e com direitos e privilégios pouco claros.” (Sprinthall & Collins, 2003, p. 23). Todas estas conceções socioculturais produzem também grande impacto no bem-estar (psicológico e subjetivo) do indivíduo como promotores do desenvolvimento positivo (Freire & Tavares, 2011 citado por Freire & Silva, 2015).

Enquanto período de desenvolvimento de grande importância para a consolidação identitária do indivíduo, a adolescência é tradicionalmente percecionada de forma

negativa. Freire e Silva (2015) salientam a precariedade que vem na perspetiva da adolescência como um período de défice e problemático em que o foco se volta principalmente para a potencial presença de psicopatologias e possíveis comportamentos de risco. No seguimento desta perspetiva mais tradicional, a interação e intervenção com os jovens tornou-se principalmente orientada para a resolução de problemas, prevenção de comportamentos, e desenvolvimento de estratégias para o tratamento de possíveis psicopatologias e de trajetórias de risco, negligenciando o foco do reconhecimento dos potenciais do adolescente e da multiplicidade de possibilidades de trajetórias possíveis (Freire & Silva, 2015).

O Desenvolvimento Positivo Juvenil, segundo Lerner (2005), surge do interesse de compreensão da plasticidade do desenvolvimento humano, visível na capacidade que o indivíduo tem de mudança ao longo da vida, e do impacto que as relações interpessoais e o meio têm nestas mudanças. Assim, este modelo surge do reconhecimento do défice associado à visão tradicional da adolescência, tendencialmente focada nos problemas e fragilidades dos indivíduos, negligenciando suas potencialidades (Lerner, 2005). Segundo esta abordagem, é fundamental valorizar as potencialidades do indivíduo, reconhecendo as suas capacidades de aprendizagem, de mudança e de superação, ou seja, destaca aspetos como a autoestima, o autoconceito e a autoeficácia como alicerces para a promoção da saúde mental dos/as adolescentes.

O facto dos/as adolescentes possuírem uma imagem de si mais positiva, segundo Florêncio et al. (2021), contribui para o seu desenvolvimento positivo, atribuindo-lhes competências sociais, na medida que, esta imagem positiva funciona para estes indivíduos como proteção em face da visão tradicional negativa da adolescência. Pallini e Baptista (2023) concluem que é fundamental implementar ações que promovam uma visão positiva de si, favorecendo o desenvolvimento integral do/a adolescente. Estes autores reforçam como contributo para a sociedade, tanto do ponto de vista científico como social, o investimento em instrumentos que avaliem e estimulem o desenvolvimento positivo, sendo pertinente aplicá-los em diversos contextos sociais, como escolas, contextos familiares, espaços socioculturais, entre outros, reforçando assim a ideia de que promover o bem-estar infantojuvenil é também investir numa sociedade mais equilibrada e saudável no futuro.

Sendo que na adolescência a tendência do indivíduo é de autonomização em face dos pais, reforçando o desejo de independência, segundo Silva e Freire (2014), é demonstrada maior receptividade à presença de figuras adultas não parentais, o que pode ter um potencial positivo na trajetória de vida do/a adolescente. Tal como destacam as autoras, relações positivas com figuras mentoras não parentais, onde são oferecidos conselhos de indivíduos mais experientes, constituem um fator potenciador de um desenvolvimento saudável e de resiliência. Assim, a implementação de programas de mentoria em contextos relevantes para a trajetória de vida, como o comunitário e o escolar, apresentam-se como ferramentas chave para o desenvolvimento positivo do/a adolescente em diferentes áreas do funcionamento (emocional, comportamental e académica) (Silva & Freire, 2014).

Silva e Freire (2014) destacam a pertinência do modelo de Lerner e colaboradores, assente nos Cinco C's, que tem sido aplicado como orientação para a criação e aplicação de programas de intervenção para o desenvolvimento positivo. Estes programas de intervenção não requerem a existência de problemas a serem resolvidos, apenas a consideração do potencial de crescimento e desenvolvimento dos/as adolescentes, que devem ser apoiados por adultos dos quais valorizam os conselhos, que lhes orientem, desafiem a possível visão negativa que os/as adolescentes possam ter de si, transmitam ferramentas e desenvolvam com eles/as competências de bem-estar (Silva & Freire, 2014).

Lerner (2005), salienta então que parte do desenvolvimento positivo dos/as adolescentes pode ser conceptualizado em cinco componentes (os Cinco Cs): **Competência**, referente às capacidades cognitivas, sociais e às aptidões do indivíduo; **Confiança**, implicando uma autoimagem positiva e um sentido de autoeficácia; **Conexão**, associada à qualidade das relações com família, pares, escola e meio sociocultural onde se insere; **Carácter**, envolvendo a integridade do indivíduo, os princípios morais e éticos e o respeito pelas normas sociais; e **Cuidado/Compaixão** refletido na empatia e preocupação com o bem-estar dos outros em seu redor. A presença destes cinco componentes está associada, tanto à manifestação de comportamentos positivos e consequente redução de comportamentos de risco, como também pode potenciar o envolvimento ativo cívico do/a adolescente, surgindo assim um sexto componente: a **Contribuição/ participação** ativa e positiva na sociedade (Lerner et al., 2005).

Considerando que na adolescência as mudanças significativas acontecem quanto à representação do corpo, à conceção de si, dos outros e do mundo, às escolhas e experiências, à análise de situações e à capacidade de criar (Medeiros, 2005), à capacidade de pensar e refletir sobre o mundo, sobre os outros significativos e sobre si (Cabral, Medeiros & Fonseca, 2015) e, sendo a escola um contexto de desenvolvimento pessoal e interpessoal dos/as adolescentes, torna-se pertinente melhor entender tanto a relação estabelecida entre os/as alunos/as e a instituição, como a perceção que estes têm desta e qual o significado que lhe atribuem, para verdadeiramente compreender o seu impacto.

1.2 Escola e Desenvolvimento Positivo: da visão tradicional à Escola promotora do desenvolvimento dos/as estudantes

É visível um aumento de investigações relativas à temática do bem-estar do/a aluno/a, visando procurar medidas para melhorar a experiência escolar e o ambiente da escola, especialmente nas últimas duas décadas (Dias-Viana & Noronha, 2022). De acordo com estes autores, grande parte das investigações publicadas com esta temática são oriundas dos Estados Unidos e da China, países estes reconhecidos pela grande ênfase atribuída ao desenvolvimento de competências cognitivas e valorização de altos níveis de rendimento académico. Este ênfase e valorização geram uma atmosfera de pressão e opressão, com impactos prejudiciais na saúde mental do/a aluno/a: altos níveis de *stress*, reprovações, e até, por vezes, suicídio. Aspectos como estes impulsionaram as investigações a avaliarem outros componentes importantes para a vida adulta, além das competências cognitivas, procurando-se então promover o bem-estar do/a aluno/a e desenvolver políticas educativas que visem um ambiente escolar saudável (Dias-Viana & Noronha, 2022).

O movimento de Psicologia Positiva, iniciado por Seligman e Csikszentmihalyi em 2000, sugere uma nova abordagem e visão do desenvolvimento, surgindo o conceito de desenvolvimento positivo. Esta área de estudo da psicologia procura otimizar as qualidades e as potencialidades dos indivíduos e das sociedades, ou seja, procura-se atuar no que o indivíduo tem de melhor e para potenciar o seu desenvolvimento (Freire & Silva, 2015). Esta nova visão ao desenvolvimento centra-se principalmente nos aspetos positivos do funcionamento humano (Seligman, 2002).

No que diz respeito à adolescência, o desenvolvimento positivo dos/as adolescentes procura promover comportamentos pró-sociais e evitar os comportamentos que prejudiquem a saúde e o futuro (Freire & Silva, 2015).

Silva e Freire (2014) evidenciam que “Foi identificado um conjunto de recursos individuais referentes a qualidades pessoais dos jovens (e.g., valores positivos, competências sociais) e recursos contextuais relativos à necessidade de acesso a locais seguros, atividades desafiadoras e cuidado dos outros (e.g., casa, escola, comunidade)” (Silva & Freire, 2014, p.162), consistindo como bases para os modelos de intervenção que visam o desenvolvimento de trajetórias de vida positivas. Ou seja, o desenvolvimento positivo pode e deve ser facilitado nos contextos onde o/a adolescente está inserido, porque estes têm impacto no desenvolvimento e nas experiências subjetivas que experiencia. Tendo em conta que, os contextos socioculturais em que os indivíduos estão inseridos constroem identidades, influenciam as tomadas de decisões e as formas de expressão pessoal dos jovens, torna-se pertinente ter em conta como a escola poderá afetar de forma positiva estes/as adolescentes (Caffey & Faruja, 2014).

O desenvolvimento positivo pode e deve ser facilitado nos contextos onde o/a adolescente está inserido, ou seja, a Escola, porque esta tem impacto no desenvolvimento integral e nas experiências subjetivas que experiencia. Tendo em conta que, tal como expõem Caffey e Farruja (2014), existem conexões entre os contextos socioculturais em que os indivíduos estão inseridos, as identidades por estes construída, e que, estes envolventes influenciam as tomadas de decisões e as formas de expressão pessoal dos/as jovens, torna-se pertinente ter em conta, como a escola poderá afetar de forma positiva estes/as adolescentes.

Vygotsky (2009) salienta que o significado, como fenómeno da linguagem, é um elemento essencial da palavra, representando a sua dimensão interna, diretamente ligada à sua função comunicativa e simbólica. Assim sendo, o significado é uma generalização ou conceito ligado ao pensamento, e constrói-se socialmente, desenvolvendo-se e modificando-se com o tempo. Do ponto de vista do significado, muitos/as adolescentes reconhecem a Escola como uma instituição importante para a sua formação e para a conquista dos seus objetivos profissionais, assim como um meio de alcançar um determinado estatuto social através da escolarização (Dayrell & Jesus 2016; Leite et al., 2016).

Quando esse significado passa a ser reorganizado a partir da história pessoal do indivíduo, isto é, relacionando-se com as suas vivências e emoções, ele adquire um carácter mais subjetivo, que é o sentido (Vygotsky, 2009). O sentido é pessoal e envolve tanto processos cognitivos quanto afetivos, pois reflete não só o que se compreende racionalmente, o significado, como também as vivências pessoais e emoções que o indivíduo sentiu/sente. O sentido, envolvendo tanto o pensamento quanto a emoção, atribuí às palavras as vivências e sentimentos do sujeito. Assim, para Vygotsky (2009), o sentido de uma palavra é inesgotável porque resulta da forma como cada indivíduo estrutura internamente a sua visão de mundo ao somar todas as experiências subjetivas que ela gere na sua consciência. Portanto, como o sentido muda conforme o ambiente, as experiências e as relações estabelecidas naquele contexto (Vygotsky, 2009). O sentido atribuído à Escola é dinâmico e depende do contexto experienciado pelos alunos/as, implicando que num único contexto escolar possam ser identificados diferentes sentidos atribuídos pelos/as intervenientes que o frequentam, dependendo das formas distintas com que o experienciam (Leite et al., 2016).

Cada escola constrói e é construída pelo adolescente. Segundo Abrantes (2003, p. 93) “Este fluxo está longe de ser unidirecional: a própria escola é, enquanto realidade social, construída pelas relações entre os diversos atores que a compõem (alunos, professores, funcionários), pelas suas ações e pelos sentidos que atribuem a essas ações.” A escola não é apenas um lugar frequentado de forma passiva pelos/as adolescentes, estes/as não só são transformados pela experiência que vivem no meio escolar, como também apropriam-se desta, atribuindo-lhe sentidos próprios com base nas suas experiências e trajetórias, sendo percebida por uns como uma imposição ou até como um ambiente de opressão, gerando resistência ou abandono, e por outros, como uma etapa importante para a sua vida futura e para a construção da sua identidade pessoal e social (Abrantes, 2003).

Na escola contemporânea coexistem projetos de sucesso académico e trajetórias demarcadas por apatia ou exclusão (Abrantes, 2003). O/A adolescente é crítico perante o meio onde está inserido, as características do mesmo e as consequências que estas lhe causam, demonstrando-o através de comportamentos e ações. As percepções dos/as adolescentes sobre a escola revelam-se complexas e ambivalentes. Por um lado, reconhecem a escola como um espaço essencial para a construção do futuro, associando

o estudo à possibilidade de uma vida melhor, com acesso ao emprego e à realização pessoal mas, por outro, identificam limitações significativas na prática escolar, como a falta de possibilidade de participação, a postura pouco acolhedora de alguns profissionais (professores/as, auxiliares), a falta de relação entre os conteúdos lecionados, as suas necessidades e exigências da sociedade contemporânea (Leite et al., 2016). Essa contradição, ou paradoxalidade, evidencia que, apesar de os/as adolescentes compreenderem o valor social das habilitações escolares e as oportunidades geradas (“concluir o 12º ano”), não conseguem relacioná-lo diretamente com as suas vivências atuais, no sentido que, nem sempre é um sítio com que se identifiquem no presente.

Na verdade, o significado que os/as adolescentes atribuem à escola torna-se, então, por vezes ambíguo. Segundo Dayrell e Jesus (2016), o/a adolescente pode ter consciência do impacto positivo que a escola tem no seu futuro, mas, em simultâneo demonstrar uma atitude de desmotivação na escola, devido à sua experiência pessoal. Isto é, embora, no presente, demonstrem desmotivação e negação da escola por não se sentirem em concordância ou envolvidos com o que lhes é proporcionado, reconhecem, ao mesmo tempo, a importância que a escola tem para o seu futuro.

Abrantes (2003) sugere que as posições dos/as adolescentes em face à escola sejam interpretadas tendo em consideração três eixos que a influenciam: um eixo estrutural, que diz respeito à origem sociocultural e familiar, um eixo longitudinal relacionado com o percurso escolar do/a aluno/a em questão, e um eixo interaccional que engloba as experiências vividas e as relações estabelecidas com agentes educativos, no meio escolar.

É importante ter em atenção que, quando os/as adolescentes tomam posições mais assertivas, estas tendem a ser mal interpretadas, especialmente por figuras de autoridade devido à conceção tradicional negativa do/a “adolescente rebelde”, assim, um comportamento assertivo, mesmo que respeitoso, pode ser confundido com desobediência, exigindo uma apreciação contextualizada e empática por parte dos adultos da situação (Albuquerque, 2023). O desenvolvimento da assertividade de forma positiva com os alunos/as contribui para uma maior consciência, autonomia e capacidade de experienciarem as suas relações de maneira mais equilibrada e saudável.

Num estudo realizado por Leite et al. (2016) é destacado que, por vezes, a responsabilidade dos problemas educacionais é transferida para o/a aluno/a, ocultando as

falhas estruturais e as desigualdades sociais que também influenciam o desempenho escolar. Assim sendo, os/as alunos/as são responsabilizados individualmente pelo seu sucesso ou fracasso escolar, ignorando-se as condições reais de ensino oferecidas pelas instituições e potenciais fatores de constituam um impedimento ao desenvolvimento.

A relação do/a aluno/a com a escola é, por vezes, dificultada quando esta se apresentada como uma estrutura pouco flexível e pouco adaptada às realidades e interesses dos/as que a frequentam. De acordo com Leite et al. (2016), apesar de muitos/as adolescentes manifestarem desinteresse e frustração em face de aulas aborrecidas e desmotivantes, também destacam que os/as professores/as com posturas mais positivas e que adotam abordagens dinâmicas, e que os envolvem mais no processo de aprendizagem, impactam de forma positiva a sua experiência escolar. Assim sendo, o papel do agente educativo e das relações que estabelece com os/as alunos/as é um aspeto importante a ser considerado, pois a postura destes indivíduos pode tanto potencializar quanto bloquear o processo de aprendizagem.

São as interações e os significados que os indivíduos atribuem à escola que definem o modo como ela é vivida e transformada no dia a dia, atribuindo-lhe dinamismo (Abrantes, 2003). O/A estudante adolescente reconhece a escola como responsável pela transmissão de conhecimento e como proporcionadora de melhores de oportunidades para o seu futuro, tendo assim um papel importante para o seu desenvolvimento. Não obstante, atribuem também a esta o foco na sociabilização, na oportunidade de encontrar amigos e construir vínculos de amizade, estando nesta componente grande parte do seu interesse pessoal (Leite et al., 2016; Medeiros, 2000a). Isso mostra que, para eles, a escola tem um papel social e afetivo que vai além do conteúdo formal.

O processo de construção de identidade do/a adolescente está também relacionado com as experiências que vivenciam na escola (Abrantes, 2003). Para um desenvolvimento positivo da autoestima e, construção da identidade do adolescente, o autoconhecimento demonstra-se um elemento importante (Pagung et al., 2024). A exploração e descoberta de interesses, gostos e aptidões, ou seja, procurando compreender quem é, e o que deseja, contribui para uma maior autonomia e resiliência para lidar com as exigências do mundo exterior, havendo assim no ambiente escolar o potencial de facultar aos/às alunos/as ferramentas de autorregulação e a possibilidade de autodescoberta, visando o seu bem-estar.

Winters et al. (2018) destacam que, adolescentes que beneficiam de figuras de apoio (como familiares e agentes educativos que reconhecem e apoiam os seus interesses), tendem a ter projetos de vida mais definidos o que potencia a tomada de trajetórias mais conscientes e integradas. Como explicitam Callina et al. (2014), a esperança nas perspetivas futuras é potenciada pelas relações de apoio e incentivo que os/as adolescentes experienciam/experienciaram ao longo do seu crescimento, influenciando diretamente o seu desenvolvimento positivo proporcionando objetivos, motivação e direção para as suas ações. Altos níveis de expectativas positivas em relação ao futuro potenciam o sucesso académico, o bem-estar psicossocial e o desenvolvimento de competências sociais, na medida em que adolescentes esperançosos tendem a demonstrar maior autoeficácia, capacidade de regulação emocional e comportamentos pró-sociais (Callina et al., 2014).

As transformações internas e externas características da adolescência podem levar a que “(...) os adolescentes tanto podem ser estudiosos e alegres como indisciplinados, rebeldes, inquietos, num curto espaço de tempo.” (Pimenta, citado por Cabral, Medeiros & Fonseca, 2015, pp.140,141). Estas transformações físicas, emocionais e sociais podem ter impacto direto na saúde mental dos/as adolescentes. Neste período do desenvolvimento de adolescência, repleta de descobertas e desafios, é por vezes verificável um aumento da vulnerabilidade a sintomas como a ansiedade e a depressão (Pagung et al., 2024), exigindo uma avaliação, especialmente dos contextos onde se insere o/a adolescente, de modo a entender como potenciar o seu desenvolvimento integral e apoiá-lo.

Em síntese, a escola, como um contexto quotidiano essencial durante a adolescência (Eccles & Roeser, 2011), deveria adotar uma abordagem holística à experiência escolar, ao invés de focar a avaliação do seu sucesso com base no contexto no sucesso académico e na gestão de comportamentos. Tal abordagem procuraria promover as capacidades, interesses e talentos dos/as alunos/as, o que, por sua vez, contribuiria para o seu desenvolvimento pessoal, e, para além de prevenir comportamentos disruptivos e reduzir o abandono escolar (Lerner et al., 2005), constituindo-se uma experiência mais positiva e contribuiria para o desenvolvimento positivo dos/as adolescentes e prospectivamente como futuros/as cidadãos/ãs ativos/as.

A avaliação do que é importante para o modo como o/a aluno/a experiencia a educação e a vivência da escola (em sentido global) deverá ser estabelecido com o envolvimento deste tanto nas aprendizagens formais, como as informais. Ao contrário das visões tradicionais em que o adulto surge como definidor dos aspetos mais significantes, Montandon (1997) sugere que para a criação de espaços educativos estimulantes e eficazes, deverá haver um esforço para compreender as experiências dos indivíduos. Quando a escola promove ambientes de integração e participação ativa, permitindo que os/as adolescentes contribuam para a construção da sua realidade escolar, fomenta-se o desenvolvimento de identidades mais consolidadas, confiantes e positivas, visando o bem-estar e desenvolvimento integral dos indivíduos.

1.3 Adolescência e Bem-estar: do Bem-estar Subjetivo ao Bem-estar Escolar

De acordo com a OMS (2021, p.10) “O bem-estar é um estado positivo experienciado pelos indivíduos e pelas sociedades. Tal como a saúde, é um recurso para a vida quotidiana e é determinado pelas condições sociais, económicas e ambientais”. O bem-estar engloba a qualidade de vida, bem como a capacidade das pessoas e das sociedades de contribuírem para o mundo de acordo com um sentido e um objetivo.

O Bem-estar Subjetivo é um construto multidimensional que relaciona três componentes correlacionadas: afetos positivos (frequência de emoções positivas), afetos negativos (frequência de emoções negativas) e a satisfação com a vida (Diener, 2000). Assim, o bem-estar subjetivo investiga a experiência individual de avaliação da vida e os processos envolvidos nessa avaliação Giacomoni (2004). De acordo com a mesma, dar uma definição única de bem-estar é difícil pois é influenciado por fatores relativos como características sociodemográficas e socioculturais, mas uma pessoa com elevado sentimento de bem-estar apresenta satisfação com a vida, afeto positivo, e relativa ausência de afeto negativo. Quanto maior for o nível de Bem-estar Subjetivo do indivíduo, isto é a avaliação deste acerca da qualidade da sua vida em geral, maior o efeito de “amparar” possíveis acontecimentos negativos; torna-se assim um fator crucial para a saúde mental (Diener, 2000; Park, 2004). Este construto é considerado importante para o desenvolvimento do adolescente, pois, funciona como amortecedor para os acontecimentos negativos, permitindo a promoção e manutenção da saúde mental (Diener, 2000; Freire & Silva, 2015; Parker, 2004).

A investigação mostra que variáveis demográficas explicam apenas uma pequena parte da variabilidade do bem-estar subjetivo, sendo mais influenciado por aspetos como competências sociais, ocupações, lazer, saúde, relacionamentos, entre outras (Giacomoni, 2004). Os fatores psicológicos, como objetivos pessoais, estilos de *coping* e interpretação de acontecimentos, são mais determinantes dos níveis de bem-estar subjetivo do indivíduo. Embora os aspetos demográficos (idade, género ou situação socioeconómica) tenham algum impacto no bem-estar subjetivo, as investigações reforçam a ideia de que o temperamento e a personalidade exercem uma influência substancial sobre o bem-estar subjetivo, revelando-se dos seus principais preditores (Giacomoni, 2004).

Segundo Diener (2000), a importância do Bem-estar no desenvolvimento positivo é suportada pela investigação que tem demonstrado que indivíduos com níveis mais elevados de bem-estar psicológico parecem ser mais sociáveis e produtivos, mais participativos e apreciados pelos outros. É também salientada, por autores como Freire e Silva (2011) a maior relevância para as potencialidades do/a adolescente combinadas com as potencialidades do meio, tendo grande influência fatores como os pares, a escola, o meio familiar e a comunidade. Assim sendo, torna-se importante que a escola, como fator de influência para o desenvolvimento positivo do/a adolescente, procure ser um meio positivo para que este se possa desenvolver de forma integral (Seligman, 2002).

Giacomoni (2004) explicita a existência de dois tipos de modelos explicativos do bem-estar subjetivo, os modelos *bottom-up* e os modelos *top-down* . As teorias assentes num modelo *bottom-up* seguem uma linha de pensamento de que, existindo múltiplas necessidades universais e básicas do ser humano, a sua satisfação possibilita felicidade, procurando-se assim fatores externos que afetem a felicidade. No caso das teorias que seguem um modelo *top-down* , é ponderada a possibilidade do impacto no bem-estar subjetivo assentar na forma como os indivíduos percecionam certas circunstâncias e situações. Estas teorias baseiam-se no pressuposto que o que influencia a avaliação de vida dos indivíduos é a sua predisposição (processos psicológicos, traços de personalidade, capacidades de *coping*) para interpretar os acontecimentos, tanto de uma forma positiva como negativa, ou seja, “Em outras palavras, a pessoa aproveitaria os prazeres porque é feliz e não vice-versa.” (Giacomoni, 2004, p.45).

Embora reconhecendo a adolescência como um período do desenvolvimento humano, as sociedades colocam, frequentemente, mais o foco nas situações adversas,

negligenciando, por vezes, uma compreensão mais abrangente das experiências nesta fase, tanto positivas quanto negativas, que impactam também o futuro os indivíduos na sua vida adulta (Kemp et al., 2024). Segundo estes autores, a ansiedade social durante a adolescência está associada a sintomas depressivos na idade adulta, sendo este efeito mediado por fatores como o *stress* nas relações com os pares, o desempenho escolar e o ambiente familiar. Contudo também evidenciam que a qualidade das relações interpessoais vividas na adolescência podem afetar a avaliação da satisfação com a vida do indivíduo na idade adulta, reforçando o peso que as dinâmicas sociais podem ter no bem-estar futuro.

Freire e Tavares (2011), reforçam a existência de uma correlação positiva entre a autoestima e a satisfação com a vida. No mesmo sentido Florêncio e colaboradores (2021) referem que a autoestima e uma imagem pessoal positiva, quando fragilizadas, podem afetar os níveis de *stress* e impactar negativamente o bem-estar do/a adolescente. Dado que uma maior satisfação com a vida apresenta potenciais relações com o funcionamento positivo (Freire & Tavares, 2011), potenciar o desenvolvimento de uma autoimagem positiva pode ser uma estratégia eficaz, tanto para a prevenção do mal-estar, quanto para o incentivo à construção de projetos futuros de acordo com expectativas e necessidades do adolescente.

Callina et al. (2014) reforçam a importância da esperança nas expectativas de futuro desde a infância até à adolescência para o desenvolvimento positivo do indivíduo. O desenvolvimento da esperança nas perspetivas futuras não resulta apenas de uma reflexão interior do indivíduo às próprias capacidades, mas também está associado a fatores contextuais do meio em que o indivíduo se insere.

A escola é o meio onde os/as adolescentes passam grande parte do seu dia, existe um grande significado nas interações que nesta ocorrem, tanto para o seu desenvolvimento pessoal, como para o seu desenvolvimento social (Medeiros, 2000a; Pereira, 2011; Wilkinson-Lee, Zhang, Nuno & Wilhelm, 2009; citado por Cabral, Medeiros & Fonseca, 2015). No mesmo sentido, Costa et al. (2021), referem que a escola desempenha um importante papel nesta construção identitária, através da diversidade de descobertas e trocas afetivas que nesta ocorrem, de modo aos/às adolescentes expandirem a sua sensação de identidade social e iniciarem o seu caminho para a independência futura. É, portanto, da responsabilidade da escola, dos agentes educativos e dos membros

da comunidade, enquanto comunidade educadora, valorizar o potencial dos/as adolescentes, ter em conta as suas opiniões, envolvê-los no processo de uma cidadania ativa e atuante, de modo a favorecer tanto o seu desenvolvimento positivo.

As políticas, as estratégias institucionais e as práticas pedagógicas adotadas pelas escolas e pelos seus/suas professores/as causam impacto na formação das identidades dos indivíduos que a frequentam (Abrantes, 2003). Segundo o autor, por um lado, algumas práticas podem contribuir para a criação de ambientes de exclusão, geradores de resistência e produtores de desigualdades entre os/as alunos/as, mas, por outro lado, podem também ser adotadas práticas inclusivas, que valorizem a diferença e que potenciem a participação ativa dos/as alunos/as no espaço escolar. Estes ambientes positivos podem tornar-se espaços de integração, combate a desigualdades, acolhimento e de construção e desenvolvimento de identidades positivas, assumindo-se assim a escola como espaço de oportunidades e de incentivo a trajetórias mais equitativas.

Visando capacitar o indivíduo com ferramentas para o desenvolvimento das suas competências e potencialidades, é importante que ocorram em contextos como a escola a promoção de relações saudáveis, ambientes seguros, estáveis e equitativos, bem como o envolvimento social e cívico dos/as jovens, sendo estas estratégias eficazes para potenciar resultados positivos no futuro do indivíduo (Kemp et al., 2024).

Segundo Freire e Tavares (2011), o novo quadro conceptual de caracterização da adolescência, no enquadramento do desenvolvimento positivo, tem como identificadores promotores deste desenvolvimento o bem-estar psicológico, ou seja, a felicidade e o significado, o bem-estar subjetivo, a satisfação com a vida, a autoestima, o autoconceito e a regulação emocional.

Ligadas ao Bem-estar do/a aluno/a, temos a sua motivação e a sua perceção do comportamento interpessoal dos/as professores/as para com eles (Van Petegem et al., 2007). Estes autores também salientam que o ambiente da sala de aula está associado, tanto com as aprendizagens cognitivas como com a parte afetiva e a sua perceção das características sociais da sala de aula.

De acordo com Konu e Rimplä (2002), o bem-estar está conectado com a educação, com as aprendizagens e com as conquistas atingidas. Assentes no modelo conceptual de Bem-estar de Allardt's (1993), Konu e Rimpelä (2002), desenvolveram um modelo de Bem-estar Escolar focado em quatro categorias: Condições da Escola

(*having*), Relações Sociais (*loving*), meios para a realização pessoal (*being*), e estado de saúde (*health*).

Com base no modelo de Bem-estar Escolar de Konu e Rimpelä, foi desenvolvido por Konu e Lintonen (2006) o *School Well-being Profile*, que consiste numa ferramenta de avaliação, em forma de questionário, que permite o entendimento integral do Bem-estar dos/as alunos/as na escola. Para uma melhor compreensão de como o/a adolescente experiencia a escola, e se os espaços educativos são de facto ambientes proporcionadores de Bem-estar aptos para o desenvolvimento positivo dos/as adolescentes, o respetivo instrumento de avaliação (*Student Well-Being Profile*), assenta em 4 dimensões:

- *Condições da Escola*, averigua aspetos ambientais da escola, relações entre professores/as e alunos/as, sentido de segurança, e qualidade dos espaços. Idealmente, uma escola positiva é aquela em que os/as alunos/as se sintam seguros, apoiados e envolvidos na comunidade escolar.
- *Relações Sociais*, analisa a qualidade das relações entre pares e dos/as alunos/as com os restantes membros da comunidade escolar, sendo que as interações de qualidade potenciam o desenvolvimento de um sentimento de pertença.
- *Estado de Saúde*, procura entender, física e psicologicamente, como se encontra o indivíduo/aluno/a. Este estado de saúde pode influenciar o desempenho do/a adolescente tanto a nível académico como a nível social.
- *Meios para a Realização Pessoal na escola*, explora como os/as alunos/as se sentem em relação à sua experiência global na escola. Esta dimensão engloba a sua satisfação, a nível emocional, de como está a correr a experiência escolar e a motivação.

Este instrumento foi desenvolvido com o objetivo de as escolas poderem avaliar o bem-estar escolar, enquanto lhes é permitido identificar pontos a melhorar, valorizando as opiniões dos seus/suas alunos/as (Konu & Lintonen, 2006), contribuindo, por si só, para o potencial aumento deste Bem-estar.

Segundo Freire e Tavares (2011), o novo quadro conceptual de caracterização da adolescência, no enquadramento do desenvolvimento positivo, tem como identificadores promotores deste desenvolvimento o Bem-estar psicológico, ou seja, a felicidade e o significado, o Bem-estar Subjetivo, a satisfação com a vida, a autoestima, o autoconceito e a regulação emocional.

Matos e Carvalhosa (2001) concluem que existe uma relação entre a qualidade do ambiente escolar e o bem-estar dos/as adolescentes. Portanto, todos os recursos visando o desenvolvimento positivo aumentam a probabilidade de que o/a adolescente se desenvolva, com sucesso escolar, otimismo em relação ao futuro, manifestando os superiores níveis de resiliência com situações adversas (Lerner et al, 2005).

Assim, e em síntese, o desenvolvimento de uma escola mais Positiva e inovadora, demonstra-se imperativo à luz das investigações desenvolvidas; aliás, salienta-se com o aumento, por parte da investigação, sobre a qualidade da experiência de vida em relação com os contextos de vida diários, “(...) numa tentativa de conhecer os parâmetros e fatores potenciadores de maior Bem-estar individual e social, promotores de desenvolvimento positivo e funcionamento ótimo.” (citado por Freire & Silva, 2015). Justifica-se, assim, a necessidade de aprofundamento de estudo de como criar ambientes escolares positivos para o desenvolvimento multidimensional dos vários indivíduos, adaptados à multiplicidade de experiências ocorrentes e às características individuais dos/as adolescentes que frequentam as escolas.

CAPÍTULO II

Metodología

Capítulo II – Metodologia

2.1 Método, Desenho de estudo e Objetivos

O presente estudo, de natureza exploratória e quantitativa, obedece a um desenho transversal. De acordo com Johnson e Wichern (2007), a investigação de carácter científico deve ter os seus objetivos relacionados com a explicação de um certo tipo de fenómeno, físico ou social. Estes objetivos devem ser especificados e posteriormente testados na análise dos dados recolhidos, originando um processo iterativo em que podem ser adicionadas ou eliminadas variáveis do estudo (Johnson & Wichern, 2007). Sendo assim, a investigação quantitativa na Educação desempenha um papel de impulsionador da compreensão de fenómenos em escala, ao considerar uma amostra mais alargada em estudo.

Como instrumentos de recolha de dados, optou-se, para este estudo, por um inquérito por questionário e escalas. De acordo com Almeida (1994), os inquéritos por questionário apresentam múltiplas vantagens, como: permitir ao investigador obter respostas de um grande número de indivíduos; possibilitar a comparação das respostas de forma mais direta e, admitir uma maior rapidez no processamento estatístico dos dados, uma vez que eles podem ser codificados. O mesmo autor destaca também algumas destas desvantagens na aplicação deste tipo de instrumento: as respostas obtidas tendem a ser superficiais, perdendo-se as informações presentes na linguagem corporal transmitida em uma entrevista, por exemplo; a padronização dos resultados dificulta a recolha de diferentes opiniões, sejam elas significativas ou sutis, dos inquiridos, sendo que estes podem evitar expressarem suas verdadeiras opiniões (Almeida, 1994).

O termo escala, segundo Pasquali (2010), pode ser utilizado em diferentes aceções, designadamente quando falamos de um sistema métrico de medida, quando se trata de um contínuo de números, ou também para designar os itens de um instrumento, e/ou técnicas de construção de um instrumento; em suma, o termo refere-se a um procedimento de medição de um atributo empírico. Estas medidas escalares são frequentemente utilizadas na área da psicologia. As escalas psicométricas têm um potencial para a análise e levantamento de dados em grande escala, de modo a inquirir e reavaliar a qualidade dos contextos educativos na ótica dos seus intervenientes, como neste caso, do bem-estar dos/as alunos/as e/ou professores. Uma escala psicométrica, já existente e validada, apresenta o potencial de aplicação no âmbito da investigação, tendo

fundamentação empírica e validade e fidelidade já comprovadas. A escolha das escalas psicométricas utilizadas neste estudo teve em conta as dimensões e variáveis em análise.

Esta investigação pressupõe um estudo orientado para a procura de relações entre variáveis e para a testagem de algumas teorias que sustentam a problemática em estudo (Ferreira & Carmo, 1998). Tem como principal foco identificar as relações entre o sentido que os/as adolescentes atribuem à Escola e o seu Bem-estar, tanto Escolar como Subjetivo, em função de variáveis sociodemográficas.

Este estudo exploratório procura averiguar a pertinência do Bem-estar dos/as alunos/as, tanto na representação que estes têm da escola, como nas emoções e Sentimentos que associam à mesma, de modo a incentivar a investigação por uma melhor relação Escola e aluno/a (relação de interajuda, valorizando o potencial das opiniões dos alunos/as, etc.), benéfica para o desenvolvimento do/a adolescente.

Neste enquadramento, foram traçados os seguintes objetivos de investigação:

1. Conhecer as principais razões que levam os/as adolescentes a ir à Escola em função das variáveis sociodemográficas ano escolar, género e reprovações.
2. Identificar as emoções e sentimentos que os/as adolescentes atribuem à Escola em função das variáveis sociodemográficas ano escolar, género e reprovações.
3. Relacionar as principais razões que levam os/as adolescentes a ir à Escola com as emoções e sentimentos que atribuem à mesma.
4. Identificar os níveis de bem-estar subjetivo e de bem-estar escolar dos/as adolescentes em estudo.
5. Relacionar os níveis de bem-estar subjetivo e de bem-estar escolar dos/as adolescentes em função das emoções e sentimentos que estes atribuem à Escola.

Optou-se por uma amostra não probabilística por conveniência, na proximidade da área de residência da investigadora, por condicionantes financeiras e de transporte. Apesar de associada a uma maior simplicidade e rapidez na recolha de dados, as amostragens não probabilísticas por conveniência apresentam algumas limitações a nível da falta de representatividade da amostra e por consequência o risco de o estudo ser tendencioso, comprometendo a generalização dos resultados para a população geral (Hill & Hill, 2008). Ponderadas estas vantagens e desvantagens acima referidas, considerou-se adequado dado o carácter exploratório deste estudo.

2.2 Caracterização da Amostra

Para esta investigação foi definida como amostra os/as adolescentes de algumas turmas de 9º e 12º ano, estudantes de um agrupamento de Escolas das Caldas da Rainha, as quais não são identificadas por uma questão ética. Tal como mencionado, a localidade foi definida por conveniência, e a seleção das turmas, em conjunto com a Presidência do Agrupamento da cidade Caldas da Rainha, no Distrito de Leiria, foi efetuada com base nos seguintes critérios: a) serem alunos/as do 9º e 12º ano de escolaridade; b) haver um número aproximado no total dos alunos/as em cada um dos anos de escolaridade em questão. Esta seleção resultou num total de cinco turmas do 9º ano de Escolaridade e cinco turmas do 12º ano de escolaridade, de modo a nivelar o número de alunos/as por ano escolar. A amostra selecionada integra duas Escolas do agrupamento, sendo uma Escola Básica, composta por 2 turmas do 9º ano e uma Escola Secundária, a qual integra 3 turmas do 9º ano e 5 do 12º ano, num total de **203** adolescentes. A caracterização sociodemográfica detalhada da amostra encontra-se na Tabela 1.

Tabela 1

Caracterização Sociodemográfica da Amostra

Características sociodemográficas	Amostra	
	<i>n</i>	%
Género		
Feminino	109	54,2
Masculino	88	43,8
Outro	4	2,0
Ano Escolar		
9º ano	107	52,7
12º ano	96	47,3
Já reprovou		
Sim	42	20,8
Não	160	79,2
Nível de Escolaridade do pai		
Até ao 2.º ciclo do ensino básico	29	15,1
3.º ciclo do ensino básico	50	26,0
Ensino secundário	48	25,0

Ensino superior ou técnico	65	33,9
Nível de Escolaridade da mãe		
Até ao 2.º ciclo do ensino básico	15	7,6
3.º ciclo do ensino básico	35	17,7
Ensino secundário	64	32,3
Ensino superior ou técnico	84	42,4

Dos/as adolescentes que participaram neste estudo, 88 são do género masculino (43,8%), 109 do feminino (54,2%) e 4 de outro género (2%) (não tendo 2 participantes indicado o seu género). Foram considerados os géneros de autoidentificação, mas, sendo que os resultados foram estatisticamente não significativos no que diz respeito ao género outro, serão mencionados apenas os géneros masculino e feminino na apresentação de resultados. As idades encontram-se compreendidas entre os 14 e os 21 anos ($M = 16,10$, $DP = 1,78$). Os/as adolescentes frequentavam o 9.º ano ($n = 107$, 52,7%) ou o 12.º ano ($n = 96$, 47,3%) e a maioria mencionou nunca ter reprovado um ano escolar ($n = 160$, 79,2%). No que diz respeito ao nível de Escolaridade do pai e da mãe, a mais frequente foi o ensino superior ou técnico para ambos ($n = 65$, 33,9% e $n = 84$, 42,4%, respetivamente), seguido do 3.º ciclo do ensino básico (i.e., 9.º ano) no caso da figura masculina ($n = 50$, 26%) e do ensino secundário (i.e., 12.º ano) no caso da feminina ($n = 64$, 32,3%).

Tabela 2*Frequências entre o Grupo Etário da Adolescência e o Ano Escolar*

Ano Escolar	Grupo Etário (n)	
	14-16 anos	17-21 anos
9º ano	106	1
12º ano	0	96

É de ressaltar também que, de grosso modo, os/as adolescentes do 9º e 12º ano enquadram-se, respetivamente, na estimativa de grupo etária referente à adolescência média (i.e. 14-16 anos) e a uma adolescência tardia (i.e.+17 anos) (Steinberg, 2020). Contudo, não havendo uma compreensão profunda do/a adolescente de modo a enquadrá-lo numa fase de adolescência específica, optou-se pela análise das variáveis em estudo em função do ano escolar de frequência.

2.3 Instrumentos de Recolha de Dados

Para este estudo exploratório foi estruturado, administrado e analisado um inquérito por questionário, construído para o efeito, e escalas (Anexo 1).

O questionário, como instrumento de recolha de dados utilizado em estudos quantitativos, permite ao investigador, não só inquirir um maior número de indivíduos para a sua investigação, como também comparar as suas respostas. Este instrumento apresenta também algumas desvantagens como: a superficialidade de respostas obtidas (sendo que é perdida toda a informação de linguagem corporal transmitida numa entrevista, por exemplo), e a padronização de resultados que impossibilita a recolha de diferentes opiniões, significativas ou subtis, dos inquiridos, podendo estes responder como acham que é expetável responderem e não como realmente pensam (Almeida et al, 1994). Para além da extensividade e comparabilidade, este instrumento também permite uma maior eficiência na recolha de dados, dado que, torna-se possível recolher e tratar uma grande quantidade de dados num espaço de tempo mais reduzido (Dias, 1994).

O processo de construção e estruturação dos instrumentos dividiu-se em dois momentos focais: um primeiro momento, partiu da revisão de literatura para a mobilização de conceitos e identificação das respetivas variáveis a serem analisadas no estudo, e tendo como base os objetivos da investigação em questão, e um segundo direcionado para a estruturação e ordenações das questões do questionário. Procurou-se utilizar e redigir perguntas claras e adequadas às características dos inquiridos em questão (atendendo o nível de literacia, idade, etc.).

Assim, o protocolo de investigação foi dividido em quatro partes e integra questões fechadas, abertas e escalas. O primeiro grupo de questões destina-se ao levantamento dos dados sociodemográficos do indivíduo (i.e. idade, género, ano escolar, habilitações literárias da mãe, habilitações literárias do pai, reparações). O segundo grupo, constituído por uma resposta aberta inquirindo os/as adolescentes sobre as razões os/as levam a ir à Escola todos os dias, e um diferencial semântico, abordando as Emoções e Sentimentos que os/as adolescentes atribuem à Escola, com a questão indicada “Escola para mim representa ___”. Este grupo foi estruturado com o objetivo de recolher dados para a exploração do Sentido que a Escola tem para os/as adolescentes. O terceiro grupo diz respeito à escala psicométrica PBEE (Adaptação do *SWBP* de Konu & Lintonem, 2006), com o intuito de recolher dados sobre os níveis de Bem-estar Escolar nas suas quatro dimensões abaixo identificadas.

Por fim, o quarto e último grupo procura analisar o Bem-estar Subjetivo dos/as adolescentes, nas suas componentes afetiva e cognitiva, sendo, assim, composta pela PANAS Scale (*Positive and Negative Affect Schedule*) desenvolvida por Watson, Clark e Tellegen (1988), e adaptada por Galinha e Pais Ribeiro (2005), para avaliar os afetos positivos e negativos sentidos pelos/as adolescentes “nos últimos meses”, e pela Escala de Satisfação com a Vida (SWLS), desenvolvida por Diener et al. (1985), e adaptada por Simões (1992), para avaliação da componente cognitiva do Bem-estar Subjetivo.

2.3.1 Questionário sobre as Principais Razões que levam os/as adolescentes a ir à Escola e sobre as Emoções e Sentimentos perante a Escola

Para Pekrun (2006), emoções bastante associadas ao contexto escolar, tanto pelos/as alunos/as como pelos/as professores/as são aborrecimento, alegria, raiva e entusiasmo. Segundo o estudo exploratório de Cruz et al. (2019), as emoções e sentimentos, associados à escola, mais mencionados pelos/as alunos/as foram: alegria, ansiedade, felicidade, cansaço, tristeza, pressão, raiva, medo e stress.

De modo a analisar o sentido que os/as adolescentes atribuem à Escola, foram concebidas, para este estudo, duas questões: uma para analisar os motivos que levam os/as adolescentes à Escola, e outra questionando quais as emoções e sentimentos que atribuem à Escola, procurando entender o que esta representa para eles/as. Para a primeira questão, formulámos uma pergunta de resposta aberta, apresentada “Indica três razões, por ordem de importância, que te levem a ir à Escola todos os dias:”. Esta questão pressuponha a divisão das respostas por categorias, com base nos dados a serem recolhidos. Para a segunda questão, apresentada “Escola para mim representa ___”, foi desenhado um diferencial semântico de 7 níveis, sendo as respostas compreendidas no intervalo entre -3 e 3. Na construção deste diferencial semântico foram estabelecidas 7 alíneas correspondentes a um par de emoções e sentimentos face à Escola (i.e., ansiedade-tranquilidade, tristeza-alegria, sacrifício-prazer, obrigação-escolha, angústia-descontração, pressão [peso]-leveza, constrangimento-liberdade). Assim sendo, foi colocada, para cada alínea, na extremidade próxima ao valor mais negativo (i.e., -3) uma emoção ou sentimento depreciativo e na extremidade próxima ao valor positivo (i.e., 3), a emoção ou sentimento positivo correspondente. Para esclarecer aos/às adolescentes o preenchimento desta questão, foi colocado um exemplo com a respetiva explicação.

Tendo por base a investigação indicada, no nosso estudo incluímos algumas emoções de forma direta enquanto outras subdividimos em sentimentos associados, para melhor entender o que originavam, sendo claro nas entrevistas após o pré-teste que haveria pertinência em fazê-lo. Exemplificando, apesar de colocarmos a alegria e a tristeza, decidiu-se associar ao aborrecimento e à raiva, mencionados por Pekrun (2006), o sacrifício, a pressão, e o constrangimento, e respetivos opostos, procurando um melhor entendimento das associações dos/as adolescentes.

2.3.2 Escala do Perfil de Bem-estar Escolar (PBEE)

Para avaliar o Bem-estar Escolar dos/as adolescentes, foi realizada a adaptação a uma tradução do School Well-Being Profile (SWBP), desenvolvido por Konu e Lintonen (2006). O School Well-Being Profile (SWBP) é utilizado para medir o Bem-estar de alunos/as, entre o 4.º e o 12.º ano de Escolaridade, e apresenta boas propriedades psicométricas, conforme descrito por Konu e Lintonen (2006).

A adaptação da escala, nomeada Perfil do Bem-estar Escolar (PBEE), foi baseada na versão traduzida e reduzida utilizada na dissertação de mestrado de Lopes (2008). Contudo, optou-se por utilizar e ajustar a tradução da escala integral neste estudo, com a devida autorização para adaptação e aplicação por parte de Konu, Alanen, Lintonen e Rimpelä (2002), (confrontar Anexo 2), considerando-se que este modelo subjacente oferece uma visão holística sobre o nível de Bem-estar dos/as alunos/as no ambiente escolar. Esta contempla quatro dimensões: Condições Escolares, Relações Sociais, Meios para a Autorrealização e Estado de Saúde. A dimensão Condições da escola é composta por itens que dizem respeito às condições do espaço físico e à organização/funcionamento dos serviços e ensino. A dimensão Relações Sociais engloba os itens referentes às relações sociais com os/as professores/as e funcionários/as, com os colegas (incluindo questões de *bullying*) e, o suporte parental em relação a assuntos escolares e em face do sucesso académico do/a adolescente. A dimensão Meios para a Autorrealização é composta pelos itens que se referem tanto as meios escolares como os meios pessoais para a autorrealização. Por fim, a dimensão Perceção de Saúde é constituída por uma lista de sintomas ou doenças para que os/as adolescentes mencionem com que frequência experienciaram durante o respetivo ano letivo.

Os itens do PBEE são classificados numa escala de cinco pontos, variando de Discordo Totalmente a Concordo Totalmente, excetuando duas questões. Apesar de terem

igualmente os 5 pontos, processam-se de modo inverso/negativo (os três itens que dizem respeito às questões de *bullying* são cotados segundo a frequência de Nenhuma a Várias vezes por semana; e os itens da dimensão Percepção de Saúde, cotados segundo a frequência, mas de Nenhuma a Quase todos os dias).

Além disso, incluiu-se um item, na dimensão Relações Sociais, relacionado ao *bullying*, focado na perspectiva do observador. Esta opção foi tomada considerando a relevância de explorar o impacto que essa experiência pode ter sobre o Bem-estar escolar deste terceiro elemento. Também foi realizada uma modificação na mesma dimensão, mas relacionada com o suporte parental. Esta questão analisava os pais como conjunto e decidiu-se separar as respostas em mãe e pai, para uma análise mais detalhada das relações familiares.

Mais se acrescenta que o item relacionado com o posto médico foi removido, por não se adequar à realidade portuguesa atual.

A escolha acima descrita resultou de uma prova de juízes (Pasqualli, 2010), ou seja, de uma análise de conteúdo das orientadoras deste trabalho e dos resultados de conteúdo dos/as adolescentes que participaram no pré-teste.

2.3.2.1 Análise da consistência interna da Escala do Bem-estar Escolar

Segundo Maroco e Garcia-Marques (2006), o *alfa de Cronbach*, cujo índice se compreende entre 0 e 1, indica a consistência interna de uma escala e por conseguinte a sua fiabilidade, sendo mais consistente quando mais próximo de 1. De acordo com o estudo desenvolvido pelos autores, uma escala é considerada fiável, de grosso modo, quando tem um *alfa de Cronbach* $\geq 0,7$.

Para a análise da consistência interna da Escala do Bem-estar Escolar e das suas dimensões, foram analisadas com base no modelo de Konu e Rimpelä (2002), e foi realizada com o cálculo do *alfa de Cronbach* (cf., Tabela 3), garantindo a confiabilidade da escala utilizada.

Tabela 3*Consistência Interna do PBEE e respectivas Dimensões*

	Consistência interna (<i>alpha Cronbach</i>)
Bem-estar Escolar	0,903
Condições da Escola	0,856
Relações Sociais	0,869
Meios para a Autorrealização	0,835
Perceção de Saúde	0,880

De acordo com os valores de *alfa de Cronbach*: 0,903 para o Bem-estar Escolar e das suas escalas com valor mínimo de, 0,835 para a dimensão *Meios para a Autorrealização* podemos afirmar que a escala (PBEE) apresenta uma boa, ou mesmo muito boa confiabilidade dos dados da escala e respetivas dimensões.

2.3.3 Escala de Afetos Positivos e Negativos (PANAS)

Para a medição da componente afetiva do Bem-estar Subjetivo dos/as adolescentes em estudo, foi aplicada a escala PANAS (*Positive and Negative Affect Schedule*), desenvolvida por Watson, Clark & Tellegen (1988), adaptada e validada para a população portuguesa por Galinha & Pais-Ribeiro (2005).. Esta escala avalia a frequência com que o indivíduo experiencia emoções positivas e emoções negativas, num determinado período de tempo indicado. Esta versão traduzida apresenta bons índices de confiabilidade, apresentando um *alpha Cronbach* de 0,860 para o afeto positivo e de 0,890 para o afeto negativo (Galinha & Pais Ribeiro, 2005).

A escala é composta por 20 itens, sendo 10 medidores do afeto positivo (i.e., Interessado, Excitado, Forte, Entusiasmado, Orgulhoso, Alerta, Inspirado, Determinado, Atencioso, Ativo) e 10 medidores do afeto negativo (i.e., Angustiado, Perturbado, Culpado, Assustado, Hostil, Irritável, Envergonhado, Nervoso, Ansioso, Amedrontado). Cada item é classificado numa escala de cinco pontos, variando de 1 (Muito Pouco ou Nada) a 5 (Extremamente), indicando a intensidade com que a pessoa experienciou cada afeto.

O resultado final de análise do afeto resulta da soma dos pontos de cada item por cada uma da subescala: afeto positivo e afeto negativo. As pontuações tanto do afeto positivo como do afeto negativo variam entre 10 e 50, sendo que, indicando maior

vivência de emoções positivas ou negativas, pontuações superiores nas respectivas subescalas.

Para clarificação dada a amostra em questão, e porque foi apontado como de difícil percepção pelos/as adolescentes no pré-teste, foi colocada uma breve explicação em dois dos termos: Hostil (com tendência à agressividade) e, Amedrontado (com medo).

2.3.4 Escala de Satisfação com a Vida (SWLS)

Para a avaliação da componente cognitiva do Bem-estar Subjetivo dos adolescentes, recorreremos à Escala de Satisfação com a Vida (SWLS), desenvolvida por Diener et al. (1985), com o intuito de avaliar a satisfação global que o indivíduo tem em relação à sua vida.

A escala utilizada é composta por 5 itens e foi adaptada e validada para a população portuguesa por Simões (1992) e tem um *alfa de Cronbach* (consistência interna) de 0,770. Trata-se de uma escala de *Likert* de 1 (Discordo Muito) a 5 (Concordo Muito), variando a pontuação total da escala entre 5 e 25 pontos. Quanto maior a pontuação, superior a satisfação do inquirido com a vida.

2.4 Pré-teste dos instrumentos

Efetuiu-se um pré-teste dos instrumentos utilizados, tal como recomendado por Hill & Hill (2005), permitindo uma maior especificação das variáveis mais importantes para a investigação. Este estudo foi realizado a um grupo de 6 adolescentes do 9º e 12º ano de escolaridade, com características semelhantes aos que englobariam a amostra. No final de cada resposta, foi realizada uma pequena entrevista ao/à adolescente questionando sobre dúvidas que tenham surgido, o tempo de resposta, vocabulários em que tenham tido dificuldade para compreender, ou outra questão que achassem pertinente de mencionar. Destas entrevistas pós pré-teste retirou-se que: 5 dos seis adolescentes mencionaram que o tempo de resposta era adequado e semelhante a outros inquéritos que respondiam habitualmente; todos os alunos/as do 9º ano de escolaridade e 2 do 12º ano pediram para clarificar o significado da palavra “Hostil”. Dois alunos do 9º ano também pediram esclarecimento para a palavra “Amedrontado”, propondo-se, para ambos os casos, uma pequena clarificação escrita destes termos.

No seguimento das respostas dos alunos/as inquiridos foi efetuada uma revisão ao instrumento, e, com a concordância da investigadora e orientadoras, efetuadas as alterações de modo a tornar o inquérito mais acessível.

2.5 Procedimentos para a recolha de dados e questões éticas

Foram respeitados na recolha de dados, princípios éticos, dos quais podemos destacar, segundo o Código de Ética da UAc, segundo o Despacho interno n.º 9795/2015 desta instituição.

Para além dos princípios éticos anteriormente referidos, e devido à utilização das escalas já existentes, foram tomados os seguintes passos: realização de uma pesquisa relativamente à validade de cada uma das escalas para aplicação, sendo autorizada a utilização das versões do PANAS (Adaptação de Galinha & Pais Ribeiro, 2005) e a Escala de Satisfação com a Vida (Adaptação de Simões, 1992). No caso da escala do (PBEES) foram contactados os autores da escala pedindo consentimento de utilização da escala, tal como já dito. Foi então entregue o pré-projecto deste estudo e a proposta final de instrumento à comissão de Ética, de modo a verificar e garantir o cumprimento dos princípios éticos e a validade para a investigação em causa.

Obtido o aval por parte da Comissão de Ética foi pedida a autorização para aplicação dos questionários e escalas a algumas Escolas, recebendo-se resposta por parte Agrupamento suprarreferido no ponto 2.1 deste capítulo (Método, Desenho de estudo e Objetivos). Posteriormente a este contacto, foi agendada uma reunião com a Direção do Agrupamento, onde foram cedidos os contactos dos Diretores de Turma das turmas seleccionadas, de modo a requisitar a sua autorização e cedência de tempo de aula para a aplicação dos inquéritos. A resposta por parte de todos os Diretores de Turma foi positiva.

Foi distribuído, através dos Diretores de Turma, para preenchido um termo de “Consentimento Livre e Esclarecido”, com os objetivos e os procedimentos da investigação, bem como, garantindo a confidencialidade e o anonimato dos participantes, e informando sobre a possibilidade de desistência de participação, a qualquer momento, antes da entrega do questionário e escalas respondidas. Este consentimento foi assinado por todos os/as adolescentes e respetivos Encarregados de Educação com a exceção de dois alunos cujo consentimento e posteriores respostas ao inquérito foram obtidas de forma verbal devido a serem portadores de deficiências que não lhes permitia proceder com a assinatura escrita. Devido à deficiência em questão, as respostas recolhidas de um

destes/as adolescentes não foram consideradas para a análise, contudo, por motivos de inclusão, participou no preenchimento em conjunto com a turma.

A aplicação dos questionários e escalas foi realizada em contexto de sala de aula na presença da investigadora que leu e reforçou a garantia do anonimato e da confidencialidade dos dados, e a possibilidade de desistência de participação do indivíduo a qualquer momento durante resposta do inquérito.

2.6 Procedimentos estatísticos

Os dados foram analisados com recurso ao software SPSS, na versão 28. Para além de permitir o armazenamento dos dados e de reduzir o tempo necessário para a análise de um alargado número de casos, comum nas amostras de uma investigação quantitativa, uma das grandes vantagens do software SPSS é a de permitir manipular variáveis, sendo possível: criar uma variável categórica a partir de uma variável quantitativa (escolhendo dois ou mais valores contínuos e agrupando-os), “(...) ou criar uma variável de tempo a partir da diferença entre duas datas, ou combinar variáveis categóricas em uma única variável, ou criar uma variável através de um cálculo com outras variáveis existentes, ou, ainda, criar uma variável a partir da contagem de outras.” (Rodrigues et al., 2020, p.73).

Primeiramente, foram realizadas análises de estatísticas descritivas (i.e., média, desvio-padrão) para fazer a caracterização descritiva das variáveis em estudo (i.e., Emoções e sentimentos face à Escola, Bem-estar escolar, Bem-estar Subjetivo), tendo sido utilizados os pontos médios de cada escala como indicadores de níveis médios das respetivas variáveis (sendo consideradas as pontuações abaixo desses pontos indicadores de níveis baixos e as pontuações acima de níveis altos), com exceção da variável principal razão para ir à Escola que, devido ao seu caráter categórico, apenas foi analisada a frequência e respetiva percentagem.

Uma vez que se verificou o cumprimento dos pressupostos para a aplicação de testes paramétricos (e.g., independência de observações, linearidade, distribuição normal, homogeneidade de variância), decidiu-se utilizar os testes paramétricos adequados para explorar todos os objetivos de investigação.

CAPÍTULO III

Apresentação dos Resultados

Capítulo III – Apresentação dos Resultados

3.1 Apresentação dos Resultados

Neste capítulo encontram-se os resultados obtidos. A organização dos mesmos foi estipulada por subtópicos, atendendo aos objetivos de investigação:

3.1.1 Principais Razões que levam os/as Adolescentes à Escola (**Objetivo 1**)

3.1.2 Emoções e Sentimentos dos/as Adolescentes perante a Escola (**Objetivo 2**)

3.1.3 Relação entre as Principais Razões que levam os/as Adolescentes à Escola e as Emoções e Sentimentos perante esta (**Objetivo 3**)

3.1.4 Bem-estar Escolar e Bem-estar Subjetivo dos/as Adolescentes (**Objetivo 4**)

3.1.5 Emoções e Sentimentos dos/as Adolescentes perante a Escola no Bem-estar Escolar e no Bem-estar Subjetivo (**Objetivo 5**)

Para explorar o sentido da Escola para os/as adolescentes foram realizadas análises à principal razão para ir à Escola e às Emoções e sentimentos que os mesmo atribuem à Escola.

Para examinar os motivos que levam os/as adolescentes a irem à Escola, foram estabelecidas categorias da questão relativa à principal razão para ir à Escola (i.e., social/relacional, instrumental/ preparação do futuro, obrigação/ influência familiar e social, aprendizagens/ expressão pessoal, aproveitamento Escolar) e aplicados testes de independência do qui-quadrado, examinando a existência de relações entre estas razões e as variáveis sociodemográficas, género (i.e., masculino e feminino), do ano de Escolaridade (i.e., 9^a ano e 12^o ano) e da existência de reprovação (Objetivo 1).

Para examinar o que a Escola representa os/as adolescentes, sob a forma de Emoções e sentimentos face à Escola (i.e., ansiedade-tranquilidade, tristeza-alegria, sacrifício-prazer, obrigação-escolha, angústia-descontração, pressão [peso]-leveza, constrangimento-liberdade), em função do género (i.e., masculino e feminino), do ano de Escolaridade (i.e., 9^a ano e 12^o ano) e da existência de reprovação (Objetivo 2), foram utilizados múltiplos testes-*t* para amostras independentes utilizando como variáveis independentes cada uma das variáveis de agrupamento (i.e., género, ano de Escolaridade,

existência de reprovação) e como variáveis dependentes cada uma das Emoções e sentimentos face à Escola.

Posteriormente, de modo a analisar a relação entre a Principal Razão que leva os/as adolescentes a ir à Escola com as Emoções e sentimentos que atribuem a esta (Objetivo 3), foi aplicado um teste de qui-quadrado, das razões com os grupos de Emoções e sentimentos que os/as adolescentes atribuíram à Escola (i.e., associações negativas, associações neutras, associações positivas).

Para explorar tanto o Bem-estar escolar e cada uma das suas dimensões (i.e., Relações Sociais, Perceção de Saúde, Meios para a Autorrealização, Condições da Escola), como o Bem-estar Subjetivo (i.e., afeto positivo, afeto negativo, satisfação com a vida), em função do género, do ano de Escolaridade e entre quem já tinha reprovado e quem nunca tinha reprovado, foram utilizados vários testes-*t* para amostras independentes usando como variáveis independentes cada uma das variáveis de agrupamento (i.e., género, ano de Escolaridade, existência de reprovação) e como variáveis dependentes, tanto o Bem-estar escolar e as respetivas dimensões, como as componentes do Bem-estar Subjetivo (Objetivo 4).

Posteriormente, para explorar as relações entre o Bem-estar escolar, o Bem-estar Subjetivo e as Emoções e sentimentos face à Escola (Objetivo 5), realizaram-se análises em três fases distintas. Numa primeira fase, procurou-se examinar a associação quantitativa entre estas três variáveis, pelo que se realizaram vários testes de correlação de *Pearson* entre cada par de variáveis. Posteriormente, procurou-se explorar diferenças ao nível do Bem-estar escolar e das suas dimensões entre os grupos de estudantes com base nas suas Emoções e sentimentos face à Escola (i.e., associações negativas, associações neutras, associações positivas), mediante a aplicação de um teste de ANOVA a um fator utilizando como variável independente as Emoções e sentimentos face à Escola divididas em três grupos de estudantes com base nessas mesmas (i.e., associações negativas, associações neutras, associações positivas) e como variáveis dependentes o Bem-estar escolar e as respetivas dimensões. Numa terceira fase, procurou-se explorar o papel preditor do Bem-estar escolar, incluindo as suas dimensões, e de cada um dos componentes do Bem-estar Subjetivo em cada uma das Emoções e sentimentos face à Escola, pelo que se realizou uma análise de regressão linear múltipla utilizando como variáveis independentes o Bem-estar escolar e as suas dimensões e as componentes do Bem-estar Subjetivo, e como variáveis dependentes cada uma das emoções face à Escola.

Para todas as análises em função do gênero, só foram considerados os grupos dos gêneros masculino e feminino uma vez que a frequência descritiva do grupo “outro” foi consideravelmente inferior à dos restantes ($n = 4$).

No caso das tabelas de contingência maiores que 2×2 , a interpretação do qui-quadrado foi realizada usando os valores dos resíduos ajustados estandardizados (Agresti, 2002). Consideraram-se, portanto, as frequências observadas cujos resíduos ajustados eram maiores que $|2|$ como significativamente superiores ou inferiores quando superior a 2 e significativamente inferior quando o resíduo ajustado era inferior a -2.

Para explorar diferenças ao nível dos grupos de estudantes com base nas suas Emoções e sentimentos face à Escola, foram criados três grupos com base na pontuação total das Emoções e sentimentos face à Escola, a qual variava entre -21 (valor máximo de Emoções e sentimentos negativos) e 21 (valor máximo de Emoções e sentimentos positivos): os/as adolescentes com pontuações entre -21 e -2 foram considerados como tendo maioritariamente Emoções e sentimentos negativas face à Escola, aqueles/as com pontuações entre -3 e 3 como tendo maioritariamente Emoções e sentimentos neutras e aqueles/as com pontuações entre 4 e 21 maioritariamente Emoções e sentimentos positivos.

Para efeitos de comparações múltiplas de médias na aplicação dos testes de ANOVA a um fator, foram utilizados os testes *post-hoc* de Tukey. Foi utilizado o indicador de tamanho de efeito d de Cohen na aplicação dos testes- t para amostras independentes, tendo sido um valor de 0,2 considerado um efeito pequeno, um valor de 0,5 um efeito médio e 0,8 um efeito grande (Cohen, 1988). Além disso, foi utilizado o indicador de tamanho de efeito η^2 na aplicação dos testes de ANOVA a um fator, tendo sido um valor de 0,01 considerado um efeito pequeno, um valor de 0,06 um efeito médio e 0,14 um efeito grande (Cohen, 1988). Nos testes de correlação de Pearson, as associações com $r < |,20|$ foram consideradas fracas, as associações com $|,20| \leq r < |,50|$ moderadas e aquelas com $r \geq |,50|$ fortes (Ferguson, 2009). O nível de significância utilizado para todas as análises estatísticas foi de $p < ,05$.

3.1.1 Principais Razões que levam os/as Adolescentes à Escola

De modo a atingir o **Objetivo 1**: *Conhecer as principais razões que levam os/as adolescentes a ir à Escola em função das variáveis sociodemográficas ano Escolar, género e reprovações*, foram categorizadas as primeiras respostas dos/as adolescentes à questão “Indica três razões, por ordem de importância, que te levam a ir à Escola todos os dias” (razão principal). Desta categorização resultaram as seguintes dimensões: social/relacional, instrumental/ preparação do futuro, obrigação/ influência familiar e social, aprendizagens/ expressão pessoal, aproveitamento Escolar.

Foi realizada uma análise de estatística descritiva para cada uma das categorias estabelecidas em face da principal razão para ir à Escola (cf. Tabela 4).

Tabela 4

Estatística Descritiva da Principal Razão para ir à Escola

	<i>n(%)</i>
Social/Relacional	59 (30,1%)
Instrumental/ Preparação do Futuro	51 (26,0%)
Obrigação/ Influência Familiar e Social	48 (24,5%)
Aprendizagens/ Expressão Pessoal	31 (15,8%)
Aproveitamento Escolar	7 (3,6%)

Tendo em conta as frequências, notou-se que a categoria mencionada mais frequente pelos/as adolescentes da amostra, em termos da principal razão que os leva a ir à Escola foi a social/relacional (30,1%), e a menos frequente o aproveitamento Escolar (3,6%).

Posteriormente, visando alcançar o primeiro objetivo, analisamos as principais razões/motivos que levam os/as adolescentes a irem à Escola em função do género, ano Escolar frequentado e reprovações. Para tal, foram realizados múltiplos teste de independência do qui-quadrado com o intuito de averiguar eventuais relações entre a principal razão que leva os/as adolescentes a irem à Escola e as variáveis categóricas, género (i.e., masculino, feminino), ano Escolar (i.e., 9ºano, 12º ano) e ausência ou presença de reprovação.

Foi realizado um teste de independência do qui-quadrado para explorar se a principal razão que leva os/as adolescentes a irem à Escola (i.e., Social/Relacional,

Instrumental/ Preparação do Futuro, Obrigação/ Influência Familiar e Social, Aprendizagens/ Expressão Pessoal, Aproveitamento Escolar) estava relacionada com o **Género** (cf. Tabela 5). Foram considerados os géneros de autoidentificação, neste caso apenas masculino e feminino.

Tabela 5

Frequências das Principais Razões que levam os/as adolescentes a irem à Escola em função do Género

Razões que levam a ir à Escola	Género	
	Masculino	Feminino
Social/Relacional	25 (44,6%)	31 (55,4%)
Instrumental/ Preparação do Futuro	20 (39,2%)	31 (60,8%)
Obrigação/ Influência Familiar e Social	23 (50%)	23 (50%)
Aprendizagens/ Expressão Pessoal	15 (48,4%)	16 (51,6%)
Aproveitamento Escolar	2 (33,3%)	4 (66,7%)

Nota. $\chi^2(1) = 1,63$. Os números entre parêntesis indicam as percentagens das linhas (i.e., Razões que levam a ir à Escola).

$p > 0,05$

O teste estatístico revelou que não existe uma relação entre a principal razão que leva os/as adolescentes à Escola e o género, $\chi^2(4, N = 190) = 1,63, p = 0,804$, sendo o valor de p superior a 0,05.

Relativamente à variável **Ano Escolar** e para determinar a relação com as principais razões que levam os/as adolescentes a irem à Escola em face do ano académico em que se encontram (i.e., 9º ano e 12º ano) foi realizado um teste de independência do qui-quadrado para explorar se a principal razão que leva os/as adolescentes a irem à Escola (i.e., Social/Relacional, Instrumental/ Preparação do Futuro, Obrigação/ Influência Familiar e Social, Aprendizagens/ Expressão Pessoal, Aproveitamento Escolar) estava relacionada com o seu ano Escolar frequentado (i.e., 9º ano e 12º ano) (cf. Tabela 6).

Tabela 6

Frequências das Principais razões que levam os/as adolescentes a irem à Escola em função do ano Escolar

Razões que levam a ir à Escola	Ano Escolar	
	9ºano	12º ano
Social/Relacional	33 (55,9%)	26 (44,1%)
Instrumental/ Preparação do Futuro	20 (39,2%)	31 (60,8%)
ObrigaçãO/ Influência Familiar e Social	32 (66,7%)	16 (33,3%)
Aprendizagens/ Expressão Pessoal	18 (58,1%)	13 (41,9%)
Aproveitamento Escolar	1 (14,3%)	6 (85,7%)

Nota. $\chi^2(1) = 12,23^*$. Os números entre parêntesis indicam as percentagens das colunas (i.e., Razões que levam a ir à Escola).

* $p < 0,05$

O teste revelou que existe uma relação entre as duas variáveis, $\chi^2(4, N = 196) = 12,23, p = 0,016$, sendo que os valores dos resíduos ajustados indicaram que:

1. existiu uma maior percentagem de adolescentes do 12º ano que indicaram que a principal razão que os levava a ir à Escola era uma razão instrumental/ preparação do futuro e o aproveitamento Escolar (60,8% e 85,7%, respetivamente), isto comparativamente aos resultados de adolescentes no 9º ano (39,2% e 14,3%, respetivamente).
2. houve maior percentagem de adolescentes do 9º ano que indicaram que a principal razão que os levava a ir à Escola é a obrigaçãO/ influência familiar e social (66,7%) do que no 12º ano (33,3%).

Os resultados evidenciam que o *V de Cramer* foi igual a 0,25, o que indica um tamanho de efeito de pequeno a médio.

Para determinar a relação com as principais razões que levam os/as adolescentes a irem à Escola em face a existência ou ausência de **ReprovaçãO**, foi realizado um teste de independência do qui-quadrado para explorar se a principal razão que leva os/as adolescentes a irem à Escola nas dimensões consideradas estava relacionada com o já se ter reprovado ou não (cf. Tabela 7).

Tabela 7

Frequências das Principais Razões que levam os/as adolescentes a irem à Escola em função das Reprovações

Razões que levam a ir à Escola	Reprovações	
	Nunca reprovou	Já reprovou
Social/Relacional	48 (81,4%)	11 (18,6%)
Instrumental/ Preparação do Futuro	38 (76,0%)	12 (24%)
ObrigaçãO/ Influência Familiar e Social	38 (79,2%)	10 (20,8%)
Aprendizagens/ Expressão Pessoal	27 (87,1%)	4 (12,9%)
Aproveitamento Escolar	5 (71,4%)	2 (28,6%)

Nota. $\chi^2(1) = 1,87$. Os números entre parêntesis indicam as percentagens das linhas (i.e., Razões que levam a ir à Escola).

$p > 0,05$

O teste revelou que não existe uma relação entre a principal razão que levou os/as adolescentes à Escola e se já reprovaram ou não, $\chi^2(4, N = 195) = 1,87, p = 0,757$.

3.1.2 Emoções e Sentimentos dos/as Adolescentes perante a Escola

Para atingir o **Objetivo 2**: *Identificar as Emoções e sentimentos que os/as adolescentes atribuem à Escola em função das variáveis sociodemográficas ano Escolar, género e reprovações* fomos primeiramente caracterizar as Emoções e sentimentos dos/as adolescentes da amostra perante a Escola. Para tal, foi realizada análise de estatística descritiva (i.e., média, desvio-padrão) para cada uma das Emoções e sentimentos que os/as adolescentes associam à Escola questionado através de diferencial semântico (i.e., ansiedade-tranquilidade, tristeza-alegria, sacrifício-prazer, obrigação-escolha, angústia-descontração, pressão [peso]-leveza, constrangimento-liberdade) (cf. Tabela 8).

Tabela 8

Estatística Descritiva das Emoções e Sentimentos associados à Escola

	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>N</i>
Ansiedade-Tranquilidade	-0,79	1,61	197
Tristeza-Alegria	0,20	1,28	197
Sacrifício-Prazer	-0,52	1,23	197
Obrigação-Escolha	-0,79	1,61	197
Angústia-Descontração	-0,18	1,24	197
Pressão (peso)-Leveza	-1,12	1,50	197
Constrangimento-Liberdade	-0,04	1,31	197

Tendo em conta que as pontuações mínima e máxima possíveis são, respetivamente, de -3 e +3, e que o ponto médio de cada escala é de 0, observou-se que os/as adolescentes manifestaram níveis tendencialmente neutros (i.e., entre 0,5 e +0,5) de tristeza-alegria ($M = 0,20$, $DP = 1,28$), angústia-descontração ($M = -0,18$, $DP = 1,24$) e constrangimento-liberdade ($M = -0,04$, $DP = 1,31$). Acresce que tenderam ligeiramente para a associação de Emoções e sentimentos negativos à Escola: para a ansiedade em relação à tranquilidade ($M = -0,79$, $DP = 1,61$), o sacrifício em relação ao prazer ($M = -0,52$, $DP = 1,23$), à obrigação em relação à escolha ($M = -0,79$, $DP = 1,61$) e à pressão (peso) em relação à leveza ($M = -1,12$, $DP = 1,50$).

De seguida fomos determinar as Emoções e sentimentos perante a Escola em função do **Género**, **Ano Escolar** e **Reprovações**. Assim, foram realizados múltiplos testes-*t* para amostras independentes a fim de averiguar eventuais diferenças ao nível das Emoções e sentimentos que os/as adolescentes associam à Escola em função do género

(i.e., masculino, feminino), ano Escolar (i.e., 9ºano, 12º ano) e reprovações (i.e., sim, não) (cf. Tabelas 9, 10 e 11). Todos os testes de *Levene* indicaram que o pressuposto da homogeneidade de variâncias foi cumprido ($ps \geq 0,05$) para todas as Emoções e sentimentos associadas à Escola em função de todas as variáveis de agrupamento (i.e., género, ano Escolar, reprovações), podendo assim ser interpretados os testes-*t*.

Observaram-se diferenças estatisticamente significativas em função do **Género** ao nível da ansiedade-tranquilidade, $t(189) = 5,70, p < 0,001$, da tristeza-alegria, $t(189) = 2,59, p = 0,010$ e da pressão (peso)-leveza, $t(189) = 2,79, p = 0,006$. Os tamanhos de efeito para a pressão (peso)-leveza e para a tristeza-alegria foram pequenos, $d = 0,06$ e $d = 0,29$, respetivamente, e para a ansiedade-tranquilidade foi pequeno-moderado, $d = 0,41$.

Não se observaram diferenças estatisticamente significativas entre rapazes e raparigas no que toca às restantes Emoções e sentimentos perante a Escola em análise: sacrifício-prazer, $t(188) = -0,23, p = 0,526$, obrigação-escolha, $t(189) = 0,10, p = 0,412$, angústia-descontração, $t(188) = 0,58, p = 0,474$, e constrangimento-liberdade, $t(189) = 1,06, p = 0,488$.

Tabela 9

Emoções e Sentimentos perante a Escola por Género

	Masculino		Feminino		<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i> de Cohen
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>			
Ansiedade-tranquilidade	-0,06	1,62	-1,29	1,36	5,70	<0,001	0,41
Tristeza-alegria	0,50	1,28	0,03	1,23	2,59	0,010	0,29
Sacrifício-prazer	-0,52	1,32	-0,48	1,18	-0,23	0,820	0,08
Obrigação-escolha	-0,76	1,73	-0,78	1,55	0,10	0,921	0,07
Angústia-descontração	-0,09	1,23	-0,19	1,25	0,58	0,560	0,18
Pressão (peso)-leveza	-0,76	1,58	-1,36	1,39	2,79	0,006	0,06
Constrangimento-liberdade	0,11	1,25	-0,09	1,34	1,06	0,290	0,15

As raparigas tenderam a apresentar Emoções e sentimentos mais negativos perante a Escola em relação aos rapazes, particularmente no que toca à ansiedade-

tranquilidade ($M = -1,29$, $DP = 1,36$ para as raparigas e $M = -0,06$, $DP = 1,62$ para os rapazes) e à pressão (peso)-leveza ($M = -1,36$, $DP = 1,39$ para as raparigas e $M = -0,76$, $DP = 1,58$ para os rapazes). No que diz respeito à tristeza-alegria, os rapazes tenderam mais para a alegria ($M = 0,50$, $DP = 1,28$), enquanto as raparigas tenderam mais para a neutralidade ($M = 0,03$, $DP = 1,23$).

No que diz respeito o **Ano Escolar** (i.e., 9º ano, 12º ano), apenas se verificaram diferenças estatisticamente significativas em função deste ao nível da ansiedade-tranquilidade, $t(195) = 3,30$, $p = 0,001$, e da tristeza-alegria, $t(195) = 2,17$, $p = 0,031$, com um tamanho de efeito para a ansiedade-tranquilidade pequeno-médio, $d = 0,47$, e para a tristeza-alegria pequeno, $d = 0,31$.

Por outro lado, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas em função do ano Escolar ao nível do sacrifício-prazer, $t(194) = -0,52$, $p = 0,607$, da obrigação-escolha, $t(195) = -0,20$, $p = 0,845$, da angústia-descontração, $t(194) = 1,35$, $p = 0,178$, da pressão (peso)-leveza, $t(195) = 0,85$, $p = 0,398$, nem do constrangimento-liberdade, $t(179) = 1,05$, $p = 0,295$.

Tabela 10

Emoções e Sentimentos perante a Escola por Ano de Escolaridade

	9ºano		12ºano		<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i> de Cohen
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>			
Ansiedade-tranquilidade	-0,43	1,61	-1,17	1,51	3,30	0,001	0,47
Tristeza-alegria	0,39	1,28	0,00	1,26	2,17	0,031	0,31
Sacrifício-prazer	-0,56	1,24	-0,47	1,23	-0,52	0,607	0,07
Obrigação-escolha	-0,81	1,61	-0,77	1,63	-0,20	0,845	0,02
Angústia-descontração	-0,07	1,20	-0,31	1,28	1,35	0,178	0,19
Pressão (peso)-leveza	-1,03	1,55	-1,21	1,45	0,85	0,398	0,12
Constrangimento-liberdade	0,06	1,15	-0,14	1,46	1,04	0,299	0,15

Os/as adolescentes que frequentavam o 12º ano tenderam mais para a ansiedade do que para a tranquilidade ($M = -1,17$, $DP = 1,51$) e para a neutralidade do que para a

alegria ($M < 0,01$, $DP = 1,26$) em comparação dos que frequentavam 9º ano ($M = -0,43$, $DP = 1,61$ e $M = 0,39$, $DP = 1,28$, respetivamente), tendendo os/as mais novos/as mais para a alegria e menos para a ansiedade do que os/as mais velhos/as.

Tabela 11

Emoções e Sentimentos perante a Escola por Reprovações

	Nunca reprovou		Já reprovou		<i>t</i>	<i>P</i>	<i>d</i> de Cohen
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>			
Ansiedade-tranquilidade	-1,02	1,33	-0,73	1,67	1,05	0,297	0,41
Tristeza-alegria	-0,10	1,07	0,27	1,32	1,65	0,101	0,29
Sacrifício-prazer	-0,71	1,21	0,47	1,24	1,08	0,283	0,08
Obrigação-escolha	-0,98	1,67	-0,75	1,60	0,78	0,437	0,07
Angústia-descontração	-0,32	1,05	-0,15	1,29	0,80	0,426	0,18
Pressão (peso)-leveza	-1,29	1,33	-1,07	1,55	0,84	0,402	0,06
Constrangimento-liberdade	-0,10	1,30	-0,02	1,32	0,34	0,735	0,15

Não se observaram quaisquer diferenças estatisticamente significativas em função de já se ter **reprovado** ou não ao nível de nenhuma emoção e sentimento perante a Escola: ansiedade-tranquilidade, $t(194) = -1,05$, $p = 0,297$, tristeza-alegria, $t(194) = -1,65$, $p = 0,101$, sacrifício-prazer, $t(193) = -1,08$, $p = 0,283$, obrigação-escolha, $t(194) = -0,78$, $p = 0,437$, angústia-descontração, $t(193) = -0,80$, $p = 0,426$, pressão (peso)-leveza, $t(194) = -0,84$, $p = 0,402$, constrangimento-liberdade, $t(194) = -0,34$, $p = 0,735$.

3.1.3 Relação entre as Principais Razões que levam os/as Adolescentes à Escola e as Emoções e Sentimentos perante esta.

Visando atingir o **Objetivo 3**: *Relacionar as principais razões que levam os/as adolescentes a ir à Escola com as Emoções e sentimentos que atribuem à mesma*, foi realizado um teste de independência do qui-quadrado para explorar se as Emoções e Sentimentos perante a Escola estavam relacionadas com a principal razão que leva os/as adolescentes a irem à Escola (cf. Tabela 12). Para tal agrupamos as Emoções e sentimentos em 3 grupos: associações negativas, associações neutras e associações positivas.

Tabela 12

Frequência das Emoções e Sentimentos perante a Escola e das Principais razões que levam os/as adolescentes a irem à Escola

Razões que levam a ir à Escola	Grupos Emoções e sentimentos Perante a Escola		
	Associações Negativas	Associações Neutras	Associações Positivas
Social/Relacional	29 (52,7%)	15 (27,3%)	11 (20,0%)
Instrumental/ Prepa. Futuro	23 (46,0%)	21 (42,0%)	6 (12,0%)
Obrig./ Inf. Familiar e Social	29 (63,0%)	16 (34,8%)	1 (2,2%)
Aprendizagens/ Exp. Pessoal	8 (26,7%)	12 (40,0%)	10 (33,3%)
Aproveitamento Escolar	3 (42,9%)	3 (42,9%)	1 (14,3%)

Nota. $\chi^2(1) = 19,74^*$. Os números entre parêntesis indicam as percentagens das linhas (i.e., Razões que levam a ir à Escola).

* $p < 0,05$

O teste revelou que existe uma relação entre as duas variáveis, $\chi^2(8, N = 188) = 19,74$, $p = 0,011$, sendo que os valores dos resíduos ajustados indicaram que:

1. houve uma maior frequência na seleção como principal razão para irem à Escola a obrigação/ influência familiar e social, por parte dos/as adolescentes que apresentaram Emoções e sentimentos mais negativos perante a Escola, (63,0%) do que nos/as adolescentes que indicaram Emoções e sentimentos mais positivos (2,2%).

2. existiu maior frequência na seleção como principal razão para irem à Escola as aprendizagens/ expressão pessoal, por parte dos/as adolescentes que apresentaram Emoções e sentimentos mais positivos perante a Escola, (33,3%) do que nos/as adolescentes que indicaram Emoções e sentimentos mais negativos (26,7%). O *V de Cramer* foi de 0,23, indicando um tamanho de efeito de pequeno a médio.

3.1.4 Bem-estar Escolar e Bem-estar Subjetivo dos/as Adolescentes

Atendendo ao **Objetivo 4**: *Identificar os níveis de Bem-estar escolar e de Bem-estar Subjetivo dos/as adolescentes em estudo*, foram realizados dois tipo de análise tanto ao Bem-estar escolar como ao Bem-estar Subjetivo, e respetivas dimensões de ambos: análise descritiva e teste-t para amostras independentes, relacionando cada um dos Bem-estares (i.e Bem-estar escolar, Bem-estar Subjetivo) e respetivos dimensões com as variáveis sociodemográficas dos/as adolescentes da amostra, consideradas neste tratamento de dados (i.e., Género, Ano Escolar, Reprovações).

3.1.4.1 Bem-estar Escolar dos/as Adolescentes

Foi realizada análise descritiva para o Bem-estar escolar, bem como cada uma das suas dimensões (i.e., Relações Sociais, Perceção de Saúde, Meios para a Autorrealização, Condições da Escola) (cf. Tabela 13).

Tabela 13

Estatística Descritiva do Bem-estar Escolar

Dimensões	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>N</i>
Bem-estar Escolar	250,28	31,87	167
Dimensão Relações Sociais	98,40	13,33	183
Dimensão Perceção de Saúde	32	10,20	203
Dimensão Meios para a Autorrealização	79,30	11,89	203
Dimensão Condições da Escola	68,71	10,96	203

Tendo em conta que as pontuações mínima e máxima possíveis do Bem-estar escolar são, respetivamente, de 81 e 405, e que o ponto médio da escala é de 162, verificou-se que os/as adolescentes nesta amostra apresentam níveis tendencialmente médios a altos de Bem-estar escolar ($M = 250,28$, $DP = 31,87$). Em relação a cada dimensão do Bem-estar escolar, as pontuações possíveis das Relações Sociais variam entre 27 e 135 (ponto médio = 54), as da Perceção de Saúde variam entre 11 e 55 (ponto médio = 22), as dos Meios para a Autorrealização entre 23 e 115 (ponto médio = 46) e as das Condições da Escola entre 20 e 100 (ponto médio = 40). No caso da dimensão Perceção de Saúde, quanto inferior o valor superior o nível de Bem-estar face esta dimensão.

Dado isto, observou-se que os/as adolescentes apresentaram níveis tendencialmente altos de Relações Sociais ($M = 98,40$, $DP = 13,33$), médios a altos de Condições da Escola ($M = 68,71$, $DP = 10,96$), e, médios de Perceção de Saúde ($M = 32$, $DP = 10,20$) e de Meios para a Autorrealização ($M = 79,30$, $DP = 11,89$).

De seguida, considerando o quarto objetivo deste estudo exploratório, foram realizados vários teste-*t* para amostras independentes para explorar eventuais diferenças ao nível do Bem-estar escolar e das dimensões que o incorporam (i.e., Relações Sociais, Perceção de Saúde, Meios para a Autorrealização, Condições da Escola) entre os rapazes e as raparigas, os/as adolescentes do 9º ano e os/as do 12º ano, e quem já reprovou e quem nunca reprovou (cf. Tabelas 14, 15 e 16).

Os testes de *Levene* indicaram que o pressuposto da homogeneidade de variâncias apenas não se verificou, nas análises de diferenças entre géneros, para o Bem-estar escolar total, $p = 0,037$, e para os Meios para a Autorrealização, $p = 0,007$. Em complemento, os testes de *Levene* revelaram que o pressuposto da homogeneidade de variâncias se verificou, nas análises de diferenças entre faixas etárias e entre quem já reprovou e quem nunca reprovou, para todas as variáveis dependentes ($ps \geq 0,05$).

Tabela 14

Bem-estar Escolar por Género e Teste-t para Amostras Independentes

	Masculino		Feminino		<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i> de Cohen
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>			
Bem-estar Escolar	252,53	26,95	250,73	35,13	0,37	0,713	0,06
Relações Sociais	99,97	11,68	98,19	14,18	0,90	0,372	0,14
Perceção de Saúde	25,28	7,92	36,89	8,72	-9,67	<0,001	-1,39
Meios Autorrealiz.	80,28	9,74	79,08	13,30	0,73	0,466	0,10
Condições Escola	68,35	10,28	69,29	11,62	-0,60	0,553	-0,09

A única variável que apresentou diferenças entre **Géneros** foi a Perceção de Saúde, $t(195) = -9,67$, $p < 0,001$, tendo as raparigas revelado uma pior Perceção de Saúde, $M = 36,89$, $DP = 8,72$, ou seja, níveis mais baixos de Bem-estar escolar nesta dimensão, do que os rapazes ($M = 25,28$, $DP = 7,92$). O tamanho de efeito para esta variável foi alto, $d = -1,39$.

Não se verificaram diferenças significativas ao nível de mais nenhuma dimensão do Bem-estar escolar em função do género: Bem-estar escolar total, $t(159) = 0,37, p = 0,713$, Relações Sociais, $t(175) = 0,90, p = 0,372$, Meios para a Autorrealização, $t(193) = 0,73, p = 0,446$, e Condições da Escola, $t(195) = -0,60, p = 0,553$.

Tabela 15

Bem-estar Escolar por Ano de Escolaridade

	9ºano		12ºano		<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i> de Cohen
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>			
Bem-estar Escolar	245,63	28,97	255,20	34,17	-1,96	0,052	-0,30
Relações Sociais	98,18	11,87	98,65	14,87	-0,24	0,813	-0,04
Perceção de Saúde	29,07	10,00	35,28	9,43	-4,54	<0,001	-0,64
Meios Autorrealiz.	78,12	10,88	80,60	12,86	-1,49	0,138	-0,23
Condições Escola	65,15	9,81	72,69	10,85	-5,20	<0,001	-0,73

Relativamente ao **Ano de Escolaridade**, verificaram-se diferenças significativas ao nível da Perceção de Saúde, $t(201) = -4,54, p < 0,001$, e das Condições da Escola, $t(201) = -5,20, p < 0,001$, tendo os/as adolescentes do 12º ano apresentado uma pior Perceção de Saúde ($M = 35,28, DP = 9,43$), e maiores níveis de Bem-estar escolar quanto às Condições da Escola ($M = 72,69, DP = 10,85$, respetivamente) em relação aos/as adolescentes do 9º ano de escolaridade ($M = 29,07, DP = 10,00$ e $M = 65,15, DP = 9,81$, respetivamente). Os tamanhos de efeito foram médios para ambas as dimensões de Bem-estar escolar, $d = -0,64$ para a Perceção de Saúde e $d = -0,73$ para as Condições da Escola.

Não se observaram diferenças significativas em função do ano de Escolaridade ao nível de mais nenhuma dimensão do Bem-estar escolar: Bem-estar escolar total, $t(162) = -1,96, p = 0,052$, Relações Sociais, $t(181) = -0,24, p = 0,813$, e Meios para a Autorrealização, $t(201) = -1,49, p = 0,138$.

Tabela 16
Bem-estar Escolar por Reprovações

	Nunca reprovou		Já reprovou		<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i> de Cohen
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>			
Bem-estar Escolar	252,21	31,92	242,06	30,73	1,69	0,094	0,32
Relações Sociais	99,53	12,83	93,57	14,32	2,46	0,015	0,44
Percepção de Saúde	31,84	10,07	33,05	10,51	-0,68	0,495	0,12
Meios Autorrealiz.	79,59	12,18	77,93	10,80	0,80	0,423	0,14
Condições Escola	69,02	11,27	67,38	9,81	0,86	0,391	0,16

Apenas se observaram diferenças significativas entre o grupo de estudantes que já **reprovou** e o grupo daqueles/as que nunca reprovou ao nível das Relações Sociais, $t(180) = 2,46$, $p = 0,015$, tendo quem nunca tinha reprovado apresentado maiores níveis desta dimensão de Bem-estar escolar ($M = 99,53$, $DP = 12,83$) em comparação com quem já tinha reprovado ($M = 93,57$, $DP = 14,32$). O tamanho deste efeito foi pequeno-médio, $d = 0,44$. Não se verificaram diferenças significativas entre quem já reprovou e quem nunca reprovou ao nível de mais nenhuma dimensão do Bem-estar escolar: Bem-estar escolar total, $t(164) = 1,69$, $p = 0,094$, Percepção de Saúde, $t(200) = -0,68$, $p = 0,495$, Meios para a Autorrealização, $t(200) = 0,80$, $p = 0,423$, e Condições da Escola, $t(200) = 0,86$, $p = 0,391$.

3.1.4.2 Bem-estar Subjetivo dos/as Adolescentes

Foram realizadas análises de estatísticas descritivas (i.e., média, desvio-padrão) para o Bem-estar Subjetivo, tendo sido avaliadas as três dimensões separadamente (i.e., afeto positivo, afeto negativo, satisfação com a vida) (ver Tabela 17). Tendo em conta que as pontuações mínima e máxima possíveis dos afetos positivo e negativo são, respetivamente, de 10 e 50, e que o ponto médio da escala é de 20, observou-se que os/as adolescentes nesta amostra apresentam níveis tendencialmente médios de afetos positivo ($M = 26,46$, $DP = 4,72$) e negativos ($M = 22,35$, $DP = 8,52$). Por outro lado, e considerando que as pontuações mínima e máxima possíveis de satisfação com a vida são, respetivamente, de 5 a 25, e que o ponto médio da escala é de 10, os/as adolescentes revelaram níveis médios a elevados de satisfação com a vida ($M = 16,99$, $DP = 4,72$).

Tabela 17

Estatísticas Descritivas do Bem-estar Subjetivo (Afetos Positivo e Negativo e Satisfação com a Vida)

	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>N</i>
Afeto positivo	26,46	7,65	201
Afeto negativo	22,35	8,52	201
Satisfação com a vida	16,99	4,72	201

Visando também alcançar o quarto objetivo desse estudo exploratório, realizaram-se múltiplos testes-*t* para amostras independentes para examinar eventuais diferenças ao nível dos componentes do Bem-estar Subjetivo (i.e., afeto positivo, afeto negativo, satisfação com a Escola) em função do género (i.e., rapazes e raparigas), do ano de Escolaridade (i.e., 9º ano e 12º ano) e das reprovações (ver Tabelas 18, 19 e 20).

Os testes de *Levene* relevaram, em relação ao género, que o pressuposto da homogeneidade de variância se verificou para o afeto positivo, $p = 0,800$, e para a satisfação com a vida, $p = 0,091$, não se verificando para o afeto negativo, $p = 0,003$. Além disso, em relação ao ano de Escolaridade, os testes de *Levene* indicaram que este pressuposto se verificou para todas as variáveis em análise: afeto positivo, $p = 0,521$, afeto negativo, $p = 0,581$, e satisfação com a vida, $p = 0,056$. No caso das reprovações verificou-se que era cumprido o pressuposto de homogeneidade de variância para a satisfação com a vida, $p = 0,684$.

Tabela 18

Bem-estar Subjetivo por Género

	Masculino		Feminino		<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i> de Cohen
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>			
Afeto positivo	25,88	7,82	26,93	7,62	-0,94	0,349	-0,14
Afeto negativo	18,51	6,51	29,27	8,80	-5,89	<0,001	-0,82
Satisfação com a vida	17,92	4,09	16,65	4,91	1,92	0,056	0,28

O único componente do Bem-estar Subjetivo em que se observaram diferenças entre **géneros** foi o afeto negativo, $t(192) = -5,89$, $p < 0,001$, tendo as raparigas

apresentado níveis mais elevados desta variável ($M = 29,27$, $DP = 8,80$) do que os rapazes ($M = 18,51$, $DP = 6,51$). O tamanho do efeito foi grande, $d = -0,82$.

Tabela 19

Bem-estar Subjetivo por Ano de Escolaridade

	9º ano		12º ano		<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i> de Cohen
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>			
Afeto positivo	24,83	7,07	28,23	7,89	-3,22	0,001	-0,45
Afeto negativo	20,36	8,11	24,53	8,46	-3,57	<0,001	-0,50
Satisfação com a vida	17,59	4,26	16,32	5,11	1,91	0,057	0,27

Observaram-se diferenças significativas entre o **Ano de Escolaridade** e o nível do afeto positivo, $t(199) = -3,22$, $p = 0,001$, e do afeto negativo, $t(199) = -3,57$, $p < 0,001$, tendo os/as adolescentes do 12º ano apresentado níveis mais elevados de ambas as variáveis ($M = 28,23$, $DP = 7,89$ e $M = 24,53$, $DP = 8,46$, respetivamente) do que os/as adolescentes do 9º ano ($M = 24,83$, $DP = 7,07$ e $M = 20,36$, $DP = 8,11$, respetivamente). O tamanho do efeito foi pequeno-médio tanto para o afeto positivo, $d = -0,45$, quanto para o afeto negativo, $d = -0,50$.

Tabela 20

Bem-estar Subjetivo por Reprovações

	Nunca Reprovou		Já Reprovou		<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i> de Cohen
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>			
Afeto positivo	26,53	7,63	26,07	7,78	0,34	0,737	0,06
Afeto negativo	18,51	6,51	29,27	8,80	1,02	0,313	1,39
Satisfação com a vida	17,92	4,09	16,65	4,91	2,29	0,023	0,30

O único componente do Bem-estar Subjetivo em que se observaram diferenças entre a existência ou ausência de **Reprovação** foi a satisfação com a vida, $t(198) = 2,29$, $p = 0,023$, tendo os/as alunos/as que nunca reprovaram apresentado níveis mais elevados desta variável ($M = 19,92$, $DP = 4,09$) do que os que já reprovaram ($M = 16,65$, $DP = 4,91$). O tamanho do efeito foi pequeno, $d = 0,30$.

3.1.5 Emoções e Sentimentos dos/as Adolescentes perante a Escola no Bem-estar Escolar e no Bem-estar Subjetivo

De modo a alcançar o **Objetivo 5**: *Relacionar os níveis de Bem-estar Subjetivo e de Bem-estar escolar dos/as adolescentes em função das Emoções e sentimentos que estes atribuem à Escola*, foram realizadas duas análises distintas:

- Testes de correlação de *Pearson*, para explorar se existe relação entre o Bem-estar escolar, e respetivas Dimensões, com o Bem-estar Subjetivo e respetivas componentes e cada uma das Emoções e sentimentos em face da Escola em análise neste estudo;
- Múltiplas análises de regressão linear múltipla para examinar o possível papel preditor de cada um dos Bem-estares (i.e., Escolar e Subjetivo) e respetivas dimensões, em cada uma das Emoções e sentimentos perante a Escola em análise neste estudo.

3.1.5.1 Relação entre o Bem-estar Escolar e o Bem-estar Subjetivo nas Emoções e sentimentos perante a Escola

No seguimento do quinto Objetivo deste estudo, realizaram-se múltiplos testes de correlação de *Pearson* para explorar se o Bem-estar escolar e as respetivas dimensões (i.e., Relações Sociais, Perceção de Saúde, Meios para a Autorrealização, Condições da Escola), os componentes do Bem-estar Subjetivo (i.e., afeto positivo, afeto negativo, satisfação com a vida) e cada uma das Emoções e sentimentos *perante a* Escola (i.e. ansiedade-tranquilidade, tristeza-alegria, sacrifício-prazer, obrigação-escolha, angústia-descontração, pressão [peso]-leveza, constrangimento-liberdade), se relacionavam (cf., Tabela 21).

Observaram-se correlações positivas significativas moderadas entre o afeto positivo e o Bem-estar escolar, $r = 0,40$, $p < 0,001$, incluindo todas as dimensões excetuando a dimensão Perceção de Saúde, $r = 0,13$, $p = 0,072$, com coeficientes entre $r = 0,30$, $p < 0,001$ para as Condições da Escola e $r = 0,40$, $p < 0,001$ para os Meios para a Autorrealização e para o Bem-estar escolar total. Também se verificaram correlações negativas significativas fracas entre o Afeto Negativo e o Bem-estar escolar, $r = -0,25$, $p = 0,001$, as Relações Sociais, $r = -0,27$, $p < 0,001$, e os Meios para a Autorrealização, $r = -0,24$, $p = 0,001$, tendo-se observado uma correlação positiva significativa forte entre o

Afeto Negativo e uma pior Percepção de Saúde, $r = 0,65, p < 0,001$. Por último, observaram-se correlações significativas fortes entre a Satisfação com a Vida e o Bem-estar escolar, $r = 0,58, p < 0,001$, incluindo as respectivas dimensões, positivas para as Relações Sociais, $r = 0,60, p < 0,001$, os Meios para a Autorrealização, $r = 0,48, p < 0,001$, significativa fraca com as Condições da Escola, $r = 0,27, p < 0,001$, e significativa negativa moderada para uma pior Percepção de Saúde, $r = -0,33, p < 0,001$.

Verificaram-se correlações positivas significativas maioritariamente fracas e moderadas entre o Bem-estar escolar, incluindo as Relações Sociais e os Meios para a Autorrealização, e cada uma das Emoções e sentimentos perante a Escola, com coeficientes entre $r = 0,20, p = 0,005$, para a associação fraca entre os Meios para a Autorrealização e a angústia-descontração e, $r = 0,38, p < 0,001$, para a associação moderada entre o Bem-estar escolar total e a tristeza-alegria. De igual modo, observaram-se correlações negativas significativa fracas a fortes entre uma pior Percepção de Saúde e cada uma das Emoções e sentimentos perante a Escola, com coeficientes entre $r = -0,16, p = 0,023$, para a associação com o sacrifício-prazer e $r = -0,63, p < 0,001$, para a associação com a ansiedade-tranquilidade. Por último, as análises de correlação revelaram associações positivas significativas fracas entre o Bem-estar escolar relacionado com as Condições da Escola e a obrigação-escolha, $r = 0,15, p = 0,041$, bem como entre esta mesma dimensão do Bem-estar escolar e a tristeza-alegria, $r = 0,20, p = 0,005$, e o sacrifício-prazer, $r = 0,24, p = 0,001$.

Observaram-se correlações positivas significativas de fracas a moderadas entre a satisfação com a vida e cada uma das Emoções e sentimentos perante a Escola, com coeficientes entre $r = 0,19, p = 0,010$, para a associação com a pressão (peso)-leveza e, $r = 0,39, p < 0,001$, para associação com a ansiedade-tranquilidade, bem como entre o afeto positivo e o constrangimento-liberdade, $r = 0,19, p = 0,01$, o sacrifício-prazer, $r = 0,20, p = 0,005$, e a tristeza-alegria, $r = 0,25, p = 0,001$. Por último, observaram-se correlações negativas significativas fracas a fortes entre o afeto negativo e a maioria das Emoções e sentimentos perante a Escola, com exceção do sacrifício-prazer, $r = -0,09, p = 0,234$, e a obrigação-escolha, $r = -0,12, p = 0,105$, com coeficientes entre $r = -0,24, p = 0,001$, para a associação com a angústia-descontração e, $r = -0,58, p < 0,001$, para a associação com a ansiedade-tranquilidade.

Tabela 21

Correlações de Pearson entre o Perfil de Bem-estar Escolar, o Bem-estar Subjetivo e as Emoções e Sentimentos perante a Escola

Variáveis	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Bem-estar Escolar	–							
2. Relações Sociais		–						
3. Percepção de Saúde			–					
4. Meios para a Autorrealização				–				
5. Condições da Escola					–			
6. Afeto positivo	0,40***	0,33***	0,13	0,39***	0,30***	–		
7. Afeto negativo	-0,25**	-0,27***	0,65***	-0,24**	-0,05		–	
8. Satisfação com a vida	0,58***	0,60***	-0,33***	0,48***	0,27***			–
9. Ansiedade-Tranquilidade	0,25**	0,29***	-0,63***	0,25**	0,03	0,01	-0,58***	0,39***
10. Tristeza-Alegria	0,38***	0,37***	-0,33***	0,32***	0,20**	0,25***	-0,29***	0,38***
11. Sacrifício-Prazer	0,35***	0,33***	-0,16*	0,27***	0,24***	0,20**	-0,09	0,27***
12. Obrigação-Escolha	0,34***	0,35***	-0,17*	0,28***	0,15**	0,14	-0,12	0,23**
13. Angústia-Descontração	0,20**	0,25***	-0,29***	0,20**	-0,02	0,03	-0,24***	0,24***
14. Pressão (peso)-Leveza	0,30***	0,26***	-0,45***	0,29***	0,09	0,03	-0,42***	0,19*
15. Constrangimento-Liberdade	0,26***	0,27***	-0,28***	0,26***	0,10	0,19*	-0,27***	0,30***

Nota. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Os/as adolescentes com níveis mais altos de Bem-estar Subjetivo (i.e., maior afeto positivo, menor afeto negativo e maior satisfação com a vida) tenderam a apresentar níveis mais altos de Bem-estar escolar, incluindo uma melhor Percepção de Saúde. Para além disto com níveis mais altos de Bem-estar escolar, particularmente nas dimensões das Relações Sociais, da Percepção de Saúde e dos Meios para a Autorrealização, tenderam para Emoções e sentimentos perante a Escola mais positivas (i.e., tranquilidade, alegria, prazer, escolha, descontração, leveza, liberdade).

Também é visível que, os/as adolescentes com níveis mais altos de satisfação com a vida tenderam para todas as Emoções e sentimentos mais positivos perante a Escola (i.e., tranquilidade, alegria, prazer, escolha, descontração, leveza, liberdade), que

aqueles/as com níveis mais altos de afeto positivo tenderam mais para a alegria (vs. tristeza) e para o prazer (vs. sacrifício) e, aqueles/as com níveis mais baixos de afeto negativo tenderam mais para a tranquilidade (vs. ansiedade), a alegria (vs. tristeza), a descontração (vs. angústia), a leveza (vs. pressão [peso]) e a liberdade (vs. constrangimento). Por outras palavras, os/as adolescentes com níveis mais altos de Bem-estar Subjetivo (i.e., maior afeto positivo, menor afeto negativo, maior satisfação com a vida) tenderam a apresentar Emoções e sentimentos mais positivos perante a Escola.

3.1.5.2 Influência do Bem-estar Escolar e do Bem-estar Subjetivo nas Emoções e Sentimentos perante a Escola

Foram realizadas múltiplas análises de regressão linear múltipla utilizando o método “Enter” para examinar o papel preditor do Bem-estar escolar, incluindo as respetivas dimensões (i.e., Relações Sociais, Perceção de Saúde, Meios para a Autorrealização, Condições da Escola), e dos componentes do Bem-estar Subjetivo (i.e., afeto positivo, afeto negativo, satisfação com a vida) em cada uma das Emoções e sentimentos perante a Escola (i.e., ansiedade-tranquilidade, tristeza-alegria, sacrifício-prazer, obrigação-escolha, angústia-descontração, pressão [peso]-leveza, constrangimento-liberdade) (cf. Tabela 22).

As análises preliminares indicaram que os pressupostos para a realização da regressão múltipla foram cumpridos, nomeadamente a não multicolinearidade (i.e., todas as correlações entre as variáveis predictoras eram inferiores a 0,90), a não autocorrelação (i.e., valor de *Durbin-Watson* entre 1 e 3), as variâncias não-zero, a homogeneidade de variância e a normalidade dos resíduos.

Todos os modelos de regressão revelaram-se significativos: ansiedade-tranquilidade, $F(8, 151) = 17,97, p < 0,001$, tristeza-alegria, $F(8, 151) = 5,61, p < 0,001$, sacrifício-prazer, $F(8, 150) = 3,58, p < 0,001$, obrigação-escolha, $F(8, 151) = 2,72, p = 0,008$, angústia-descontração, $F(8, 150) = 2,30, p = 0,023$, pressão (peso)-leveza, $F(8, 151) = 8,14, p < 0,001$, e constrangimento-liberdade, $F(8, 151) = 3,18, p = 0,002$. Estes modelos explicaram, numa ordem crescente, 6,2%, 8%, 9,9%, 11,5%, 18,8%, 26,5% e 46,1% da variância na angústia-descontração, na obrigação-escolha, no constrangimento-liberdade, no sacrifício-prazer, na tristeza-alegria, na pressão (peso)-leveza e na ansiedade-tranquilidade, respetivamente (com base nos valores do R^2 ajustado).

Tabela 22

Regressão Linear Múltipla das Emoções e Sentimentos perante a Escola no Bem-estar Escolar e no Bem-estar Subjetivo

	<i>B</i>	<i>EP</i>	β	<i>T</i>	<i>p</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>R</i> ²	<i>R</i> ² Aj.
VD: ansiedade-tranquilidade						17,97	<0,001	0,488	0,461
Bem-estar Escolar	0,11	0,12	2,31	0,97	0,333				
Relações Sociais	-0,11	0,12	-0,97	-0,96	0,341				
Perceção de Saúde	-0,07	0,01	-0,42	-5,36	<0,001				
Meios para a Autorrealização	-0,12	0,12	-0,91	-0,99	0,323				
Condições da Escola	-0,12	0,12	-0,84	-0,99	0,325				
Afeto positivo	0,03	0,02	0,14	1,75	0,082				
Afeto negativo	-0,06	0,02	-0,34	-3,81	<0,001				
Satisfação com a vida	0,02	0,03	0,05	0,58	0,565				
VD: tristeza-alegria						5,61	<0,001	0,229	0,188
Bem-estar Escolar	0,75	0,12	1,86	0,64	0,525				
Relações Sociais	-0,63	0,12	-0,67	-0,54	0,593				
Perceção de Saúde	-0,02	0,01	-0,16	-1,70	0,091				
Meios para a Autorrealização	-0,08	0,12	-0,74	-0,66	0,512				
Condições da Escola	-0,06	0,12	-0,54	-0,51	0,609				
Afeto positivo	0,04	0,02	0,20	2,00	0,047				
Afeto negativo	-0,02	0,02	-0,12	-1,11	0,267				
Satisfação com a vida	0,02	0,03	0,08	0,71	0,482				
VD: sacrificio-prazer						3,58	0,001	0,160	0,115
Bem-estar Escolar	-0,22	0,12	-5,70	-1,87	0,064				
Relações Sociais	0,24	0,12	2,62	2,02	0,046				
Perceção de Saúde	-0,02	0,01	-0,15	-1,48	0,141				
Meios para a Autorrealização	0,23	0,12	2,27	1,93	0,056				
Condições da Escola	0,24	0,12	2,16	1,98	0,050				
Afeto positivo	-0,02	0,02	-0,02	-0,14	0,888				
Afeto negativo	0,03	0,02	0,17	1,53	0,129				
Satisfação com a vida	0,01	0,03	0,04	0,31	0,754				

	<i>B</i>	<i>EP</i>	β	<i>T</i>	<i>p</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>R</i> ²	<i>R</i> ² Aj.
VD: obrigação-escolha						2,72	0,008	0,126	0,080
Bem-estar Escolar	-0,04	0,15	-0,75	-0,24	0,810				
Relações Sociais	0,06	0,15	0,53	0,40	0,692				
Perceção de Saúde	-0,01	0,02	-0,05	-0,48	0,633				
Meios para a Autorrealização	0,05	0,16	0,41	0,34	0,733				
Condições da Escola	0,04	0,16	0,30	0,27	0,786				
Afeto positivo	-0,01	0,02	-0,06	-0,54	0,590				
Afeto negativo	0,01	0,02	0,07	0,57	0,569				
Satisfação com a vida	0,03	0,04	0,08	0,68	0,495				
VD: angústia-descontração						2,30	0,023	0,109	0,062
Bem-estar Escolar	-0,19	0,12	-5,24	-1,66	0,098				
Relações Sociais	0,20	0,12	2,31	1,73	0,086				
Perceção de Saúde	-0,02	0,01	-0,18	-1,74	0,084				
Meios para a Autorrealização	0,20	0,12	2,12	1,74	0,083				
Condições da Escola	0,19	0,12	1,79	1,59	0,115				
Afeto positivo	0,01	0,02	0,04	0,41	0,682				
Afeto negativo	0,00	0,02	0,00	0,02	0,987				
Satisfação com a vida	0,02	0,03	0,06	0,53	0,594				
VD: pressão (peso)-leveza						8,14	<0,001	0,302	0,265
Bem-estar Escolar	-0,15	0,12	-3,47	-1,25	0,214				
Relações Sociais	0,15	0,12	1,45	1,23	0,222				
Perceção de Saúde	-0,05	0,01	-0,36	-3,92	<0,001				
Meios para a Autorrealização	0,17	0,12	1,49	1,39	0,166				
Condições da Escola	0,16	0,12	1,33	1,34	0,183				
Afeto positivo	0,03	0,02	0,14	1,46	0,147				
Afeto negativo	-0,04	0,02	-0,24	-2,31	0,022				
Satisfação com a vida	-0,05	0,03	-0,18	-1,77	0,080				

	<i>B</i>	<i>EP</i>	β	<i>T</i>	<i>P</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>R</i> ²	<i>R</i> ² Aj.
VD: constrangimento-liberdade						3,18	0,002	0,144	0,099
Bem-estar Escolar	0,09	0,13	2,15	0,70	0,486				
Relações Sociais	-0,08	0,13	-0,87	-0,67	0,507				
Percepção de Saúde	-0,01	0,01	-0,09	-0,85	0,396				
Meios para a Autorrealização	-0,08	0,13	-0,76	-0,64	0,524				
Condições da Escola	-0,09	0,13	-0,79	-0,72	0,474				
Afeto positivo	0,03	0,02	0,16	1,54	0,126				
Afeto negativo	-0,03	0,02	-0,16	-1,44	0,153				
Satisfação com a vida	0,02	0,03	0,09	0,78	0,437				

Nota. São apresentados os coeficientes de regressão não padronizados e padronizados.

Nos dois modelos de regressão utilizando a ansiedade-tranquilidade e a pressão (peso)-leveza como variáveis dependentes, apenas a dimensão do Bem-estar Escolar Percepção de Saúde, $\beta = -0,42$ e $\beta = -0,36$, respectivamente, e o componente do Bem-estar Subjetivo afeto negativo, $\beta = -0,34$ e $\beta = -0,24$, respectivamente, revelaram ser preditores significativos da ansiedade-tranquilidade, $t = -5,36$, $p < 0,001$ para a Percepção de Saúde e $t = -3,81$, $p < 0,001$ para o afeto negativo, e da pressão (peso)-leveza, $t = -3,92$, $p < 0,001$ para a Percepção de Saúde e $t = -2,31$, $p = 0,022$ para o afeto negativo.

No modelo de regressão utilizando a tristeza-alegria como variável dependente, nenhuma dimensão do Bem-estar escolar revelou ser um preditor significativo desta Emoções e sentimentos perante a Escola. Apenas o componente do Bem-estar Subjetivo afeto positivo, $\beta = 0,20$, emergiu como um preditor significativo da tristeza-alegria, $t = 2,00$, $p = 0,047$.

No modelo de regressão utilizando o sacrifício-prazer como variável dependente, nenhum componente do Bem-estar Subjetivo revelou ser um preditor significativo desta Emoções e sentimentos perante a Escola. Além disso, apenas a dimensão do Bem-estar escolar Relações Sociais, $\beta = 2,62$, emergiu como preditor significativo do sacrifício-prazer, $t = 2,02$, $p = 0,046$.

Por último, nos três modelos de regressão utilizando a obrigação-escolha, a angústia-descontração e o constrangimento-liberdade como variáveis dependentes, nenhuma variável independente emergiu como significativa (ainda que os modelos

estatísticos tenham sido significativos), $ps \geq 0,05$. Logo, de acordo com os dados recolhidos, nenhuma dimensão do Bem-estar escolar nem nenhum componente do Bem-estar Subjetivo explicou qualquer variância de forma estatisticamente significativa nas Emoções e sentimentos perante a Escola obrigação-escolha, angústia-descontração e o constrangimento-liberdade.

Por outras palavras, os/as adolescentes com piores Perceções de Saúde e com níveis mais altos de Afeto Negativo tenderam para as Emoções e sentimentos perante a Escola ansiedade e pressão (peso). Por outro lado, os/as adolescentes com níveis mais elevados de Afeto Positivo apresentaram, igualmente, mais alegria perante a Escola. É também notório que, os/as adolescentes com níveis mais elevados na Dimensão Relações Sociais do Bem-estar escolar apresentaram, igualmente, mais prazer em face da Escola.

CAPÍTULO IV

Discussão dos Resultados

De acordo com os resultados, a razão mais escolhida pelos/as adolescentes para ir à Escola foi a Social/Relacional. Tal como é corroborado no estudo de Pereira & Lopes (2016), uma das principais motivações para os/as jovens irem à Escola está assente na oportunidade de socialização e de crescimento pessoal.

Segundo Medeiros (2000a), a dimensão sócio afetiva da escola sobrepõe-se nas preferências dos/as adolescentes à dimensão da aprendizagem, dada a importância da componente social intrinsecamente ligada à adolescência, e sendo esta reconhecida como uma fase em que a atenção do/a adolescente é muito mais voltada para a interação com os pares (Medeiros, 2015). A escola é, portanto, considerada importante na preparação para o futuro pelos indivíduos, contudo é utilizada principalmente para ensaiar formas e processos de interação social (Facci, 2004).

Os/as adolescentes destacam, especialmente elementos positivos da escola relacionados com a convivência social (Leite et al., 2016) e atribuem maior valorização às relações interpessoais, às amizades e às boas relações discente/docente, do que às disciplinas curriculares específicas (Dayrell & Jesus, 2016; Leite et al., 2016). Sendo a socialização com os pares um aspeto fulcral da adolescência, as amizades, os momentos de descontração, e os espaços que permitem essas interações, contribuem para atribuir sentido à experiência escolar

A escola é também percecionada por alguns alunos/as que a frequentam, como um espaço relevante para a construção de valores sociais como o respeito, a convivência e a cidadania, ou seja, para o desenvolvimento de competências sociais (Dayrell & Jesus, 2016). Esta associação contribui para que a escola seja geralmente percecionada como um espaço de socialização, de contacto com os/as colegas e de construção da identidade por comparação com os outros, como a aprendizagem formal escolar.

Por outro lado, para alguns/mas adolescentes a escola pode representar uma obrigação inevitável para alcançarem um bom emprego e um melhor futuro (Dayrell & Jesus, 2016). Os/as alunos/as adolescentes reconhecem na escola a possibilidade de estudar, aprender, alcançar uma vida melhor; contudo, esses significados atribuídos à escola ganham sentido quando a escola é percecionada como lugar de relações, de apoio afetivo, de pertença e de construção de laços que enriquecem a experiência escolar (Leite et al., 2016). Notamos que algumas destas investigações concedem particular atenção à singularidade dos/as adolescentes relativamente aos seus percursos escolares. Tal como nos referem Dayrell e Jesus (2016), numa investigação sobre trajetórias escolares, os/as

adolescentes devem ser compreendidos “enquanto indivíduos que possuem uma historicidade, visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, lógicas de comportamentos e hábitos que lhes são próprios.” (p.409).

Os resultados comparativos entre o 9º e o 12º ano, apesar dos/as alunos/as do 12º ano também selecionarem como razão para ir à Escola a socialização, razão mais escolhida pelos/as adolescentes do 9º ano, estes atribuíram mais importância à Escola como espaço Instrumental e de Preparação para o Futuro. Relativamente às diferenças assistidas na seleção da principal razão para ir à Escola no cruzamento com o ano escolar, torna-se pertinente tomar em consideração as diferenças, tanto a nível das etapas do percurso académico, como a nível da fase da adolescência, dado que, como já referido, a amostra corresponde, grosso modo, teoreticamente às fases da adolescência propriamente dita e à adolescência tardia (9º e 12º ano respetivamente).

Os/as adolescentes manifestam o desejo de ter um bom emprego e alcançar os seus objetivos pessoais, entendendo que a escolarização é uma etapa necessária para tal; assim, vêm a escola para que esta contribua para alcançarem os seus objetivos futuros. Para isso, destacam a importância não só da estrutura curricular dos cursos, mas também de complementos curriculares alinhados com as suas aspirações (atividades extracurriculares, clubes, etc.) e de apoio afetivo, como orientação e compreensão por parte da escola (Leite et al., 2016).

Segundo Abrantes (2003), no avanço da trajetória escolar, a tendência dos/as alunos/as é de substituir o entusiasmo, ou até mesmo a resistência iniciais, por uma adesão pragmática e distanciada com a escola, ou seja, à medida que progredem no seu percurso escolar, os/as adolescentes, numa lógica de investimento para a concretização dos objetivos para o futuro, começam a ver a escolaridade como um meio para atingir um fim concreto (terminar o 12º ano para poder trabalhar, concluir o 12º ano com uma média para ir para a universidade). Este amadurecimento, por outro lado, pode ser acompanhado por uma perda gradual da dimensão sonhadora e aspiracional que marca as fases mais precoces da escolarização (Abrantes, 2003), demonstra-se cada vez mais demarcado por uma ótica instrumental, aquando da aproximação da conclusão do percurso escolar.

Apesar de serem ambos anos finais de ciclo, sendo o 9º o ano de conclusão do Ensino Básico e o 12º o ano de conclusão do Ensino Secundário, os percursos traçados posteriormente a estes difere significativamente. Em Portugal a escolaridade obrigatória, durante a elaboração desta dissertação, é até ao 12º ano de escolaridade. Assim sendo, após o 9º ano é “obrigatório” que o indivíduo permaneça na Escola, não havendo uma

pressão geral, como acontece no caso do 12º ano de escolaridade, para os/as alunos/as tomarem decisões significativas relativamente ao seu percurso de vida (se querem ou não ir para a Universidade ou iniciar uma profissão, quais as suas opções laborais imediatas e/ou que decisões têm de tomar para traçarem a trajetória profissional futura rumo à idade adulta, entre outras).

Os/as adolescentes do 9º ano encontram-se, teoricamente, na adolescência propriamente dita caracterizada pelo afastamento do seio familiar, de modo a afirmar a sua autonomização dos pais, e pela aproximação das amizades, procurando suporte e reafirmação identitária (Medeiros 2000a), pelo que se compreende o grande peso atribuído aos contextos onde estes indivíduos se reúnem com os pares. Nestes, o contexto da Escola assume uma representatividade emocional plena de significados de aceitação pessoal e grupal. Apesar destes/as alunos/as, enquanto adolescentes, procurarem autonomia e afirmação identitária fora da relação com os pais, ainda estão sobre a sua tutela até alcançarem os 18 anos, na realidade portuguesa, podendo este facto justificar o facto de terem selecionado mais como razão para ir à Escola a obrigação/ influência familiar e social, em comparação aos/as alunos/as do 12º ano.

Já para os/as adolescentes do 12º ano, numa adolescência tardia, segundo Medeiros (2000a), o foco é redirecionado para questões associadas com a consolidação da identidade que têm vindo a afirmar e desenvolver durante a adolescência, e é muito mais essencial neste período as escolhas afetivas e profissionais visando o seu futuro pós-escolar, sendo a Escola um meio para alcançar um fim, visto que, o/a adolescente já se está a preparar para ir para o ensino superior ou a decidir os percursos que quer tomar na sua vida.

A escola representa um importante fator psicossocial do indivíduo (Dias-Viana & Noronha, 2021) como primeiro contexto onde o indivíduo experiencia de forma mais profunda a sociedade, interagindo com múltiplas experiências, onde não só se desenvolvem competências académicas, mas também é potenciado o desenvolvimento da resiliência em face da adversidade, descoberta e construção dos seus objetivos para o futuro e convivência/conexão com as pessoas em seu redor.

A análise dos dados demonstra que os/as adolescentes desta amostra apresentam emoções tendencialmente neutras em relação à Escola, com uma ligeira inclinação para emoções e sentimentos negativos, como ansiedade e pressão, especialmente entre raparigas e os/as alunos/as do 12.º ano.

Os/as adolescentes do 12.º ano, que tal como mencionado na descrição da amostra correspondem aos mais velhos, demonstraram níveis mais elevados de ansiedade e mais baixos de alegria em comparação aos/às alunos/as mais novos, ou seja, do 9.º ano. Este resultado vai ao encontro das conclusões de um estudo de Whitlock (2006), realizado com uma amostra de adolescentes pertencentes ao 8º, 10º e 12º ano de escolaridade, que afirma que os/as estudantes mais novos tendem a ter uma perceção mais positiva da escola em comparação com os/as alunos/as mais velhos. É também reforçado por Fernandes et al. (2011) que à medida que os/as adolescentes vão crescendo, a sua satisfação com a Escola vai diminuindo, potencialmente devido ao aumento da pressão que sentem em face da conclusão do ensino secundário, dos resultados académicos, possíveis ingressos na Universidades, e das exigências académicas. O cansaço e a ansiedade, podem ser gerados pela pressão académica sentida pelos/as adolescentes em níveis mais avançados de ensino (Cruz et al., 2019).

Nos estudos de Metsämuuronen et al. (2012), Peixoto (2003) e Alves-Martins e colaboradores (2002) é também referido que as raparigas apresentam maior satisfação para com a escola e atitudes mais positivas em relação a esta do que os rapazes, pressupõe-se que as emoções e sentimentos que associam a esta fossem mais positivos. Contudo, os resultados desta investigação apontam para uma perceção mais negativa por parte das adolescentes em face da escola, no que diz respeito à tristeza, ansiedade e pressão. As raparigas apresentaram também níveis superiores de afeto negativo comparativamente com os rapazes, no mesmo sentido dos resultados de Silva e Dell’Aglío (2018). Korpershoek et al. (2019) sugerem que a autoestima do indivíduo está associada ao sentimento de pertença à escola, podendo influenciar as emoções que os/as adolescentes sentem em face do ambiente escolar. Assim sendo, e dada a tendência das adolescentes, do nosso estudo, para a apresentação de níveis de autoestima mais baixos, em comparação aos rapazes, podemos colocar a hipótese que tal deriva de motivos psicossociais associados à imagem física, expectativas e pressões sociais (Harter, 1999) que se colocam às raparigas e que justificam sentimentos e emoções mais negativos, em comparação aos rapazes.

Abrantes (2003) evidencia uma diferença de tendência entre géneros relativamente à forma como o indivíduo se relaciona com a escola, apontando que as raparigas têm-se destacado no contexto escolar, quando comparadas com os rapazes, demonstrando uma maior valorização da escola, revelando maior integração e maiores níveis de satisfação com a experiência e ambiente escolar, e apresentando maiores níveis

de empenho no trabalho acadêmico. Este maior investimento reflete-se também em melhores resultados acadêmicos e num percurso escolar, em média, mais integrado. Este mesmo autor apresenta-nos um estudo que aponta que as raparigas tendem a atribuir à escola um sentido relacional/ de convivência, reconhecendo-a não apenas como espaço de aprendizagem, mas também como lugar de interações interpessoais significativas, enquanto os rapazes vivem-na de forma mais distante. Ao contrário do que Abrantes (2003) evidencia, neste estudo não foram encontradas relações entre a variável género e a razão que leva os/as adolescentes a irem à escola, mas sim nas emoções e sentimentos que atribuem a esta.

A relação que os/as adolescentes estabelecem com a escola e o modo como a experienciam depende do currículo formal e do desempenho académico, das interações quotidianas, dos códigos e papéis estabelecidos, das práticas adotadas, que, por sua vez, contribuem para a definição de disposições, redes e culturas enquanto matrizes de construção de identidades (Abrantes, 2003). As situações vivenciadas influenciam, na perspetiva Portolada (2011), as emoções, negativas ou positivas, e a motivação; transpondo para a experiência escolar diremos que a maneira como os/as adolescentes se sentem na Escola pode afetar a sua motivação para a frequentar.

Verifica-se no nosso estudo exploratório que a maior parte dos/as alunos/as que selecionou como principal razão para ir à Escola as Aprendizagens/Expressão pessoal tendem a associações positivas face àquela. Havendo uma visão positiva em face da Escola, associada a emoções e sentimentos mais positivos, potencia-se um maior envolvimento e desempenho nas aprendizagens e processo académico (Pekrun et al., 2002). Tal como é reforçado por Fernandes et al. (2011), a satisfação escolar demonstra uma razão para os/as adolescentes se sentirem motivados a ir à Escola, sendo que os/as que apresentam uma maior satisfação tendem a ter uma visão mais positiva da Escola e, conseqüentemente, desenvolvem emoções mais positivas. Assim sendo, a satisfação e motivação associadas a uma visão mais positiva em relação à escola influenciam e são influenciadas pelo gosto de aprender dos/as alunos/as.

É possível perceber que a escola representa mais do que um espaço de aprendizagem formal. Embora reconheçam falhas na estrutura escolar, na relação com alguns/mas professores/as e nas metodologias utilizadas, os/as alunos/as também atribuem à escola significados e sentidos positivos (Abrantes, 2003). Valorizam-na como um lugar de convivialidade e segurança, especialmente em contextos de vulnerabilidade. Esses sentidos são construídos a partir das experiências concretas vividas no ambiente

escolar e mostram-se dinâmicos, variando conforme as relações e os contextos. Não obstante alguns obstáculos, a escola mantém um papel relevante na vida dos indivíduos, sendo percebida como uma possibilidade de transformação pessoal e social, tanto pelo conhecimento que oferece quanto pelos vínculos afetivos que possibilita.

O estudo de Alves et al. (2021) destaca o impacto causado pelas relações dos/as alunos/as com as condições do ambiente escolar, destacando que, uma boa percepção do ambiente da sala de aula é potenciadora de um bom desempenho e de bons resultados acadêmicos. Destacam também que uma boa percepção e vinculação com o espaço de lazer (recreio) favorecem um momento de descontração, socialização, reforçando também a relação entre o meio e o bem-estar refletidos na saúde individual e coletiva.

Dell Agli et al. (2022) destacam que as emoções positivas, não implicando a ausência de emoções negativas experienciadas num contexto, “amplificam” o potencial de aprendizagem com o aumento da capacidade de atenção, maior flexibilidade de construção de respostas e de análise de múltiplos pontos de vista, demonstrando que estes afetos positivos potenciam o envolvimento a capacidade adaptativa dos/as alunos/as. Um estudo mencionado por estes autores também reforça esta importância, ao evidenciar que sentimentos como orgulho e prazer, ao estarem associados a níveis altos de autorregulação, demonstram-se relacionados com o sucesso acadêmico.

Por outro lado, observa-se, em geral, maior tendência para a associação da escola a emoções e sentimentos negativos por parte dos/as adolescentes que indicaram ser a principal razão a Obrigação/ Influência familiar e social. Isto vai no mesmo sentido das conclusões de Van Petegem et al. (2007), de que os/as alunos tendem a não gostar da escola quando se sentem obrigados a esta. Sendo a adolescência uma fase de afirmação identitária, a percepção de obrigatoriedade e imposição colocada aos indivíduos, neste período de desenvolvimento, cria um conflito entre o desejo de liberdade e autonomia e a dependência que têm em relação aos adultos que enquadram a sua experiência social e escolar; dito de outro modo, apesar do desejo de autonomia, as decisões dos/as adolescentes são condicionadas pela autorização dos seus tutores legais e pela autoridade dos adultos com quem se relacionam nos contextos escolares.

Alguns aspetos da escola que são alvo de crítica por parte dos/as adolescentes, de acordo com Leite et al. (2016), são: aulas desmotivantes, atitudes inadequadas de alguns profissionais, situações de desrespeito por parte de certos/as professores/as e falta de espaço para expressão e participação. Criticam, ainda, a falta de conexão entre os conteúdos lecionados e sua realidade. De acordo com Dayrell e Jesus (2016), os/as

alunos/as fazem críticas não apenas a comportamentos pontuais de alguns professores/as, mas também a aspetos mais profundos da estrutura escolar como desrespeito, metodologias, falhas na própria estrutura do sistema de ensino, do currículo e da cultura escolar vigente. Alguns/mas alunos/as expressam o desejo de serem tratados/as com mais respeito, dignidade e empatia, reafirmando o valor de serem reconhecidos como cidadãos/ãs e como pessoas merecedoras de tal (Leite et al. 2016), ou seja, desejam uma escola que vá além do ensino tradicional, uma escola que que valorize as suas opiniões e que os acompanhe e apoie no processo de aprendizagem.

Alves et al. (2021) reforçam que as experiências e relações que o/a adolescente vive na escola impactam/condicionam o desenvolvimento psicopedagógico do indivíduo, constatando que, quando os/as alunos/as não se sentem incluídos no meio escolar, podem acabar por se desinteressar pela escola, afetando a sua aprendizagem (processo de aprendizagem).

Foi também visível nesse estudo que houve uma diferença em relação ao ano de escolaridade nas dimensões do bem-estar escolar percepção de saúde e condições da escola, sendo que os/as adolescentes do 12º ano apresentam uma pior percepção de saúde e maiores níveis de bem-estar tendo em conta as condições da escola, tal como vimos previamente. Nesta etapa do percurso académico, os/as adolescentes do 12º ano encontram-se numa adolescência mais tardia, tendo uma maior pressão relativamente à competição escolar, ao seu futuro e às questões de decisões para os percursos de vida que planeiam após o 12º, podendo influenciar a sua saúde. Relativamente aos seus maiores níveis de bem-estar face às condições da escola, podem estar associados ao facto de verem a escola como um instrumento e como um meio para alcançarem os seus objetivos futuros, apresentando uma maior satisfação para com esta.

Sendo os contextos onde se insere o indivíduo fatores importantes na sua experiência de vida e conseqüentemente níveis de bem-estar, e considerando o tempo que os/as alunos/as passam na escola, facilmente percebemos que esta se torne um domínio importante no estudo do Bem-estar do/a adolescente (Dias-Viana & Noronha, 2022) e no seu desenvolvimento positivo.

O bem-estar subjetivo, tal como o próprio nome indica, depende da perspetiva do sujeito e das suas experiências de vida (Dias-Viana & Noronha, 2022), logo, se este está a experienciar, num dos contextos em que passa grande parte do seu dia, níveis de bem-estar inferiores, poderá apresentar piores níveis de Percepção de Saúde, sendo esperado que o seu Bem-estar subjetivo também seja influenciado.

De acordo com Konu e Rimplä (2002), as relações sociais afetam o bem-estar dos/as alunos/as, sendo que boas relações e uma atmosfera positiva promovem e melhoram a qualidade da experiência escolar dos/as alunos/as; de notar que estas relações sociais dizem respeito, neste modelo, à relação entre professor/a e aluno/a, à relação entre colegas, à dinâmica do grupo, às questões de *bullying* e à cooperação entre a escola e casa. Assim sendo, o facto dos/as estudantes que já reprovaram apresentarem níveis mais baixos relativamente às relações sociais, poderá estar associado ao facto de que estes/as alunos/as acabam por sofrer uma mudança de turma (sendo que os colegas passam todos para o ano seguinte, eles ficam para trás) e de ambiente de sala de aula, o que poderá afetar o seu bem-estar. De acordo com Moraes et al. (2022), a promoção da saúde no contexto escolar deve ir além dos conteúdos tradicionalmente abordados nas disciplinas (saúde física, higiene, alimentação, etc.), ampliando-se também para dimensões como o bem-estar emocional, a qualidade das relações interpessoais, o respeito pelo ambiente escolar e seus intervenientes (alunos/as, professores/as, auxiliares, entre outros), cuidado de sustentabilidade para com o meio ambiente e a cidadania. Ou seja, a saúde deve ser compreendida como uma vivência coletiva, que envolve tanto cuidados individuais como ações visando o bem-estar coletivo, sendo importante sensibilizar os/as alunos/as para estes temas, de modo a desenvolverem-se plenamente enquanto indivíduos.

Segundo Tomé et al. (2011) uma boa comunicação com os pares, pais e professores/as apresenta influência na satisfação com a vida dos/as adolescentes, defendendo que relacionamentos positivos originam uma maior satisfação com a vida e maior sensação de bem-estar podendo explicar este efeito; tal como nos refere o autor, as relações com os colegas influenciam a ligação com a sala de aula e influenciam o bem-estar dos/as alunos/as, em geral, e como eles se sentem a satisfação com a escola. Outra conclusão pertinente do estudo de Leite et al. (2016) é que a sala de aula representa para alguns alunos/as um ambiente opressor, onde raramente têm oportunidade de expressar as suas opiniões, excetuando nas aulas cujos professores/as conseguem estabelecer um relacionamento positivo com os/as alunos/as, tornando o espaço mais acolhedor e participativo. Alguns alunos/as demonstram insatisfação com certos/as professores/as, apontando nestes atitudes negativas, como gritos, reclamações constantes e conflitos, o que dificulta a construção de um bom relacionamento entre professor/a e aluno/a (Leite et al., 2016). Torna-se evidente que a postura do/a professor/a e a relação que o/a mesmo/a estabelece com os/as alunos/as apresenta impacto na experiência escolar dos/as mesmos/as.

Albuquerque (2023) destaca que, o estabelecimento de vínculos significativos com outras figuras, para além dos pais, como agentes educativos, terapeutas, entre outros, assume grande importância no desenvolvimento emocional e relacional da criança e do adolescente, permitindo que, através destes vínculos, se construa a aprendizagem de novos modelos de relacionamento. Assim sendo, as instituições como a escola apresentam um papel estruturante no desenvolvimento emocional e comportamental dos/as adolescentes, devendo transmitir e incentivar modelos de relacionamento baseados na confiança, respeito e empatia.

Kim et al. (2024) sugerem que, adolescentes que vivenciam níveis mais elevados de emoções positivas (afetos positivos), apresentando também níveis mais baixos de *stress* e de emoções negativas (afetos negativos), durante este período de desenvolvimento, são menos propensos a desenvolver patologias mentais na sua vida adulta (tais como como *stress* pós-traumático, défice de atenção, ansiedade e depressão) e são mais propícios a apresentarem maiores níveis de otimismo e autoavaliações de saúde positivas. Além disso, a nível das relações sociais, maiores níveis de afetos positivos experienciados na adolescência potenciam maiores níveis de satisfação com o suporte parental e social na vida adulta, e a vivência de menos sentimentos de discriminação e de solidão, fomentando também um maior envolvimento cívico e uma maior sensação de controle sobre a vida adulta (Kim et al., 2024).

Com base no estudo de Pagung et al. (2024) reforça-se que a promoção da saúde mental na adolescência beneficia de uma abordagem multidimensional, envolvendo fatores como o autoconhecimento, apoio escolar, autorregulação emocional, a influência dos contextos socioculturais e do próprio contexto escolar.

Aspetos do quotidiano escolar, como a rotina e os horários, afetam diretamente o bem-estar dos/as alunos/as, tendo em conta que, o sono insuficiente, por exemplo, está relacionado com diversos problemas de saúde física e mental, como obesidade, transtornos de atenção e dificuldades de aprendizagem. (Pagung et al., 2024). É, por conseguinte, pertinente que o foco da escola não esteja apenas o desempenho académico, mas também na realidade biopsicossocial dos/as adolescentes, sendo estas dimensões fundamentais para o equilíbrio emocional e o desenvolvimento pelo indivíduo.

Da relação entre as emoções e sentimentos que os/as adolescentes sentem perante a escola, o seu bem-estar escolar e com o seu bem-estar subjetivo, podemos destacar que os/as adolescentes com níveis mais altos de bem-estar subjetivo, e as suas respetivas componentes, tenderam a apresentar níveis mais altos de bem-estar escolar em todas as

suas dimensões, incluindo uma melhor percepção de saúde, o que é corroborado por Konu e Rimpelä (2002) ao concluírem que as emoções positivas estão fortemente ligadas às percepções sobre o ambiente escolar. Quanto mais altos são os níveis de bem-estar escolar, particularmente nas relações sociais, percepção de saúde e meios para a autorrealização, mais os/as adolescentes tendem a associar emoções e sentimentos positivos perante a escola, como a tranquilidade, a alegria, o prazer, a escolha, a descontração, a leveza e a liberdade tal como defende Silva (2002); isto é, a dimensão afetiva não deve ser negligenciada nem desvalorizada no contexto escolar (até mesmo na construção do conhecimento acadêmico), sendo que o trabalhar e saber gerir as emoções e sentimentos potencia a construção positiva do indivíduo.

Na perspectiva de Dias-Viana e Noronha (2021) “O bem-estar subjetivo (BES) refere-se a como as pessoas avaliam e experienciam as suas vidas em termo de respostas emocionais e julgamentos globais.” (p. 2). Este construto é influenciado por múltiplos fatores presentes, tais como, estado de humor, pensamentos e sentimentos experienciados (Dias-Viana & Noronha, 2021). Dias-Viana e Noronha (2022) constata também que o Bem-estar escolar (avaliação do/a aluno/a em relação à escola) engloba aspetos externos e internos, estando associado com aspetos de socialização, com agentes educativos e pares, autorregulação, do seu comportamento, e percepção de autorrealização académica.

Os resultados indicam uma relação significativa entre o Bem-estar Subjetivo e o Bem-estar Escolar dos/as adolescentes, manifestada na correlação de ambos. Observou-se que os/as adolescentes com altos níveis de Bem-estar Subjetivo, ou seja, maior afeto positivo, menor afeto negativo e níveis mais elevados de satisfação com a vida, tendem a apresentar níveis mais altos de Bem-estar escolar, reforçando a conclusão de Fernandes et al. (2011) de “(...) o papel importante que a satisfação com a escola exerce na promoção do desenvolvimento positivo juvenil (...)” (p. 168). Estes resultados vão também ao encontro de Dias-Viana e Noronha (2022), quando concluem que existem evidências de que o Bem-estar subjetivo e o Bem-estar subjetivo escolar estão associadas à socialização, à capacidade de adaptação de comportamento e a competência académica no contexto escolar.

Os resultados também reforçam o impacto da relação com a Escola na saúde do/a adolescente (Withlock, 2006), visto que, aqueles que apresentaram piores Percepções de Saúde, dimensão considerada no Bem-estar escolar, também tenderam a associar emoções e sentimentos mais negativos perante a escola, sendo estes fatores preditores de ansiedade e de sentimento de pressão.

Estes resultados vão ao encontro do constatado por Dell Agli et al. (2022). De acordo com o estudo realizado por estes autores, comprova-se a existência de uma correlação positiva entre os afetos positivos, os níveis elevados de satisfação com a vida e correlação também positiva da autoestima com o desempenho acadêmico e os comportamentos pró-sociais. Foi também parcialmente corroborada/comprovada a correlação dos baixos níveis de satisfação com a vida e autoestima com o baixo desempenho acadêmico e os comportamentos problemáticos. Ou seja, os afetos positivos, a satisfação com a vida e a autoestima apresentam um importante papel em potenciar que o indivíduo desenvolva as suas qualidades e as suas potencialidades.

Uma visão mais tradicional propõe-nos uma ideia de adolescente estigmatizada como rebelde, transgressor, desafiante, podendo levar a uma responsabilização excessiva do modo como vivem/pensam a escola como contexto. Segundo Silva et al. (2021) é necessário ter-se em consideração qual a concepção de adolescência que está a ser adotada aquando do debate, análise e tomadas de decisão em face de políticas públicas, formas de ensino, entre outros que impactam a forma como o/a adolescente experiencia o contexto, sendo esta tomada de consciência de enorme importância para que os indivíduos sejam ouvidos e os contextos sejam adequados às suas necessidades, potenciando o seu desenvolvimento integral.

Ao reconhecermos as singularidades associadas a este período do desenvolvimento humano, segundo Pagung et al. (2024) é necessária a implementação de medidas que visem prestar apoio aos indivíduos para enfrentar desafios emocionais e a estabelecerem uma base para uma vida equilibrada e saudável, sendo que, para a criação de ambientes potenciadores do desenvolvimento multidimensional dos/as adolescentes é necessária uma abordagem interdisciplinar que relacione setores como a educação, saúde, entre outros.

Leite et al. (2016) confirmam que a escola pode ser um local onde os/as adolescentes se sentem protegidos. Assim sendo, em face de alguns contextos socioculturais de violência, a escola acaba por ter o potencial de representar um ambiente seguro e de refúgio para os/as seus/suas alunos/as.

A escola, enquanto instituição educativa, é responsável pelo desenvolvimento integral do indivíduo e não apenas das suas competências cognitivas. Dado que uma das responsabilidades das instituições de ensino é de garantir o bem-estar do/a aluno/a, e que a forma como os indivíduos se relembram das suas memórias passadas está fortemente condicionada pelo seu estado emocional atual (Giacomoni, 2004), visando que tanto os

significados sociais como os sentidos atribuídos à escola pelos/as que a experienciam sejam mais positivos, torna-se importante abordar a trajetória escolar como um todo, ou seja, todo um Sistema de educativo. Atendendo a Dias-Viana e Noronha (2021) “Nesse sentido, considerando a importância das avaliações educacionais de larga escala na avaliação e monitoramento das redes de ensino, espera-se que os estudos de construção e o desenvolvimento de um instrumento de BES escolar, auxilie na produção de indicadores que possibilitem a melhoria de redes de ensino e auxilie na formulação de políticas públicas educacionais com foco no bem-estar do aluno.” (p.3). Torna-se então pertinente, à luz das investigações que têm vindo a ser desenvolvidas, que sejam desenvolvidas políticas públicas que promovam estratégias e ferramentas para o desenvolvimento positivo, para a melhoria do contexto escolar e para uma avaliação consequente do bem-estar dos/as alunos/as.

CONCLUSÕES E LIMITAÇÕES

A adolescência é um período de desenvolvimento de vinculações e de reivindicação. A tarefa desenvolvimentista central neste período é a construção da identidade pessoal. Os adolescentes, em consequência, vincam o seu pensamento e visão do mundo e afirmam-se na esfera familiar e social (com os pares e adultos). Assim sendo é um período de construção e desenvolvimento de muito potencial exploratório para a estruturação do futuro, que abre porta para inúmeras possibilidades e inúmeras experimentações.

A Escola (cada escola) deve ser um espaço de apoio, acolhimento e promoção de bem-estar para os que a vivem, transformam e são transformados por ela. Nos últimos anos ocorreu um crescente interesse na investigação pela promoção de ambientes escolares saudáveis, investindo-se em investigações educacionais que procuram identificar potenciais componentes cognitivos, sociais e emocionais que se relacionem com o bem-estar dos/as alunos/as (Dias-Viana & Noronha, 2022); contudo reforça-se a pertinência da análise da interligação destes componentes com a imagem global que os/as adolescentes têm da escola.

Neste estudo exploratório tivemos como objetivos compreender a relação entre o bem-estar subjetivo, o bem-estar escolar e o sentido que os/as alunos/as atribuem à escola. Procurámos investigar ainda as razões que levam os/as adolescentes à escola e as emoções e sentimentos que lhe associam. Para tal, foram avaliados o bem-estar subjetivo, o bem-estar escolar e o sentido que a escola tem para os/as adolescentes, através de uma componente cognitiva (razões que levam os indivíduos a irem à escola) e afetiva (emoções e sentimentos que associam à escola). Procurámos assim obter uma imagem global de como o/a adolescente se sente no contexto escolar e o quão isto afeta e é afetado pelas experiências que vive dentro e fora da escola.

De acordo com os objetivos traçados e com os resultados obtidos podemos concluir que:

1. No que diz respeito às Principais Razões que levam os/as Adolescentes à Escola, os/as alunos/as tenderam mais para um motivo social/relacional. Encontraram-se, porém, diferenças nos motivos que levam o/a adolescente à Escola em função do ano de escolaridade, sendo que os/as alunos/as do 12.º ano destacaram mais razões instrumentais/preparação para o futuro e voltadas para o aproveitamento escolar, enquanto os/as alunos/as do 9.º ano salientaram a obrigação/ influência familiar e social (Objetivo 1);

2. Atendendo às Emoções e Sentimentos dos/as Adolescentes perante a Escola, observou-se uma tendência geral para emoções e sentimentos neutros, mas salientando-se também sentimentos negativos como a ansiedade, o sacrifício, a pressão (peso) e a obrigação. Foi notório também que as raparigas apresentaram emoções e sentimentos mais negativos do que os rapazes, particularmente em relação à ansiedade e à pressão (peso) (entendido como um peso emocional associado, por exemplo, às exigências escolares e ao receio de falhar e de não corresponder às expectativas). Evidenciou-se também que os rapazes manifestaram-se mais alegres e as raparigas mais neutras em relação à escola. Já os/as alunos/as do 9º ano revelaram menor ansiedade e maior alegria comparativamente com os/as do 12º ano (Objetivo 2).
3. Ao relacionarmos as Principais Razões que levam os/as Adolescentes à Escola e as Emoções e Sentimentos perante esta, verificou-se que os/as adolescentes que mencionaram como principal motivo para irem à escola a obrigação/influência familiar e social tendem a associar emoções e sentimentos mais negativos a esta, enquanto que aqueles/as que mencionaram razões como a aprendizagem/expressão pessoal ou social/relacional revelaram uma tendência para associações da escola a emoções e sentimentos mais positivos, como prazer e alegria (Objetivo 3).
4. Os/as adolescentes em estudo apresentaram níveis médios a altos de bem-estar escolar, médios de afetos positivos e negativos e médios elevados de satisfação com a vida. Notou-se que as alunas no geral da amostra demonstraram piores níveis na dimensão da perceção de saúde (no seu bem-estar escolar), e afetos negativos mais elevados (no seu bem-estar subjetivo), do que os alunos. No geral os/as alunos/as do 12.º ano revelaram níveis mais elevados na dimensão condições escolares (no seu bem-estar escolar) e piores níveis na dimensão da perceção de saúde (no seu bem-estar escolar) do que os/as adolescentes do 9º ano de escolaridade. Foi também vivível que os/as estudantes que nunca reprovaram apresentaram uma maior satisfação com a vida e níveis de bem-estar escolar superiores na dimensão das relações sociais (Objetivo 4).
5. Os/as alunos/as que apresentaram níveis mais altos de bem-estar subjetivo tenderam a apresentar níveis mais altos de bem-estar escolar. Podemos também destacar que os/as alunos/as que apresentaram níveis superiores de bem-estar, escolar e subjetivo, tendem a associar à escola emoções e sentimentos mais positivos como

alegria e prazer, enquanto os alunos com níveis mais elevados de afetos negativos e piores percepções de saúde tenderam a associações mais negativas como ansiedade e pressão (peso) (Objetivo 5).

Sendo a escola uma presença constante e fulcral na vida dos que a frequentam, tanto pela transmissão de conhecimento, como pela transmissão de valores, fica demonstrado que é um ambiente privilegiado para o desenvolvimento positivo dos/as adolescentes, podendo ser tanto um espaço de saber como de descoberta e exploração, fomentando o desenvolvimento das potencialidades dos que a vivem. O cansaço é comum neste período de desenvolvimento, dadas as mudanças físicas e biológicas, mas, pode estar também relacionado com a realidade social e curricular do adolescente na escola. Assim sendo, para melhor entendermos o que leva os adolescentes a frequentarem/desistirem, a estarem apáticos/investidos para com a escola, é necessária uma análise holística da experiência/trajetória escolar, procurando perceber se este se sente parte de um grupo, se sente suporte social, familiar ou dos professores, se se sente compreendido, ente outros aspetos, na linha do que explicitaram Dias-Viana & Noronha, (2021).

Os resultados obtidos corroboram estudos que mostram que o ambiente escolar tem um impacto significativo no bem-estar emocional dos/as estudantes (Moeller et al., 2020). O/A adolescente tende a tomar posições críticas perante as imposições externas, como forma de afirmação identitária, permitindo o espírito crítico, sendo sujeito ativo nesta aquisição de conhecimento/ saber. Este período do desenvolvimento humano essencial para a construção da sua identidade pode ser afetado por aspetos tanto positivos como negativos dos meios onde se insere.

Tal como refere Cardoso (2019) o sistema de educação português encontra-se desadequado à população infantojuvenil que o frequenta, havendo na motivação dos/as adolescentes um grande impacto causado pelo seu bem-estar subjetivo, bem-estar escolar e todas as dimensões que concretizam a vivência integral da vida académica. Torna-se pertinente e necessário entender de que modo se pode adaptar e melhor enquadrar o quotidiano escolar às necessidades e desafios dos/as adolescentes dos dias de hoje.

Algumas dinâmicas que podem contrariar o distanciamento que dos/as adolescentes em face da escola são, segundo Abrantes (2003), por exemplo, as atividades extracurriculares oferecidas pelas escolas (clubes, atividades desportivas, atividades de lazer, visitas, festas, eventos, entre outras). Este tipo de atividades dinamiza a experiência

escolar e o tempo fora das aulas que alguns/mas alunos/as passam na escola, proporcionando uma vivência da escola mais adaptada às características específicas e personalizadas dos/as adolescentes. Assim sendo, deveriam ser consideradas pelas escolas: as suas condições de funcionamento, a qualidade das relações sociais dos/as adolescentes com os pares, corpo docente e não docente, e o suporte parental à experiência académica. Para além das condicionantes referidas, também é importante considerar os meios para a autorrealização que são proporcionados, tanto pela valorização pessoal de habilidades e competências úteis para o sucesso académico como pela valorização docente e até mesmo institucional. São importantes as motivações para as tarefas, a atratividade das mesmas, o apoio e incentivo, o reforço positivo e os elogios, pois estes aspetos influenciam diretamente a experiência académica vivenciada pelos/as alunos/as e a perceção que constroem sobre o contexto escolar.

Para um desenvolvimento positivo, a autoestima e o autoconhecimento dos/as adolescentes demonstram-se importantes (Pagung et al., 2024). A exploração e descoberta de interesses, gostos e aptidões contribui para a autonomia e a capacidade de resiliência para lidar com as exigências do mundo exterior. Leite et al. (2016) reforçam que para assegurar uma educação de qualidade não basta ter o acesso à escola garantido.

Segundo Yaghoobi e Moghadam (2019) a intervenção baseada na psicologia positiva em contexto escolar demonstra ser eficaz para o aumento do bem-estar psicológico dos/as adolescentes, sugerindo, estes autores, a aplicação destas estratégias positivas e integração de programas de saúde escolar, de modo a visar a melhoria da saúde mental e emocional dos/as adolescentes e proporcionando um ambiente de apoio ao bem-estar.

Pagung et al. (2024) reforçam que os fatores biológicos, comportamentais, sociais e psicológicos dos/as adolescentes estão interligados, influenciando a saúde mental. Konu e Rimplä (2002) consideram que no modelo de bem-estar escolar, os indivíduos, vivendo numa sociedade, são impactados pelo seu envolvente, requerendo a abordagem holística aos contextos. Assim sendo, é importante considerar nessa experiência da escola quatro categorias de impacto no desenvolvimento positivo do/a estudante, ou seja, as condições da escola (*having*), as relações sociais (*loving*), meios para a autorrealização (*being*), e o estado de saúde (*health*).

É pertinente ressaltar que os/as adolescentes que atribuem à escola um sentido de obrigação tendem a associar a esta emoções e sentimentos mais negativos. Importa questionar a resistência e/ou apatia para com a frequência da escola. Alguns dos obstáculos mais frequentes ao bem-estar do/a aluno/a na escola residem numa oferta

pedagógica que incorpora tarefas repetitivas, avaliações pouco flexíveis, condições de trabalho precárias, tanto para os/as docentes como por falhas nas próprias condições das instalações escolares, metodologias de ensino desatualizadas, relações hostis entre professor/a e aluno/a, e o *bullying* (Dias-Viana & Noronha, 2022).

Os resultados deste estudo exploratório, vêm reforçar a importância de um ambiente escolar inclusivo e atento ao apoio sócio emocional, tal como sugere Aldridge et al. (2015), onde o suporte/apoio entre colegas e entre alunos/as e professores/as pode atenuar as emoções negativas e melhorar o bem-estar dos/as adolescentes. Whitlock (2006) também salienta que o afastamento por parte do/a adolescente, e consequente quebra da ligação aluno/escola, não está, geralmente, assente em características particulares do/a próprio/a adolescente, mas sim em características não estimulantes dos ambientes que o/a envolvem, tendo um grande impacto a qualidade destes fatores na sua motivação. A ligação à escola, implícita nas emoções e sentimentos em face a esta e principais razões que levam o/a adolescente a frequentá-la, mostra-se como um preditor significativo, tanto da saúde como dos resultados académicos dos adolescentes (Whitlock, 2006). É, portanto, pertinente considerar, segundo este mesmo autor, que esta ligação à escola é significativamente afetada pela valorização do/a aluno/a quanto agente ativo na sua própria educação a relação adulto-aluno dentro e fora da sala, sinalizada por oportunidades de manifestação de opiniões e contribuição em face de políticas escolares e utilização de materiais pedagógicos que se adequem aos interesses dos/as adolescentes.

Criar um ambiente escolar que promova a tranquilidade, o prazer e a liberdade, em vez da pressão e da obrigação, muitas vezes sentidas pelos/as adolescentes, pode ser fundamental para melhorar a experiência escolar, o seu bem-estar e, por consequência potenciar atribuições mais positivas à Escola.

Limitações

Este estudo apresenta algumas limitações relacionadas com diversos fatores, que apesar de condicionarem a generalização e profundidade das conclusões, abrem portas servindo de sugestão para investigações futuras. Sendo este um estudo exploratório, consideramos os resultados obtidos como um potencial ponto de partida e de incentivo para o desenvolvimento de outros estudos e exploração em maior profundidade de relação entre as três variáveis, sentido da escola, bem-estar subjetivo e bem-estar escolar.

Uma das maiores limitações desta investigação diz respeito ao método de seleção da amostra ter sido realizado por conveniência, o que não permite a generalização dos resultados para a população. Sendo uma amostra não probabilística e por conveniência, realizada apenas a um único Agrupamento de Escolas das Caldas da Rainha, não é possível extrapolar os resultados e generalizar as conclusões para a população geral de adolescentes portugueses. Efetivamente, e na senda do que Alves et al. (2021) afirmaram, a vinculação ao ambiente escolar pode variar de escola para escola, sendo influenciada por fatores desde a estrutura física e ambiente, até à equipa pedagógica. Assim, uma análise em maior escala permitiria uma melhor compreensão das tendências gerais dos adolescentes. Sugere-se então, a aplicação do mesmo desenho de estudo a uma amostra probabilística de maior extensão. Propõe-se também a análise das variáveis em estudo em relação à variável fase da adolescência, acrescentando também o grupo dos pré-adolescentes, de modo a corroborar algumas das inferências e de analisar estas relações em maior profundidade.

Outro aspeto de potencial interesse, que constitui temáticas amplamente desenvolvidas pela Sociologia da Educação, relaciona-se com as variáveis sociodemográficas. Considera-se que pode ser pertinente averiguar possíveis relações entre o suporte parental em face da escola, tanto com o nível de escolaridade dos próprios pais como com as condições socioeconómicas do agregado familiar.

Para estudos futuros, mais dilatados no tempo, sugere-se também estudos longitudinais. Tendo sido o estudo em causa de carácter transversal não permite avaliar a evolução das perceções dos/as alunos/as ao longo do tempo. Seria interessante averiguar-se como o sentido da escola e o bem-estar dos/as adolescentes varia ao longo do período da adolescência, e perceber, com mais clareza, quais as dimensões que se alteram ao longo do tempo.

Dada a limitação de tratamento de dados, e a densidade de informação recolhida e o tempo formal exigido para uma investigação de mestrado, houve a necessidade de excluir algumas das dimensões previstas no inquérito inicial. Este constrangimento impediu a investigação em maior profundidade de algumas potenciais condicionantes tanto ao bem-estar dos/as alunos/as como da origem do sentido que estes/as atribuem à escola, não invalidando, porém, a pertinência dos resultados obtidos.

Embora apresente algumas limitações, o intuito e pertinência deste estudo exploratório mantém-se, corroborando a necessidade de se abordar tanto a trajetória escolar como o bem-estar dos/as adolescentes dentro e fora da escola como um todo, ou seja, adotando uma perspectiva holística destas dimensões e da sua influência no desenvolvimento do ser humano.

Referências Bibliográficas

- Abrantes, P. (2003). Identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 41, 93–118.
- Albuquerque, J. C. O. (2023). Importância do reforço positivo para o desenvolvimento de competências sociais em adolescentes através do treino de habilidades sociais. *Revista Científica Semana Acadêmica*, 11(232), 1–21. <https://doi.org/10.35265/2236-6717-232-12465>
- Allardt, E. (1993). Having, loving, being: An alternative to the Swedish model of welfare research. *The quality of life*, 8, 88-95.
- Almeida, J. F. (1994). *Introdução à sociologia*. Universidade Aberta.
- Alves, K., Boeira, J., Sá, J., Macuch, R., Yaegashi, S., & Grossi-Milani, R. (2021). Saúde, bem-estar subjetivo e apego ao ambiente escolar em adolescentes. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 22(2), 567-577.
- Alves-Martins, M., Amaral, V., Gouveia-Pereira, M., Pedro, I., & Peixoto, F. (2002). Self-esteem and Academic Achievement among Adolescents. *Educational Psychology*, 22(1), 51-60. doi: 10.1080/01443410120101242.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469–480. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469>
- Arnett, J. J. (2004). *Emerging adulthood. The winding road from the late teens through the twenties*. University Press.
- Barbosa-Silva, L. H., Pereira, Á. I. S., & Ribeiro, F. A. A. (2021). Reflexões sobre os conceitos de adolescência e juventude: Uma revisão integrativa. *Revista Prática Docente*, 6(1), e026-e026.
- Cabral, N., Medeiros, T., & Fonseca, J. (2015). Adolescência e educação para a cidadania. In Medeiros, T (Coord.), *Adolescência: Desafios e riscos* (Capítulo 6, 137-158). Letras Lavadas edições. ISBN 978-989-735-027-6.
- Callina, K. S., Johnson, S. K., Buckingham, M. H., & Lerner, R. M. (2014). Hope in context: Developmental profiles of trust, hopeful future expectations, and civic engagement across adolescence. *Journal of youth and adolescence*, 43, 869-883.
- Cardoso, J. R. (2019). *Uma nova escola para Portugal*. Editores Guerra e Paz.
- Claes, M. (1990). *Os problemas da adolescência* (2ª ed.). Verbo.

Costa, L. C. R., Gonçalves, M., Sabino, F. H. O., Oliveira, W. A., & Carlos, D. M. (2021). Adolescer em meio à pandemia de Covid-19: Um olhar da teoria do amadurecimento de Winnicott. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, 25(Supl. 1), e200801. <https://doi.org/10.1590/Interface.200801>

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Routledge Academic.

Cruz, C. F. C., Saldanha, L. M. S., Carvalho, L. H., & Oliveira, S. B. (2019). As emoções e sentimentos no contexto escolar. *VIII Seminário de Iniciação Científica do IFMG*, 12-14.

Dayrell, J. T., & Jesus, R. E. D. (2016). Juventude, ensino médio e os processos de exclusão escolar. *Educação & Sociedade*, 37(135), 407-423.

Dell Agli, B. A. V., Oliveira, R. D. C., Vieira, K. E., Yaegashi, S. F. R., & Caetano, L. M. (2022). Indicadores de bem-estar subjetivo e a relação com o desempenho escolar e comportamental em adolescentes. *Notandum*, 25(58), 97-117.

Dias-Viana, J. L., & Noronha, A. P. P. (2022). Bem-estar subjetivo de estudantes: Variáveis escolares associadas e medidas de avaliação. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 22(2), 729-751.

Dias-Viana, J. L., & Noronha, A. P. P. (2021). Escala de Bem-Estar Subjetivo Escolar (EBESE): Elaboração e validação de uma medida para avaliação educacional. *Ciencias Psicológicas*, 15(1).

Diener, E., & Ryan, K. (2009). Subjective well-being: A general overview. *South African Journal of Psychology*, 39(4), 391-406.

Facci, M. G. D. (2004). A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigostski. *Cadernos Cedes*, 24(62), 64-81.

Ferguson, C. J. (2009). An effect size primer: A guide for clinicians and researchers. *Professional Psychology: Research and Practice*, 40(5), 532–538. <https://doi.org/10.1037/a0015808>.

Fernandes, H. M., Raposo, J. V., Bertelli, R., & Almeida, L. de. (2011). Satisfação escolar e bem-estar psicológico em adolescentes portugueses. *Revista Lusófona De Educação*, 18(18). Obtido de <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2569>

Florêncio, C. B. S., Ramos, E. M. L. S., & da Costa Silva, S. S. (2021). Estresse, desesperança e expectativas de futuro na adolescência em alunos do ensino médio. *Psico*, 52(2), e30155-e30155.

Freire, T. & Tavares, D. (2011). Influência da autoestima, da regulação emocional e do

gênero no bem-estar subjetivo e psicológico de adolescentes. *Archives of clinical psychiatry*, 38(5), 184-188.

Freire, T. & Silva, E. (2015). *Adolescentes e desenvolvimento positivo: Para uma abordagem inovadora na adolescência* (Capítulo 2, 47-70). Medeiros, T (Coord.), *Adolescência: Desafios e riscos*. Letras Lavadas edições. IBSN 978-989-735-027-6.

Ferreira, M. M., & Carmo, H. (1998). *Metodologia da Investigação. Guia para autoaprendizagem*. Universidade Aberta.

Giacomoni, C. H. (2004). Bem-estar subjetivo: Em busca da qualidade de vida. *Temas em Psicologia*, 12(1), 43-50.

Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. Guilford Press.

Hill, M. M., & Hill, A. (2005). *Investigação por questionário* (2ª ed.). Edições Sílabo.

Johnson, R. A., & Wichern, D. W. (2007). *Applied Multivariate Statistical Analysis* (6th ed.). Pearson. ISBN 0-13-187715-1.

Kemp, L., Elcombe, E., Blythe, S., Grace, R., Donohoe, K., & Sege, R. (2024). The impact of positive and adverse experiences in adolescence on health and wellbeing outcomes in early adulthood. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 21(9), 1147.

Kim, E. S., Wilkinson, R., Okuzono, S. S., Chen, Y., Shiba, K., Cowden, R. G., & VanderWeele, T. J. (2024). Positive affect during adolescence and health and well-being in adulthood: An outcome-wide longitudinal approach. *PLoS Medicine*, 21(4), e1004365.

Konu, A. I. & Lintonen, T. P. (2006). School well-being in Grades 4–12. *Health Education Research Theory and Practice*, 21 (5), 633-642. doi:[10.1093/her/cyl032](https://doi.org/10.1093/her/cyl032)

Konu, A., & Rimpelä, M. (2002). Well-being in schools: A conceptual model. *Health promotion international*, 17(1), 79-87.

Leite, F. M., Pessoa, M. C. B., Santos, D. P. D., Rocha, G. F., & Alberto, M. D. F. P. (2016). O sentido da escola: Concepções de estudantes adolescentes. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20, 339-348

Lerner, R. M. (2005, September). Promoting positive youth development: Theoretical and empirical bases. In *White paper prepared for the workshop on the science of adolescent health and development, national research council/institute of medicine*. Washington, DC: National Academies of Science (pp. 1-90).

Lerner, R. M., Almerigi, J. B., Theokas, C., & Lerner, J. V. (2005). Positive youth development a view of the issues. *The journal of early adolescence*, 25(1), 10-16.

Lopes, A. F. F. E. (2008). Bem-estar escolar e satisfação com a vida nos adolescentes. [Tese de Mestrado não publicada]. Instituto Superior e Psicologia Aplicada Repositório do ISPA. <http://hdl.handle.net/10400.12/607>.

Malfitano, A., P., S., (2011). Juventudes e contemporaneidade: Entre a autonomia e a tutela. *Revista Etnográfica*, 15(3), 2011, 523-542. ISSN: 0873-6561 DOI:10.4000/etnografica.1060. Centro em Rede de Investigação em Antropologia.

Maroco, J., & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas?. *Laboratório de psicologia*, 4(1), 65-90.

Matos, M. G., & Carvalhosa, S. F. (2001). A saúde dos adolescentes: Ambiente escolar e bem-estar. *Psicologia, saúde e doenças*, 2(2), 43-53.

Medeiros, T. (2000a). *A Escola Reconstruída pelos Adolescentes*. In T. Medeiros (Coord.), *Adolescência: Abordagens, investigações e contextos de desenvolvimento* (cap.5, pp 78-101). Direcção Regional de Educação.

Medeiros, T. (2000b). *Conceito de adolescência*. In T. Medeiros (Coord.), *Adolescência: Abordagens, investigações e contextos de desenvolvimento* (cap.1, pp.12-27). Direcção Regional da Educação.

Medeiros, T. (2008). Em torno dos conceitos de adolescência, adultez emergente e adultez. *Revista Arquipélago – Série Ciências da Educação*, 9, 196-216.

Medeiros, T. (2015). O conceito de adolescência revistado. *Adolescência: Desafios e riscos* (Cap. 1, 27-46, 2ª ed.). Letras Lavadas edições. ISBN 978-989-735-027-6.

Medeiros, M. T., & Peixoto, E. (Orgs.) (2005), *Desenvolvimento e aprendizagem: Do ensino secundário ao ensino superior*. Universidade dos Açores e Direcção Regional da Ciência e a Tecnologia.

Moeller, J., Brackett, M. A., Ivcevic, Z., & White, A. E. (2020). High school students' feelings: Discoveries from a large national survey and an experience sampling study. *Learning and Instruction*, 66, Article 101301.

Moraes, M., da Silveira, D. T., de Carvalho, V. N., Krug, S. B. F., Garcia, E. L., & de Campos, D. (2022). Escola como espaço para estratégias de promoção da saúde: Relato de vivências e experiências. *Research, Society and Development*, 11(13), e24111335010-e24111335010.

World Health Organization. (2021). *Health promotion glossary of terms 2021*. World Health Organization. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/345709>

Pagung, L. B., Cavalcanti, L. P., Zahn, L. S. R., Lima, M. L. E., Mendes, T. D. O. C., Silva, R. M. P. C., ... & Carvalho, J. L. (2024). *Mente em equilíbrio: Fortalecendo da saúde mental na adolescência*. *Revista Foco*, 17(4), e4845-e4845.

Pallini, A. C., & Baptista, M. N. (2023). Efeitos da visão positiva de si sobre a saúde mental de crianças e adolescentes. *Psico*, e41304-e41304.

Pasquali, L. (2010). *Instrumentação psicológica: Fundamentos e práticas*. Artmed Editora.

Peixoto, F. (2003). *Auto-estima, auto-conceito e dinâmicas relacionais em contexto escolar* [Tese de doutoramento não publicada]. Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational psychologist*, 37(2), 91-105.

Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational psychology review*, 18, 315-341.

Pereira, B. P., & Lopes, R. E. (2016). Por que ir à Escola? Os sentidos atribuídos pelos jovens do ensino médio. *Educação & Realidade*, 41, 193-216.

Pires, A. A., & da Costa Lobato, T. (2022). Análise Multivariada de Dados—Análise Fatorial. *Revista de Extensão da Integração Amazônica*, 3(1), 8-12.

Rodrigues, M. P., Moreira, M. S., Capp, E., & Nienov, O. H. (2020). *4 Transformando e manipulando dados no SPSS*. In E. Capp & O. H. Nienov (Eds.), *Bioestatística quantitativa aplicada* (2ª ed., pp. 73-92). Editora Santos.

Seligman, M. E. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. *Handbook of Positive Psychology*, 2(2002), 3-12.

Seligman, M. E. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Psicologia Positiva: Uma introdução. *American Psychologist*, 55 (1), 5–14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>

Senna, S. R. C. M., & Dessen, M. A. (2012). Contribuições das teorias do desenvolvimento humano para a concepção contemporânea da adolescência. *Psicologia: teoria e Pesquisa*, 28, 101-108.

Silva, L. C. D. (2002). Emoções e sentimentos na escola: Uma certa dimensão do domínio afetivo [Dissertação de mestrado, Universidade Federal da Bahia]. Repositório Institucional da UFBA. <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/11773>

Silva, E., & Freire, T. (2014). Programas de mentoria e promoção do desenvolvimento positivo de adolescentes. *Revista Portuguesa de Educação*, 27(1), 157-176.

Silva, D. G. D., & Dell'Aglio, D. D. (2018). Avaliação do bem-estar subjetivo em adolescentes: Relações com sexo e faixa etária. *Análise Psicológica*, 36(2), 133-143.

Steinberg, L. (2020). *Adolescence* (12^a ed.). McGraw-Hill Education. <https://lcn.loc.gov/2018040792>

Van Petegem, K., Aelterman, A., Rosseel, Y., & Creemers, B. (2007). Student perception as moderator for student wellbeing. *Social indicators research*, 83, 447-463.

Vygotsky, L. S. (2009). A construção do pensamento e da linguagem (2^a ed). (P. Bezerra, trad.). São Paulo, SP: WMF Martins Fontes. (Original publicado em 1934).

Whitlock, J. L. (2006). Youth perceptions of life at school: Contextual correlates of school connectedness in adolescence. *Applied Developmental Science*, 10(1), 13-29.

Winters, C., Leite, J. P., Pereira, B. C., Vieira, G. P., & Dellazzana-Zanon, L. L. (2018). Desenvolvimento juvenil positivo e projetos de vida: Uma revisão sistemática da literatura internacional. *Cadernos de Educação*, 17(35), 39-54.

Tomé, G., Camacho, I., Matos, M. G. D., & Diniz, J. A. (2011). A influência da comunicação com a família e grupo de pares no bem-estar e nos comportamentos de risco nos adolescentes portugueses. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24, 747-756.

Yaghoobi, A., & Moghadam, B. N. (2019). The effect of positive psychology intervention on the psychological well-being of adolescents. *Iranian Journal of Psychiatry and Clinical Psychology*, 25(1), 14-25. <https://doi.org/10.32598/ijpcp.25.1.14>

Outras Fontes:

Despacho n.º 9795/2015. Código de Ética da Universidade dos Açores. Diário da República, 2.ª série — N.º 167 — 27 de agosto de 2015, (pp. 24684- 24687).

ANEXO 1

QUESTIONÁRIO N° ____

Este questionário integra-se numa dissertação de mestrado cujo objetivo é identificar a tua perspetiva acerca de alguns aspetos da tua relação com a escola.

Estes dados são apenas para uso da investigação pelo que é garantido o anonimato e a confidencialidade das respostas. **Não existem respostas certas ou erradas.** Antes de o entregar, certifica-te que respondeste a todas as questões.

Obrigada pela tua colaboração!

1. Idade: ____ anos

2. Género: Masculino Feminino Outro. Qual? _____

3. Em que ano escolar estás? ____ ano

4. Quais são as habilitações escolares que os teus pais possuem?

	Mãe	Pai
Não sabe ler nem escrever	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1º Ciclo do Ensino Básico (Ensino Primário)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2º Ciclo do Ensino Básico (5º e 6º ano de escolaridade)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3º Ciclo do Ensino Básico (7º ao 9º ano de escolaridade)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ensino secundário ou equivalente (10º ao 12º ano de escolaridade)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Curso Técnico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Curso Superior	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outro. Qual?	_____	_____

5. Já reprovaste alguma vez? Sim Não

5.1 Se respondeste **Sim** à questão anterior, responde às seguintes questões:

5.1.1 Em que ano (s) escolar (es) reprovaste? _____

5.1.2. Porque achas que reprovaste? Selecciona todas as opções que correspondem à tua opinião:

- Doença. Mudança de zona residencial. Outra. Qual? _____
- Acontecimento na família. Desmotivação e desinteresse.
- Mudança de escola. Falta de apoio e acompanhamento escolar.

6. Indica três razões, **por ordem de importância**, que te levam a ir à Escola todos os dias:

1ª _____

2ª _____

3ª _____

7. “Escola para mim representa ___”. **Assinala com uma X**, o espaço mais próximo do adjetivo que achas melhor descrever o que a Escola representa para ti.

Por exemplo:

Se a Escola para ti for uma Seca, deverás colocar uma X num dos espaços próximos da palavra Seca, ou seja, no -3, -2, ou -1, sendo que o -3 indica uma maior intensidade de Seca do que o -1. Se a Escola para ti for uma Diversão, deverás colocar uma X num dos espaços próximos da palavra Diversão, ou seja, no 1, 2, ou 3, sendo que o 3 indica uma maior intensidade de Diversão do que o 1. Caso não represente nem uma Seca nem uma Diversão para ti, deverás colocar uma X no 0.

	-3	-2	-1	0	1	2	3	
Ansiedade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Tranquilidade (Plenitude)
Tristeza	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alegria
Um sacrifício	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Um prazer
Uma obrigação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Uma escolha
Angústia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Descontração
Pressão (Peso)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Leveza
Constrangimento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Liberdade

8. PBEE (Adaptação do *SWBP* de Konu & Lintonem, 2006). Pensa como te sentes durante o tempo em que estás na escola e o que achas em relação a alguns aspetos do contexto escolar. Assinala com uma X, o grau de concordância ou discordância relativamente a cada uma das afirmações que se seguem.

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

	Discordo Totalmente	Discordo	Não Concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
1. As salas são suficientemente grandes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. A qualidade do ar nas salas de aula é boa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. A iluminação nas salas de aula é boa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. A temperatura nas salas de aula é boa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. As cadeiras e as mesas são boas para estudar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Os outros espaços são bons para a função a que se destinam (educação física, trabalhos manuais, música).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. As casas de banho são boas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. As instalações da escola e a área à volta são limpas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Os espaços de recreio são adequados ao propósito.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1. Os espaços destinados a guardar os nossos pertences (ex: cacifos) são bons.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. As instalações da escola são agradáveis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. As instalações da escola são seguras.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

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

	Discordo Totalmente	Discordo	Não Concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
4. O espaço onde comemos é agradável.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Fazer uma refeição proporciona uma pausa agradável.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Os trabalhos de casa não me pressionam muito.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. A quantidade de trabalhos de casa é adequada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. O horário da turma é bom.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. O ambiente na sala de aula é sossegado para trabalhar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. As regras da escola são apropriadas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Os castigos da escola são justos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. É fácil contactar com os auxiliares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. É fácil contactar com diretor de turma.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Posso confiar no diretor de turma, em relação aos meus assuntos pessoais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

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

	Discordo Totalmente	Discordo	Não Concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
15. Os alunos, na minha turma, gostam de estar juntos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. O trabalho em grupo na minha turma funciona bem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Os colegas ajudam-se mutuamente quando surge algum problema.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. A maioria dos professores são simpáticos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. É fácil contar com os colegas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Eu tenho amigos nesta escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Os colegas aceitam-me como eu sou.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Os professores tratam os alunos com justiça.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. É fácil contar com os professores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1. A maioria dos professores estão interessados em mim e na minha situação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Os colegas intervêm quando um aluno está a ser vítima de <i>bullying</i> .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8.4. O termo *bullying* é usado para descrever um comportamento no qual, um estudante ou grupo de estudantes, agridem verbalmente e fazem coisas desagradáveis a outro colega. O *bullying*, é também referido, quando um colega é gozado, repetitivamente, de uma forma que não lhe agrada. Não se designa *bullying* quando dois estudantes trocam palavras desagradáveis, em igualdade de circunstâncias. Escolhe, **assinalando com uma X**, a opção que melhor corresponde aos últimos meses.

	Nenhuma	Algumas vezes	2-3 vezes por mês	Uma vez por semana	Várias vezes por semana
35. Alguma vez foste vítima de <i>bullying</i> ? Se Sim , quantas vezes foste vítima de <i>bullying</i> durante este ano escolar?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Quantas vezes participaste em comportamentos de <i>bullying</i> a colegas durante este ano escolar?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. Quantas vezes assististe a um comportamento de <i>bullying</i> durante este ano escolar?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8.5. Em seguida encontra algumas questões relativas à participação da tua família nas questões relacionadas com a escola. Escolhe, **assinalando com uma X**, a opção que melhor corresponde à tua opinião e preocupações.

	Discordo Totalmente	Discordo	Não Concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
38. A minha mãe valoriza o meu trabalho da Escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. O meu pai valoriza o meu trabalho da Escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. A minha mãe incentiva-me/ encoraja-me a progredir na escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. O meu pai incentiva-me/ encoraja-me a progredir na escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. Quando preciso a minha mãe ajuda-me com os trabalhos de casa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. Quando preciso o meu pai ajuda-me com os trabalhos de casa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. Quando preciso a minha mãe ajuda-me com problemas relacionados com a Escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45. Quando preciso o meu pai ajuda-me com problemas relacionados com a Escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46. Quando necessário, a minha mãe está disponível para ir à escola conversar com os professores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

35. Quando necessário, o meu pai está disponível para ir à escola conversar com os professores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
---	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

8.6. Escolhe, assinalando com uma X, a opção que melhor corresponde à tua opinião.

	Discordo Totalmente	Discordo	Não Concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
36. O meu trabalho é valorizado na escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. Na escola, eu sou visto como uma pessoa de valor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. Os professores incentivam-me/ encorajam-me a expressar a minha opinião.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. As opiniões dos alunos são ouvidas no desenvolvimento da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Os professores não exigem demasiado de mim, nos meus estudos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. Eu valorizo o meu trabalho escolar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. Eu atuo, responsabilmente, nos problemas relacionados com a escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. Eu conheço as minhas capacidades e dificuldades nos problemas relacionados com a escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. Eu sou capaz de cumprir as regras na sala de aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45. Eu encontrei o método de estudo que mais me agrada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46. Eu sou capaz de cumprir tarefas que exigem a minha própria iniciativa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47. Eu sou capaz de me concentrar nas minhas tarefas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48. Eu sou capaz de terminar os meus trabalhos de casa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49. Se precisar, eu tenho ajuda do professor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50. Se precisar, eu tenho orientação (ex: acesso a um psicólogo).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51. Se sentir dificuldade numa matéria específica, eu tenho orientação especial.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52. Se precisar, eu sou aconselhado nos meus estudos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53. Os professores incentivam-me/ encorajam-me a estudar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54. Eu recebo elogios se fizer corretamente os meus trabalhos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55. Eu acho que estudar é fácil.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

35. O ritmo a que a maior parte das matérias avança é adequado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. A minha escola oferece matérias opcionais que me interessam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. A minha escola tem clubes de atividades que me interessam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8.7. Por favor, **assinala com uma X**, a frequência com que tiveste, ou não, durante este ano letivo, os sintomas ou doenças seguintes.

	Nenhuma	Raramente	Uma vez por mês	Uma vez por semana	Quase todos os dias
1. Dor nas costas ou ombros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Dor de estômago	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Tensão ou nervosismo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Irritação ou ataques de raiva	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Dificuldades em adormecer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Acordar durante a noite	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Dor de cabeça	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Cansaço ou fraqueza	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Má disposição	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Medo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Constipação, tosse ou garganta inflamada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. PANAS (Adaptada por Galinha & Pais Ribeiro, 2005). Esta escala consiste num conjunto de palavras que descrevem diferentes sentimentos e emoções. Lê cada palavra e marca a resposta adequada que melhor corresponde aos teus sentimentos nos últimos meses. Indica em que medida sentiste cada uma das emoções, nos últimos meses. Usa a seguinte escala para registar as tuas respostas.

	Nada ou muito ligeiramente	Um Pouco	Moderadamente	Bastante	Extremamente
1. Interessado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Angustiado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Excitado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Perturbado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Forte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Culpado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Assustado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Hostil (com tendência à agressividade)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Entusiasmado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Orgulhoso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Irritável	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1. Alerta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Envergonhado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Inspirado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Nervoso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Determinado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Atencioso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Ansioso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Ativo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Amedrontado (com medo)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. SWLS (Adaptada por Simões, 1992). Mais abaixo, encontrarás cinco frases com as quais poderás concordar ou discordar. Assinala com uma X dentro do quadrado que melhor indica a tua resposta.

	Discordo muito	Discordo um pouco	Não concordo nem discordo	Concordo um pouco	Concordo muito
1. A minha vida parece-se, em quase tudo, como o que eu desejaria que ela fosse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. As minhas condições de vida são muito boas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Estou satisfeito com a minha vida.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Até agora, tenho conseguido as coisas importantes da vida que eu desejaria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Se eu pudesse recomeçar a minha vida, não mudaria quase nada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Obrigada pela tua colaboração!

ANEXO 2



Helena Raposo <helenaraposo98@gmail.com>

About the School Well-being Profile

Anne Konu <annekonu@gmail.com>

19 de setembro de 2022 às 09:01

Para: "helenaraposo98@gmail.com" <helenaraposo98@gmail.com>

Hi Helena,
I am glad to hear your interest to school well-being (childrens' well-being).

You may apply the Well-being Profile questions in your work. You just refer to our work, also in the questionnaire where you use the questions.

All the best for studies and the thesis,
br. Anne

--

Anne Konu
Koulun Hyvinvointipalvelut WELP Oy

ANEXO 3



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

O meu nome é Helena Raposo, e sou aluna do Mestrado em Educação e Formação, com Especialização em Crianças e Jovens. Estou a realizar uma dissertação de mestrado sob a orientação da Professora Doutora Ana Palos e da Professora Doutora Teresa Medeiros, subordinada ao tema **“O Sentido da Escola e o Bem-estar dos Adolescentes”**. Neste âmbito, venho por este meio pedir-lhe o favor de autorizar o seu educando a participar no estudo através do preenchimento de um inquérito. A sua participação irá contribuir para o estudo do tema, pelo que é para muito importante para o desenvolvimento desta dissertação.

Asseguro que os dados recolhidos são apenas utilizados para efeitos de investigação, para a dissertação e possíveis futuras publicações; são confidenciais e estão ao abrigo do direito ao sigilo. Os dados serão anonimizados, sendo que, não haverá maneira de identificar os participantes do estudo através das informações recolhidas. Apesar do anonimato e confidencialidade, informo-o que o seu educando poderá desistir da participação, a qualquer momento, até à entrega do questionário. Não existem respostas certas ou erradas, nem se pretende avaliar, mas sim perceber as diferentes perspetivas.

Se tiver dúvidas e necessitar de esclarecimentos adicionais estou ao dispor através do email 20162052@uac.pt.

Agradeço a sua prestimosa colaboração e a do seu educando, que muito contribui para esta investigação e para a minha aprendizagem.

Caldas da Rainha, fevereiro de 2023

A Mestranda,
Helena Raposo

Declaração de Consentimento

Eu, abaixo assinado, declaro que autorizo que o meu educando _____, a participar de livre vontade na investigação **“O Sentido da Escola e o Bem-estar dos Adolescentes”**.

Caldas da Rainha, ____ de _____ de 2023.



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

O meu nome é Helena Raposo, e sou aluna do Mestrado em Educação e Formação, com Especialização em Crianças e Jovens. Estou a realizar uma dissertação de mestrado sob a orientação da Professora Doutora Ana Palos e da Professora Doutora Teresa Medeiros, subordinada ao tema **“O Sentido da Escola e o Bem-estar dos Adolescentes”**. Neste âmbito, venho por este meio pedir-lhe para participar no estudo, através do preenchimento de um inquérito. A sua participação irá contribuir para o estudo do tema, pelo que é para muito importante para o desenvolvimento desta dissertação.

Asseguro que os dados recolhidos são apenas utilizados para efeitos de investigação, para a dissertação e possíveis futuras publicações; são confidenciais e estão ao abrigo do direito ao sigilo. Os dados serão anonimizados, sendo que, não haverá maneira de identificar os participantes do estudo através das informações recolhidas. Apesar do anonimato e confidencialidade, informo-o que poderá desistir da participação, a qualquer momento, até à entrega do questionário. Não existem respostas certas ou erradas, nem se pretende avaliar, mas sim perceber as diferentes perspetivas.

Se tiver dúvidas e necessitar de esclarecimentos adicionais estou ao dispor através do email 20162052@uac.pt.

Agradeço a sua prestimosa colaboração e a do seu educando, que muito contribui para esta investigação e para a minha aprendizagem.

Caldas da Rainha, fevereiro de 2023

A Mestranda,
Helena Raposo

Declaração de Consentimento

Eu, abaixo assinado, declaro que participo de livre vontade na investigação **“O Sentido da Escola e o Bem-estar dos Adolescentes”**.

Caldas da Rainha, ____ de _____ de 2023.

(Assinatura Legível do Aluno)

ANEXO 4

Análise Consistência Escala de Bem-estar escolar

Dimensões/Itens	Consistência interna (<i>alpha Cronbach</i>)
Bem-estar Escolar	0,903
Condições Escolares	0,856
1. As salas são suficientemente grandes.	
2. A qualidade do ar nas salas de aula é boa.	
3. A iluminação nas salas de aula é boa.	
4. A temperatura nas salas de aula é boa.	
5. As cadeiras e as mesas são boas para estudar.	
6. Os outros espaços são bons para a função a que se destinam (educação física, trabalhos manuais, música).	
7. As casas de banho são boas.	
8. As instalações da Escola e a área à volta são limpas.	
9. Os espaços de recreio são adequados ao propósito.	
10. Os espaços destinados a guardar os nossos pertences (ex: cacifos) são bons.	
11. As instalações da Escola são agradáveis.	
12. As instalações da Escola são seguras.	
13. O espaço onde comemos é agradável.	
14. Fazer uma refeição proporciona uma pausa agradável.	
15. Os trabalhos de casa não me pressionam muito.	
16. A quantidade de trabalhos de casa é adequada.	
17. O horário da turma é bom.	
18. O ambiente na sala de aula é sossegado para trabalhar.	
19. As regras da Escola são apropriadas.	
20. Os castigos da Escola são justos.	
Relações Sociais	0,869
21. É fácil contactar com os auxiliares.	
22. É fácil contactar com diretor de turma.	
23. Posso confiar no diretor de turma, em relação aos meus assuntos pessoais.	
24. Os alunos, na minha turma, gostam de estar juntos.	

25. O trabalho em grupo na minha turma funciona bem.
 26. Os colegas ajudam-se mutuamente quando surge algum problema.
 27. A maioria dos professores são simpáticos.
 28. É fácil contar com os colegas.
 29. Eu tenho amigos nesta Escola.
 30. Os colegas aceitam-me como eu sou.
 31. Os professores tratam os alunos com justiça.
 32. É fácil contar com os professores.
 33. A maioria dos professores estão interessados em mim e na minha situação.
 34. Os colegas intervêm quando um aluno está a ser vítima de *bullying*.
 35. Alguma vez foste vítima de *bullying*? Se **Sim**, quantas vezes foste vítima de *bullying* durante este ano Escolar?
 36. Quantas vezes participaste em comportamentos de *bullying* a colegas durante este ano Escolar?
 37. Quantas vezes assististe a um comportamento de *bullying* durante este ano Escolar?
 38. A minha mãe valoriza o meu trabalho da Escola.
 39. O meu pai valoriza o meu trabalho da Escola.
 40. A minha mãe incentiva-me/ encoraja-me a progredir na Escola.
 41. O meu pai incentiva-me/ encoraja-me a progredir na Escola.
 42. Quando preciso a minha mãe ajuda-me com os trabalhos de casa.
 43. Quando preciso o meu pai ajuda-me com os trabalhos de casa.
 44. Quando preciso a minha mãe ajuda-me com problemas relacionados com a Escola.
 45. Quando preciso o meu pai ajuda-me com problemas relacionados com a Escola.
 46. Quando necessário, a minha mãe está disponível para ir à Escola conversar com os professores.
 47. Quando necessário, o meu pai está disponível para ir à Escola conversar com os professores.
-

Meios para a Autorrealização

0,835

48. O meu trabalho é valorizado na Escola.
49. Na Escola, eu sou visto como uma pessoa de valor.
50. Os professores incentivam-me/ encorajam-me a expressar a minha opinião.
51. As opiniões dos alunos são ouvidas no desenvolvimento da Escola.
52. Os professores não exigem demasiado de mim, nos meus estudos.

53. Eu valorizo o meu trabalho Escolar.
54. Eu atuo, responsabilmente, nos problemas relacionados com a Escola.
55. Eu conheço as minhas capacidades e dificuldades nos problemas relacionados com a Escola.
56. Eu sou capaz de cumprir as regras na sala de aula.
57. Eu encontrei o método de estudo que mais me agrada.
58. Eu sou capaz de cumprir tarefas que exigem a minha própria iniciativa.
59. Eu sou capaz de me concentrar nas minhas tarefas.
60. Eu sou capaz de terminar os meus trabalhos de casa.
61. Se precisar, eu tenho ajuda do professor.
62. Se precisar, eu tenho orientação (ex: acesso a um psicólogo).
63. Se sentir dificuldade numa matéria específica, eu tenho orientação especial.
64. Se precisar, eu sou aconselhado nos meus estudos.
65. Os professores incentivam-me/ encorajam-me a estudar.
66. Eu recebo elogios se fizer corretamente os meus trabalhos.
67. Eu acho que estudar é fácil.
68. O ritmo a que a maior parte das matérias avança é adequado.
69. A minha Escola oferece matérias opcionais que me interessam.
70. A minha Escola tem clubes de atividades que me interessam.

Perceção de Saúde**0,880**

1. Dor nas costas ou ombros
 2. Dor de estômago
 3. Tensão ou nervosismo
 4. Irritação ou ataques de raiva
 5. Dificuldades em adormecer
 6. Acordar durante a noite
 7. Dor de cabeça
 8. Cansaço ou fraqueza
 9. Má disposição
 10. Medo
 11. Constipação, tosse ou garganta inflamada
-

UNIVERSIDADE DOS AÇORES
Faculdade de Ciências Sociais e
Humanas

Rua da Mãe de Deus
9500-321 Ponta Delgada
Açores, Portugal