

Escola de Ciências Sociais e Humanas
Departamento de Psicologia Social e das Organizações

A Percepção dos Alunos sobre a Escola, Sucesso e Bem-Estar Escolar

Susana Guerreiro Formigo Rueff Tavares

Trabalho de projecto submetido como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Psicologia Social e das Organizações

Orientadora:

Professora Doutora Maria Benedicta Monteiro, Professora Catedrática,
ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Junho, 2012

Agradecimentos

À Professora Doutora Maria Benedicta Monteiro, pela sua orientação, apoio, pela pertinência das suas observações, pela simpatia manifestada e por sempre ter acreditado em mim.

A todos aqueles que contribuíram para a realização do presente trabalho, em especial, aos alunos e professores envolvidos.

Ao meu marido, pelo suporte emocional e alegria, mesmo em dias mais difíceis.

À minha amiga Filipa pela motivação e apoio em todos os momentos.

A todos o meu SINCERO OBRIGADO!

Resumo

O ensino e a aprendizagem têm vindo a ser objecto de crescente investigação. A existência de dificuldades de aprendizagem e o conseqüente insucesso escolar dos alunos nos diversos graus de ensino, em Portugal, gera preocupações não só aos próprios alunos, como também aos seus pais, aos professores, aos especialistas destas áreas e ao próprio governo. Este facto pode ser constatado através de alguns estudos internacionais realizados nos últimos anos, os quais revelaram o fraco desempenho médio dos alunos a frequentar as escolas portuguesas relativamente ao dos restantes países que participaram nesses estudos.

O objectivo da presente pesquisa foi estudar a relação entre o papel do Clima Escolar no desempenho escolar dos alunos, em função do seu Bem-Estar na escola, esperando-se encontrar um efeito mediador desta variável.

Para esse propósito, foi aplicado um questionário de auto-relato a alunos a frequentar o 3º ciclo do Ensino Básico, do 7º ao 9º ano de escolaridade (N = 180), de uma escola pública da região metropolitana de Lisboa.

Os resultados mostraram que, contrariamente ao previsto, não se verificou na totalidade o modelo de mediação do Bem-Estar na relação entre o Clima Escolar e o sucesso dos alunos. Utilizando modelos alternativos de regressão (*Análise de Vias, path analysis*), as análises permitiram concluir que, embora não se verifique uma relação directa entre as variáveis de Clima Escolar e Sucesso Escolar, o Clima Escolar encontra-se relacionado com o Bem-Estar e este, por sua vez, com o Sucesso Escolar.

Estes resultados poderão contribuir para desenhar futuras intervenções sobre o Clima Escolar para através do Bem-Estar com a Relação com os Pares favorecer o desempenho escolar dos alunos.

Palavras-chave: Clima Escolar, Bem-Estar, Sucesso Escolar

Abstract

Teaching and learning have come to be the subject of increasing research. Learning difficulties and the consequent school failure in various academic degrees concerns not only the students itself but also his parents, teachers, specialists and even the government. This fact can be verified in some international studies made up in the last few years that revealed a weak average performance of the students in the Portuguese schools comparing to the others participating countries.

The aim of this research was to study the school climate role in the school performance of the students – taking into consideration the school well being – hoping to find a mediator effect of this variable.

For this purpose it was applied a self survey to 7th to 9th class students (N=180) from a public school in Lisbon metropolitan area.

The results has shown that, contrarily to what was expected, the well being mediating model concerning to the relation between school climate and students success was not totally verified. Using regression alternative models (path analysis), the analysis could conclude that both school climate and well being has a relation and well being has also a relation with school success.

This results can contribute to design future actions about school climate to favor – through the pairs relationship well being – the school performance of the students.

Key words: School Climate, Well Being, School Success

Índice

| | | |
|--------|---|----|
| 1. | Introdução | 1 |
| 2. | Enquadramento Teórico e Conceptual | 4 |
| 2.1. | O Sucesso Escolar | 4 |
| 2.1.1. | Género e Sucesso Escolar | 5 |
| 2.1.2. | Nível de Escolaridade e Sucesso Escolar | 6 |
| 2.2. | O Bem-Estar | 8 |
| 2.2.1. | Bem-estar dos Adolescentes com a Vida em Geral | 9 |
| 2.2.2. | O Bem-Estar Escolar | 10 |
| 2.2.3. | Relação com os Pares | 12 |
| 2.3. | O Clima Escolar | 13 |
| 2.3.1. | O Clima Escolar e a Família | 15 |
| 2.3.2. | Um Clima Escolar Seguro | 16 |
| 2.3.3. | Clima Escolar e Estratégias de Apoio | 18 |
| 2.4. | O Papel Mediador do Bem-Estar na relação entre o Clima Escolar e o Sucesso Escolar dos Alunos | 19 |
| 2.5. | Objectivo do Estudo | 20 |
| 3. | Metodologia | 22 |
| 3.1. | Participantes | 22 |
| 3.2. | Instrumentos e Procedimentos | 25 |
| 3.2.1. | Instrumentos e Variáveis | 25 |
| 3.2.2. | Pré-teste | 28 |
| 3.3. | Procedimentos | 28 |
| 3.4. | Análise de Dados | 29 |
| 4. | Resultados | 30 |
| 4.1. | Análise do Modelo Proposto | 39 |
| 5. | Conclusões | 43 |
| 6. | Referências Bibliográficas | 48 |
| 7. | Anexos | 55 |

Índice de Quadros

| | |
|--|----|
| <i>Quadro 3.1: Idade e Sexo dos participantes em função do Ano de Escolaridade</i> | 22 |
| <i>Quadro 3.2: Retenções em função do Ano de Frequência actual</i> | 23 |
| <i>Quadro 3.3: Perspectivas Futuras em relação à Continuidade dos Estudos em função do Ano de Escolaridade</i> | 24 |
| <i>Quadro 3.4: Perspectivas Futuras em relação à Continuidade dos Estudos em função do Rendimento Final</i> | 25 |
| <i>Quadro 3.5: Níveis de Sucesso Escolar, por Ano de Escolaridade (Maurício, 2001)</i> | 27 |
| <i>Quadro 4.1: Estrutura Factorial (ACP) da Escala de Bem-Estar</i> | 31 |
| <i>Quadro 4.2: Médias, Desvios Padrão e Correlações entre factores de Bem-Estar</i> | 31 |
| <i>Quadro 4.3: Estrutura Factorial (ACP) da Escala do Clima Escolar</i> | 32 |
| <i>Quadro 4.4: Médias, Desvios Padrão e Correlações entre factores do Clima Escolar</i> | 33 |
| <i>Quadro 4.5: Frequências do Sucesso Escolar por Ano de Escolaridade</i> | 34 |
| <i>Quadro 4.6: Sucesso Escolar dos participantes em função do Género dos participantes</i> | 35 |
| <i>Quadro 4.7: Médias, Desvios Padrão do Sucesso Escolar dos Alunos em função do Sexo</i> | 35 |
| <i>Quadro 4.8: Análise Monofactorial dos três níveis do Sucesso Escolar segundo o Sexo dos Alunos</i> | 36 |
| <i>Quadro 4.9: Frequência de Retenções por Ano de Escolaridade</i> | 36 |
| <i>Quadro 4.10: Média e Desvio Padrão nas classificações de 1º e 2º período nas disciplinas de Português e Matemática, por Ano de Escolaridade</i> | 37 |
| <i>Quadro 4.11: Análise de Variância Monofactorial das médias nas disciplinas de português e Matemática por ano de Escolaridade.</i> | 37 |
| <i>Quadro 4.12: Correlação entre o sucesso Escolar, Retenções e as Médias do 1º e 2º períodos nas disciplinas de Português e Matemática</i> | 38 |
| <i>Quadro 4.13: Correlação entre Bem-Estar, Clima e Sucesso Escolar</i> | 39 |

Índice de Figuras

| | |
|---|-----------|
| <i>Figura 2.1: Modelo Previsto de Investigação do Sucesso Escolar.....</i> | <i>21</i> |
| <i>Figura 4.1: Modelo Alternativo I Preditor do Bem-Estar Escolar.....</i> | <i>40</i> |
| <i>Figura 4.2: Modelo Alternativo II de Investigação do Sucesso Escolar.....</i> | <i>41</i> |
| <i>Figura 4.3: Modelo de Relação entre o Clima Escolar, o Bem-Estar dos Alunos e o seu Sucesso Escolar.....</i> | <i>42</i> |

1. Introdução

Muitas organizações, nomeadamente, as Organizações Escolares, independentemente do tipo e da envolvente em que se encontram, deparam-se com um ambiente instável que as afecta como um todo e que poderá colocar em causa o desempenho académico dos alunos.

A escolha da temática do presente estudo justifica-se por dois motivos complementares: 1) pelo seu carácter actual, dada a séria preocupação existente, não só entre os próprios alunos como também entre os pais, os professores, os especialistas destas áreas e o próprio governo, devida ao elevado insucesso escolar em Portugal. Este facto pode ser constatado através de alguns estudos internacionais realizados nos últimos anos, como é o caso do SIAEP (1991), do TIMSS (1995) e do Pisa (2000, 2003, 2006 e 2009), os quais revelaram o fraco desempenho médio dos alunos a frequentar as escolas portuguesas relativamente ao dos restantes países que participaram nestes estudos; e 2) pela falta de estudos em Portugal, que permitam, não só descrever os fenómenos em estudo como compreender as suas relações de forma contextualizada. Por exemplo Jorge (2012) refere que em Portugal não estão disponíveis dados oficiais sobre o desempenho escolar, o que não permite diagnosticar a situação e estudar a sua configuração, e os estudos do Centro de Psicologia da Universidade do Minho utilizam múltiplas variáveis para analisar os correlatos do desempenho escolar em instituições do distrito de Braga, nomeadamente individuais e familiares, mas não utilizam nem propõem qualquer modelo que ajude a hierarquizar essas variáveis (e. g., Almeida, Barros, & Mourão, 1992; Almeida, Gomes, Ribeiro, Dantas, Sampaio, Alves, Rocha, Paulo, Pereira, Nogueira, Gomes, Marques, Sá & Santos, 2010).

Uma vez que o insucesso escolar não se pode isolar das suas condicionantes, iremos averiguar neste trabalho as contribuições do Clima Escolar, e do Bem-estar que este pode proporcionar, no Sucesso Escolar dos alunos, de modo a contribuir para a identificação da interação entre causas contextuais e individuais no in(sucesso) escolar de alunos do 3º Ciclo da área metropolitana de Lisboa.

Bem-estar. A escola é o local mais importante de socialização durante a adolescência. Trata-se do contexto onde os adolescentes aprendem a relacionar-se com os pares da sua idade e com figuras de autoridade como os professores. Pelo facto de a

escola ser um dos locais onde os adolescentes passam mais tempo, é de supor a importância que a satisfação com este contexto tem no seu desenvolvimento psicossocial e académico (Otero-López, 2001). Em numerosas investigações tem-se vindo a comprovar a relação existente entre determinados aspectos do contexto escolar, tais como o Clima e a satisfação com a vida.

No presente estudo abordaremos três componentes do Bem-estar, designadamente: *Bem-estar com a Vida em Geral*, *Bem-estar Escolar* e *Bem-estar com a Relação com os Pares*, que adiante serão desenvolvidos

Clima Escolar. Relativamente a esta variável, muita investigação tem mostrado que, quando o clima é positivo, este promove a capacidade dos alunos para aprenderem dado que, quando os alunos se sentem seguros, acarinhados e adequadamente apoiados, as suas aprendizagens melhoram. Um clima escolar positivo promove a aprendizagem em cooperação, a coesão do grupo, o respeito e a confiança mútua ou um clima para a aprendizagem (Finnan, et. al., 2003; Ghaith, 2003; Kerr, 2004). Desta forma, alguns estudos efectuados dão-nos conta que o clima escolar promove a aprendizagem dos alunos, revelando que actividades como o serviço comunitário e reuniões/debates aumentam o ambiente de aprendizagem na medida em que promovem oportunidades aos alunos para participarem activamente no processo de aprendizagem e construïrem o seu próprio conhecimento dos sistemas sociais e de governo (e. g., Torney-Purta, 2002).

Além disto, quando certas actividades são apresentadas num ambiente de colaboração e apoio, estas encorajam os estudantes para construïrem em conjunto ideias para projectos (e. g., Wentzel & Watkins, 2002). E a experiêncïa em grupo representa realisticamente a situação social na qual eles se sentem como parte integrante da sociedade civil (Bandura, 2001).

Adicionalmente, uma série de estudos demonstrou que o desempenho escolar está directamente relacionado com o clima escolar (Brookover, 1978; Freiberg, 1999; Good & Weinstein, 1986; Griffith, 1995; Madaus, Airasian & Kellaghan, 1980; Rutter, et al. 1979; Rutter, 1983). No presente estudo iremos utilizar três componentes do Clima Escolar, nomeadamente, o *Clima de Apoio Familiar na Escola*, o *Clima Seguro* e o *Clima de Estratêgias de Apoio Comportamental*.

A esmagadora maioria da investigação disponível é, no entanto, estrangeira. O que se passa em Portugal? Num estudo de 2000 que envolveu mais de 1000 estudantes,

concluiu-se que o professor pode melhorar o rendimento escolar promovendo um melhor ambiente psicossocial: por exemplo, o factor organizacional e um clima de aula orientado para a tarefa melhoram os resultados académicos, ao contrário de uma preocupação excessiva com as regras e a disciplina; por outro lado, a inconsistência e a falta de clareza de regras aumentaram o risco de abandono. Os modelos punitivos, o recurso frequente a suspensões e mesmo a expulsões, as experiências escolares negativas contribuíram também para aumentar o risco de abandono. E, por último, o clima da escola mostrou ter influência nos estudantes e poder contribuir, ainda que indirectamente, para o aumento de défices de atenção e outras alterações de comportamento que comprometem o desempenho escolar (Jorge, I., 2010).

Mas como interagem o Clima Escolar e o Bem-estar sentido na escola para ter influência na qualidade do desempenho escolar? Para responder a esta questão fixámos como objectivo averiguar essa relação.

Em suma, definimos como principal objectivo deste estudo averiguar **o papel do Clima Escolar no desempenho escolar de alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico, em função do seu Bem-Estar na escola.**

2. Enquadramento Teórico e Conceptual

Neste capítulo procederemos à revisão das teorias e conceitos que enquadram o estudo, nomeadamente no que respeita ao sucesso escolar, ao clima de escola e ao Bem-estar (geral e específico) durante a adolescência, assim como as suas inter-relações, ilustrando essas teorias e conceitos com a investigação relevante conduzida nestes domínios.

2.1. O Sucesso Escolar

De acordo com Benavente e Correia (1980), o insucesso escolar pode ser definido com base em duas perspectivas diferentes. Por um lado, como um fenómeno relacional em que se encontram implicados alunos, pais, professores e escola. Por outro lado, como um fenómeno multifacetado (resulta de uma interacção de várias causas); é massivo (afecta um grande número de alunos); é constante (pois é transversal aos diversos níveis de ensino e diferentes instituições de ensino); é selectivo (não atinge da mesma forma os alunos de todos os meios socioeconómicos); e, por último, é cumulativo (alunos já retidos uma vez têm maior probabilidade de voltarem a ficar retidos) (Benavente & Correia, 1980). Em termos práticos, o insucesso escolar pode ser mensurável através da taxa de retenção dos alunos, isto é, a relação entre o número de alunos que não transitaram para o ano seguinte ou que não concluíram o ano de ensino que frequentavam e o número de alunos matriculados nesse mesmo ano lectivo.

Segundo Benavente (1990), o insucesso escolar tem sido explicado ao longo dos anos por diversas teorias. Num primeiro momento surgiu a teoria dos “dons”, desde o final da segunda Guerra Mundial até ao final dos anos 60, baseada em explicações psicológicas individuais. O sucesso/insucesso escolar era explicado pelos “dons” individuais dos alunos, pelas suas maiores ou menores capacidades intelectuais. Seguidamente, desde o final dos anos 60 início de 70, destacou-se a teoria do “handicap” ou défice sociocultural, baseada em explicações de natureza sociológica. O sucesso/insucesso escolar seria justificado pela pertença social dos alunos e pelo melhor ou pior enquadramento cultural de que dispõem à entrada para a escola. Ainda de acordo com esta teoria, a análise conjunta da relação entre a origem social e os resultados escolares revela a existência de mecanismos mais vastos que levam ao

sucesso/insucesso e que não podem ser atribuídos apenas, quer a causas psicológicas, quer a causas sociológicas.

Apresentamos seguidamente uma síntese dos efeitos de variáveis de natureza sócio-demográficas no sucesso escolar.

2.1.1. Género e Sucesso Escolar

Têm sido realizados diversos estudos com o objectivo de comparar os desempenhos académicos de rapazes e raparigas. No seguimento da ideia estereotipada de que os rapazes têm maiores capacidades cognitivas em certas áreas do conhecimento e as raparigas noutras, Martinho (1995) designa esta problemática dos estereótipos como “bipolarização dos conhecimentos”, em que os rapazes seriam melhores alunos nas áreas de ciências, matemática e tecnologias e as raparigas nas áreas das línguas e humanidades. Segundo o autor, esta bipolarização de conhecimentos reflectiria as características específicas de cada um dos géneros, sendo que os atributos comumente atribuídos ao género feminino, como a intuição ou a sensibilidade, estariam ligados às áreas das línguas e humanidades e os supostos traços masculinos de objectividade e racionalidade estariam mais ligados às ciências, matemática e tecnologias. Este ‘mito’ tem vindo a ser desfeito, nomeadamente, por estudos meta-analíticos. Por exemplo, Hyde, Fennema, & Lamon, S. J.(1990) efectuaram uma meta-análise sobre os efeitos de género na aptidão para a Matemática a partir de 100 estudos, incluindo todas as idades e níveis de escolaridade. Os resultados mostraram que, até ao Ensino Secundário (15 anos), as raparigas e os rapazes mostraram idêntica capacidade para a resolução de problemas matemáticos. Porém, no Ensino Secundário e Superior, aparecia o efeito de género, favorecendo os rapazes. Os autores concluíram que, apesar de o efeito de género nos níveis de escolaridade mais altos estar em declínio, deve ser dada atenção especial a esse efeito nas raparigas, nomeadamente no ensino secundário.

No entanto, tal como podemos constatar no relatório do Programa Eurydice¹ (2010), as primeiras diferenças de resultados escolares que se notam entre os rapazes e as raparigas estão relacionados com as retenções e o abandono precoce da escolaridade, que se verificam em maior número nos rapazes que nas raparigas. Em Portugal, as taxas de repetição estão gradualmente a aumentar em cada ciclo de ensino, sendo as taxas

¹ Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2012

aproximadamente 6% mais altas nos rapazes entre os 10 e os 17 anos de idade face às raparigas da mesma idade. No ano lectivo 2006/2007, as taxas de retenção chegaram aos 28% para os rapazes e 22% para as raparigas. As raparigas têm também, em média, um aproveitamento escolar mais elevado nos exames finais do Ensino Secundário, assim como melhores notas e taxas de aprovação relativamente aos rapazes. As diferenças entre os géneros também se verificam após o final da escolaridade obrigatória em que as taxas de escolarização dos rapazes diminuem mais vincadamente na maior parte dos países, e em que se regista ainda que as raparigas permanecem mais tempo no sistema de ensino (EACEA/Eurydice 2010).

Em Portugal, Saavedra (2001) efectuou um estudo em que pretendeu averiguar a eventual veracidade da ideia de que as raparigas são melhores alunas do que os rapazes, analisando a relação entre o género e o nível socioeconómico no sucesso escolar dos alunos. Os resultados deste estudo revelaram que, no conjunto das disciplinas analisadas, as raparigas superavam os rapazes dos níveis socioeconómicos superiores com excepção da disciplina de educação física.

Este estudo pretende também averiguar a relação actualmente existente entre o género dos alunos e o seu sucesso escolar assim como a sua potencial função moderadora entre o Clima Escolar e o Sucesso. Deste modo estabelecemos a seguinte hipótese:

Hipótese 1: As raparigas apresentam um maior sucesso escolar relativamente aos rapazes; o grau de positividade do Clima Escolar afecta mais positivamente o desempenho feminino do que o desempenho masculino.

2.1.2. Nível de Escolaridade e Sucesso Escolar

Uma vez que em Portugal a escolaridade obrigatória até ao 12º ano (incluindo 1º, 2º, 3º ciclos e ensino secundário)² vigora oficialmente apenas a partir de 2010, e não se encontram por isso disponíveis estatísticas de toda a população para este período, iremos reportar-nos a dados obtidos aquando da escolaridade obrigatória até ao 9º ano, focando-nos nos dados da faixa etária referente à população do presente estudo.

² Artigo 6.º da Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto (Lei de Bases do Sistema Educativo).

Apresentamos em seguida estudos Internacionais sobre o insucesso escolar que incluem Portugal. Estes estudos dizem respeito a dados de alunos cujas idades e anos de frequência são idênticos aos dos alunos que constituem a amostra da nossa investigação, os quais apresentam resultados escolares nas disciplinas de matemática e língua portuguesa que fazem parte das variáveis que pretendemos estudar.

Serrão, Ferreira e Sousa (2010) dão-nos conta de um estudo recente, o **PISA** (*Programme for International Students Assessment*), cujo objectivo é estudar o nível de literacia em alunos de 15 anos de idade.

Organizado em ciclos de análise trienais pela OCDE, o PISA, envolvendo cerca de 300 investigadores em 65 países participantes (dos quais 34 pertencem à OCDE) e um total de 470 mil alunos, recolhe informação acerca dos conhecimentos e competências dos alunos em três domínios, designadamente: leitura, matemática e ciências. Em cada um dos ciclos de avaliação é eleito um domínio principal, de entre os três atrás mencionados – em 2000, literacia de leitura; em 2003, literacia matemática; em 2006, literacia científica e em 2009, literacia de leitura novamente.

Além dos resultados de testes normalizados e da situação familiar, socio-económica e escolar do aluno, são também investigados a dimensão das escalas, o número de professores diplomados e os métodos de aprendizagem.

Em 2009, participaram no PISA em Portugal 6298 alunos pertencentes a 212 escolas (públicas e privadas, religiosas e laicas, de ensino regular e profissional), tendo-se constatado que, pela primeira vez desde o início do programa, os alunos portugueses atingiram pontuações que se situaram na média dos desempenhos da OCDE, no domínio da literacia de leitura.

Nos dois ciclos anteriores, os alunos portugueses apresentaram desempenhos significativamente inferiores à média nos três domínios abordados, mas Portugal foi um dos países que mais progrediu nos três domínios em 2009: em Leitura foi o quarto país que mais progrediu (entre 2003 e 2009 passou de 470 para 489 pontos), em Matemática foi o quarto que mais progrediu (entre 2003 e 2009 passou de 466 para 487 pontos) e em Ciências foi o segundo país que mais progrediu (entre 2006 e 2009 passou de 474 para 493 pontos).

Entre 2000 e 2009, verificou-se ainda uma redução da percentagem de alunos de 15 anos a frequentar o 7º, 8º e 9º anos de escolaridade: menos 3,6 pontos percentuais, no

7º ano; menos 3,5 pontos percentuais no 8º ano e menos 0,8 pontos percentuais no 9º ano (Serrão et al., 2010).

Podemos constatar que o relatório PISA de 2009, divulgado em Dezembro de 2010, registou melhorias significativas, no sucesso escolar em Portugal, relativamente a edições anteriores do mesmo estudo, e sugere que os melhores resultados poderão ser a consequência de importantes reformas implementadas na educação nos anos anteriores a esse estudo e/ou, ao decréscimo do grau de dificuldade das provas de avaliação face a anos anteriores.

2.2. O Bem-Estar

O Bem-Estar pode ter duas componentes, o bem-estar objectivo, que está relacionado com a parte objectiva da saúde (ausência de doença), e o bem-estar subjectivo, definido como o modo como as pessoas avaliam as suas circunstâncias de vida imediatas e presentes (Diener, 2000). Apesar de ambos estarem presentes no contexto escolar e poderem influenciar os resultados académicos dos alunos, iremos focar-nos apenas no bem-estar subjectivo, uma vez que é a relação entre este e o sucesso escolar que pretendemos analisar.

A importância do bem-estar subjectivo foi sublinhada por Csikszentmihalyi (1990) que afirma que “*a experiência subjectiva não é apenas uma das dimensões da vida, é a própria vida*”(p.192).

O bem-estar subjectivo é geralmente considerado como sendo constituído por três domínios de experiências: afectos positivos (a frequência de longo prazo das emoções positivas (e.g., orgulho e alegria), afectos negativos (a frequência de longo prazo das emoções negativas (e.g., tristeza ou aborrecimento) e a qualidade de vida percebida (e.g., satisfação com os pares ou com a escola). Apesar de os três domínios estarem relacionados, eles representam construções distintas (Diener et al., 1999).

A qualidade de vida é um conceito que tem vindo a aumentar de importância na última década e que pode ser definido como um constructo multi-dimensional com aplicação e relevância para todo e qualquer indivíduo independentemente da sua faixa etária, cultura, estatuto sócio-económico ou localização geográfica. De acordo com Frisch (2000), a qualidade de vida percebida refere-se à “*evolução subjectiva de uma pessoa e do grau para o qual as necessidades, objectivos e desejos dele ou dela*

foram satisfeitos” (p.220). A qualidade de vida percebida tem sido estudada com respeito a uma evolução global da qualidade de vida bem como evoluções de domínios específicos da vida (e.g., família, os pares ou a escola).

A qualidade de vida relaciona-se com todos os aspectos do bem-estar dos indivíduos, nomeadamente, o físico, o psicológico e o social, incluindo também o seu ambiente (Harding, 2001). A partir do início da década de 90, verificou-se um consenso entre investigadores sobre dois aspectos relevantes no conceito de qualidade de vida, designadamente, subjectividade e multi-dimensionalidade (Seidl & Zannon, 2004). Actualmente, a maioria das definições de qualidade de vida foca-se na sua natureza subjectiva (a percepção individual) (Harding, 2001).

Para Wallander e Schmitt (2001), a qualidade de vida é vista como a harmonização entre a percepção do bem-estar objectivo e subjectivo em diversos domínios da vida dos indivíduos considerados relevantes numa determinada cultura e tempo.

Meuleners, Lee, Binns e Lower (2003) encaram, ainda, a qualidade de vida como sendo um conceito complexo que pode ser interpretado de várias formas; umas definições enfatizam a relação entre funcionalidade física e variáveis psicossociais e outras destacam as componentes da felicidade e da satisfação com a vida.

Segundo Cummins (2005), a conceptualização de qualidade de vida assume os seguintes princípios: é multidimensional e influenciada por factores pessoais, ambientais e pela interacção entre ambos; apresenta aspectos objectivos e subjectivos e é influenciada pela auto-determinação, pelos recursos, pelo sentido da vida e pela percepção de pertença.

2.2.1. Bem-estar dos Adolescentes com a Vida em Geral

Segundo Gleitman (1999), a adolescência “*é um período de transição em que o indivíduo muda do estado infantil para o estado adulto*” (p.765). A transição começa com a puberdade e esta conduz a mudanças ao nível social, cognitivo, da identidade, da moral e das relações familiares.

Erikson (1994) define oito etapas no ciclo de vida humano. Segundo ele, em cada idade existe uma série de crises essenciais e uma crise principal, cuja resolução constitui a tarefa desenvolvimental do ser humano nessa idade. A principal crise da

adolescência é a crise da identidade. Esta crise tem duas resoluções possíveis: uma mais positiva, que conduz a uma sólida identidade pessoal e uma mais negativa que pode conduzir a uma situação de difusão de identidade. Segundo o autor, o adolescente tem que lidar com as suas transformações internas, cognitivas e glandulares e, simultaneamente, debate-se com um série de regras externas que estão em permanente mudança. Daí Erikson afirmar que *“entrar na adolescência é quase a mesma coisa que entrar num país estrangeiro, sem conhecer a língua, os hábitos e a cultura, ou talvez seja ainda pior, porque o adolescente não possui um roteiro que o oriente”* (p.201).

A investigação sobre a adolescência tem considerado que o bem-estar subjectivo, sobretudo a sua componente cognitiva - satisfação com a vida - desempenha um papel importante no confronto e adaptação dos adolescentes perante um período de incerteza e vulnerabilidade pelo confronto com várias alterações nas suas vidas, geradoras de grande stress e de ansiedade (Gilman & Hubner, 2003; Park, 2004). Na adolescência, as taxas de satisfação com a vida em geral estão fortemente correlacionadas com as taxas médias de satisfação com a família, com os amigos, com a escola, com o ambiente de vida e consigo próprio (Seligson, Huebner, & Valois, 2003).

2.2.2. O Bem-Estar Escolar

Assente no conceito sociológico de bem-estar definido por Erik Allardt (cit. por Konu et al., 2002; Konu, Lintonen & Autio, 2002; Konu, Lintonen & Rimpelä, 2002; Konu & Rimpelä 2002; Veenhoven, 2000), as autoras Konu & Rimpelä (2002) apresentaram um modelo de bem-estar escolar em que o bem-estar aparece como um constructo multifactorial e em que o ensino e a aprendizagem estão interrelacionados com o bem-estar. Neste modelo são também considerados outros aspectos relevantes como o ambiente familiar do aluno e a comunidade envolvente (Konu et. al., 2002; Konu & Lintonen, 2005; Konu & Rimpelä, 2002). O modelo é composto, de acordo com Konu e Rimpelä (2002), por quatro dimensões, designadamente:

a) Condições escolares, que dizem respeito ao ambiente físico dentro e na envolvente da escola, ao ambiente propício para as aprendizagens e a todo o tipo de serviços prestados aos alunos dentro da escola (e.g., aconselhamento);

b) Relações sociais, que dizem respeito às relações com os professores e colegas, ambiente escolar e relações escola/casa;

c) Meios para a auto-realização, que se referem às capacidades que cada aluno tem para estudar, promovem a participação dos alunos enquanto membros activos nas decisões que o afectam a si e à escola;

d) Estado de saúde, que se refere a sintomas do foro psíquico e físico.

Gilman e Huebner (2006) realizaram um estudo com o objectivo de investigar as características dos adolescentes que revelam níveis elevados de satisfação com a vida em geral. Neste estudo participou um grupo de 485 adolescentes de duas escolas dos Estados Unidos da América, do 6º ao 12º ano de escolaridade, ao qual foi aplicada uma escala de “satisfação com a vida”. Com base nos resultados, os adolescentes foram divididos em três grupos, designadamente: baixo, médio e alto nível de satisfação com a vida.

Os adolescentes no grupo de alta satisfação com a vida revelaram um funcionamento adaptativo significativamente mais elevado face aos alunos do grupo de baixa satisfação. Revelaram ainda um maior número de relações positivas com os outros (incluindo os seus pares e pais), menos angústias intrapessoais (ansiedade e depressão), níveis de esperança mais elevados e um maior auto-controlo do que os jovens que revelaram uma baixa satisfação global com a vida. Estes resultados sugerem que os níveis altos de satisfação com a vida estão relacionados com vários índices de comportamento positivo e de ajustamento psicológico. Os adolescentes com uma satisfação com a vida mais elevada revelaram experiências escolares mais positivas e maior sucesso escolar relativamente a alunos com baixa satisfação; no parâmetro de atitude perante os professores e em todos os parâmetros de funcionamento intrapessoal relativamente ao grupo de média satisfação com a vida. Verificou-se também que nenhum dos adolescentes pertencentes ao grupo de alta satisfação com a vida demonstrou níveis clínicos de sintomas psicopatológicos, enquanto 7% dos alunos pertencentes ao grupo de satisfação média e 42% dos alunos do grupo de baixa satisfação com a vida revelaram estes sintomas.

Tomados em conjunto, estes resultados sugerem que uma elevada satisfação com a vida está associada a alguns benefícios da saúde mental que não se encontram entre os adolescentes que relatam níveis de satisfação com a vida comparativamente inferiores. Estes resultados sugerem ainda um maior apoio à ideia de que níveis relativamente elevados de satisfação com a vida em geral podem funcionar como uma força

psicológica fundamental para o bom funcionamento humano (Gilman & Huebner, 2006).

Na linha dos resultados da pesquisa de Gilman & Huebner, (2006) este estudo pretende averiguar, em contexto português, a relação entre o bem-estar dos alunos, gerado pela satisfação com a vida em geral, e os seus resultados escolares. Deste modo podemos estabelecer a seguinte hipótese:

Hipótese 2: Existirá uma correlação positiva entre a satisfação com a vida e os resultados escolares.

2.2.3. Relação com os Pares

A qualidade das relações com os pares assume grande relevância no decurso da adolescência (Sprinthall & Collins, 1994).

As crianças e jovens, ao longo do seu desenvolvimento encontram-se quase que permanentemente expostas aos seus pares, podendo inclusivamente dizer-se que nenhuma sociedade educa os seus membros mais jovens unicamente através da interação com os adultos (Cruz & Lopes, 1998).

Alguns autores sugerem que para um eficaz envolvimento escolar o grupo de pares é extremamente importante, e pode mesmo ser mais importante do que os professores (Hymel, Comfort, Schonert-Reichl, & McDougall, 1996).

A maior intimidade que pode existir nas relações de amizade é uma das principais características dos relacionamentos entre pares no período da adolescência. O conceito de intimidade tem a ver com a qualidade das relações humanas que engloba a abertura ao outro e a proximidade emocional que provoca no indivíduo sentimentos de compreensão, validação e de cuidados, e em que a relação é percebida como um suporte social (Fischer, Munsch & Greene, 1996).

Os resultados de um estudo realizado por Berndt e Keefe (1995), a alunos do 7º e 8º ano de escolaridade, revelaram que os alunos que mantinham bons relacionamentos com os seus pares apresentavam menores problemas a nível comportamental e maior envolvimento escolar relativamente a outros cujo relacionamento com os pares era menos próximo. Num outro estudo, Berndt e Keefe (1995) concluíram que a qualidade das relações entre os adolescentes afecta os seus níveis de auto-estima, bem como

algumas dimensões do auto-conceito. Deste modo, a existência de relações com os pares que lhes proporcionem apoio, encontra-se relacionada com níveis superiores no seu auto-conceito comportamental, social e académico.

O sentimento de pertença e de suporte social relativo aos pares parece influenciar os resultados escolares dos alunos (Hymel, Comfort, Schonert-Reichl, & McDougall, 1996). De acordo com um estudo realizado por Ryan (2001), com adolescentes do 7º ano de escolaridade, os alunos pertencentes ao mesmo grupo de pares apresentavam níveis de rendimento académico similares. Resultados semelhantes foram encontrados por Nichols e White (2001) num estudo realizado com alunos entre os 13 e os 18 anos de idade.

Ainda num outro estudo, com alunos a frequentar o 6º ano de escolaridade, Azmitia e Cooper (2001) concluíram que o suporte dos pares parece influenciar o rendimento académico dos alunos. Os resultados indicaram uma relação positiva entre o suporte social (considerado em três dimensões: emocional, orientação em relação ao futuro e orientação nos trabalhos de casa) e as classificações na língua materna.

A falta de consistência dos resultados destes estudos, nomeadamente no que se refere à relação entre o bem-estar na relação com os pares, sugere a importância de se continuar a investigar esta relação em contexto português. À semelhança do estudo realizado por Berndt e Keefe (1995), também pretendemos estudar se existe uma relação positiva entre o suporte dos pares e o sucesso escolar dos alunos.

Hipótese 3: Espera-se uma correlação positiva entre a percepção de apoio pelos pares e os resultados escolares dos alunos.

2.3. O Clima Escolar

O clima é um conceito multidimensional e de entre e as suas dimensões salientaremos nesta revisão de literatura fundamentalmente três: o clima escolar e a família, o clima escolar seguro e o clima escolar e as estratégias de apoio.

De acordo com Cohen (2006), não existe actualmente uma definição unanimemente aceite para o conceito de clima escolar; a grande maioria dos investigadores e especialistas na área sugere que o clima escolar reflecte, essencialmente, uma experiência subjectiva na escola. De entre as várias definições

encontradas na literatura, podemos citar a apresentada por alguns autores, segundo os quais o clima escolar, se refere à qualidade da vida da escola, que reflecte os valores, normas, objectivos, modelos de ensino e práticas de liderança, assim como as experiências sociais, emocionais e éticas da vida escolar dos alunos, do corpo docente e não docente e dos pais (American Psychological Association, 2003; Benninga, Berkowitz, Kuehn & Smith, 2003; Greenberg et al., 2003; Durlak & Weissberg, 2005). De acordo com esta definição, um clima escolar positivo e sustentado promove o desenvolvimento dos adolescentes e a aprendizagem necessária a uma vida satisfatória numa sociedade democrática.

O estudo metódico sobre o Clima Escolar desenvolveu-se com as investigações das próprias organizações escolares e com estudos sobre eficácia escolar (e. g., Anderson, 1982; Creemers & Reezigt, 1999; Kreft, 1993; Miller & Fredericks, 1990; Purkey & Smith, 1983).

Nas duas últimas décadas, os professores e os investigadores reconheceram que existe um conjunto complexo de elementos que produzem o clima escolar. As investigações efectuadas sugerem que existem dimensões essenciais que dão cor e forma à nossa experiência subjectiva nas escolas, nomeadamente, as dimensões ambiental, estrutural, de segurança, do ensino e aprendizagem, das relações, de sentido de comunidade escolar, moral, de normas, de relações de comunidade escola/casa e da comunidade dos alunos (Cohen, 2006; Freiberg, 1999).

Durante este período, houve também um conjunto crescente de investigações que atestou a importância do clima escolar, os quais nos dão conta de que o mesmo tem um impacto considerável na experiência individual e que dois dos seus aspectos, nomeadamente, o compromisso com a escola e o feedback positivo dos professores, influenciam grandemente a auto-estima dos alunos (Hoge et al., 1990).

Da mesma forma, um elevado e crescente conjunto de investigações indica que o clima escolar positivo é uma dimensão crítica que está relacionada com a prevenção do risco efectivo e com os esforços de promoção da saúde, assim como com o ensino e a aprendizagem (e. g., Najaka et. al., 2002). No seguimento destes resultados, as investigações nas áreas da prevenção do risco, promoção da saúde, saúde mental e aprendizagem sócio-emocional identificaram, durante a última década, estudos de orientação para a melhoria das escolas que permitem a promoção de escolas seguras,

que apoiem e que sejam responsáveis e participativas (*American Psychological Association*, 2003; Benninga, Berkowitz, Kuehn, & Smith, 2003; Greenberg et al., 2003; Durlak & Weissberg, 2005).

2.3.1. O Clima Escolar e a Família

O papel assumido pela família, no decurso da adolescência, não é consensual entre os teóricos e investigadores que estudam esta fase do desenvolvimento humano. Para Noller (1994), o desacordo principal situa-se entre aqueles que defendem que as relações com os pares são as mais importantes na adolescência e os que consideram que a relação com a família continua a ser a mais importante durante este período de desenvolvimento. Os primeiros baseiam-se no facto de os pares assumirem uma crescente importância para o adolescente, enquanto os segundos argumentam que esse facto não impede a família de continuar a desempenhar um papel crucial no seu bem-estar e equilíbrio. Com efeito, alguma investigação tem mostrado que a qualidade da relação com a família tem um impacto muito importante em vários aspectos da vida do adolescente, nomeadamente, na escola.

Haghighat (2005), com base em dados recolhidos num estudo (NELS: 88³) efectuado a nível nacional nos Estados Unidos da América, em 1988, a adolescentes a frequentar o 8º ano de escolaridade, relata que a promoção de uma rede de trabalho parental e programas comunitários nas escolas podem ajudar a construir relações intraparentais e de aluno-família-professor e promover melhores resultados académicos dos alunos. A ideia de que o envolvimento dos pais tem uma influência positiva nos resultados escolares dos alunos é tão evidente que a sociedade em geral, e os educadores em particular, consideram o envolvimento parental como um aspecto essencial para a solução de vários problemas de educação. A vasta literatura nesta área é sobretudo qualitativa e não-empírica. Entre os estudos empíricos que investigaram este tema de forma quantitativa, parecem existir inconsistências consideráveis.

Fan e Chen (2001) conduziram uma meta-análise para sintetizar a literatura quantitativa sobre a relação entre o envolvimento parental e os resultados escolares dos alunos. Os resultados deste estudo revelaram uma correlação baixa a moderada. Através de uma análise de moderação, os autores concluíram que a expectativa dos pais acerca dos resultados escolares dos filhos apresentava uma relação mais forte, enquanto a

³ *National Educational Longitudinal Study of 1988 (NELS:88)*

supervisão dos pais em casa apresentava uma relação mais fraca com os resultados escolares. Além disto, os resultados mostraram também que a relação entre o envolvimento parental e os resultados escolares dos filhos é maior quando está em causa um resultado académico global (e.g., média de um ano) em vez de um resultado específico para uma disciplina (e.g., nota da disciplina de matemática) (Fan & Chen, 2001).

Dada a relativa inconsistência de dados que permitam compreender a relação entre o apoio familiar na escola, enquanto dimensão do clima, e o sucesso escolar, este estudo irá avaliar a relação entre estas variáveis. À semelhança do trabalho de Haghghat (2005), também nós vamos estudar se um maior clima de envolvimento familiar na escola promove o sucesso escolar dos alunos.

Hipótese 4: Espera-se uma relação positiva entre o Clima que inclui um Apoio Familiar na escola e os Resultados dos alunos.

2.3.2. Um Clima Escolar Seguro

Um Clima Escolar Seguro, cuidadoso e participativo tende a promover uma grande adesão à escola assim como a fornecer os fundamentos para a aprendizagem social, emocional e académica (Blum, et. al., 2002; Osterman, 2000). Uma das mais importantes dimensões do clima escolar é a dimensão relacional, a qual reflecte até que ponto as pessoas se sentem “conectadas” umas com as outras na escola. Existe um crescente conjunto de investigações que sugere que a “conectividade” é um poderoso meio de previsão da saúde do adolescente, dos resultados académicos (McNeely, et. al. 2002; Whitlock, 2006), da previsão da violência e um factor de protecção nos comportamentos de risco sexuais, de violência (Karcher, 2002a, 2002b) e uso de drogas (Kirby, 2001).

Outros factores escolares também se relacionam com os indicadores de desadaptação e com a conduta violenta na escola. Por exemplo, a relação professor aluno, as estratégias disciplinares, o tratamento desigual por parte dos professores em função dos resultados académicos dos alunos ou a formação de grupos na sala de aula em função do rendimento escolar e a intolerância aos alunos diferentes são factores que contribuem para o desenvolvimento de condutas violentas e desajustadas na escola

(Rodrigues, 2004). Além disto, comprovou-se que determinados factores de carácter psicológico, como ter uma auto-estima ajustada, relacionam-se com um maior número de problemas de conduta na escola (Austin e Joseph, 1996; Guterman, Hahm & Cameron, 2002; Musitu, Buelga, Lia & Cava, 2001; Olweus, 1998).

Os resultados obtidos em estudos realizados nos Estados Unidos da América por Gardner (1995) revelaram que, muitas vezes, os alunos podem sentir-se menos seguros na escola do que nos bairros onde residem. A percepção de perigo nas escolas pode ser uma questão mais relevante para os alunos do sexo masculino, para os alunos de diferentes etnias, para os alunos do Ensino Básico (7º e o 9º ano) e para os alunos de condições sócio-económicas mais baixas (Bowen & Chapman, 1996; Gardner, 1995). Estas percepções de perigo na escola podem representar uma verdadeira ameaça, na medida em que os alunos são capazes de desenvolver um sentido de coerência sobre o seu ambiente escolar (Ascher, 1994). De acordo com o trabalho de Antonovsky (1979, 1987, 1991), no âmbito dos seus estudos sobre saúde, o sentido de coerência na escola é definido segundo a medida em que os estudantes: a) se sentem compreendidos pelos outros na escola e aptos a estruturar as solicitações do seu ambiente escolar; b) se sentem aptos a lidar com as solicitações e desafios que encontram na escola e c) sentem a escola como desafiante e atractiva. Antonovsky (1987) designou estas três componentes do sentido de coerência como de compreensão, de gestão/controlo e de significado. O autor definiu o sentido de coerência como uma orientação generalizada, à semelhança do conceito específico de auto-eficácia de Bandura (1986) definido concretamente para um ambiente escolar. Como uma dimensão motivacional e cognitiva, o sentido de coerência que os alunos evidenciam na escola parece ter uma importante implicação nos seus níveis de aprendizagem e resultados escolares (Richaman & Bowen, 1997).

Schmitt, Cornett e Lamb (2009) relataram um estudo acerca do clima escolar, no ano lectivo de 2009/2010, com os intervenientes de escolas do distrito de Austin (*Austin Independent School District*), nos Estados Unidos da América. O estudo pretendeu avaliar a relação entre cinco dimensões do clima escolar (ambiente escolar respeitador, compromisso escolar, expectativas sobre os resultados dos alunos, apoio da escola aos professores e envolvimento da comunidade) e a percentagem dos estudantes que atingiram o nível desejável num exame de avaliação de conhecimentos e aptidões do Texas (TAKS) nas áreas de matemática e de leitura.

Os resultados do TAKS relacionaram-se com a dimensão de um ambiente escolar respeitador das seguintes formas:

a) A taxa de aprovação nos exames em leitura foi melhor nas escolas onde os alunos afirmaram sentir-se seguros e respeitados pelos seus pares, em comparação com escolas onde os alunos não afirmaram sentir o mesmo, independentemente do seu nível económico;

b) As taxas de aprovação em leitura e matemática foram melhores nas escolas onde os pais acreditavam que a escola dos seus filhos tinha um ambiente de aprendizagem seguro, independentemente do seu nível económico;

c) As taxas de aprovação nos exames em leitura e matemática foram melhores nas escolas onde o pessoal não docente referiu menos comportamentos negativos (actividades de gangs, assédio continuado ou desrespeito com professores) e maior satisfação no modo como a escola geriu o comportamento dos alunos, face a escolas com menores taxas de segurança e gestão de comportamentos;

d) Nas escolas cuja população pertencia a um baixo nível económico, as taxas de aprovação a matemática foram superiores naquelas onde os pais afirmaram sentir-se respeitados pelo pessoal não docente da escola dos seus filhos, em comparação com escolas onde isto não se verificou.

Deste modo, e tendo em conta a relevância desta dimensão do estudo na literatura, ou seja, do clima escolar seguro, e a atenção que tem sido dada a este tópico, estabelecemos como hipótese que:

Hipótese 5: Espera-se que exista uma correlação positiva entre a percepção pelos alunos de um Clima Escolar Seguro e os seus Resultados Escolares.

2.3.3. Clima Escolar e Estratégias de Apoio

Tendo ainda em conta o estudo descrito anteriormente realizado no ano lectivo de 2009/2010 com os intervenientes de escolas do distrito de Austin (*Austin Independent School District*), nos Estados Unidos da América, apresentam-se os resultados do mesmo relativamente a outra dimensão analisada do clima escolar - o

compromisso da escola e o envolvimento da comunidade entendidas como estratégias de apoio comportamental:

a) As taxas de aprovação nos exames de leitura e matemática foram melhores em escolas onde o pessoal não docente afirmou existir uma relação positiva com a comunidade da sua escola;

b) De entre as escolas com mais baixo nível económico, a taxa de aprovação a matemática foi melhor nas escolas onde os pais afirmaram estar envolvidos na educação dos seus filhos (assistência parental, comunicação e envolvimento da escola) e onde sentiam que a escola apoiava o seu envolvimento;

c) As taxas de aprovação a leitura e a matemática foram melhores em escolas onde os alunos manifestaram que gostavam da escola, acreditavam que o seu trabalho na escola era relevante e que se sentiam apoiados pelos seus professores. (Schmitt, et. al. 2009).

Deste modo, e tendo o estudo acima mencionado, estabelecemos como hipótese que:

Hipótese 6: Espera-se uma correlação positiva entre a percepção pelos alunos de estratégias de um apoio efectivo por parte da comunidade escolar e os seus resultados escolares.

2.4. O Papel Mediador do Bem-Estar na relação entre o Clima Escolar e o Sucesso Escolar dos Alunos

Tendo em conta investigações da área referidas anteriormente, sabemos que o clima escolar positivo promove as aprendizagens. Mas sabemos ainda que o bem-estar é uma variável importante a ter em conta no sucesso escolar dos alunos. Deste modo, a nossa questão de investigação visa explorar se se verifica o papel mediador do bem-estar na relação entre o clima escolar e o sucesso escolar dos alunos.

A nossa investigação surge no seguimento de um estudo de Matos e Carvalhosa (2001), cujo objetivo foi examinar o modo como a percepção por parte dos alunos de um ambiente escolar positivo, acolhedor e capaz de gerar um sentimento de pertença, é importante na percepção de bem-estar dos alunos em idade escolar.

O referido estudo usou dados da amostra nacional do HBSC e foi composta por 6903 alunos de 191 escolas portuguesas seleccionadas aleatoriamente após divisão por região, cobrindo todo o território de Portugal continental.

Os investigadores partiram para o estudo com a hipótese de que a percepção do ambiente escolar estava positivamente associado com a percepção de bem-estar dos alunos. Os resultados da pesquisa, não só confirmaram a existência de uma relação directa entre a percepção do ambiente escolar e o bem-estar dos alunos, como mostraram que a sua percepção de um ambiente positivo na escola era a variável que melhor predizia esse bem-estar.

Estes resultados confirmam ainda os de outros estudos anteriores, que vão na mesma direcção (Battistich & Hom, 1997; Samdal et al., 1998) e apoiam também a ideia de que factores relacionados com o clima de escola, com a família, com o grupo social e com os próprios alunos, têm um papel relevante na percepção de bem-estar dos adolescentes.

2.5 Objectivo do Estudo

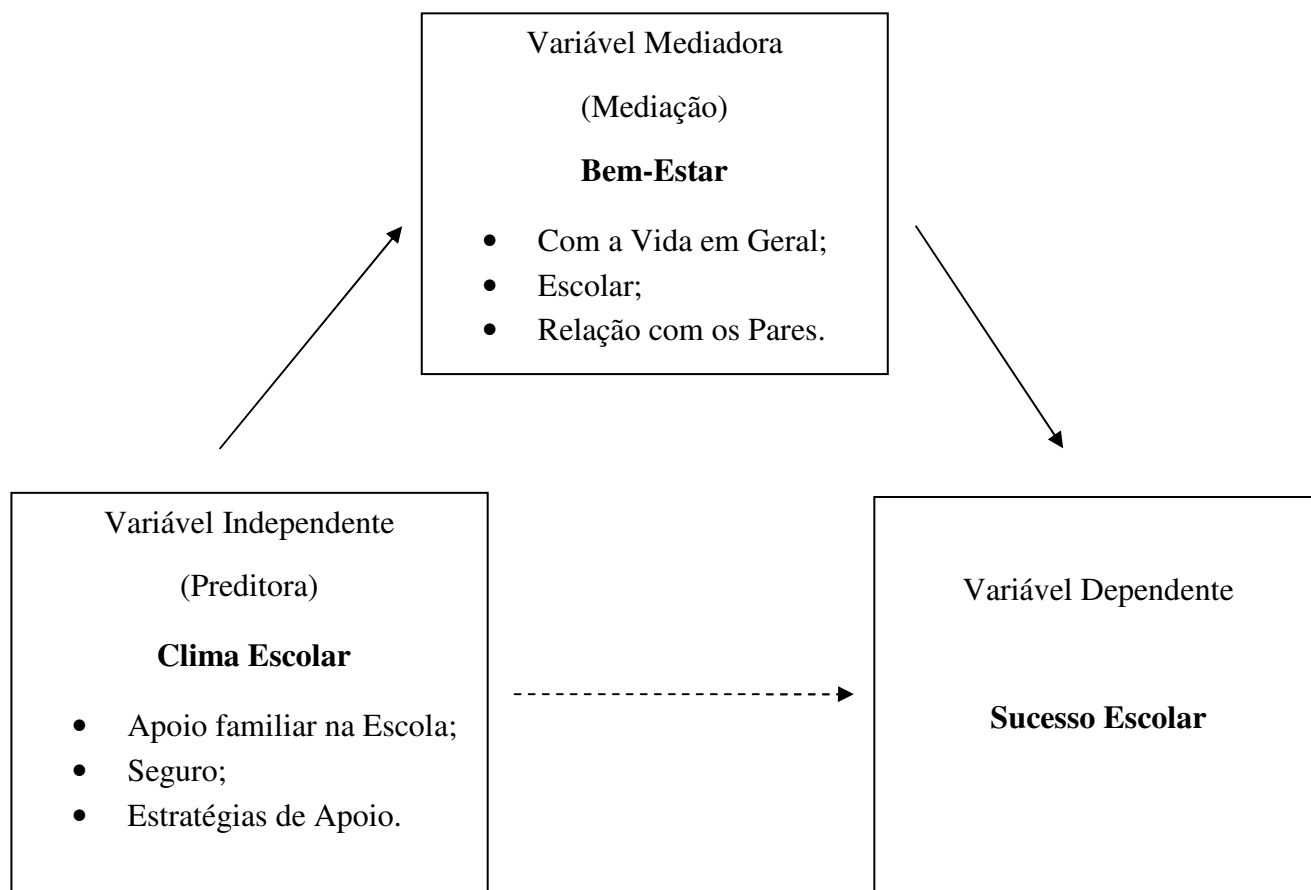
À semelhança da investigação desenvolvida por Matos e Carvalhosa (2001), em que se verificou, como já referido, uma relação directa entre a percepção do ambiente escolar e o bem-estar dos alunos, temos a expectativa de que no nosso modelo de mediação, essa ligação também se verifique, predizendo o sucesso escolar.

Deste modo, tendo em conta os resultados do estudo acima mencionado, estabelecemos como hipótese que:

Hipótese 7: A percepção da qualidade do Clima Escolar deve predizer os resultados escolares dos alunos, sendo essa relação mediada pelos seus níveis de Bem-Estar.

Em função da revisão da literatura efectuada, o seguinte Modelo de Investigação é previsto para o nosso estudo:

Figura 2.1: Modelo Previsto de Investigação do Sucesso Escolar



3. Metodologia

3.1. Participantes

A amostra do presente estudo foi composta por 180 alunos, 98 (54%) do sexo feminino e 82 (46%) do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 12 e os 18 anos a frequentarem o 3º Ciclo do Ensino Básico numa escola pública localizada na Galiza, freguesia de São João do Estoril, concelho de Cascais.

Trata-se de uma Escola de Ensino Básico do 2º e 3º Ciclos, frequentada por alunos do 5º ao 9º ano de escolaridade, pertencentes a um nível socioeconómico médio-baixo. Na sua totalidade, a escola tinha 525 alunos no ano lectivo de 2010-2011, e participaram no nosso estudo todas as turmas entre o 7º e o 9º ano.

Apresenta-se no Quadro abaixo a idade e o sexo dos participantes em função do ano de escolaridade que frequentam.

Quadro 3.1: Idade e Sexo dos participantes em função do Ano de Escolaridade

| Idade | | | Ano de Escolaridade | | |
|---------|-------|-----------|---------------------|----|----|
| | | | 7º | 8º | 9º |
| 12 anos | Sexo | Feminino | 9 | 1 | |
| | | Masculino | 9 | 0 | |
| | Total | | 18 | 1 | |
| 13 anos | Sexo | Feminino | 16 | 9 | |
| | | Masculino | 8 | 6 | |
| | Total | | 24 | 15 | |
| 14 anos | Sexo | Feminino | 7 | 12 | 7 |
| | | Masculino | 10 | 10 | 4 |
| | Total | | 17 | 22 | 11 |
| 15 anos | Sexo | Feminino | 9 | 6 | 8 |
| | | Masculino | 6 | 6 | 3 |
| | Total | | 15 | 12 | 11 |
| 16 anos | Sexo | Feminino | 1 | 5 | 2 |
| | | Masculino | 4 | 5 | 2 |
| | Total | | 5 | 10 | 4 |
| 17 anos | Sexo | Feminino | 1 | 1 | 2 |
| | | Masculino | 1 | 2 | 4 |
| | Total | | 2 | 3 | 6 |
| 18 anos | Sexo | Feminino | 1 | 0 | 1 |
| | | Masculino | 0 | 1 | 1 |
| | Total | | 1 | 1 | 2 |

Do 7º ano participaram quatro turmas, do 8º ano quatro turmas e do 9º ano duas turmas. De entre os alunos que compõem a amostra, 45,6% frequentavam o 7º ano de escolaridade, 35,6% o 8º ano e 18,9% o 9º ano.

De entre os 180 adolescentes que compõem a amostra, uma elevada percentagem de 48,9% já ficou, pelo menos uma vez, retida durante o seu percurso escolar.

No Quadro 3.2 apresenta-se o número de alunos, por ano de escolaridade, que já reprovaram pelo menos uma vez ao longo do seu percurso escolar.

Quadro 3.2: Retenções em função do Ano de Frequência actual

| | | Ano Frequência | | | | | | Total |
|------------|-----|----------------|-------|----|-------|----|-------|-------|
| | | 7º | | 8º | | 9º | | |
| | | N | % | N | % | N | % | % |
| Reprovação | Não | 42 | 23,3% | 32 | 17,8% | 18 | 10,0% | 51,1% |
| | Sim | 40 | 22,2% | 32 | 17,8% | 16 | 8,9% | 48,9% |

Uma percentagem de 6,1% dos adolescentes referiu a vontade de completar apenas o 3º Ciclo do Ensino Básico, a maioria (46,7%) manifestou vontade de prosseguir os estudos até ao 10º ano de escolaridade, 41% dos alunos em concluir o 11º ano, 3,9% revelaram interesse em concluir o 12º ano e 1,7% em concluir uma Licenciatura.

Relativamente à continuidade dos seus estudos, verifica-se que a maioria dos participantes, independentemente do seu ano de escolaridade, revela aspiração em continuar os seus estudos até ao 10º ano (46,7%) e 11º ano (41,7%) (Quadro 3.3).

Quadro 3.3: Perspectivas Futuras em relação à Continuidade dos Estudos em função do Ano de Escolaridade

| Ano de Frequência Futura | | Ano de Escolaridade Actual | | | Total |
|--------------------------|---------------------|----------------------------|--------|--------|-------|
| | | 7º ano | 8º ano | 9º ano | |
| 9º ano | Quantidade | 8 | 2 | 1 | 11 |
| | % Frequência Futura | 72,7% | 18,2% | 9,1% | 100% |
| | % Total | 4,4% | 1,1% | ,6% | 6,1% |
| 10º ano | Quantidade | 35 | 35 | 14 | 84 |
| | % Frequência Futura | 41,7% | 41,7% | 16,7% | 100% |
| | % Total | 19,4% | 19,4% | 7,8% | 46,7% |
| 11º ano | Quantidade | 37 | 23 | 15 | 75 |
| | % Frequência Futura | 49,3% | 30,7% | 20,0% | 100% |
| | % Total | 20,6% | 12,8% | 8,3% | 41,7% |
| 12º ano | Quantidade | 2 | 4 | 1 | 7 |
| | % Frequência Futura | 28,6% | 57,1% | 14,3% | 100% |
| | % Total | 1,1% | 2,2% | ,6% | 3,9% |
| Licenciatura | Quantidade | 0 | 0 | 3 | 3 |
| | % Frequência Futura | ,0% | ,0% | 100% | 100% |
| | % Total | ,0% | ,0% | 1,7% | 1,7% |
| Total | Quantidade | 82 | 64 | 34 | 180 |
| | % Frequência Futura | 45,6% | 35,6% | 18,9% | 100% |
| | % Total | 45,6% | 35,6% | 18,9% | 100% |

A maioria dos alunos (61,6%) prevê, para si própria, no final do ano lectivo, um rendimento escolar Médio, 25,6% alunos prevê um rendimento Bom, um menor número de alunos (10%) um rendimento Fraco, e apenas uma minoria de 6 alunos (3,3%) prevê um rendimento escolar Muito Bom.

Em seguida apresentam-se as perspectivas futuras dos participantes da amostra relativamente à continuidade dos seus estudos em função do rendimento previsto pelos próprios no final do ano lectivo 2011. Podemos constatar que, mesmo os alunos com previsão futura de um rendimento final Muito Bom, não revelaram vontade de continuar os seus estudos após o 12º ano (Quadro 3.4).

Quadro 3.4: Perspectivas Futuras em relação à Continuidade dos Estudos em função do Rendimento Final

| | | Frequência Futura | | | | Licenciatura |
|----------------------------------|-----------|-------------------|---------|---------|---------|--------------|
| | | 9º ano | 10º ano | 11º Ano | 12º Ano | |
| Rendimento Final Esperado | Fraco | 2 | 13 | 2 | 1 | 0 |
| | Médio | 6 | 57 | 43 | 2 | 2 |
| | Bom | 3 | 13 | 26 | 3 | 1 |
| | Muito Bom | 0 | 1 | 4 | 1 | 0 |
| Total (180) | | 11 | 84 | 75 | 7 | 3 |

3.2. Instrumentos e Procedimentos

3.2.1. Instrumentos e Variáveis

O Questionário utilizado (Anexo A) mediu as principais variáveis consideradas no estudo: Clima Escolar (variável independente), Bem-Estar (variável mediadora) e Sucesso Escolar (variável dependente).

O questionário incluiu para além das variáveis supra citadas, informações sócio-demográficas (sexo, idade, ano de escolaridade, previsão de rendimento no final do ano lectivo, naturalidade e nacionalidade do aluno, nº de irmãos, tempo de permanência na escola, naturalidade, profissão e habilitações académicas dos progenitores) que permitiram caracterizar a amostra e questões abertas, acerca das expectativas dos alunos relativamente ao seu futuro escolar e profissional.

O questionário incluiu ainda uma folha de rosto, na qual, para além dos objectivos do presente estudo, foram mencionadas questões de ética para garantia de privacidade dos dados.

Bem-Estar

O Bem-Estar foi avaliado através da adaptação de dois instrumentos: a *Escala de Satisfação com a Vida (SWLS)*; Diener, Emmons, Larsen & Griffin, 1985), para medir a componente cognitiva do Bem-Estar Subjectivo ao nível da *Satisfação Geral com a Vida*, com três itens (e.g., “a minha vida parece-se em quase tudo com o que eu desejaria que ela fosse”), e alguns itens do *KIDSCREEN-52* (Gaspar & Matos, 2008) que mediram a componente cognitiva em três domínios específicos: *Aulas e Aprendizagem*, com três itens (e.g., “tenho-me sentido feliz nas aulas”), *Amizades na*

Escola, com três itens (e.g., “tenho sentido que dificilmente posso confiar nos amigos que tenho na escola”) e *Suporte Social*, com três itens (e.g., “gostaria de ter mais apoio em casa para os meus problemas”). A dimensão *Satisfação Geral com a Vida* avalia o Bem-estar subjectivo dos participantes, indicando as opiniões dos mesmos sobre a satisfação com a vida em geral até ao momento. A dimensão *Aulas e Aprendizagem* avalia a percepção que os participantes têm do seu desempenho escolar. A dimensão *Amizades na Escola* avalia a percepção dos participantes sobre o suporte, aceitação e confiança no grupo de pares. A dimensão *Suporte Social* explora a ideia que os participantes têm do apoio da família e dos professores para os seus problemas.

O primeiro instrumento foi aferido para a população portuguesa por Simões (SWLS; 1992) e o segundo foi igualmente aferido para Portugal pela equipa portuguesa do Projecto ‘Aventura Social’ (Gaspar & Matos, 2008), sendo ambos considerados como tendo boas propriedades psicométricas.

Foram ainda incluídos itens respeitantes às actividades de Educação Não-Formal com a dimensão *Actividades Escolares*, um item (e.g., “na escola gosto de participar em clubes, projectos, teatro, desportos, etc.”) que pretendeu tratar aspectos relacionados com a opinião dos participantes sobre as actividades lúdico-pedagógicas promovidas pela escola. A avaliação de bem-estar nas dimensões referidas foi medida através de uma escala tipo Likert de 1 a 5 (em que 1= Discordo Totalmente e 5=Concordo totalmente).

Também foram avaliadas as dimensões *Satisfação com a relação com os colegas de turma, de escola e com os professores*, com 3 itens, através de uma escala tipo Likert de 1 a 5 (em que 1=Nada Satisfeito e 5=Muito Satisfeito) e a dimensão *A importância da escola*, com 1 item, através de uma escala de Likert de 1 a 5 (em que 1=Nada e 5=Muito).

Clima Escolar

Para avaliar as percepções dos alunos sobre o clima escolar, utilizou-se uma adaptação ao questionário *School Climate Profile* (Kettering, 1987) com 60 itens que mediram a componente cognitiva em dez domínios específicos: 1) *Ambiente Escolar Acolhedor e Caloroso*, com oito itens (e.g., “professores, alunos e pais vêm a escola como um lugar acolhedor”), 2) *Ambiente Seguro*, com cinco itens (e.g., “todos os espaços da Escola são vigiados”), 3) *Regulamentos Disciplinares Eficazes*, com 7 itens

(e.g., “os professores conseguem que os alunos se comportem da forma esperada”), 4) *Orientação para o Ensino e Aprendizagem*, com 6 itens (e.g., “o rendimento escolar dos alunos está sempre em primeiro lugar”) 5) *Equidade, Justiça e Compreensão*, com 6 itens (e.g., “todos os alunos são tratados com respeito e dignidade”), 6) *Ensino dos Comportamentos Desejáveis*, com 8 itens (e.g., “está implementado na escola um programa de prevenção da violência”), 7) *Estratégias de Apoio*, com 4 itens (e.g., “há um espírito de equipa entre professores e alunos”), 8) *Dimensão Terapêutica*, com 6 itens (e.g., “os Serviços de Psicologia sabem identificar as características dos estudantes com necessidades comportamentais”), 9) *Desenvolvimento Profissional, Papéis e Relações*, com 5 itens (e.g., “todos os adultos agem como modelos de atitudes e comportamentos de segurança e de cuidados”) e 10) *Relações Entre a Escola e a Comunidade*, com 5 itens (e.g., “há pais e outras pessoas que são voluntários na escola”).

O Clima Escolar nas dimensões referidas foi medido através de uma escala tipo Likert de 1 a 5 (em que 1= Não é nada assim e 5=É mesmo assim).

Sucesso Escolar

A variável Sucesso Escolar foi avaliada por um índice construído a partir da idade, ano de escolaridade, notas no 1º e 2º períodos nas disciplinas de português e matemática e número de retenções.

Quadro 3.5: Níveis de Sucesso Escolar, por Ano de Escolaridade (Maurício, 2001)

| <i>Sucesso Escolar</i> | <i>Ano de Escolaridade</i> | | |
|------------------------|----------------------------|----------------|----------------|
| | <i>7º Ano</i> | <i>8º Ano</i> | <i>9º Ano</i> |
| <i>Sucesso</i> | ≤ 13 anos | ≤ 14 anos | ≤ 15 anos |
| <i>Intermédio</i> | $= 14$ anos | $= 15$ anos | $= 16$ anos |
| <i>Insucesso</i> | ≥ 15 anos | ≥ 16 anos | ≥ 17 anos |

Para Maurício (2001), a indicação de que os alunos experimentam sucesso escolar, sucesso intermédio ou insucesso resulta da relação entre a idade cronológica e a idade média de frequência em cada ano de escolaridade que os alunos frequentam.

Deste modo, por exemplo alunos com 15 anos a frequentar o 7º ano de escolaridade estarão a fazer um percurso irregular e apresentam insucesso escolar, na medida em que a idade média para frequência desse ano é 13 anos.

3.2. 2. Pré-teste

Numa fase inicial o questionário foi aplicado, individualmente, a 10 alunos a frequentarem o 7º, 8º e 9º ano de escolaridade, a fim de ajustar o conteúdo dos itens à compreensão verbal dos adolescentes e para considerar aspectos como a clareza das instruções e o tempo de aplicação. Foi ainda pedido aos adolescentes para darem sugestões de melhoria acerca do próprio questionário.

Foi interessante verificar como encararam seriamente esta tarefa e sugeriram pequenas mas pertinentes alterações, acerca da compreensão verbal de dois dos itens do questionário.

Após efectuar os necessários ajustamentos ao questionário a escola foi contactada e foi efectuada a recolha dos dados através de aplicação colectiva do questionário nas turmas, a qual ocorreu entre Janeiro e Março de 2011. A participação dos alunos foi voluntária.

3.3. Procedimentos

Tal como referido anteriormente a realização do estudo foi efectuada numa escola pública do 3º Ciclo do Ensino Básico. Dirigimo-nos pessoalmente à escola onde formulámos o nosso pedido para efectuar este estudo dando uma explicação detalhada sobre o mesmo e explicando as nossas motivações (Anexo B).

O pedido foi bem aceite, tendo sido mostrada grande receptividade por parte da escola.

Uma vez obtida a autorização dos Encarregados de Educação dos alunos para a aplicação do questionário, foram acordados os horários para a sua aplicação (Anexo C).

A aplicação dos questionários foi efectuada nas aulas de Formação Cívica que nos foram cedidas pelos professores dessa disciplina.

Os questionários foram aplicados em aproximadamente 35 minutos, tendo sido utilizados os primeiros 5 minutos da aula para apresentação do investigador, breve

explicação da presente investigação e da importância das suas respostas para a concretização da mesma, bem como explicação da total confidencialidade dos dados.

Foi ainda referida a não existência no questionário de respostas certas ou erradas e que o mesmo deveria ser preenchido individualmente, solicitando-se que, em caso de dúvida, levantassem o braço e aguardassem a presença do experimentador.

3.4. Análise de Dados

Os dados foram introduzidos numa base de dados e analisados através do programa estatístico – *Statistical Program for Social Sciences* (SPSS), na versão 17,0 para Windows. Procedeu-se a análises factoriais, confirmatórias e exploratórias, análises de variância, tendo sido realizadas análises de consistência interna (alfa de Cronbach), para validar as escalas. Foram também utilizadas, sempre que possível, análises de regressão múltipla para testar o modelo.

4. Resultados

Bem-Estar

No sentido de identificar as dimensões que emergiam dos itens referentes ao Bem-estar recorreu-se à análise factorial, nomeadamente, a uma análise de componentes principais (ACP) cuja extração foi realizada a partir do critério de Kraisner, tendo estes sido submetidos a uma rotação ortogonal através do método Varimax. Esta análise foi realizada através da via confirmatória.

Nesta análise foram incluídos 13 itens iniciais da escala, porém foram retirados cinco itens pelo facto de não satisfazerem o seguinte critério: a saturação factorial ser maior de 0,50 e menor de 0,30 apenas num factor. Foram retirados, designadamente, os itens “ Se eu pudesse recomeçar a minha vida mudaria quase tudo”; “Se tiver um problema na escola sei que posso contar com a ajuda de alguém”; “Tenho-me sentido feliz nas aulas ”Gostaria de ter mais apoio na escola para os meus problemas” e “Tenho sentido dificuldades em prestar atenção nas aulas”.

A solução mais correcta propôs oito itens agrupados em três dimensões, explicando 56% da variância total (Quadro 4.1). Através do teste de Bartlett verificámos que o uso do modelo factorial é adequado ($X^2= 461,72$; $p = 0,000$) e da estatística do Kaiser-Meyer-Olkin-KMO (0,69).

As três dimensões são “Bem-Estar com a Vida em Geral”; “Bem-estar Escolar” e “Relação com os Pares”.

Seguidamente foram construídos índices das dimensões anteriores através do cálculo da média dos itens que compõem cada escala.

Quadro 4.1: Estrutura Factorial (ACP) da Escala de Bem-Estar

| | Factores | | |
|---|-------------------------------|-------------------|----------------------|
| | Bem-estar com a Vida em Geral | Bem-estar Escolar | Relação com os Pares |
| Estou satisfeito com a minha vida | ,840 | | |
| A minha vida parece-se em quase tudo com o que eu desejaria que ela fosse | ,835 | | |
| Sinto-me bem tratado(a) pelos meus professores | ,716 | | |
| Sinto-me bem tratado(a) pelos meus professores | | ,786 | |
| Gosto de estar nesta escola | | ,768 | |
| Na escola gosto de participar em clubes, projectos, teatro, desportos, etc. | | ,538 | |
| Tenho sentido que dificilmente posso confiar nos amigos que tenho na escola | | | ,875 |
| Às vezes sinto-me muito só na escola | | | ,701 |
| Consistência Interna | ,716 | ,539 | ,320 |

Verificou-se através da análise das correlações entre os factores de Bem-Estar a existência de uma correlação positiva baixa, embora significativa, apenas entre o Bem-Estar com a Vida em Geral e o Bem-Estar com a Relação com os Pares ($r = ,203$, $p < 0,01$).

Apresenta-se no Quadro 4.2 as Médias, Desvios Padrão e Correlações entre os seguintes factores de Bem-Estar: Bem-Estar com a Vida em Geral, Bem-Estar Escolar e Relação com os Pares.

Quadro 4.2: Médias, Desvios Padrão e Correlações entre factores de Bem-Estar

| | Bem-Estar c/ a vida | Bem-Estar Escolar | Relação com os Pares | Média | DP |
|------------------------------|---------------------|-------------------|----------------------|-------|------|
| Bem-Estar c/ a Vida em Geral | - | | | 3,24 | ,914 |
| Bem-Estar Escolar | ,107 | - | | 3,32 | ,765 |
| Relação com os Pares | ,203** | ,018 | - | 3,57 | ,929 |

Nota: Escala tipo Likert de cinco pontos variando entre os valores 1 (*discordo totalmente*) e 5 (*concordo totalmente*); ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$.

Clima Escolar

Relativamente ao Clima Escolar, recorreu-se também à análise factorial (ACP). A extracção das dimensões foi realizada a partir do critério de Kaiser, tendo os eixos sido submetidos a uma rotação ortogonal (Varimax).

Nessa análise foram incluídos 60 itens da escala inicial, porém foram retirados 51 itens pelo facto de não satisfazerem o seguinte critério: ser maior de 0,5 e menor de 0,3 em apenas um factor.

A solução definitiva apresentou nove itens agrupados em três dimensões, explicando 69.34% da variância total (Quadro 4.3). Através do teste de Bartlett verificámos que o uso do modelo factorial é adequado ($X^2= 616,49$; $p=,000$) e da estatística do KMO ($,75$).

Designámos as três dimensões extraídas foram como: “Clima de Segurança”; “Estratégias de Apoio Comportamental” e “Apoio Familiar na Escola” (Quadro 4.3).

Quadro 4.3: Estrutura Factorial (ACP) da Escala do Clima Escolar

| | Clima Seguro | Estratégias de Apoio Comportamental | Apoio Familiar na Escola |
|--|--------------|-------------------------------------|--------------------------|
| Os alunos e os professores podem relatar, anonimamente, preocupações com segurança | ,799 | | |
| Quando os alunos necessitam de ajuda, a resposta é imediata e eficaz | ,790 | | |
| Os alunos sentem-se seguros na escola e no espaço envolvente | ,745 | | |
| Existe prevenção eficaz para evitar roubos e actos de vandalismo | ,661 | | |
| Está implementado na escola um programa de prevenção da violência | | ,917 | |
| Está implementado na escola um programa para resolver conflitos | | ,894 | |
| Os Serviços de Psicologia sabem identificar as características dos estudantes com necessidades comportamentais | | ,584 | |
| Há pais e outras pessoas que são voluntários na escola | | | ,888 |
| Os pais estão envolvidos em programas e actividades da escola | | | ,875 |
| Consistência Interna | ,78 | ,792 | ,616 |

Designámos as três dimensões extraídas como: “Clima de Segurança”, “Estratégias de Apoio Comportamental” e “Apoio Familiar na Escola”.

Verificou-se através da análise das correlações entre o *Clima de Segurança* e as *Estratégias de Apoio Comportamental*, a existência de uma correlação positiva significativa moderada ($r = ,438$, $p < 0,01$); entre o *Clima de Segurança* e o *Apoio Familiar*, observámos a existência de uma correlação positiva significativa baixa ($r = ,243$, $p < 0,01$). Finalmente, constatámos que existe uma correlação positiva significativa baixa entre as *Estratégias de Apoio Comportamental* e o *Apoio Familiar* ($r = ,272$, $p < 0,01$).

Apresenta-se no Quadro 4.4 as Médias, Desvios Padrão e Correlações entre os seguintes factores de Clima-Escolar: Clima de Segurança, Estratégias de Apoio comportamental e Apoio Familiar.

Quadro 4.4: Médias, Desvios Padrão e Correlações entre factores do Clima Escolar

| | Clima Segurança | Estratégias Apoio Comportamental | Apoio Familiar | Méd | DP |
|----------------------------------|----------------------------|---|---------------------------|------------|-----------|
| Clima Segurança | - | | | 2,969 | ,932 |
| Estratégias Apoio Comportamental | ,438** | - | | 2,875 | ,976 |
| Apoio Familiar | ,243** | ,272** | - | 2,902 | 1,05 |

Nota: Escala tipo Likert de cinco pontos variando entre os valores 1 (*Nada assim*) e 5 (*É mesmo assim*); ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$.

Sucesso Escolar

A operacionalização do sucesso Escolar traduziu-se em três índices: Sucesso Escolar, Retenções e Notas médias das disciplinas de Português e Matemática.

1) Sucesso Escolar:

Para estudar a variável sucesso escolar procedeu-se à recodificação das variáveis idade (idade cronológica) e ano de escolaridade (idade escolar) dos alunos que constituíram a amostra, através de uma correspondência considerada normal entre elas,

permitindo a caracterização do sucesso em 3 níveis: sucesso (3); sucesso médio (2) e insucesso (1) (Maurício, 2001) (ver Quadro 3.5).

O Quadro 4.5 mostra a frequência do Sucesso Escolar em função do ano de escolaridade dos alunos. Verifica-se que a taxa máxima de insucesso se encontra no 7º ano de escolaridade (51,1%). No que respeita ao sucesso este concentra-se predominantemente no 7º (41,2%) e 8º anos (37,3%) por oposição ao 9º ano (21,5%).

Quadro 4.5: Frequências do Sucesso Escolar por Ano de Escolaridade

| Sucesso Escolar | Ano de Escolaridade | | | Total |
|----------------------|---------------------|--------|--------|-------|
| | 7º ano | 8º ano | 9º ano | |
| Insucesso (1) | 23 | 14 | 8 | 45 |
| % Insucesso | 51,1% | 31,1% | 17,8% | 100% |
| % Total | 12,8% | 7,8% | 4,4% | 25,0% |
| Intermédio (2) | 17 | 12 | 4 | 33 |
| % Sucesso Intermédio | 51,5% | 36,4% | 12,1% | 100% |
| % Total | 9,4% | 6,7% | 2,2% | 18,3% |
| Sucesso (3) | 42 | 38 | 22 | 102 |
| % Sucesso | 41,2% | 37,3% | 21,5% | 100% |
| % Total | 23,3% | 21,1% | 12,2% | 56,7% |
| Total | 82 | 64 | 34 | 180 |
| % Sucesso Escolar | 45,6% | 35,6% | 18,8% | 100% |
| % Total | 45,6% | 35,6% | 18,8% | 100% |

Tendo em conta os resultados do Quadro 4.5, pode-se constatar que estes coincidem com os do estudo, desenvolvido por Mouro com a mesma operacionalização da variável (2003), cuja percentagem de sucesso foi de 54,8% face à percentagem de 56,7% do nosso estudo.

A percentagem de sucesso verificada no nosso estudo não permite efetuar a comparação com os dados divulgados pelo Ministério da Educação⁴, ao nível nacional ou ao nível da região de Lisboa pois estes apenas reportam um número de alunos que transitaram/concluíram o ano escolar num determinado ano lectivo e não referem o tempo de frequência dos mesmos alunos em cada ano escolar, não sendo por isso

⁴ Os dados disponíveis ao referem-se ao ano lectivo 2009/2010 e apresentam um taxa de conclusão dos alunos do Ensino Básico Regular (9º ano) de 75,2% na região de Lisboa e de 77,1% em Portugal, assim como uma respectiva taxa de retenção e abandono escolar, em Portugal, de 22,9% (GEPE, 2009/2011).

possível aferir se esses alunos cumpriram um percurso regular, sem retenções e dentro da idade média espectável para a conclusão desse mesmo ano lectivo.

Quadro 4.6: Sucesso Escolar dos participantes em função do Género dos participantes

| Sucesso Escolar | | | N | % |
|-----------------|------|-----------|-----|-------|
| Sucesso (3) | Sexo | Feminino | 62 | 34,4% |
| | | Masculino | 40 | 22,2% |
| | | Total | 102 | 56,6% |
| Intermédio (2) | Sexo | Feminino | 15 | 8,3% |
| | | Masculino | 18 | 10% |
| | | Total | 33 | 18,3% |
| Insucesso (1) | Sexo | Feminino | 21 | 11,7% |
| | | Masculino | 24 | 13,3% |
| | | Total | 45 | 25% |

O Quadro 4.6 permite-nos, com base nos critérios de sucesso escolar de Maurício (2001), verificar que o sexo feminino apresenta uma maior percentagem de sucesso escolar (34,4%) quando comparado com o sexo masculino (22%) e que o nível geral de sucesso é fundamentalmente superior nas raparigas em relação aos rapazes.

O Quadro 4.7 mostra as Médias e Desvio Padrão do Sucesso Escolar dos alunos em função do sexo.

Quadro 4.7: Médias, Desvios Padrão do Sucesso Escolar dos Alunos em função do Sexo

| Sucesso Escolar | N | Média | Desvio-Padrão |
|-----------------|-----|-------|---------------|
| Feminino | 97 | 2,474 | ,778 |
| Masculino | 83 | 2,253 | ,809 |
| Total | 180 | 2,372 | ,798 |

A fim de comparar os três níveis de Sucesso Escolar em função do sexo dos alunos, foi efectuada uma ANOVA Monofactorial (Quadro 4.8).

Quadro 4.8: Análise Monofactorial dos três níveis do Sucesso Escolar segundo o Sexo dos Alunos

| Sucesso Escolar | Soma de | | Quadrado | | Sig. |
|-----------------|-----------|-----|----------|-------|------|
| | Quadrados | Gl | Médio | F | |
| Entre Grupos | 2,189 | 1 | 2,189 | 3,483 | ,064 |
| Intra Grupos | 111,872 | 178 | ,628 | | |
| Total | 114,061 | 179 | | | |

O resultado mostra que existe uma diferença tendencialmente significativa entre o Sucesso Escolar dos dois sexos, confirmando a superioridade das raparigas com este indicador de Sucesso.

2) Retenções:

O número de retenções foi avaliado a partir da resposta à pergunta: “Já alguma vez reprovaste?” Sim (2) ou Não (1).

O Quadro 4.9 mostra a frequência de retenções ao longo de todo o percurso escolar, por ano de escolaridade.

Quadro 4.9: Frequência de Retenções por Ano de Escolaridade

| Ano de Escolaridade | | Retenções | | Total |
|---------------------|-------------|-----------|-------|--------|
| | | Não | Sim | |
| 7º ano | Quantidade | 42 | 40 | 82 |
| | % Retenções | 51,2% | 48,8% | 100,0% |
| | % Total | 23,3% | 22,2% | 45,5% |
| 8º ano | Quantidade | 32 | 32 | 64 |
| | % Retenções | 50,0% | 50,0% | 100,0% |
| | % Total | 17,8% | 17,8% | 35,6% |
| 9º ano | Quantidade | 18 | 16 | 34 |
| | % Retenções | 52,9% | 47,1% | 100,0% |
| | % Total | 10,0% | 8,9% | 18,9% |
| | Total | 92 | 88 | 180 |
| | % Retenções | 51,1% | 48,9% | 100,0% |
| | % Total | 51,1% | 48,9% | 100,0% |

Podemos verificar que o número de retenções no percurso escolar é praticamente semelhante em todos os anos de escolaridade, sempre com valores por volta de 50%.

3) Retenções e Notas média das disciplinas de Português e Matemática.

O Quadro 4.10 mostra a Média e o Desvio Padrão no 1º e 2º períodos, nas classificações das disciplinas de Português e de Matemática, por ano de escolaridade.

Quadro 4.10: Média e Desvio Padrão nas classificações de 1º e 2º período nas disciplinas de Português e Matemática, por Ano de Escolaridade

| | | N | Média | Desvio-Padrão |
|--------------------------------|--------|-----|--------|---------------|
| 1º e 2º períodos Português | 7º ano | 82 | 2,811 | ,482 |
| | 8º ano | 64 | 3,078* | ,637 |
| | 9º ano | 34 | 2,632 | ,581 |
| | Total | 180 | 2,872 | ,581 |
| 1º e 2º períodos Matemática | 7º ano | 82 | 2,768 | ,707 |
| | 8º ano | 64 | 2,859 | ,804 |
| | 9º ano | 34 | 2,588 | ,656 |
| | Total | 180 | 2,766 | ,736 |

Nota: A escala de classificação do Ensino Básico varia entre 1 (Muito insuficiente) e 5 (Elevado); * $p < ,05$.

A fim de comparar as classificações nas duas disciplinas em função do ano de escolaridade, foi efectuada uma ANOVA Monofactorial, tendo como VI, em cada disciplina, o ano de escolaridade dos alunos e como VD a média das classificações obtidas nos dois períodos (Quadro 4.11).

Quadro 4.11: Análise de Variância Monofactorial das médias nas disciplinas de português e Matemática por ano de Escolaridade.

| | | Soma de Quadrados | Gl | Quadrado Médio | F | Sig. |
|--------------------------------|--------------|----------------------|-----|-------------------|-------|------|
| 1º e 2º períodos Português | Entre Grupos | 4,977 | 2 | 2,489 | 7,925 | ,001 |
| | Intra Grupos | 55,584 | 177 | ,314 | | |
| | Total | 60,561 | 179 | | | |
| 1º e 2º períodos Matemática | Entre Grupos | 1,633 | 2 | ,816 | 1,512 | ,223 |
| | Intra Grupos | 95,567 | 177 | ,540 | | |
| | Total | 97,200 | 179 | | | |

Relativamente à disciplina de Português as médias foram significativamente diferentes ($F_{2,179} = 7,925$, $p=0,001$), sendo a média do 8º ano significativamente superior às outras duas médias (teste Duncan).

No que respeita à disciplina de Matemática as médias do 7º, 8º e 9º anos foram estatisticamente semelhantes e negativas ($F_{2,179} = 1,512$, $p = 0,223$) (teste Duncan).

Quadro 4.12: Correlação entre o sucesso Escolar, Retenções e as Médias do 1º e 2º períodos nas disciplinas de Português e Matemática

| | Sucesso Escolar | Retenções | Média 1º e 2º períodos Português | Média 1º e 2º períodos Matemática |
|----------------------------------|------------------------|------------------|---|--|
| Sucesso Escolar | - | | | |
| Retenções | -,532** | - | | |
| Média 1º e 2º período Português | ,235** | -,319** | - | |
| Média 1º e 2º período Matemática | ,210** | -,336** | ,530** | - |

Nota: Os valores referem-se a uma Correlação de Pearson; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$.

O Quadro 4.12 mostra que existe uma correlação negativa ($r = -,532$) entre Retenções e Sucesso Escolar, como era expectável. As Médias do 1º e 2º períodos nas disciplinas de Português e Matemática estão significativa e positivamente correlacionadas com o Sucesso Escolar e, pelo contrário, negativa e significativamente correlacionadas com as Retenções.

Por sua vez, as Médias do 1º e 2º períodos nas disciplinas de Português e Matemática estão positiva e significativamente correlacionadas entre si, o que significa que há uma tendência para que os alunos com bons resultados escolares a Português também tenham bons resultados a Matemática, ou vice-versa.

Para analisar a relação entre o Bem-Estar, o Clima e o Sucesso Escolar procedeu-se, em primeiro lugar, a uma correlação entre as variáveis do modelo (Quadro 4.13).

Quadro 4.13: Correlação entre Bem-Estar, Clima e Sucesso Escolar

| | Bem-estar com Vida em Geral | Bem-estar Escolar | Relação com Pares | Clima Seguro | Estratégias Apoio Comport. | Apoio Familiar na Escola | Sucesso Escolar |
|-----------------------------|-----------------------------|-------------------|-------------------|--------------|----------------------------|--------------------------|-----------------|
| Bem-estar com Vida em Geral | - | | | | | | |
| Bem-estar Escolar | ,107 | - | | | | | |
| Relação com Pares | ,203** | ,018 | - | | | | |
| Clima Seguro | ,114 | ,490** | -,098 | - | | | |
| Estratégias Apoio Comport. | ,068 | ,343** | ,081 | ,438** | - | | |
| Apoio Familiar na Escola | ,064 | ,226** | ,171* | ,243** | ,272** | - | |
| Sucesso Escolar | ,220** | ,080 | ,197** | ,117 | ,083 | ,073 | - |

Nota: Os valores referem-se a uma Correlação de Pearson; **p < 0,01; * p < 0,05.

O Quadro 4.13 mostra que se verifica que o Bem-estar com a Vida em Geral está positiva e significativamente correlacionado com a Relação com os Pares e com o Sucesso Escolar.

Verifica-se, ainda, que o Bem-estar escolar está positiva e significativamente correlacionado com o Clima Seguro, com Estratégias de Apoio Comportamental e com o Apoio Familiar na Escola.

Também se verifica que a Relação com os Pares está positiva e significativamente correlacionada com o Sucesso Escolar.

O Clima Seguro apresenta uma correlação positiva e significativa com as Estratégias de Apoio Comportamental bem como com o Apoio Familiar na Escola.

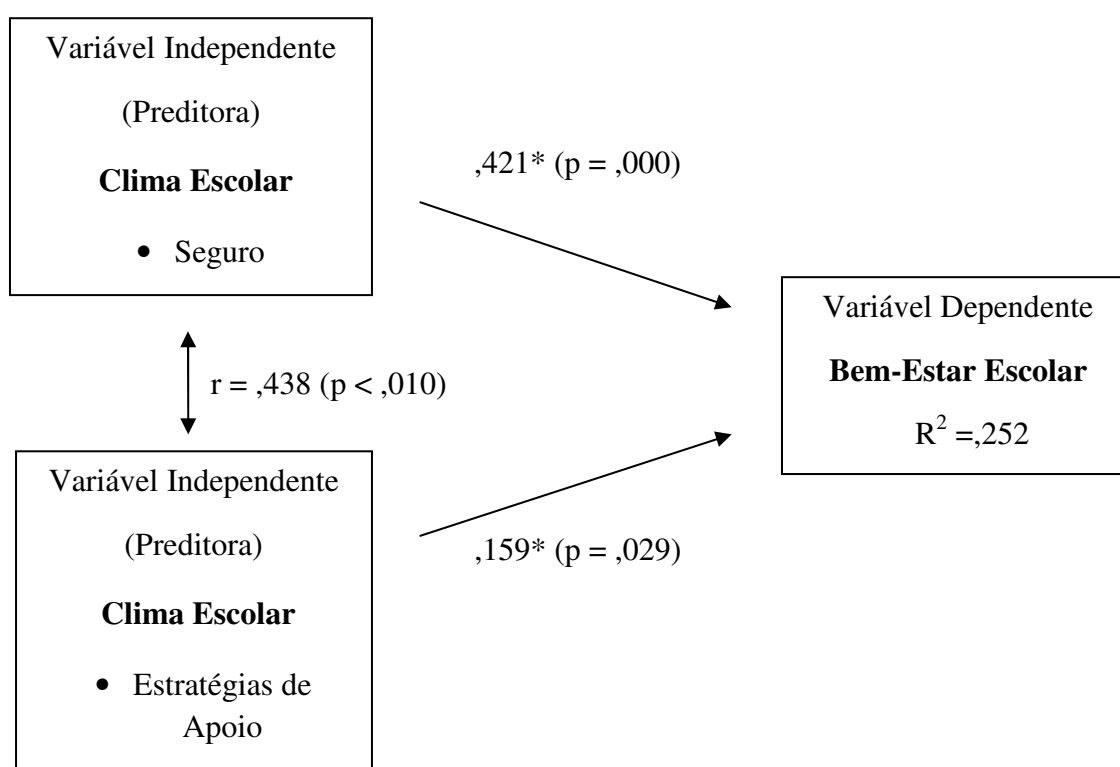
Por fim, as Estratégias de Apoio Comportamental revelaram uma associação positiva com o Apoio Familiar na Escola.

4.1 Análise do Modelo Proposto

Contrariamente ao previsto (Figura 2.1) não se verificou na totalidade o modelo de mediação do Bem-estar, uma vez que não se verificou a existência de qualquer relação entre as variáveis de Clima Escolar (VI) e Sucesso Escolar (VD). Por esse motivo foi então feita uma Análise de Vias (*path analysis*) para testar um modelo alternativo (Figura 4.1).

A análise de vias (*path analysis*) é uma extensão dos procedimentos referentes à regressão múltipla. O objectivo da *path analysis* é o de fornecer estimativas quantitativas das relações causais entre grupos de variáveis. As relações são direccionadas e são vistas como formando vias (paths) distintas (Bryman, A. & D. Cramer, 2003).

Figura 4.1: Modelo Alternativo I Preditor do Bem-Estar Escolar

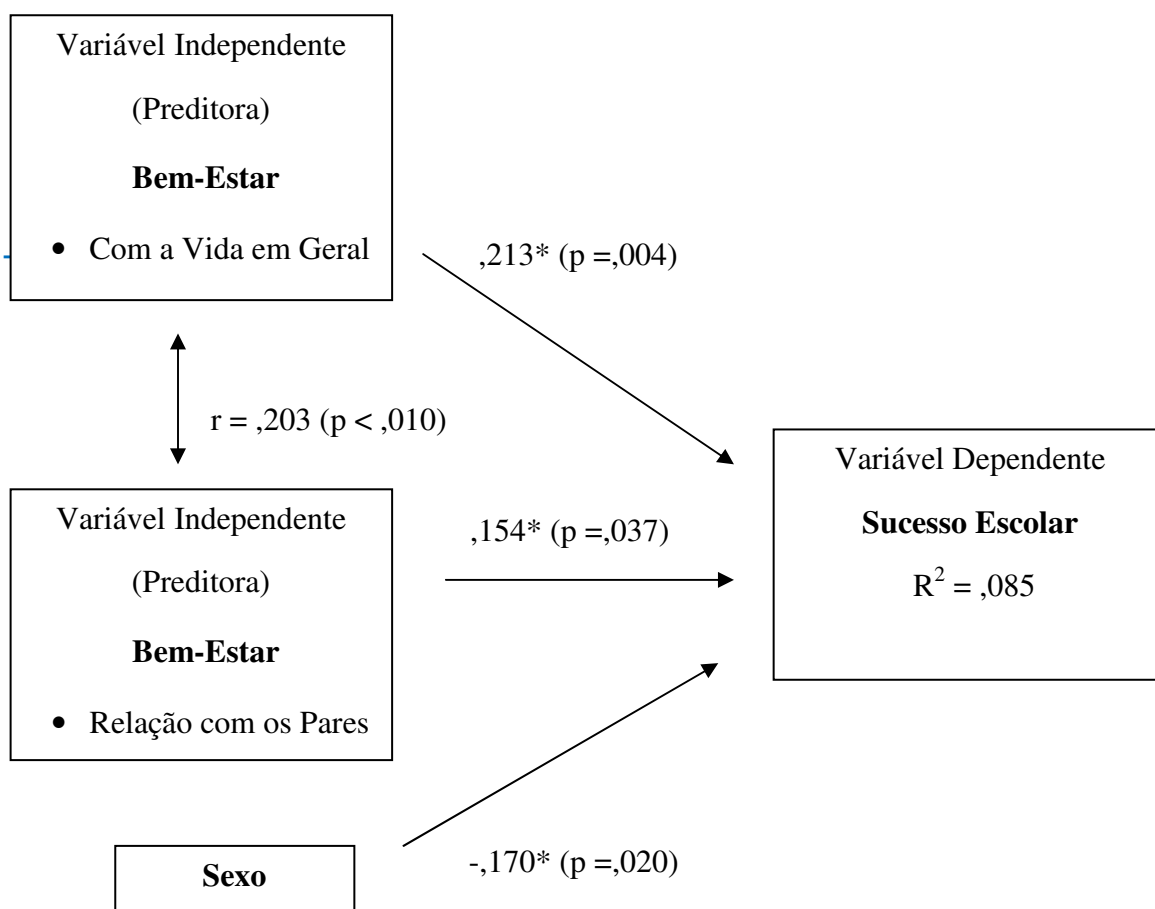


Podemos constatar, pela análise da Figura 4.1, que se verificou uma relação positiva entre as duas dimensões do Clima Escolar analisadas, nomeadamente, o Clima Escolar Seguro ($\beta = ,421$; $p = ,000$) e o Clima Escolar de Estratégias de Apoio ($\beta = ,159$; $p = ,029$), e uma das dimensões do Bem-estar - o Bem-estar Escolar.

Verificou-se também que as duas variáveis preditoras explicam 25% do Bem-estar Escolar e que, por sua vez, o Bem-estar Escolar não é preditor do Sucesso Escolar.

Tendo em conta esta constatação formulou-se o Modelo Alternativo II (Figura 4.2) integrando o Bem-Estar e o Sucesso Escolar.

Figura 4.2: Modelo Alternativo II de Investigação do Sucesso Escolar

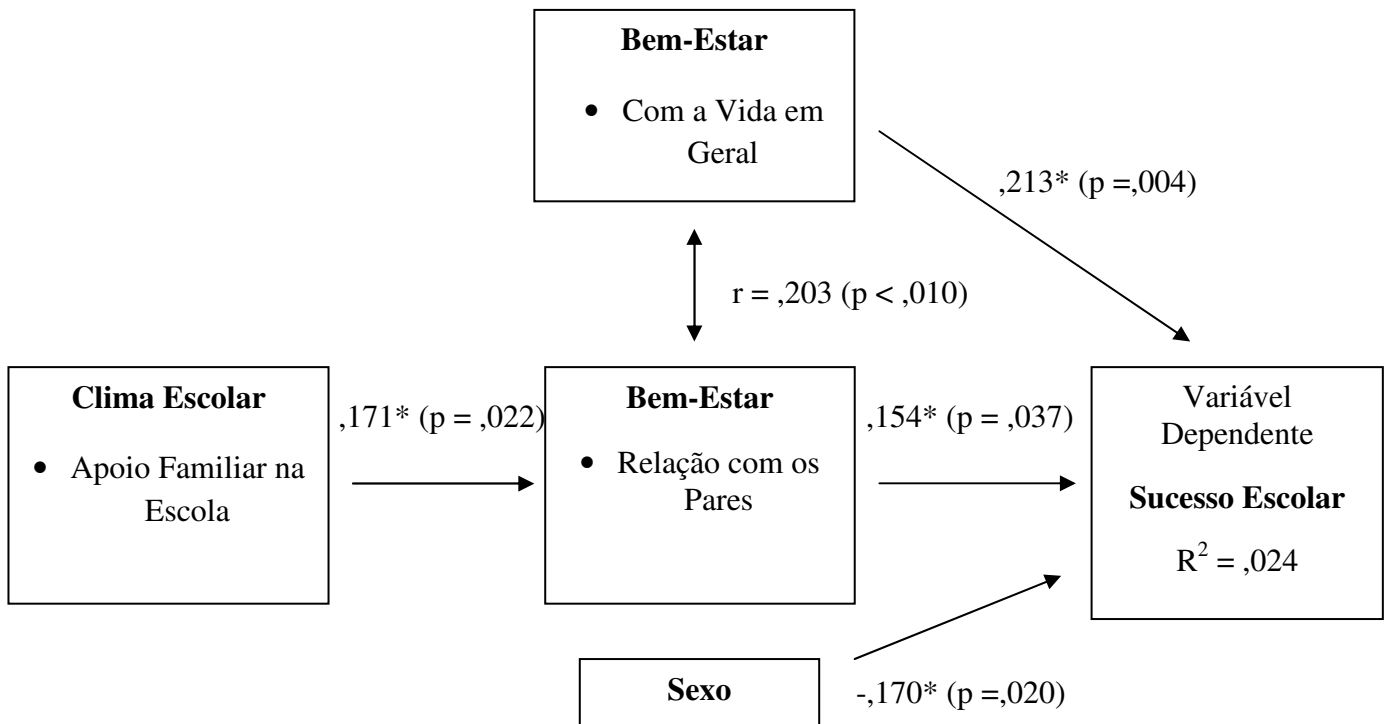


Podemos constatar, pela análise da Figura 4.2, que o Bem-estar dos alunos com a Relação com os Pares tem uma relação positiva com o Sucesso Escolar ($\beta = 0,154$; $p = 0,034$), enquanto relativamente ao sexo se verificou uma relação negativa ($\beta = -0,170$; $p = 0,020$), significando que são os rapazes que têm menos sucesso escolar.

Verificou-se que, no total, as duas variáveis preditoras explicam 8,5% do sucesso escolar.

Finalmente, tendo por base os Modelos Alternativos I e II, foi construído o modelo completo, integrando o Clima Escolar, o Bem-Estar dos alunos e o Sucesso Escolar.

Figura 4.3: Modelo de Relação entre o Clima Escolar, o Bem-Estar dos Alunos e o seu Sucesso Escolar



Tal como podemos observar na Figura 4.3, confirmou-se a existência de uma relação entre uma das dimensões do Clima, designadamente, o Clima Escolar de Apoio Familiar na Escola e o Bem-estar dos alunos com a Relação com os Pares, sendo este, por sua vez, a par com a variável exo dos alunos, preditor do Sucesso Escolar.

5. Conclusões

Partimos para esta investigação com o objectivo de averiguar o papel do Clima Escolar no desempenho escolar dos alunos em função do seu Bem-Estar na escola.

Contrariamente ao esperado, não se verificou na totalidade o modelo de mediação do Bem-Estar inicialmente previsto pois não ocorreu uma relação directa entre qualquer dimensão do Clima e o Sucesso e, deste modo, foi então feita uma Análise de Vias (*path analysis*).

Confirmou-se, no entanto, a existência de uma relação directa entre o **Clima Escolar**, nomeadamente, entre a dimensão de Apoio Familiar na Escola, e o Bem-Estar dos alunos com a Relação com os Pares, sendo este por sua vez preditor do Sucesso Escolar (Figura 4.2), o que corrobora parcialmente a hipótese 7 (A percepção da qualidade do Clima Escolar deve predizer os resultados escolares dos alunos, sendo esta relação mediada pelos seus níveis de Bem-Estar). Relembramos que o factor Bem-Estar com os Pares significa percepção de isolamento e de falta de apoio dos pares. Assim, esta forma de mal estar, contrariamente à literatura em geral e às hipóteses do estudo, aparece na posição importante de mediadora entre o Clima e o Sucesso Escolar. Podemos constatar que os nossos resultados não foram ao encontro dos resultados do estudo realizado em Portugal, a nível nacional, por Matos e Carvalhosa (2001), cujos dados sugerem uma relação directa entre o ambiente escolar e o Bem-Estar dos alunos. Esta investigação mostrou que é a percepção de um ambiente positivo na escola (através do Apoio Familiar) que melhor prediz a percepção que os jovens têm do seu Bem-Estar relacional, ou seja, do seu Bem-Estar com os pares. Este resultado carece de investigação subsequente dado o papel central que esta variável Bem-Estar assume em muitos estudos e também no nosso.

No presente estudo verifica-se que o **Bem-estar** com a Vida em Geral está positiva e significativamente correlacionado com o Sucesso Escolar, o que corrobora a nossa hipótese 2 (Quanto mais alta é a satisfação com a vida mais elevados são os resultados escolares). Os resultados vão também ao encontro da literatura, uma vez que confirmaram a existência desta relação.

O facto de o Bem-estar dos alunos com a relação com os pares poder conduzir a melhores resultados escolares, tinha já sido mostrado, embora de forma indirecta, em diversos estudos com alunos a frequentar diferentes anos de escolaridade,

nomeadamente, num estudo desenvolvido por Berndt e Keefe (1995), revelador de que a qualidade das relações dos adolescentes afecta os seus níveis de auto-estima, bem como algumas dimensões do auto-conceito comportamental, social e académico.

Os resultados do presente estudo no entanto não corroboraram a hipótese 3 (Espera-se uma correlação positiva entre a percepção de apoio pelos pares e os resultados escolares dos alunos). Os resultados indicaram, que pelo contrário, quanto maior é o isolamento e a falta de apoio dos pares melhores são os resultados escolares, dado verificar-se que a Relação com os Pares está positiva e significativamente correlacionada com o Sucesso Escolar.

No que diz respeito ao **Sucesso Escolar** dos alunos em função do género, verificou-se, no presente estudo, não só que as raparigas obtêm maior sucesso escolar quando comparadas com os rapazes, mas também que a variável Sexo prediz esse sucesso diferencial. Este resultado vai também ao encontro dos resultados conhecidos em Portugal, que revelam que as raparigas têm um maior sucesso escolar. O mesmo se constatou em estudos internacionais, designadamente, no Eurydice⁵ (2010), o qual revelou que as primeiras diferenças de resultados escolares que se notam entre os rapazes e as raparigas estão relacionados com as retenções, que se verificam em maior número nos rapazes, o que corrobora a nossa hipótese 1 (As raparigas apresentam um maior sucesso escolar relativamente aos rapazes).

Para aferir o Sucesso Escolar dos alunos utilizámos o critério de sucesso de Maurício (2008), tal como explicado anteriormente. A relação entre a idade cronológica dos participantes do presente estudo e a idade média para o ano de escolaridade em que se encontravam indicou que os alunos obtiveram maioritariamente sucesso escolar (56,7%), (embora uma percentagem de 48,9% já tenha ficado, pelo menos uma vez, retida durante o seu percurso escolar). Pode-se constatar que este resultado de sucesso escolar coincide com um estudo desenvolvido por Mouro (2003), acerca das Estratégias de gestão da identidade e percepção de variabilidade intragrupal em adolescentes portugueses de origem cabo-verdiana, no qual também foram apurados os resultados escolares de alunos portugueses, sendo a sua percentagem de sucesso escolar de 54,8%. A percentagem de sucesso verificada no nosso estudo não permite efetuar a comparação

⁵ Estudo da Agência de Execução relativa à Educação, ao Audiovisual e à Cultura.

com os dados divulgados pelo Ministério da Educação⁶, ao nível nacional ou ao nível da região de Lisboa, pois estes apenas reportam o número de alunos que transitaram/concluíram o ano escolar num determinado ano lectivo e não referem o tempo de frequência dos mesmos alunos em cada ano escolar, não sendo por isso possível aferir se esses alunos cumpriram um percurso regular, sem retenções e dentro da idade média expectável para a conclusão desse mesmo ano lectivo.

Constatou-se no presente estudo que o sucesso escolar foi mais elevado no 9º ano (61,7%) e menor no 7º (53,7%) e que, corroborando esta ideia, a frequência de retenções foi mais elevada no 7º ano (45,6%) e menor no 9º ano (18,9%). Estes resultados poderão estar relacionados com uma maior taxa de abandono escolar do sistema de ensino a meio do 3º Ciclo. Deste modo, pode ser razoável concluir que o sucesso escolar melhora entre o 2º Ciclo e o 9º ano, pois os alunos com maiores dificuldades já terão deixado o sistema de ensino nessa altura. Contrariamente à conclusão anterior, e como facto interessante, registou-se no nosso estudo, tal como se verifica no Quadro 4.8, que a média das notas no 1º e 2º períodos, quer a Português quer a Matemática, são melhores no 7º ano do que no 9º ano de escolaridade. Estas duas conclusões anteriores não são, em si mesmas, incongruentes, uma vez que o critério de sucesso escolar de Maurício não é determinado pelas notas, mas sim pelas taxas de retenção.

É relevante concluir também que, ao analisarmos as intenções de continuidade dos estudos dos nossos participantes, ficámos com a percepção de que estes não atribuem grande importância à sua formação académica, uma vez que a maioria dos participantes, independentemente do seu ano de frequência, revela interesse em continuar os seus estudos apenas até ao 10º ano (46,7%) ou 11º ano (41,7%), face a uma pequena percentagem de 1,7% que pretende concluir uma Licenciatura. Estes resultados divergem da actual escolaridade obrigatória em Portugal que, a partir de 2010, vigora até ao 12º ano, tal como referido anteriormente. O facto dos nossos alunos, na sua maioria, não manifestarem vontade em prosseguir os estudos até à conclusão do Ensino Secundário ou Ensino Superior, diverge dos resultados de um outro estudo efetuado em Portugal, por Pais (2010), acerca das estratégias de gestão da identidade de adolescentes

⁶ Os dados disponíveis ao referem-se ao ano lectivo 2009/2010 e apresentam uma taxa de conclusão dos alunos do Ensino Básico Regular de 75,2% na região de Lisboa e de 77,1% em Portugal, assim como uma respectiva taxa de retenção e desistência dos alunos, em Portugal, de 22,9% (GEPE, 2009/2011).

em situação bi-cultural e o seu impacto no Bem-estar e Sucesso Escolar. Os resultados desse estudo revelaram a importância da escola para esses adolescentes, reflectida na vontade manifestada pela maioria em prosseguir estudos até à finalização do Ensino Secundário ou do Ensino Superior.

Os resultados, quer das Retenções, quer das classificações em Matemática e Português vêm confirmar a o grau de défice das aprendizagens destes alunos, tal como tem sido mostrado por outros estudos nacionais e internacionais e o valor de dar mais atenção, para além da formação de professores, a factores de nível mais envolvente, como é o clima escolar, na criação de condições que favoreçam essas mesmas aprendizagens: Trazer o apoio das famílias para a escola, garantir um clima de segurança, instituir estratégias de apoio à escolaridade bem-sucedida, são medidas importantes de natureza institucional cujo alcance fica bem evidenciado por este estudo.

Em nossa opinião o modelo final do presente estudo poderá contribuir para desenhar futuras investigações sobre o Clima Escolar, para esclarecer a importante relação deste com o Bem-Estar com a Relação com os Pares e como é que ambos podem favorecer o desempenho escolar dos alunos.

Pensamos que seria também bastante proveitoso que, na formação inicial e contínua dos professores, acentuasse a importância do clima escolar e do bem-estar dos jovens, bem como o papel insubstituível que podem desempenhar nessas áreas, uma vez que estes se relacionam com o sucesso escolar dos alunos.

Em nossa opinião, uma maior sensibilização, não só aos professores mas também aos restantes intervenientes escolares, poderá minimizar situações de um Clima Escolar pouco seguro, como se verifica em diversas escolas com muitas situações de violência e fracos dispositivos de prevenção de incidentes de insegurança e de protecção das pessoas. Em nossa opinião, cabe também muitas vezes, a nós psicólogos, “abrirmos caminhos” e sensibilizarmos os professores e os pais/encarregados de educação para estas realidades. Estudos realizados sugerem que o sentido de coerência que os alunos vivenciam na escola é proporcionado por situações nas quais eles sentem a sua escola como segura e os professores como elementos de apoio. Este apoio pode ser especialmente importante para os alunos que não têm outros pontos de apoio nos adultos, em especial os alunos que cresceram em bairros urbanos pobres com sentimentos de perigo, sem esperança e desespero (Wang, Haertel, e Walberg, 1994; Wilson, 1987).

Quanto às principais limitações do nosso estudo, podemos indicar, aquela que se prende com o facto de os resultados obtidos, não poderem ser generalizados, a toda a população estudantil portuguesa, uma vez que se trata de um estudo de caso com uma amostra reduzida (180 alunos) e composta apenas por alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico de apenas uma escola da região metropolitana de Lisboa.

Outra das limitações do estudo diz respeito ao facto de o nível socio-económico dos pais, medido através do seu grau de escolaridade, não ter sido incluído nos modelos de regressão (potencialmente como variável moderadora do Sucesso Escolar, como está amplamente verificado em todos os estudos nacionais e internacionais). Essa inclusão teria permitido ampliar o grau de explicação do modelo no referente à variável Sucesso Escolar.

Relativamente a investigações futuras, em nossa opinião, seria interessante vir a ter-se em conta a diversidade de etnias dos alunos e aprofundar a relação entre a família/pais e o sucesso escolar dos alunos, tema que tem sido foco de diversos estudos realizados ao longo dos últimos anos.

6. Referências Bibliográficas

- American Psychological Association (2003). Presidential task force on prevention, promoting strength, resilience, and health in young people, *American Psychologist*, 58 (6-7), 425-490.
- Anderson, C. (1982). The search for school climate: A review of the research. *Review of Educational Research*, 52 (3), 368-420.
- Antonovsky, A. (1979). *Health, stress, and coping*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health: How people manage stress and stay well*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Antonovsky, A. (1991). The structural sources of salutogenic strengths. In C. L. Cooper & R. Payne (Eds.), *Personality and stress: Individual differences in the stress process* (pp. 67-104). Chichester: John Wiley & Sons.
- Ascher, C. (1994). *Gaining control of violence in the schools: A view from the field*. Washington, DC: Center for the Revitalization of Urban Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 377-256)
- Azmitia, M., & Cooper, C. R. (2001). Good or bad? Peer influences on latino and european american adolescents': Pathways through school. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 6, 45-71.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Benavente, A. & Correia, A.P. (1980). *Obstáculos ao sucesso escolar na escola primária*. Instituto para o Desenvolvimento, Lisboa.
- Benavente, A. (1990). Insucesso escolar no contexto português: abordagens, concepções e políticas. *Análise Social*, 25, 715-733.
- Benninga, J.S., Berkowitz, M.W., Kuehn, P., & Smith, K. (2003). The relationship of character education implementation and academic achievement in elementary schools. *Journal of Research in Character Education*, 1 (1), 19-31.
- Berndt, T. J., & Keefe, K. (1995). Friends' influence on adolescents' adjustment to school. *Child Development*, 66, 1312-1329.
- Blum, R.W., McNeely, C.A., & Rinehart, P.M. (2002). *Improving the odds: The untapped power of schools to improve the health of teens*. Minneapolis: University of Minnesota, Center for Adolescent Health and Development.

- Bowen, G. L., & Chapman, M. V. (1996). Poverty, neighborhood danger, social support, and the individual adaptation among at-risk youth in urban areas. *Journal of Family Issues, 17*, 641-666.
- Brookover, W. (1978). Elementary school social climate and school achievement. *American Educational Research Journal, 15*, 301-318.
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy and well-being. *Harvard Educational Review, Vol. 76 (2)*, 201-237.
- Creemers, B.P.M. & Reezingt, G. J. (1999). The role of school and classroom climate in elementary school learning environments. In Freiberg, H.J. (Ed.). *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. Philadelphia, PA: Falmer Press.
- Cruz, M.C.M.V. & Lopes, J.A. (1998). Estatuto sociométrico de crianças com dificuldades de aprendizagem escolar: a sócio-cognição do insucesso. In J.A. Lopes (Ed.). *Necessidades Educativas Especiais. Estudos e Investigação*. (pp.37-68).S.H.O. Braga.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper and Row.
- Cummins, R. (2005). Moving from the quality of life concept to a theory. *Journal of Intellectual Disability Research, 49 (10)*, 699-706.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist, 55 (1)*, 34-43.
- Diener, E., Lucas, R. E., & Oishi, S. (2002). Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction. In C. R. Snyder and S.J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp.463-473). New York: Oxford University Press.
- Diener, E., Suh, E.M., Lucas, R.E., & Smith, H.L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin, 125 (2)*, 276-302.
- Durlak, J.A., & Weissberg, R.P. (2005). A major meta-analysis of positive youth development programs. Invited presentation at the Annual Meeting of the American Psychological Association. Washington, DC.
- Eurydice (2010). *Estudo sobre as medidas tomadas e a situação actual na Europa: diferenças de géneros nos resultados escolares*. Bruxelas: Comissão Europeia.
- Finnan, C. Schnepel, K. & Anderson, L. (2003). Powerful learning environments: The critical link between school and classroom cultures. *Journal of Education for Students Placed At Risk, 8 (4)*, 391-418.

- Fischer, J. L., Munsch, J., & Greene, S. M. (1996). Adolescence and intimacy. In G. R. Adams, R. Montemayor, & T. P. Gullotta (Eds.), *Psychosocial development during adolescence: Progress in developmental contextualism* (pp. 95-129). Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.
- Freiberg, H.J. (Ed.). (1999). *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. Philadelphia, PA: Falmer Press.
- Frisch, M.B. (2000). Improving mental and physical health care through quality of life therapy and assessment. In E. Diener and D.R. Rahtz (Eds.), *Advances in quality of life theory and research* (pp.207-241). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Press.
- Ghaith, G. (2003). The relationship between forms of instruction, achievement and perceptions of classroom climate. *Educational Researcher*, 45 (1), 83-93.
- Gilman, R., & Huebner, E.S. (2003). A review of life satisfaction research with children and adolescents. *School Psychology Quarterly*, 18, 192-205.
- Gilman, R., & Huebner, E.S. (2006). Characteristics of adolescents who report very high life satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(3), 311-319.
- Gleitman, H. (1999). *Psicologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Good, T.L. & Weinstein, R.S. (1986). Schools make a difference. *American Psychologist*, 41, 1090-1097.
- Greenberg, M.T., Weissberg, R.P., O'Brien, M.U., Zins, J.E., Fredericks, L., Resnik, H. & Elias, M.J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58 (6/7), 466-474.
- Griffith J. (1995). An empirical examination of a model social climate in elementary schools. *Basic and Applied Social Psychology*, 17 (1-2), 97-117.
- Harding, L. (2001). Children's Quality of Life Assessments: a review of genetic and health related quality of life measures completed by children and adolescents. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 8, 79-96.
- Hoge, D.R., Smit, E.K., & Hanson, S.L. (1999). School experiences predicting changes in self-esteem of sixth and seventh – grade students. *Journal of Educational Psychology*, 82, 117-127.
- Huebner, E.S. (1991). Correlates of life satisfaction in children. *School Psychology Quarterly*, 6 (2), 103-111.
- Huebner, E.S. & Alderman, G.L. (1993). Convergent and discriminant validation of a children's life satisfaction scale: Its relationship to self-and teacher-reported psychological problems and school functioning. *Social Indicators Research*, 30, 71-82.

- Hymel, S., Comfort, C., Schonert-Reichl, K. & McDougall, P. (1996). Academic Failure and School Dropout: The influence of peers. In J. Juvonen & K. R. Wentzel (Eds.). *Social Motivation: Understanding Children's School adjustment* (pp.313-345). Cambridge University Press.
- Kerr, D., Ireland, E., Lopes, J., Craig, R. & Cleaver, E. (2004). Citizenship Education Longitudinal Study: Second Annual Report: First Longitudinal Study. *National Foundation for Educational Research*, 1-154.
- Kirby, D. (2001). Understanding what works and what doesn't in reducing adolescent risktaking. *Family Planning Perspectives*, 33 (6), 276-281.
- Konu, A., Alanen, E., Lintonen, T. & Rimpelã, M. (2002). Factor structure of the School Well-being Model. *Health Education Research*, 14 (6), 732-742.
- Konu, A., Lintonen, T. & Autio, V. (2002). Evaluation of well-being in Shools – a multilevel analysis of general subjective well-being. *School Effectiveness and School Improvement*, 13 (29), 187-200.
- Konu, A., Lintonen, T. & Rimpelã, M. (2002). Factors associated with schoolchildren's general subjective well-being. *Health Education Research*, 17 (2), 155-165.
- Konu, A. & Rimpelã, M. (2002). Well-being in schools: A conceptual model. *Health Promotion International*, 17 (1), 79-87.
- Kreft, L.G.G. (1993). Using multilevel analyses to assess school effectiveness: A study of Dutch secondary schools. *Sociology of Education*, 66, 104-129.
- Martinho, W. (1995). Gender learning practices: Exploring the costs of hegemonic masculinity for girls and boys in schools. In Gender Equity Taskforce of the Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs (Ed.), *Proceedings of the promoting gender equity conference*. Canberra: ACT Department of Education and Training, Publications and Public Communications.
- MacDonald, J., Piquero, A., Valois, R. & Zullig, K. (2005). The relationship between life satisfaction, risk-taking behaviors and youth violence. *Journal of Interpersonal Violence*, 20 (11), 1495- 1518.
- Madeus, G.F., Airasian, P.W., & Kellaghan, T. (1980). *School effectiveness: A reassessment of the evidence*. New York: McGraw-Hill.
- Matos, M. & Carvalhosa, S. (2001). A Saúde dos Adolescentes: Ambiente Escolar e Bem-Estar. *Psicologia, Saúde e Doenças*, 2 (2), 43-53.
- Maurício, I. (2001). *Luso Cabo-verdianos: Níveis de Identidade Nacional e Étnica e Integração Social*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Social e Organizacional. Lisboa: ISCTE.
- McNeely, C.A., Nonnemaker, J.M., & Blum, R.W. (2002). Promoting student connectedness to school: Evidence from the National Longitudinal Study of Adolescent Health. *Journal of School Health*, 72, 138-146.

- Meuleners, L.; Lee, A.; Binns, C. & Lower, A. (2003). Quality of life for adolescents: Assessing measurement properties using structural equation modeling. *Quality of life Research*, 12, 283-290.
- Miller, S.I. & Fredericks, J. (1990). The false ontology of school climate effects. *Educational Theory*, 40 (3), 333-342.
- Ministério da Educação (2010a). *Nota à comunicação social: resultados dos alunos portugueses melhoram no PISA 2009*. Retirado em abril 21, 2011 de http://www.minedu.pt/data/docs_destaque/nota_de_imprensa_pisa_2009FINAL.pdf
- Ministério da Educação (2010b). *PISA 2009 – Competências dos alunos portugueses: síntese de resultados*. Retirado em abril 21, 2011 de http://www.minedu.pt/data/docs_destaque/Sintese_Resultados_PISA2009.pdf.
- Monteiro, M. B., Rebelo, M., Castro, P. (1992). Crianças em risco: Análise longitudinal dos cenários de desenvolvimento e da resposta escolar em meio urbano degradado. Comunicação apresentada no II Simpósio de Investigação em Psicologia. Lisboa, Outubro de 1992.
- Mouro, C.S.L.L. (2003). *Estratégias de gestão da identidade e percepção de variabilidade intragrupal em adolescentes portugueses de origem cabo-verdiana*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Social e das Organizações. Lisboa: ISCTE.
- Najaka, S.S., Gottfredson, D.C., & Wilson, D. B. (2002). A meta-analytic inquiry into the relationship between selected risk factors and problem behavior. *Prevention Science*, 2, 257-271.
- Nichols, J. D., & White, J. (2001). Impact of peer networks on achievement of high school students. *Journal of Educational Research*, 94, 267-273.
- Osterman, K.F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70, 323-367.
- Otero-Lopez. J.M. (2001). Consumo de drogas y comportamientos delictivos en la adolescencia. En C. Saldafia (Dir.), *Deteccion y prevencion en el aula de los problemas del adolescente* (pp. 179-212). Madrid: Piramide.
- Park, N. (2004). The role of subjective well-being in positive youth development. *The Annals of the American Academy*, 591, 25-39.
- Pais, S. (2010). *Estratégias de gestão da identidade de adolescentes em situação bi-cultural: impacto no bem-estar e no sucesso escolar*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Social e das Organizações. Lisboa: ISCTE.
- Pestana, M. H., Gageiro, J. N. (2008). *Análise de Dados para as Ciências Sociais - A complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Silabo.
- Purkey, S., and Smith, M. (1983). Effective schools: a review. *The Elementary School Journal*, 83 (4), 427-452.

- Ramalho, G., Ferrer, A., & Perrenoud, P. (2003). *Avaliação dos resultados escolares: medidas para tornar o sistema mais eficaz*. Lisboa: Edições Asa.
- Richman, J. M., & Bowen, G. L. (1997). School failure: An eco-interactional-developmental perspective. In M. W. Fraser (Ed.), *Risk and resiliency in childhood: An ecological perspective* (pp 95-116). Washington, DC: NASW Press.
- Rutter, M. (1983). School effects on pupil progress: Research findings and policy implications. *Child Development*, 54, 1-29.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., & Ouston, J. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ryan, A. M. (2001). The peer group as a context for the development of young adolescent motivation and achievement. *Child Development*, 72, 1135-1150.
- Saavedra, L. (2001). Sucesso/insucesso escolar: A importância do nível socioeconómico e do género. *Psicologia*, 15 (1), 67-92.
- Schmitt, L., Cornetto, K., & Lamb, L. (2009). Austin ISD 2008-2009 board level reports (DPE Publication No. 08.86, 08.87, 08.88). Austin, TX: Austin Independent School District.
- Seidl & Zannon (2004). Qualidade de vida e saúde: aspectos conceituais e metodológicos. *Caderno de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 20 (2), 580-588.
- Seligman, J.L., Huebner, E.S., & Valois, R.F. (2003). Preliminary validation of the Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale (BMSLSS). *Social Indicators Research*, 61, 212-145.
- Seligman, M.E.P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist* 55, 5-14.
- Serrão, A., Ferreira, C.P., & Sousa, H.D. (2010). Pisa 2009 competências dos alunos portugueses: síntese dos resultados. Lisboa: Ministério da Educação, Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE).
- Sprinthall, N., & Collins, W. (1994). *Psicologia do Adolescente: Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Torney-Purta, J. (2002). The school's role in developing civic engagement: A study of adolescents in twenty-eight countries. *Applied Development Science*, 6 (4), 203-212.
- Veenhoven, R. (2000). The four qualities of life: Ordering concepts and measures of the good life. *Journal of Happiness Studies*, 1, 1-39.
- Wallander, J.L. & Schmitt, M. (2001). Quality of life measurement in children and adolescents: Issues, instruments and applications, *Journal of clinical psychology*, 57 (4), 571-585.

- Wentzel, K. R., & Watking, D.E. (2002). Peer relationships and collaborative learning and for academic enablers. *School Psychology Review*, 31(3), 366-367.
- Whitlock, J. L. (2006). Youth perceptions of life in school: Contextual correlates of school connectedness in adolescence. *Applied Development Science*, 10 (1), 13-29.
- Ying, S. & Fang- Biao, T. (2005). Correlations of school life satisfaction, self-esteem and coping style in middle school students. *Chinese Mental Health Journal*, 19 (2), 741 -744.
- Youniss, J., Bales, S., Christmas-Best, V., Diversi, M., McLaughlin, M., & Silbereisen, R. (2002). Youth civic engagement in the twenty-first century. *Journal of Research on Adolescence*, 12 (1), 121-148.

7. Anexos

Anexo A: Questionário utilizado na recolha de dados

Folha de Instruções

Este questionário procura o teu grau de **satisfação** em relação à vida em geral e a aspectos relacionados com a escola. Pretende ainda saber o que pensas sobre o **clima da tua escola**. O clima da escola é a maneira como as pessoas que lá estão se relacionam e se sentem.

Convido-te a responder a este questionário sobre a forma como sentes o clima da tua Escola.

Se tiveres algumas dúvidas no preenchimento, não hesites em colocar o braço no ar e perguntar.

Lembra-te que isto não é um teste e por isso não existem respostas certas ou erradas. Também não tens que mostrar as tuas respostas a ninguém porque elas são anónimas.

ISCTE, Março de 2011

Muito obrigada pela tua colaboração!!

As questões seguintes são sobre a tua **satisfação** em relação à **vida** em geral e a **aspectos relacionados com a escola**. Pensa nas últimas semanas e utilizando a escala seguinte, circula o algarismo que melhor indica a tua **opinião**:



| 1 Discordo totalmente | 2 Discordo | 3 Não concordo nem discordo | 4 Concordo | 5 Concordo totalmente |
|--------------------------|---------------|-----------------------------------|---------------|-----------------------------|
|--------------------------|---------------|-----------------------------------|---------------|-----------------------------|

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| A minha vida parece-se em quase tudo com o que eu desejaria que ela fosse. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Na escola gosto de participar em clubes, projectos, teatro, desportos, etc | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Tenho sentido que dificilmente posso confiar nos amigos que tenho na escola. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Se tiver um problema na escola sei que posso contar com a ajuda de alguém. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Se eu pudesse recomeçar a minha vida mudaria quase tudo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Tenho-me sentido feliz nas aulas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Gostaria de ter mais apoio em casa para os meus problemas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Utilizando a escala seguinte, circula o algarismo que melhor indica a tua **opinião**:

| 1 Discordo totalmente | 2 Discordo | 3 Não concordo nem discordo | 4 Concordo | 5 Concordo totalmente |
|--------------------------|---------------|-----------------------------------|---------------|-----------------------------|
|--------------------------|---------------|-----------------------------------|---------------|-----------------------------|

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Estou satisfeito com a minha vida. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Tenho sentido dificuldades em prestar atenção nas aulas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Sinto-me bem tratado (a) pelos meus professores. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Às vezes sinto-me muito só na escola. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Gosto de estar nesta escola. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Gostaria de ter mais apoio na escola para os meus problemas . | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Como te sentes relativamente a...

| | Nada Satisfeito | Pouco Satisfeito | Assim-assim | Satisfeito | Muito Satisfeito |
|---------------------------------------|-----------------|------------------|-------------|------------|------------------|
| Relação com os teus colegas de turma | | | | | |
| Relação com os teus colegas de escola | | | | | |
| Relação com os teus professores | | | | | |

Andar na escola é importante para ti?

| | | | | |
|------|-------|-------------|------------|-------|
| Nada | Pouco | Assim-assim | Importante | Muito |
|------|-------|-------------|------------|-------|

As questões seguintes são sobre o **clima da tua escola**, ou seja, sobre a maneira como as pessoas que lá estão se relacionam e se sentem. No quadro seguinte coloca um algarismo indicando a tua opinião, utilizando a escala:

| | | | | |
|--------------------|--------------|--------------------|--------------------|-----------------|
| 5 É mesmo assim | 4 É assim | 3 É Assim-assim | 2 É pouco assim | 1 Nada assim |
|--------------------|--------------|--------------------|--------------------|-----------------|



A. AMBIENTE ESCOLAR ACOLHEDOR E CALOROSO

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Professores, alunos e pais vêem a escola como um lugar acolhedor | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 | Há provas visíveis de que a escola se preocupa com os alunos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 | Os alunos têm orgulho nesta escola | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4 | Os professores festejam os seus sucessos e os dos alunos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5 | Os alunos tratam-se entre si com cortesia e respeito | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6 | Nesta escola o civismo é reconhecido e valorizado | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7 | A cooperação é estimulada nas actividades escolares e extra-escolares | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8 | A escola é um espaço limpo e bem mantido | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

B. AMBIENTE SEGURO

| | | | | | | |
|----|--|---|---|---|---|---|
| 9 | Todos os espaços da escola são vigiados | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10 | Os alunos sentem-se seguros na escola e no espaço envolvente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11 | Quando os alunos necessitam de ajuda, a resposta é imediata e eficaz | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12 | Os alunos e os professores podem relatar, anonimamente, preocupações com segurança | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13 | Existe prevenção eficaz para evitar roubos e actos de vandalismo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |



| | | | | |
|--------------------|--------------|--------------------|--------------------|-----------------|
| 5 É mesmo assim | 4 É assim | 3 É Assim-assim | 2 É pouco assim | 1 Nada assim |
|--------------------|--------------|--------------------|--------------------|-----------------|

C. REGULAMENTOS DISCIPLINARES EFICAZES

| | | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|---|
| 14 | Os professores conseguem que os alunos se comportem da forma esperada | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15 | São aplicados castigos justos quando os alunos não respeitam as regras | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16 | A Direcção e os professores agem correctamente quando os alunos não respeitam as regras | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17 | Os alunos que não cumprem as regras assumem a responsabilidade dos seus actos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18 | Há relativamente poucos problemas de indisciplina | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19 | Professores, pais e alunos conhecem as regras para situações de assédio ou brutalização dos mais fracos (<i>bullying</i>) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20 | O pessoal da escola identifica e trata correctamente os incidentes de agressão e de assédio | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

D. ORIENTAÇÃO PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM

| | | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|---|
| 21 | O rendimento escolar dos alunos está sempre em 1º lugar | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22 | Existem expectativas elevadas para todos os alunos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23 | Os programas escolares desafiam os alunos a darem o seu melhor | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24 | Os alunos sentem, nas aulas, um ambiente confortável para a aprendizagem | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25 | Os alunos com necessidades especiais são acompanhados individualmente por um professor de ensino especial | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26 | Todos os alunos podem ter acesso, na Escola, a programas desportivos, artísticos ou educativos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

E. EQUIDADE, JUSTIÇA E COMPREENSÃO

| | | | | | | |
|----|--|---|---|---|---|---|
| 27 | Todos os alunos são tratados com respeito e dignidade | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28 | São tratados de igual forma os rapazes e as raparigas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29 | Há aulas em que são tratadas assuntos relacionados com a discriminação (racismo, diferenças culturais, diferenças físicas) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30 | Não são permitidas na escola piadas que sejam discriminatórias | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 31 | Todo o pessoal recebeu informação sobre o racismo e as diferentes culturas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 32 | É visível durante as aulas o respeito pelas diversas etnias e culturas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

F. ENSINO DOS COMPORTAMENTOS DESEJÁVEIS

| | | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|---|
| 33 | Está implementado na escola um programa de prevenção da violência | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 34 | Está implementado na escola um programa para resolver conflitos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 35 | Os alunos aprendem e usam técnicas para resolver problemas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 36 | As regras das aulas são criadas e revistas com a colaboração dos alunos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 37 | Há tempo, durante as aulas, para o ensino de jogos e actividades de grupo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 38 | Todos os alunos têm oportunidades de serem líderes | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 39 | Há programas conduzidos por alunos para promover um ambiente seguro e acolhedor na escola | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 40 | Os alunos colaboram regularmente em projectos de serviço à comunidade | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | |
|--------------------|--------------|--------------------|--------------------|-----------------|
| 5 É mesmo assim | 4 É assim | 3 É Assim-assim | 2 É pouco assim | 1 Nada assim |
|--------------------|--------------|--------------------|--------------------|-----------------|



G. ESTRATÉGIAS DE APOIO

| | | | | | | |
|----|--|---|---|---|---|---|
| 41 | Há um espírito de equipa entre professores e alunos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 42 | Estão implementados programas de apoio a alunos por outros alunos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 43 | Os alunos em situação de crise recorrem ao SPO - Serviço de Psicologia | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 44 | A escola trabalha com pais de alunos com dificuldades comportamentais | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

H. DIMENSÃO TERAPÊUTICA

| | | | | | | |
|----|--|---|---|---|---|---|
| 45 | Os Serviços de Psicologia sabem identificar as características dos estudantes com necessidades comportamentais | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 46 | A escola apoia a ajuda especializada a alunos em risco | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 47 | Os alunos em risco recebem ajuda dos Serviços de Psicologia | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 48 | Os professores sabem "chamar a atenção" de alunos em risco sem serem violentos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 49 | Os professores usam técnicas eficazes para ajudar alunos em risco | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 50 | A Direcção da escola está informada sobre alunos que poderão ser agressivos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

I. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL, PAPÉIS E RELAÇÕES

| | | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|---|
| 51 | Todo os adultos agem como modelos de atitudes e comportamentos de segurança e de cuidados | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 52 | A Direcção e o restante pessoal mantêm boas relações entre si e apoiam-se | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 53 | Os professores tomam decisões importantes em grupo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 54 | A Direcção da escola está acessível a professores e alunos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 55 | A Direcção preocupa-se com os comportamentos e rendimentos escolar dos alunos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

J. RELAÇÕES ENTRE A ESCOLA E A COMUNIDADE

| | | | | | | |
|----|--|---|---|---|---|---|
| 56 | Há pais e outras pessoas que são voluntários na escola | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 57 | Os pais estão envolvidos em programas e actividades da escola | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 58 | A escola comunica regularmente com os pais | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 59 | Os pais recebem da escola formação para apoiar os seus filhos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 60 | A escola tem uma boa relação com as empresas e os serviços do bairro e da comunidade | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |



Agora,alguns dados a teu respeito:

1. Sexo: F ___ M ___
2. Idade _____
3. O teu ano de frequência: 7º ano ___ 8º ano ___ 9º ano ___
4. Nacionalidade: Portuguesa Estrangeira qual? _____
5. Naturalidade (local onde nasceste): _____
6. Com quem vives? (assinala com uma cruz X os diversos elementos)
Mãe ___ Pai ___ Irmãos ____, quantos? _____ Outras pessoas _____
7. Há quanto tempo estás nesta escola? _____
8. Que notas tiveste a...
Português? 1º período ___ 2º período ___
... E a Matemática? 1º período ___ 2º período ___
9. Já alguma vez reprovaste? Não ___ Sim ___ Em que anos? _____
10. Como vai ser o teu rendimento no fim do ano?(circula o algarismo que melhor indica a tua opinião)

| | | | | |
|------------------|------------|------------|----------|----------------|
| 1 Muito Fraco | 2 Fraco | 3 Médio | 4 Bom | 5 Muito Bom |
|------------------|------------|------------|----------|----------------|

11. Até que ano queres estudar? _____ Porquê?

12. Que profissão gostavas de vir a ter? _____

E por fim,alguns dados sobre os teus pais:

- Pai:** Naturalidade (onde nasceu) Portuguesa Estrangeira : qual? _____
Escolaridade: 4º 6º 9º 11º licenciatura Outro _____
Profissão: Empregado _____ Desempregado Reformado
- Mãe:** Naturalidade (onde nasceu) Portuguesa Estrangeira : qual? _____
Escolaridade: 4º 6º 9º 11º licenciatura Outro _____
Profissão: Empregada _____ Doméstica Desempregada Reformada



DATA: ___/___/___

MUITO OBRIGADA!!

Anexo B: Carta para a Escola

ISCTE  IUL
Escola de Ciências Sociais e Humanas

Lisboa, 09 de Março de 2011

Assunto: Pedido de colaboração para a realização de um estudo acerca da **percepção dos alunos sobre a escola, sucesso e bem-estar escolar**, no âmbito da dissertação de Mestrado em Psicologia Social e das Organizações.

Exmo.Sr. Diretor,

Sou aluna do 2º ano do Mestrado em Psicologia Social e das Organizações na Escola de Ciências Sociais e Humanas e no âmbito da dissertação da tese de Mestrado encontro-me a realizar um estudo acerca da **percepção dos alunos sobre a escola, sucesso e bem-estar escolar**, sob a supervisão da Prof. Doutora Maria Benedicta Monteiro.

O presente estudo, envolve a realização de questionários de aplicação colectiva de curta duração (máximo 15 minutos), em contexto de sala de aula, a adolescentes a frequentar o Ensino Secundário.

Como tal, gostaria de poder contar com a vossa autorizando na aplicação dos referidos questionários.

A recolha e tratamento dos dados realiza-se no estrito cumprimento das normas e procedimentos indicados pela Comissão Nacional de Protecção de Dados, e concretizar-se-á apenas após a autorização da escola.

Grata pela colaboração e com o melhores Cumprimentos,

Susana Rueff Tavares

(Mestranda)

Anexo C: Carta para a Encarregado de Educação

ISCTE  IUL
Escola de Ciências Sociais e Humanas

Lisboa, 09 de Março de 2011

Caro Encarregado de Educação,

No âmbito da dissertação de Mestrado em Psicologia Social e das Organizações, encontro-me a realizar um estudo sobre percepção dos alunos sobre a escola, sucesso e bem-estar escolar.

De acordo com as normas da Comissão Nacional de Protecção de Dados, todas as informações obtidas são confidenciais e a sua publicação só poderá ser feita, sob minha direcção, em revistas científicas da especialidade.

Para a execução do estudo, solicito a possibilidade de inquirir o seu educando numa aplicação em grupo em sala de aula. O inquérito deve demorar aproximadamente 15 minutos. Agradecendo antecipadamente a sua disponibilidade para assolar esta iniciativa, envio os melhores cumprimentos.

Susana Rueff Tavares
(Mestranda)



Eu _____, Encarregado(a) de Educação do aluno (a) _____, da turma ____ do ____ ano, autorizo/não autorizo o meu filho (a minha filha) a participar no estudo sobre percepção dos alunos sobre a escola, sucesso e bem-estar escolar.

Data: ____/____/____

Assinatura: _____

Nota: Entende-se que não existem objecções à participação do seu educando no estudo, caso não seja obtida resposta no prazo de 5 dias úteis após entrega ao aluno da autorização.