



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

**Envolvimento na Escola, Vitimação e Bem-Estar
Psicológico: Um estudo com alunos/alunas do
3.º ciclo**

Débora Cristina Ventura Saúde

Orientação: Prof.ª Doutora Madalena Melo

Mestrado em Psicologia

Área de especialização: *Psicologia da Educação*

Dissertação

Évora, 2014



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

**Envolvimento na Escola, Vitimação e Bem-Estar
Psicológico: Um estudo com alunos/alunas do
3.º ciclo**

Débora Cristina Ventura Saúde

Orientação: Prof.ª Doutora Madalena Melo

Mestrado em Psicologia

Área de especialização: *Psicologia da Educação*

Dissertação

Évora, 2014

Para ti, AVÓ!

Agradecimentos

Em primeiro lugar, um agradecimento especial a uma das pessoas mais especiais, senão a mais especial, que tive/tenho na minha vida... Obrigada por teres iluminado o meu caminho e norteado as minhas escolhas. Tudo aquilo que construí, construo ou construirei, será também por e para ti. Sei que estarias extremamente orgulhosa das minhas conquistas, Avó...

Depois, embora não menos importante, um grande OBRIGADA a um dos homens da minha vida. Obrigada, amor, por todas as horas que estiveste ao meu lado, apenas a transmitir-me o calor da tua presença para que tudo corresse melhor; por toda a tua compreensão perante a minha ausência e, principalmente, pela motivação que sempre me deste e por nunca duidares das minhas capacidades. "AMOTE".

Aos meus pais e irmão, obrigada por me aturarem nas minhas horas de "neura", por perceberem as minhas ausências e pelo orgulho que têm em mim.

À professora Madalena, pelas longas horas a tolerar as minhas reticências e preguiça. Sem dúvida que este não é um trabalho meu, é um trabalho NOSSO e muito conseguido graças a si. Soube desde o primeiro momento que queria trabalhar consigo. Obrigada por toda a partilha, por todo o incentivo e por toda a confiança!

Às minhas "colegas de angústia", um agradecimento por todo o apoio e por me brindarem com a vossa amizade. Obrigada pela cumplicidade que construímos e por todas as risadas que conseguiram atenuar os momentos de desânimo.

Aos meus AMIGOS, obrigada por perceberem as minhas ausências e que é este o meu caminho. Não é à toa que fazem parte da minha vida... Comemoraremos juntos a conclusão deste projeto.

Aos/Às meus/minhas avôs/avós e tios/tias, por todo o orgulho e por estarem, mais ou menos entusiasticamente, a torcer por mim.

Por último, mas não menos importante, um enorme agradecimento aos/às diretores/as das escolas que contactei por facilitarem a aplicação dos questionários nas suas escolas; a todos/as os/as professores/as que me cederam tempo das suas aulas para que conseguisse atingir o meu objetivo; e a todos/as os/as alunos/as que voluntariamente participaram na minha investigação, sem qualquer retorno. Obrigada pela disponibilidade e colaboração.

Envolvimento na Escola, Vitimação e Bem-Estar Psicológico: Um estudo com alunos/alunas do 3.º ciclo

Resumo

Suportada pelo modelo do Envolvimento do/a Estudante na Escola de Lam e Jimerson (2008), esta investigação pretende compreender as relações existentes entre as dimensões do Envolvimento do/a Estudante na Escola, a Vitimação por parte dos pares e o Bem-Estar. Pretende também verificar a existência de eventuais diferenças relativas ao sexo, ao ano de escolaridade e à idade. Aplicámos três escalas de autorrelato – a Escala de Envolvimento do/a Estudante na Escola, a Escala de Vitimação do Questionário de Violência Escolar e Isolamento Social e a Escala de Bem-Estar Psicológico para Adolescentes – a uma amostra de 379 estudantes (n=379). Os principais resultados encontrados sugerem que as raparigas e os/as alunos/as do 7.º ano de escolaridade são mais empenhadas/os no processo de aprendizagem; que o Envolvimento na Escola tende a diminuir ao longo da idade; e que existe relação entre os fatores Afetivo e Comportamental do Envolvimento, a Vitimação e o Bem-Estar.

Palavras-chave: Envolvimento do/a Estudante na Escola, Vitimação, Bem-Estar

School Engagement, Victimization and Psychological Well-Being: A study with students of 3rd cycle

Abstract

Supported by the model of Students Engagement with School of Lam & Jimerson (2008), this research aims to understand the relationships among dimensions of Student Engagement with School, Peer Victimization and Well-Being. It also aims to analyze differences in the participant's average scores on gender, school year and age. We applied three self-report scales – Students Engagement School Scale, Victimization Scale of School Violence and Social Isolation Questionnaire, and Psychological Well-Being Scale for Adolescents - to a sample of 379 students (n=379). The main findings suggest that girls and students of the 7th grade are more engaged in the learning process; School Engagement tends to decrease along age; and there is relationship among affective and behavioral Engagement's factors, the Victimization and Well-Being.

Key Words: Student Engagement with School, Victimization, Well-Being

Índice

| | |
|--|-----|
| Agradecimentos..... | iii |
| Resumo | v |
| Abstract | vii |
| Introdução..... | 1 |
| Parte I - Enquadramento Teórico..... | 5 |
| Capítulo 1. Envolvimento do/a Estudante na Escola | 5 |
| 1.1. Concetualizações e Modelos Teóricos do Envolvimento do/a Estudante na Escola..... | 5 |
| 1.2. Antecedentes e Resultados do Envolvimento do/a Estudante na Escola..... | 10 |
| Capítulo 2. O fenómeno do Bullying | 15 |
| 2.1. Bullying: definição e prevalência | 16 |
| 2.2. Consequências do bullying na vida das vítimas | 21 |
| Capítulo 3. O Bem-Estar e a Adolescência | 25 |
| 3.1. Conceptualizações do Bem-Estar | 25 |
| 3.2. Efeitos/Consequências do Bem-Estar..... | 30 |
| Parte II - Estudo Empírico..... | 35 |
| Capítulo 1 - Plano Metodológico..... | 35 |
| 1.1. Objetivos e Questões de Investigação | 35 |
| 1.2. Participantes | 36 |
| 1.3. Instrumentos | 37 |
| Capítulo 2 – Procedimentos | 41 |
| 2.1. Procedimentos de Recolha de Dados..... | 41 |
| 2.2. Procedimentos de Análise de Dados | 41 |
| Capítulo 3 - Apresentação e Discussão dos Resultados | 45 |
| 3.1. Análise Psicométrica dos Instrumentos..... | 45 |
| 3.2. Análise Inferencial dos Resultados | 50 |
| 3.3. Análise das Relações entre as Variáveis (Correlações de <i>Pearson</i>)..... | 57 |
| Capítulo 4 - Discussão Global de Resultados..... | 63 |
| Conclusões Gerais | 69 |
| Referências Bibliográficas | 77 |
| Anexos | 85 |

Índice de Tabelas

| | |
|--|----|
| Tabela 1 – Distribuição dos/as Participantes por Sexo e Ano de Escolaridade | 37 |
| Tabela 2 – Estrutura Fatorial da Escala de Envolvimento do/a Estudante na Escola.. | 47 |
| Tabela 3 – Valores Mínimos, Valores Máximos, Médias, Desvios-Padrão e <i>Alphas de Cronbach</i> para Dimensões do EEE e para as Escalas Utilizadas | 49 |
| Tabela 4 – Análise das Diferenças de Médias entre Sexos (t-Student) | 51 |
| Tabela 5 – Análise das Diferenças de Médias entre Anos de Escolaridade (ANOVA Oneway) | 52 |
| Tabela 6 – Análise das Diferenças de Médias entre Escolas Frequentadas (ANOVA Oneway) | 53 |
| Tabela 7 – Análise das Diferenças de Médias relativamente à Idade (ANOVA Oneway) | 56 |
| Tabela 8 – Correlações de Pearson entre Idade, Ano de Escolaridade, EEEE e Dimensões do EEE, Escala de Vitimação do QVEIS e EBEPa | 60 |

Índice de Figuras

| | |
|---|----|
| Figura 1 – Antecedentes e Resultados do Envolvimento do/a Estudante na Escola ... | 10 |
| Figura 2 – Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner ... | 17 |
| Figura 3 – Ciclo do Bullying | 19 |

Introdução

Os anos de escolaridade obrigatória, entre os quais se inclui a adolescência dos/as estudantes, parecem caracterizar-se por algumas contradições. De acordo com Fernandes (2007), parece existir um aumento dos níveis de bem-estar entre os 12 e os 18 anos. Contudo, outros dados apontam para uma diminuição do gosto pela escola, do rendimento/sucesso escolar e das próprias amizades à medida que a idade avança.

Neste estudo, que tem o Envolvimento do/a Estudante na Escola como constructo central, pretendemos compreender as relações existentes entre o mesmo, a Vitimação por parte dos pares (enquanto antecedente) e o Bem-Estar Psicológico dos/das adolescentes (enquanto resultado). Desta forma, pretendemos chegar a algumas conclusões pertinentes que possam contribuir para a melhoria dos níveis de Bem-Estar e Envolvimento dos/das Estudantes na Escola, seja em relação à mesma enquanto instituição e contexto de desenvolvimento ou relativamente ao processo de aprendizagem que lá se desenvolve.

No que diz respeito às consequências positivas do envolvimento do/a estudante na escola, estas refletem-se no desenvolvimento psicológico e no bem-estar geral do/a aluno/a (Veiga, 2007 in Veiga, Pavlovic, Garcia & Ochoa, 2010). Concomitantemente, o envolvimento do/a estudante na escola deixa-se influenciar pelo grupo de pares, dado que o suporte emocional positivo dos/as amigos/as e/ou outros pares é apontado como impulsionador dos níveis de envolvimento académico (Shin, Daly & Vera, 2007 in Perdue, Manzeske & Estell, 2009) e envolvimento escolar (Connel, 1990; Connell & Wellborn, 1991; Garcia-Reid, 2007 in Perdue et al., 2009).

Contrariamente, a existência de conflitos entre amigos/as e/ou outros pares está relacionada com um menor envolvimento (Ladd, Kochenderfer & Coleman, 1996 in Perdue et al., 2009), uma vez que a rejeição por parte dos/as mesmos/as está associada ao evitamento escolar, às perceções menos positivas sobre a escola e a piores notas (O'Neil, Welsh, Parke, Wong & Strand, 1997; Juvonen, Espinoza & Knifsend in Christenson, Reschly & Wylie, 2012).

De facto, pesquisas relacionadas com a vitimação e com o bullying revelaram que os/as alunos/as com um grande círculo de amigos/as, elevados níveis de aceitação e baixos níveis de vitimação por parte dos pares, tendem a gostar mais da escola (Ladd, Kochenderfer & Coleman, 1997 in Lam & Jimerson, 2008).

É ainda importante mencionar que os/as alunos/as que gostam menos da escola tendem a apresentar mais comportamentos agressivos e vitimação de cariz mais físico, tal como encontraram Spriggs, Ianotti, Nansel & Haynie (2007 in Melo & Duarte, 2011), o que confirma, mais uma vez, a pertinência do estudo da vitimação agregado ao estudo do envolvimento do/a estudante da escola e do bem-estar dos/das adolescentes.

Esta investigação compreende uma primeira parte de Enquadramento Teórico que engloba uma revisão da literatura relacionada com as questões de investigação. A segunda parte deste estudo é dedicada ao Estudo Empírico, onde são descritos todos os procedimentos realizados na recolha e análise de dados. Posteriormente, dedicamo-nos às Conclusões Gerais deste estudo e à sua importância prática. Por fim, temos um enunciado das Referências Bibliográficas utilizadas e um conjunto de Anexos que visa facultar uma melhor compreensão dos dados.

O Enquadramento Teórico é constituído por três capítulos.

No primeiro capítulo, como não poderia deixar de ser, debruçamo-nos sobre o conceito de Envolvimento do/a Estudante na Escola, sobre as suas concetualizações e modelos teóricos e, mais especificamente, sobre os seus antecedentes e resultados, onde se enquadram as outras variáveis em estudo (Vitimação e Bem-Estar).

No segundo capítulo, é abordado o fenómeno do bullying, a sua definição e prevalência. Indo de encontro aos objetivos da investigação, são ainda exploradas as consequências deste fenómeno na vida das vítimas.

O último capítulo do Enquadramento Teórico é constituído pela abordagem ao conceito de Bem-Estar associado à faixa etária em estudo – a adolescência. São tidas em consideração, por isso, as concetualizações do constructo geral e os seus antecedentes e resultados.

No que concerne ao Estudo Empírico, constitui-se por quatro capítulos.

O primeiro capítulo é constituído pelo plano metodológico, onde enunciamos os objetivos e as questões da presente investigação, bem como os/as participantes e os instrumentos utilizados.

No segundo capítulo apresentamos os procedimentos realizados ao longo da investigação, seja no que concerne aos procedimentos de recolha de dados ou aos de análise de resultados.

O terceiro capítulo da segunda parte da investigação engloba todos os resultados obtidos, através da análise psicométrica dos instrumentos, da comparação

de médias entre grupos e da análise das relações entre as variáveis, para além da respetiva discussão.

Por fim, o último capítulo é resultado da discussão global dos resultados obtidos, com vista à resposta das questões de investigação enunciadas.

A terceira parte da presente dissertação comporta as conclusões gerais do nosso estudo, bem como as suas limitações, algumas sugestões para estudos futuros e implicações dos nossos resultados para a prática.

No final, apresentamos as referências bibliográficas que suportam todo este trabalho.

Por último, apresentam-se os anexos que consideramos pertinentes para uma melhor compreensão da investigação.

Parte I - Enquadramento Teórico

Capítulo 1. Envolvimento do/a Estudante na Escola

Segundo Willms (2003), a escola é fundamental no quotidiano dos/as jovens e, geralmente, estes/as olham para esta instituição como um elemento crucial para o seu bem-estar a longo prazo, o que se reflete na sua participação em atividades académicas e/ou não académicas. O mesmo é dizer que tende a existir uma boa relação entre os/as estudantes, a comunidade escolar e os pares, e que esta tende também a gerar nos/nas alunos/alunas um sentimento de pertença à escola – o qual tem sido definido como “*sentimento de que um sujeito é um membro significativo na comunidade escolar, é aceite e respeitado na escola, tem a sensação de inclusão na escola e inclui a escola como parte da sua autodefinição*” (Voelkl, 1996, p. 762, in Christenson et al., 2012). Contudo, alguns/algumas jovens não acreditam que o sucesso académico será o grande impulsionador do seu futuro e este ceticismo pode resultar numa desvalorização da instituição escolar (Finn, 1989; Jenkins, 1995 in Willms, 2003), no abandono das atividades escolares e, em alguns casos, na participação em comportamentos disruptivos e na adoção de atitudes negativas face a pares e/ou professores/as.

O que leva a que os/as alunos/alunas se sintam, ou não, como parte integrante da escola é, portanto, uma questão que torna essencial a abordagem ao conceito de envolvimento nesta nossa investigação.

1.1. Concetualizações e Modelos Teóricos do Envolvimento do/a Estudante na Escola

O conceito de envolvimento do/a estudante na escola tem sido muito estudado. Contudo, não tem sido fácil chegar a uma definição consensual. Na realidade, os/as pesquisadores/as têm tentado uma abordagem nova e multidimensional ao envolvimento do/a estudante na escola (Appleton, Christenson & Furlong, 2008), partindo da perceção da mesma como um espaço psicoeducacional (Veiga et al., 2009) e um contexto ecológico (Bronfenbrenner, 1979) e sistémico de desenvolvimento (Melo & Pereira, 2007). Têm também sugerido que o conceito é multifacetado e envolve os pensamentos, as crenças, as emoções, e os comportamentos do/a estudante relacionados com a escola. Contudo, apesar do interesse no envolvimento ter crescido nos últimos anos, a sua definição não tem sido

muito clara e têm sido propostos vários modelos explicativos deste conceito, os quais passamos a enunciar.

Em 1989, a partir do modelo “*participação-identificação*”, Finn assinalou o absentismo ou a fraca participação dos/as estudantes na escola como o caminho para o não-envolvimento e posterior abandono escolar, e definiu o envolvimento do/a estudante na escola como “*a quantidade de tempo que as crianças passam a interagir ativa e atentamente com o meio de uma forma desenvolvimental e contextualmente adequada*” (Melo & Pereira, 2011). No ponto de vista deste autor, o envolvimento era portanto compreendido como tendo componentes comportamentais, tais como a participação nas aulas e na escola, e afetivas, como a identificação com a escola, o sentimento de pertença e a valorização da aprendizagem (Appleton, Christenson, Kim & Reschly, 2006).

Uns anos mais tarde, Martin (2008) considerou que o envolvimento e a motivação funcionavam, em conjunto, como a “*energia dos/as estudantes*” para o potenciar das suas capacidades (assumindo-se como componentes fundamentais para o interesse face à escola) e ressaltou a preponderância dos fatores pessoais do/a aluno/a, da relação entre pares, da relação entre alunos/as e professores/as, das atitudes dos/das pais/mães e/ou encarregados/as de educação, da cultura da escola, e do clima de sala de aula, enquanto fatores determinantes na motivação e no envolvimento.

No desenvolvimento do seu modelo – “*roda da motivação e do envolvimento*” – o autor conceptualizou os dois constructos acima citados em dois níveis: o nível superior, que comportava as dimensões comportamental e cognitiva adaptativas e não adaptativas; e o nível inferior, que integrava onze fatores submissos às dimensões do nível superior. Assim, a dimensão da cognição adaptativa englobava a autoeficácia, a orientação para a mestria e a valorização; a dimensão do comportamento adaptativo era constituída pela persistência, planificação e gestão de tarefas; a cognição não adaptativa era composta pela ansiedade, pelo controlo incerto e pelo evitamento do fracasso; e o comportamento não adaptativo tinha como fatores a “*autodesvantagem*” e o não envolvimento (Martin, 2008).

Numa outra perspetiva, Appleton et al. (2006) propuseram que a motivação era apenas uma das dimensões dos modelos explicativos do envolvimento e definiram antecedentes e resultados para o envolvimento dos/as estudantes na escola. Para estes autores, existiam três contextos distintos (pares, família e escola) que influenciavam as quatro dimensões que propunham como constituintes do

envolvimento (acadêmica, comportamental, cognitiva e afetiva) e que determinavam os resultados dos/as estudantes, fosse em termos acadêmicos, emocionais ou sociais (Christenson et al., 2012).

Neste modelo, variáveis como tempo na tarefa, créditos ganhos através da escolarização e execução dos trabalhos de casa representavam indicadores do envolvimento acadêmico, assim como a frequência, participação voluntária nas aulas e participação extracurricular representavam indicadores de envolvimento comportamental. Os aspectos cognitivo e afetivo do envolvimento eram considerados os menos observáveis e os mais representáveis através de indicadores internos, sendo que a autorregulação, a relevância do trabalho escolar para aspirações futuras, a valorização da aprendizagem, os objetivos pessoais e a autonomia diziam respeito ao envolvimento cognitivo e os sentimentos de identificação ou pertença e relações com professores/as e pares funcionavam como indicadores para o envolvimento afetivo (Appleton et al., 2008).

Para além disso, estes autores consideravam que os envoltimentos cognitivo e afetivo eram os potenciais mediadores do envolvimento acadêmico e comportamental (Christenson et al., 2012).

Um aprofundamento deste mesmo modelo, realizado por Appleton et al. (2008) remetia os processos de envolvimento/não envolvimento para a conjugação de apenas dois sistemas: o sistema social (família, comunidade, escola e turma, enquanto contextos que definiam o contexto ao nível da estrutura e suporte/autonomia) e o sistema pessoal (percepções de competência, autonomia e relação), defendendo portanto a existência de apenas três dimensões constituintes do envolvimento: emocional, comportamental e cognitiva.

Segundo esta linha de investigação, o envolvimento emocional abrangia reações positivas e negativas face a professores/as, colegas e escola e presumiria a criação de laços com a instituição. Referia-se, portanto, às reações afetivas dos/as estudantes na sala de aula, as quais incluíam interesse, aborrecimento, felicidade e/ou ansiedade (Mahatmya, Lohman, Matjasko & Farb in Christenson et al., 2012). Estas, quando positivas, podiam conduzir à diminuição dos resultados negativos tais como envolvimento em comportamentos de risco, agressividade, delinquência e abandono escolar (Carter, McGee, Taylor & Williams, 2007; Fredericks, Blumenfeld & Paris, 2004; Harachi et al., 2006; Hill & Werner, 2006; Jimerson, Campos & Greif, 2003; Simons – Marton, 2004; Sinclair, Christenson, Lehr, & Reschly – Andreson, 2003 in Perdue et al., 2009).

O envolvimento comportamental, que transparecia a ideia de participação, incluía, para estes autores, o envolvimento em atividades acadêmicas, sociais e/ou extracurriculares e era definido de três formas: a primeira forma implicava a existência de comportamentos positivos, bem como a ausência de comportamentos disruptivos, sendo um exemplo o abandono escolar; a segunda definição preocupava-se com o envolvimento na aprendizagem e tarefas acadêmicas e incluía comportamentos como esforço, persistência, concentração e atenção; e a terceira definição envolvia a participação em atividades relacionadas com a escola (Mahatmya et al. in Christenson, et al., 2012).

A última dimensão do envolvimento – dimensão cognitiva, estava, neste modelo, relacionada com a ideia de investimento e incluía a reflexão e a “boa vontade” necessárias para exercer o esforço exigido na compreensão de ideias complexas e difíceis (Mahatmya et al. in Christenson, et al., 2012).

Segundo Skinner & Pitzer (in Christenson et al., 2012), neste modelo eram tidos em consideração os facilitadores pessoais, que diziam respeito às percepções ou aos processos internos referentes à avaliação das múltiplas características do *self* (tais como autoeficácia e o sentimento de pertença à escola), e os facilitadores sociais, também referidos como contextos sociais, que constituíam interações interpessoais com importantes parceiros sociais (professores/as, pares, pais/mães e/ou encarregados/as de educação) e incluía a sua qualidade e natureza, ou seja, se eram carinhosos, dependentes ou controladores. No ponto de vista destes autores, o envolvimento podia ser considerado um resultado e um processo, sendo um mediador entre as influências contextuais (facilitadores) e os resultados de aprendizagem nos domínios acadêmico, social e emocional.

Lam & Jimerson (2008) partiram também destes fatores contextuais (contexto de instrução e contexto de relações sociais) e pessoais (crenças motivacionais) e definiram três dimensões determinantes do envolvimento do/a estudante na escola: a dimensão afetiva (relação com a aprendizagem e com a escola), a dimensão comportamental (manifestações de persistência na aprendizagem e participação em atividades extracurriculares), e a dimensão cognitiva (abordagem significativa no processamento de informação, tipos de estratégias cognitivas implicadas nos processos de aprendizagem e estratégias de relação de novas informações com conhecimentos prévios). Para além disso, os autores indicaram que os resultados do envolvimento dos/as estudantes na escola se manifestavam no rendimento acadêmico, nas questões comportamentais e no funcionamento emocional. Estes

resultados repercutiam-se e influenciavam, por sua vez, os fatores contextuais (Melo & Pereira, 2011).

Nos anos mais recentes, outros autores (Reeve & Tseng, 2011) consideraram uma outra componente do envolvimento do/a estudante na escola - uma componente de ação – a qual designaram de “*agency*” e definiram como a contribuição construtiva que os/as estudantes dão ao desenrolar das instruções que recebem. O que este quarto aspeto do envolvimento tenta explicar é o processo através do qual os/as estudantes tentam, intencionalmente e de forma proactiva, personalizar e enriquecer, quer o que é aprendido, quer as condições e circunstâncias em que é aprendido (Reeve & Tseng, 2011).

De facto, a existência de conceitos como envolvimento comportamental, envolvimento afetivo e envolvimento cognitivo explicam a forma como cada estudante reage à ordem do/a professor/a, mas, atualmente, os/as estudantes não reagem apenas às atividades de aprendizagem, agem também sobre elas – modificam-nas, enriquecem-nas (transformando-as em algo mais interessante ou personalizado) e até podem querer ser (ou não) os/as primeiros/as a responder às questões/ordens dos/as professores/as (Reeve & Tseng, 2011). Para estes autores, o envolvimento “*agenciativo*” é, por isso, conceptualmente distinto dos outros três aspetos do envolvimento e está significativamente correlacionado com os aspetos construtivos da motivação do/a estudante (Reeve & Tseng, 2011).

Opinião similar tem Veiga (2013) e, nesse sentido, tentou construir um novo instrumento de medida. Tendo em conta a recente dimensão “*agenciativa*” e na ausência de instrumentos que a tivessem em consideração, o autor explorou a escala que utilizamos neste estudo e construiu uma outra que medisse também a quarta dimensão do envolvimento do/a estudante na escola, para além das dimensões cognitiva, afetiva e comportamental.

Porém, apesar das evoluções que o conceito de envolvimento do/a estudante na escola tem sofrido e tendo em conta que já havíamos iniciado a aplicação dos questionários quando surgiu a nova escala de Veiga (2013), esta investigação tem por base o modelo de Lam & Jimerson (2008), que tem em linha de conta os antecedentes e resultados do envolvimento do/a estudante na escola e possui um instrumento de medida. Torna-se portanto necessário aprofundar um pouco mais este modelo, aprofundamento que realizaremos no subcapítulo seguinte.

1.2. Antecedentes e Resultados do Envolvimento do/a Estudante na Escola

Lam & Jimerson (2008) descrevem o envolvimento do/a estudante na escola como um constructo multidimensional que contempla dimensões afetivas, comportamentais e cognitivas (Jimerson et al., 2003 in Lam & Jimerson, 2008). Para os autores, falar de envolvimento afetivo é falar do gosto pela aprendizagem e pela escola; o envolvimento comportamental engloba o esforço, a persistência na aprendizagem e o envolvimento ativo nas atividades extracurriculares; e o envolvimento cognitivo refere-se ao processamento profundo e significativo da informação (Fig.1).

Este constructo tem tido um enorme interesse no campo da educação, dado que muitos/as investigadores/as e educadores/as o veem como uma solução para o fraco rendimento e para os altos níveis de abandono escolar existentes em muitas escolas (Lam & Jimerson, 2008). Para além disso, a literatura relacionada com a ligação à escola também nos indica que o sentimento de pertença está relacionado não só com o rendimento académico (Voelkl, 1997 in Lam & Jimerson, 2008), mas também com o aumento de resultados positivos e ajustados no que diz respeito ao uso e abuso de substâncias, à delinquência, ao comportamento antissocial e à autoestima (Maddox & Prinz, 2003 in Lam & Jimerson, 2008).

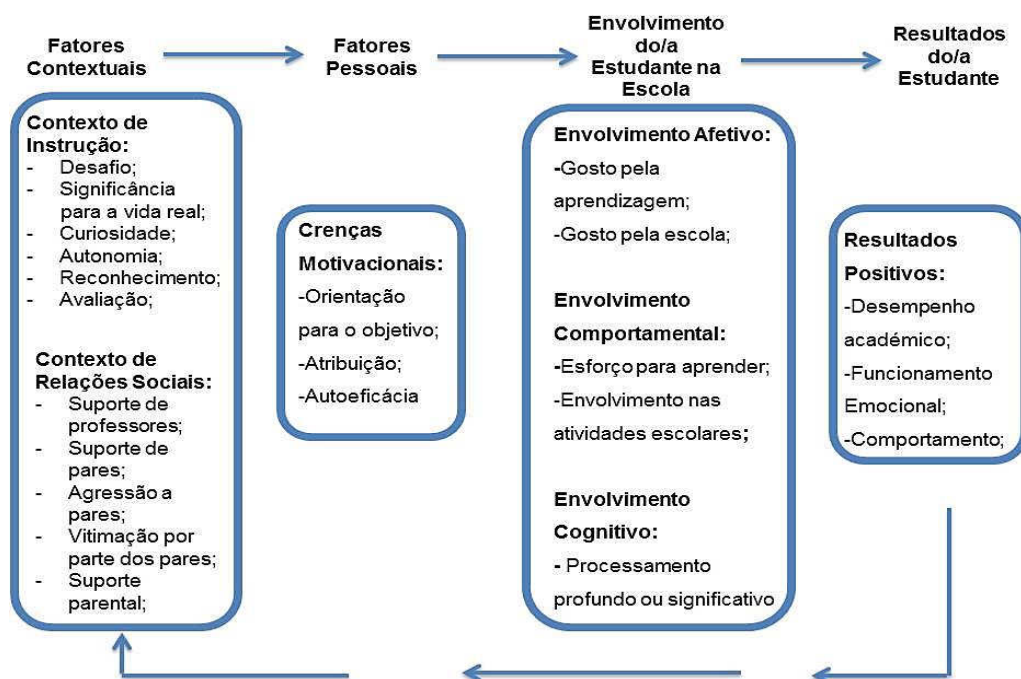


Figura 1. Antecedentes e Resultados do Envolvimento dos/as Estudantes na Escola (Lam & Jimerson, 2008)

Para tentar perceber como surge então este envolvimento do/a estudante na escola e o sentimento de pertença, torna-se necessária a procura de antecedentes para o Envolvimento do/a Estudante na Escola, da qual emergem dois tipos de fatores – os pessoais e os contextuais. No que aos fatores pessoais diz respeito, as crenças motivacionais parecem ter uma enorme importância, sejam elas relacionadas com a orientação para os objetivos (Dweck, 1986 in Lam & Jimerson, 2008), com a atribuição (Weiner, 1985 in Lam & Jimerson, 2008), ou com a autoeficácia (Bandura, 1977 in Lam & Jimerson, 2008). O mesmo é dizer, por exemplo, que os/as estudantes com objetivos relacionados com a aprendizagem tendem a ser mais persistentes que os/as alunos/as que apenas têm objetivos relacionados com o seu desempenho (Elliott & Dweck, 1988; Lam, Yim, Law & Cheung., 2004 in Lam & Jimerson, 2008), dado que o seu foco é no ganho de novas capacidades e conhecimentos (ainda que possam falhar durante o processo). O mesmo leva a que haja uma tendência para terem um processamento de informação mais profundo que os/as alunos/as orientados/as apenas para a avaliação do seu desempenho.

A atribuição é também um antecedente bastante relevante, tendo em conta que quando os/as estudantes atribuem o sucesso ou fracasso ao seu esforço, tendem a esforçar-se mais nas tarefas que desempenham (Lam & Jimerson, 2008).

No que toca à autoeficácia, os/as estudantes que acreditam que conseguem realizar as tarefas com sucesso enfrentam os desafios e não desistem com tanta facilidade como os/as estudantes que não acreditam no seu sucesso (Lam & Jimerson, 2008).

Em suma, todos estes fatores pessoais são essenciais para o Envolvimento do/a Estudante na Escola, mas são também influenciados pelos fatores contextuais, assim como o contexto de instrução e o contexto das relações sociais. O desafio, a importância da escola para a vida real, a curiosidade, a autonomia, o reconhecimento e a avaliação são os seis componentes do contexto de instrução (Lam, Pak & Ma, 2007 in Lam & Jimerson, 2008), enquanto o suporte por parte de professores/as, pais/mães, encarregados/as de educação e/ou pares constituem o contexto das relações sociais.

As relações entre fatores contextuais e pessoais, envolvimento do/a estudante na escola e resultados para o/a estudante são recíprocos e, como exemplo disso, temos o facto de ser mais provável que os/as professores/as forneçam mais suporte aos/às estudantes mais envolvidos/as (Lam & Jimerson, 2008).

Para além do envolvimento dos/as estudantes na escola estar associado a fatores contextuais, crenças motivacionais e resultados escolares (Lam, Wong, Yang & Liu in Christenson et al., 2012), apresenta-se, na literatura, como uma resposta útil para os problemas que afetam as escolas e os/as seus/suas alunos/as e como um aspeto a ter em conta na prevenção de padrões de comportamentos problemáticos em contexto escolar (Veiga et al., 2009). É, portanto, entendido como um importante mediador entre diversas variáveis e diferentes efeitos.

Também nesse sentido, Furrer e os/as seus/suas colaboradores/as constataram, em 2006, que seria bastante pertinente olhar o envolvimento como um elemento do referencial motivacional, uma vez que pode mudar com as variáveis contextuais e influenciar posteriormente os resultados académicos, comportamentais e sociais, os quais são, por sua vez, produtos das mudanças contextuais no envolvimento (Appleton et al., 2008).

Relativamente às consequências positivas do envolvimento do/da estudante na escola, estas refletem-se no desenvolvimento psicológico e no bem-estar geral do/a aluno/a (Veiga, 2007 in Veiga et al., 2010) e a comprovar isso está o facto do envolvimento afetivo poder levar à diminuição dos resultados negativos, tais como o envolvimento em comportamentos de risco, agressividade, delinquência e abandono escolar (Carter et al., 2007; Fredericks et al., 2004; Harachi et al., 2006; Hill & Werner, 2006; Jimerson et al., 2003; Simons – Marton, 2004; Sinclair et al., 2003 in Perdue et al., 2009).

Concomitantemente, o envolvimento do/a estudante na escola deixa-se influenciar pelo grupo de pares, dado que o suporte emocional positivo dos/as amigos/as e/ou outros pares é apontado como impulsionador dos níveis de envolvimento académico (Shin et al., 2007 in Perdue et al., 2009) e envolvimento escolar (Connell, 1990; Connell & Wellborn, 1991; Garcia-Reid, 2007 in Perdue et al., 2009).

Contrariamente ao supracitado, a existência de conflitos entre amigos/as e/ou outros pares está relacionada com um menor envolvimento escolar (Ladd et al., 1996 in Perdue et al., 2009), uma vez que a rejeição por parte dos/as mesmos/as está associada ao evitamento escolar, às perceções menos positivas sobre a escola e a piores notas (O’Neil et al., 1997; Juvonen et al. in Christenson et al., 2012). De facto, pesquisas relacionadas com a vitimação e com o bullying revelaram que os/as alunos/as com um grande círculo de amigos/as, elevados níveis de aceitação e baixos

níveis de vitimação por parte dos pares, tendem a gostar mais da escola (Ladd et al., 1997 in Lam & Jimerson, 2008).

Um bom relacionamento com professores/as, pais/mães e/ou encarregados/as de educação tende também a proporcionar aos/às estudantes um maior envolvimento comportamental e afetivo (Furrer & Skinner, 2003; Connell & Wellborn, 1991; Gest, Welsh, & Domitrovich, 2005; Murray & Greenberg, 2001; Wentzel; 1998; Eccles et al., 1993 in Lam & Jimerson, 2008) e, na verdade, alunos/as que se sentem mais envolvidos/as na escola, mais apoiados/as pelos/as professores/as e suportados/as por professores/as e pares são menos suscetíveis de vitimizar os/as outros/as ou de serem vitimizados/as pelos/as mesmos/as (Brookmeyer, Fanti & Henrich, 2006; Griffiths, Lilles, Furlong & Sidhwa in Christenson et al., 2012).

Capítulo 2. O fenómeno do Bullying

No século passado foram alcançadas muitas conquistas na área dos direitos humanos, nomeadamente no âmbito dos direitos das crianças, sendo exemplo disso a Carta dos Direitos das Crianças, aprovada em 1959.

Também na escola, os direitos dos/as alunos/as, como por exemplo o direito à diferença, ao bem-estar e à qualidade de vida, têm cada vez mais relevância (Freire, Simão & Ferreira, 2006), o que não impede que as instituições escolares continuem a ser lugares de muitos tipos de violência e de agressividade, seja física ou psicológica.

Quem de nós não foi ainda confrontado/a com as mais variadas notícias sobre a crescente violência nas escolas?! Na perspetiva de Pederson (2009), o conceito de violência faz parte do quotidiano, existindo em todas as classes sociais e desenvolvendo-se na vida de milhares de pessoas, especialmente crianças e adolescentes, por vezes considerados/as à margem de qualquer poder na vida familiar e social. No dia-a-dia apresentada como abuso sexual, psicológico ou físico, tanto de crianças e adolescentes como de adultos/as, é considerada como uma articulação de relações sociais gerais e específicas, ou seja, de exploração e de forças desiguais em situações concretas. É constituída por ações e/ou omissões que podem cessar, impedir, deter ou retardar o desenvolvimento pleno dos seres humanos, principalmente se for praticada contra crianças e adolescentes que precisam ainda de mais cuidado e proteção (Pederson, 2009).

De acordo com a Organização Mundial de Saúde, a violência em contexto escolar torna-se cada vez mais preocupante, não só porque afeta o bem-estar e o potencial de aprendizagem das/dos crianças/jovens, mas também porque constitui uma problemática social e económica em todos os países (Silva, 2012).

Como referimos no capítulo anterior, o tipo de relação com os pares influencia positiva ou negativamente o envolvimento do/a estudante na escola e, tendo em conta que a presente investigação pretende verificar qual a relação entre o envolvimento do/a estudante na escola, a vitimação e o bem-estar, achamos premente a abordagem ao fenómeno do bullying, o qual tem sido cada vez mais explorado, mas que despoleta também cada vez mais vítimas (e não nos referimos apenas aos/às alunos/as vitimizados/as, mas sim a todos os/as envolvidos/as).

Neste capítulo faremos, portanto, uma breve síntese do conceito de bullying e uma súmula daquelas que são/podem ser as consequências deste fenómeno, particularmente na vida das vítimas.

2.1. Bullying: definição e prevalência

O fenómeno do bullying não é um problema novo, mas parece ter atualmente maior relevância (Carrillo, Sánchez & Amorós, 2006), até porque o comportamento antissocial e agressivo é um problema persistente e bastante visível nas escolas europeias e americanas, principalmente em fases de transição (National Center for Educational Statistics, 1995 in Pellegrini & Long, 2002).

Ao nível internacional, o comportamento agressivo manifestado entre alunos/as adotou a designação de bullying, e Olweus (1999 in Cowie, Boardman, Dawkins & Jennifer, 2004) - "pai" do fenómeno - descreveu-o como uma subcategoria da agressão ou como um comportamento agressivo com características especiais, tais como a repetição e a força assimétrica na relação. Constitui, efetivamente, um comportamento agressivo, intencional e prejudicial que pode durar semanas ou anos e define-se como a violência, quer física, quer mental, desenrolada em meio escolar, que pode partir de um indivíduo ou grupo e é direcionada para alguém que não se consegue defender (Ramirez, 2001).

Sendo o bullying um problema generalizado em todos os países industrializados onde a escolarização é uma necessidade social, estende-se desde os primeiros anos da infância até à adolescência (Carrillo et al., 2006), tendo como idades de maior implicação os 13-14 anos, mas tendendo a aparecer, cada vez mais, em idades inferiores. Efetivamente, uma considerável proporção de jovens estão envolvidos/as em relações agressor/a-vítima, nas quais um/a ou mais agressores/as magoam deliberadamente um outro par, a vítima, por um período de tempo, e a vítima não é capaz de se defender (Cowie et al., 2004).

Impossível é, como tal, falar de bullying sem focar o grupo de pares, uma vez que este influencia decisivamente o desenvolvimento social e afetivo dos indivíduos em vários sentidos - atuando como fonte de conflitos e de reestruturação cognitiva; desempenhando um importante controlo da agressividade; ocupando um lugar destacado na transmissão de normas culturais; e facilitando a sensação de pertença ao grupo e o sentido comunitário (Carrillo et al., 2006). Segundo Wolfe, Jaffe & Crooks (2006 in Saavedra & Machado, 2010), os relacionamentos dos/as jovens e a sua cultura de pares têm um papel fundamental na compreensão de muitas das motivações e crenças que estão na base de escolhas saudáveis ou de risco e o mesmo é dizer que as relações entre pares são indicadores importantes da saúde mental das pessoas e predizem o seu funcionamento futuro (Cowie et al., 2004). Por isso mesmo, existem fatores que tornam a escola num contexto privilegiado de

intervenção, dado que é neste contexto que se iniciam as primeiras experiências de amizade, intimidade e amor, mas também as primeiras experiências de violência e de outros comportamentos de risco (Wolfe, Crooks, Chiado, Hugges & Jaffe, 2005 in Saavedra & Machado, 2010).

É nesse sentido e tendo em conta que o bullying tem determinantes de diversos níveis, que se torna pertinente ter em conta os vários contextos de desenvolvimento das crianças e dos/as adolescentes, os quais contribuem para a ocorrência deste problema – o contexto individual, o contexto familiar, o relacionamento com os pares, a escola, a comunidade e a sociedade em geral (Carvalhosa, 2013). O mesmo é dizer que não podemos olhar para o bullying como um fenómeno isolado, sem antecedentes nem consequências. É importante olhar para a relação entre os/as jovens e os diferentes contornos em que vivem e se desenvolvem; é urgente ter em conta as pessoas envolvidas no bullying (as diferenças entre vítimas, bullies, bully-vítimas e não-envolvidos, seja em termos de comportamentos individuais e/ou perceções); há que ter em conta também o contexto, onde se incluem familiares e colegas de escola (microsistema); é urgente olhar para as relações entre os diferentes microsistemas (mesossistema); é importante lembrar a influência de indicadores macroeconómicos e diferentes culturas, valores e costumes (macrossistema); e é impossível esquecer o tempo - a influência de diferentes faixas etárias no processo de desenvolvimento – (cronossistema) (figura 2).

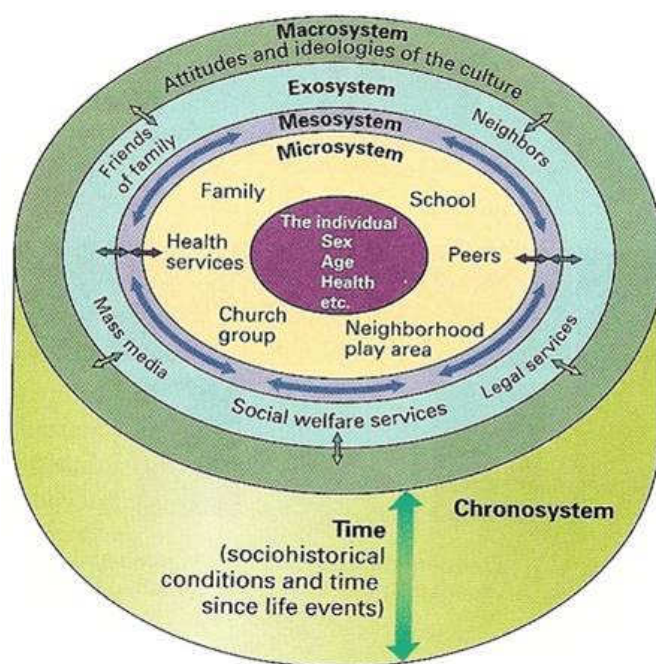


Figura 2. Modelo bioecológico do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (in Santrock, 2007)

Porém, apesar das alterações que existem de pessoa para pessoa; de contexto familiar, para contexto familiar; de escola para escola; muitos estudos demonstraram que o bullying é um problema que ocorre em todas as escolas, em todos os níveis de ensino, áreas geográficas ou demográficas (Freire et al., 2006).

Este comportamento violento, que causa tanta preocupação e temor, resulta da interação entre o desenvolvimento individual e os contextos sociais, como família, escola e comunidade (Neto, 2005). Apesar de alguns comportamentos agressivos serem físicos, há também outros que são expressos sem violência, através de palavras e gestos ou através da exclusão social propositada (Cowie et al., 2004). O mesmo é dizer que este fenómeno pode assumir diversas formas, sejam elas verbais (insultos, alcunhas e/ou ameaças,...); físicas (roubo, dano de objetos, ataque físico, ou outros); indiretas (a exclusão social e/ou a divulgação de rumores pejorativos) (Freire et al., 2006) ou até, como exploraram Almeida et al. (2008 in Carvalhosa, Moleiro & Sales, 2009), através das tecnologias da informação e comunicação – o chamado cyberbullying (insultando, ameaçando e/ou divulgando rumores).

O bullying desempenha ainda diferentes funções, pois a agressão pode ser instrumental (visando obter poder sobre os/as outros/as ou obter algo que lhes pertence) e/ou reativa (constituindo uma retaliação em relação a reais ou supostas ofensas ou provocações) (Crick & Dodge, 1994; Olweus, 1995; Martins, 2007 in Martins, 2011).

No que diz respeito à sua prevalência, esta parece ser variável (Freire et al., 2006). Ao longo do 3.º ciclo, população na qual se baseia a nossa investigação, os/as alunos/as tendem a viver cada vez menos situações de agressividade, enquanto o pequeno grupo de alunos/as que vivenciou situações de agressividade sistemática (quer como vítimas, quer como agressores/as) parece ter uma certa tendência para aumentar, a par do facto de se tornarem casos cada vez mais problemáticos (Freire et al., 2006).

Melo e Duarte (2011) concluíram no seu estudo que a forma de agressão e vitimação mais frequente é a exclusão social e a agressão verbal, comportamentos de natureza mais relacional, sendo seguidos dos comportamentos de agressão física. Mostraram ainda que a escala de observação apresentou resultados mais elevados, tal como já tinham evidenciado os estudos de Martins (2009). O bullying deve, por isso mesmo, ser considerado um problema comportamental de grupo, emergente das más relações que se geram no grupo de pares, onde com frequência, tanto o/a agressor/a

como a vítima se encontram imersos/as num processo de inadaptaco social que lhes acarreta srios problemas (Carrillo et al., 2006).

Indo de encontro a essa mesma linha de investigao, Salmivalli, Lagerspetz, Bjrkqvist, sterman & Kaukiainen (1996 in Cowie et al., 2004) concluíram que 87% dos jovens participam de alguma forma nos episódios de bullying, não apenas como vítimas e/ou agressores/as. É, nesse sentido, importante diferenciarmos os papéis que cada um/a assume ou pode assumir, os quais se encontram ilustrados na figura que se segue (figura 3).

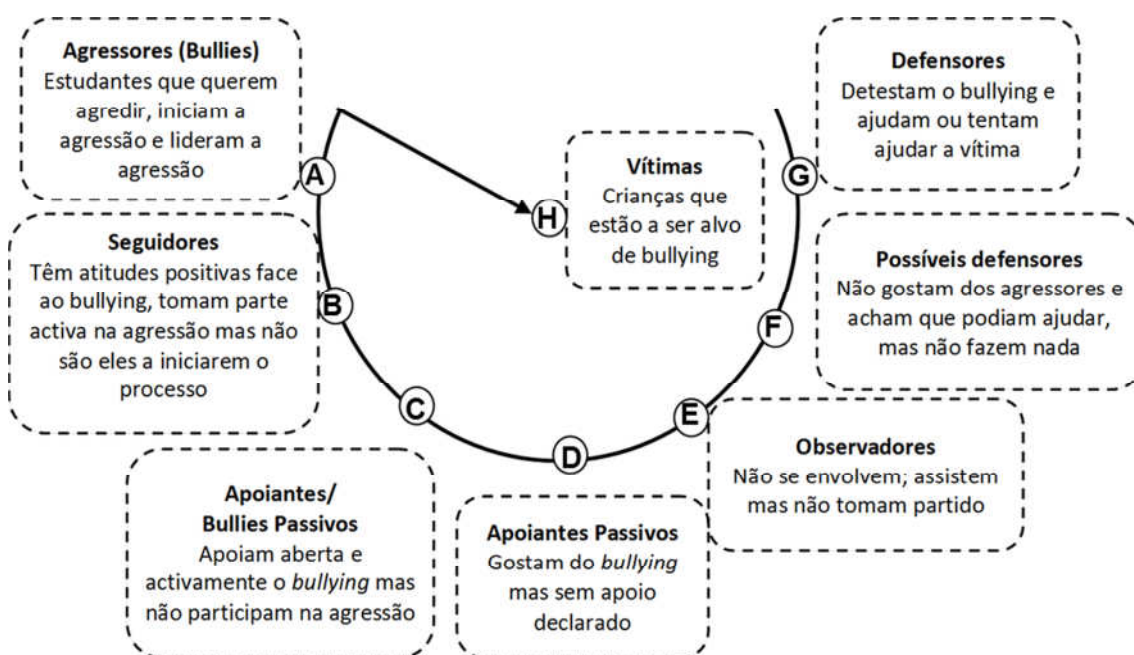


Figura 3. Ciclo do Bullying (Olweus & Limber, 2010)

No que diz respeito aos/às agressores/as (A), tendem a achar-se o centro das atenções e que todos/as devem agir de acordo com as suas vontades, assumindo para tal uma atitude de liderança. Acham-se recompensados/as quando atingem os seus objetivos, sejam eles atingidos de que forma for, nem que para isso seja posto em causa o bem-estar de outros/as, através de ameaças, agressões ou ridicularizaes. Contudo, também eles/elas são vítimas do fenómeno do bullying, dado que a sua participao no mesmo pode acarretar consequências graves, como o envolvimento em situações de violência doméstica, delinqncias ou outros crimes de maiores dimensões (Barros, Carvalho & Pereira, 2009).

Os/as seguidores/as **(B)** têm um papel ativo no bullying mas, geralmente, não são eles/elas a iniciar a agressão nem a assumir um papel de liderança. Os/As apoiantes **(C)**, por sua vez, apoiam ativa e abertamente as agressões, seja através de gargalhadas ou até chamando a atenção para toda a situação. Contudo, não se juntam à mesma. Já os/as apoiantes passivos/as **(D)** tendem a gostar das situações de bullying, mas não evidenciam qualquer sinal de apoio (Olweus & Limber, 2010).

No que concerne aos/às observadores/as **(E)**, não se envolvem nas situações, nem tomam qualquer partido, achando que não é nada que lhes diga respeito, e esperam para ver que proporções pode ou não tomar. Também os/as possíveis defensores/as **(F)**, apesar de não apoiarem o bullying, ficam inertes perante tal fenómeno, apesar de se acharem competentes para auxiliar a/as vítima/as. Os/As defensores/as **(G)**, por sua vez, ajudam, ou pelo menos tentam, a/as vítima/as, uma vez que não concordam com a situação de injustiça que presenciam (Olweus & Limber, 2010).

No que toca às vítimas **(H)**, tendem a ser frágeis e dificilmente pedem ajuda. Ganham, conseqüentemente, desinteresse, medo ou falta de vontade para frequentar a escola, e estes problemas perpetuam-se no tempo, podendo originar na vida adulta, sintomas de depressão e baixa autoestima (Duncan, 1999 in Barros et al., 2009).

Diferenciando os agressores em termos de género, os rapazes tendem a usar a agressão com outros rapazes para estabelecer e manter o domínio (Maccoby, 1998 in Pellegrini & Long, 2002) e, nesse sentido, propõe-se que a atitude das raparigas face ao bullying pode ser mais negativa que a dos rapazes (Crick & Werner, 1998, Maccoby, 1998 in Pellegrini & Long, 2002). De facto, existe uma tendência para as alunas estarem mais envolvidas em situações de agressão indireta e os alunos em situações de agressão física, quer como vítimas, quer como agressores.

Nas investigações com amostras nacionais representativas (Carvalhosa, Lima e Matos, 2001; Carvalhosa e Matos, 2004 in Carvalhosa, 2008) verificou-se que em 1998, 42,5% dos/das alunos/as entre os 11 e os 16 anos de idade relataram nunca se terem envolvido em comportamentos de bullying, 10,2% afirmaram serem agressores/as, 21,4% referiram serem vítimas e 25,9% eram simultaneamente vítimas e agressores/as (1 ou mais vezes, no último período escolar). Seis anos depois, em 2004, verificou-se que 41,3% dos/das alunos/as nunca se envolveram em comportamentos de bullying, 9,4% eram agressores/as, 22,1% eram vítimas e 27,2% eram tanto vítimas como agressores/as (Carvalhosa, 2008).

Neste estudo mais recente, a exclusão social ou agressão indireta, em particular a conduta “falar mal de” foi a mais frequente, ao contrário do que acontece noutros estudos (e.g. Olweus, 1999^a, 1999b; e Whitney e Smith, 1993 in Martins, 2005), nos quais a agressão verbal é a mais frequente. Isso pode dever-se ao facto da amostra incluir apenas adolescentes (tal como a presente investigação) e de, provavelmente, existir uma tendência, com a idade, para a agressão direta (verbal ou física) diminuir ou transformar-se em agressão indireta (Martins, 2005). Estes resultados vão no mesmo sentido de outros estudos com adolescentes que constataram que a agressão indireta é a mais frequente nesta faixa etária (Diaz-Aguado, Arias & Seoane, 2004 in Martins, 2005).

Estes comportamentos de bullying podem ocorrer em vários locais. Contudo, tendem a acontecer em locais com pouca supervisão, tal como sucede com os espaços exteriores à sala de aula - mais especificamente recreios, casas de banho, corredores, salas de aula, bibliotecas, pavilhões desportivos e imediações das escolas (Pereira, 2006 in Silva, 2012).

É ainda importante salientar que os/as alunos/as que gostam menos da escola tendem a apresentar mais comportamentos agressivos e vitimação de cariz mais físico, tal como encontraram Spriggs et al., (2007 in Melo & Duarte, 2011), o que confirma, mais uma vez, a pertinência do estudo da vitimação agregado ao estudo do envolvimento do/a estudante da escola e do bem-estar dos/das adolescentes.

2.2. Consequências do bullying na vida das vítimas

Já enunciámos anteriormente que o bullying afeta não só as vítimas mas também os/as restantes envolvidos/as, sejam agressores/as ou observadores/as. Contudo, na nossa investigação interessam-nos particularmente as vítimas e é por isso que este subcapítulo se centra nas mesmas.

Antes de passar às consequências sofridas pelas vítimas de bullying, importa referir o típico perfil de um/a aluno/a vitimizado/a e, como sugeriu Olweus (1995^a in Swearer, Espelage & Napolitano, 2009), as vítimas são muitas vezes caracterizadas como mais inseguras, ansiosas e tímidas que os/as seus/suas colegas. São alvos fáceis na prática do bullying, sofrendo agressões sem qualquer motivo subjacente (Boulton & Smith, 1994 in Silva, 2012) e, geralmente, emocional e fisicamente incapazes de reagir aos ataques de que são alvo, tendendo também a ser retraídas e

a ter uma vida social limitada, devido ao facto de terem dificuldade em fazer amigos/as e conhecer pessoas (Ballone & Moura, 2005 in Silva, 2012).

Contudo, nem tudo é apenas gerado por “culpa” do/da agressor/a, dado que alguns/algumas alunos/alunas vitimizados/as acabam por contribuir para o problema, através das suas reações, que acabam por reforçar as agressões. Alguns/Algumas alunos/alunas são passivos/as e nunca reagiriam contra ninguém. Contudo, outras vítimas são socialmente ativas e até agressivas também (Cowie et al., 2004). Olweus (1999 in Cowie et al., 2004) designou as crianças/os jovens que são mais ou tão agressivos/os como vítimas de “vítimas provocadoras” (também chamadas “bully/vítima”) e as crianças/os jovens que são apenas vítimas como “não agressivas” ou “vítimas passivas” (Cowie et al., 2004). Na perspetiva de Almeida (2012) as vítimas são categorizadas em três tipos: a vítima típica, a vítima provocadora e a vítima agressora. A vítima típica, que corresponderá à vítima passiva de Olweus, tende a ser pouco sociável, a ter baixa autoestima e a sentir dificuldade em impor-se, seja física ou verbalmente. A vítima provocadora atrai e provoca, geralmente, reações agressivas, uma vez que há uma tendência para que seja imatura e para que possua costumes irritantes que provocam os/as outros/as. A vítima agressora acaba por reproduzir os maus tratos sofridos, procurando uma vítima mais fraca/frágil e cometendo contra esta as mesmas agressões sofridas (Almeida, 2012). Ainda assim, Olweus (1992 in Almeida, 2012) e Beane (2008 in Almeida, 2012) salientam que as vítimas passivas representam a maior fasquia do grupo de vítimas.

Entre as razões pelas quais os/as alunos/as vitimizados/as suportam estas situações encontram-se a sua falta de apoios em grupo, a timidez e o medo de represálias assim como a escassez de estratégias de resolução de conflitos (Carrillo et al., 2006). Sucede também que, geralmente, quer o número, quer a qualidade dos/das amigos/as servem para proteger os sujeitos da vitimação (Pellegrini & Long, 2002). Porém, as vítimas não só têm poucos/as amigos/as como uma baixa qualidade e satisfação nas relações que estabelecem (Grotper, Geiger, Nukulij & Crick, 1998 in Perren, 2000). O mesmo significa que, para além do facto de terem poucos/as amigos/as, estes tendem a ser também vítimas, ou seja, a estar na mesma situação, o que acaba por nunca ser um fator de proteção - para além de poucos/as, têm ainda os/as amigos/as “errados/erradas” (Perren, 2000).

Abandono ou indiferença foram encontrados como sendo a principal resposta das vítimas femininas, enquanto as vítimas masculinas tendem a reagir com indiferença ou contra-agressão. O abandono e contra-agressão no caso das vítimas

femininas e a contra-agressão no caso das vítimas masculinas são percebidos como desencadeadores ou fatores de manutenção do bullying, enquanto a ausência de abandono no caso das raparigas e indiferença ou contra-agressão no caso dos rapazes são percebidos como diminuidores ou fatores de extinção do fenómeno (Cowie et al., 2004). O sujeito vítima é o único que parece sofrer as consequências das agressões, já que o resto do grupo tenta permanecer à margem. Contudo, sentem-se demasiado envergonhados/as e desagradados/as pelos ataques e insultos que recebem para admitir a sua situação diante do grupo (Carrillo et al., 2006).

No que toca especificamente às consequências sofridas pelas vítimas, torna-se premente mencionar que a falta de popularidade e especialmente o facto de ser rejeitado/a pode provocar sobre o/a aluno/a diversos efeitos duradouros e profundos: motivação para adquirir prestígio através de atividades compensatórias; aumento da agressividade como forma de alcançar uma posição de notoriedade que compense a frustração; promoção do isolamento e desenvolvimento de satisfações substitutivas solitárias; procura de ambientes onde possa sentir-se identificado/a; formação de *gangs* e grupos com marcado carácter antissocial (Carrillo et al., 2006); menor autoestima e níveis mais baixos de bem-estar subjetivo (Carvalhosa, 2013).

Acresce ainda o facto de que os/as alunos/as intimidados/as pelos bullies sofrem os seus efeitos em diferentes esferas da sua vida e não só na escolar. Sentem-se infelizes, inseguros/as e, inclusivamente, chegam a somatizar um alto nível de ansiedade. Os efeitos a médio e longo prazo apresentam-se num *continuum* que inclui a perda da capacidade de estabelecer relações de amizade estáveis, a perda da confiança nos/as outros/as e em si mesmos/as (Carrillo et al., 2006), baixa autoestima, absentismo acentuado, depressão, suicídio, bem como a frequência da escola afetada (Harris & Petrie, 2003). Olweus refere ainda que as crises depressivas não são raras em adultos/as que sofreram agressões na escola (Rigby, 2007) e que as vítimas em crianças podem vir a tornar-se agressores/as mais tarde (Rigby, 2007). Borg (1998 in Martins, 2009) constatou que as emoções e sentimentos mais experimentados pelas vítimas eram a vingança, a raiva e a pena de si próprio. Para além disso, as vítimas, quer de exclusão social, quer de agressão física, são as que se sentem pior na escola, na turma, e com os/as colegas, comparativamente com agressores/as e observadores/as (Martins, 2005).

Apenas alguns estudos exploraram a relação entre o bullying e a relação com a escola, porém concluíram que menores níveis de conexão estão associados a um risco aumentado de vitimização por parte dos pares (You et al., 2008) e este fenómeno

é potenciado no grupo da sala de aula de tal forma que, quando um/a aluno/a intimida outro/a, gera-se uma rede de relações de grupo que promove e reforça a agressividade, principalmente pelo medo.

Um outro aspeto das respostas das crianças/dos jovens ao tratamento negativo por parte dos pares é o não envolvimento – por exemplo, quando as crianças/os jovens experienciam a exclusão e vitimização tornam-se menos envolvidas/os (participam menos, são menos interessadas/os) na sala de aula (Buhs & Ladd, 2001 in Buhs, 2005). Evidências mostraram ainda que estudantes menos queridos/as pelos pares, para além de menos envolvidos/as na escola, têm um rendimento académico mais pobre (Buhs & Ladd, 2001; Guay, Boivin & Hodges, 1999 in Zimmer-Gembeck, Chipuer, Hanisch, Creed & McGregor, 2006).

Em jeito de conclusão, a evidência empírica sugere que um ciclo vicioso pode instalar-se, na medida em que uma baixa autoestima, problemas de saúde e insegurança parecem resultar da vitimização continuada e, uma vez presentes, parecem predispor à vitimização sendo, quase sempre, seriamente exacerbadas por essa condição (Martins, 2007).

Como estratégia preventiva nas escolas, Melo & Duarte (2011) apontam para a pertinência de promover as relações sociais, as amizades e o bem-estar na escola para fazer face aos fenómenos agressivos e é também esse um dos fatores pelo qual pretendemos perceber quais as relações entre o envolvimento do/a estudante na escola, a vitimização e o bem-estar psicológico dos/das estudantes do 3.º ciclo.

Capítulo 3. O Bem-Estar e a Adolescência

A adolescência consiste num importante período de transição caracterizado por diversas alterações físicas, emocionais, cognitivas e sociais, o que torna os/as adolescentes mais vulneráveis a oscilações no seu bem-estar e ao surgimento de várias dificuldades (Fernandes, Vasconcelos-Raposo, Bertelli & Almeida, 2011).

Sendo uma etapa desenvolvimental longa e a complexidade das tarefas cada vez maior, acontece que os/as adolescentes nem sempre estão preparados/as para lidar com as exigências das novas situações nem dos contextos onde estas ocorrem. Se, por um lado, alguns/algumas adolescentes são capazes de lidar com os vários desafios e exigências sem uma acentuada alteração do seu bem-estar, outros/as haverá para quem essas novas situações podem provocar uma exaustão de recursos físicos, emocionais, cognitivos e sociais, podendo essa exaustão refletir-se em profundas alterações no seu equilíbrio e bem-estar (Bizarro, 1999).

No que concerne à interação entre o indivíduo e o ambiente, o/a adolescente é apanhado/a entre dois sistemas em constante mudança, tendo que lidar com as suas transformações internas, cognitivas e glandulares, ao mesmo tempo que se debate com uma série de regras externas, na maioria das vezes incoerentes e em constante mutação (Sprinthall & Collins, 2003).

Posto isto, torna-se pertinente perceber em que medida o bem-estar é importante, particularmente nesta fase do desenvolvimento e, para tal, serão abordadas algumas das conceitualizações do constructo e feitas referências ao impacto que o mesmo exerce noutras variáveis, pelas quais também é influenciado.

3.1. Conceptualizações do Bem-Estar

As primeiras tentativas de medir o bem-estar tiveram início nas décadas de 50/60, tendo por base a crença de que a felicidade não poderia ser medida apenas pelos bens materiais (Teixeira, 2005). Nessa altura, os/as investigadores/as encontraram duas componentes para o bem-estar subjetivo: a componente cognitiva e a componente afetiva, concluindo que a primeira abrangeria julgamentos da vida do próprio indivíduo (quer fosse a satisfação como um todo, ou satisfação em variados domínios da vida - família, trabalho, ocupação/tempos livres, saúde, economias) (Diener, Suh, Lucas & Smith, 1999) e a componente afetiva envolveria, por sua vez,

estados emocionais (estados de espírito e emoções) designados de “afetos” (Diener et al., 1999).

Posteriormente, já na década de 80, iniciou-se a distinção dos conceitos de bem-estar psicológico e bem-estar subjetivo e, em 1989, Ryff, centrando-se no bem-estar psicológico, elaborou um modelo multidimensional (confirmado por Ryff & Keyes no ano de 1995), baseado em pressupostos de crescimento pessoal, desenvolvimento humano e autorrealização, que integrava seis dimensões: autonomia, domínio do ambiente, crescimento pessoal, relacionamento positivo com as outras pessoas, propósito de vida e autoaceitação.

No que toca à autonomia, esta representaria o *locus* interno de avaliação, a resistência à aculturação e a independência acerca de opiniões externas (Siqueira & Padovam, 2008). Estaria relacionada, portanto, com o sentimento de autodeterminação e capacidade de autorregulação de cada indivíduo (Cabral, 2010).

O domínio do ambiente constituía a capacidade do indivíduo para escolher ou criar ambientes adequados à sua personalidade, para participar nesses mesmos ambientes e para se adaptar a ambientes mais complexos (Siqueira & Padovam, 2008). O mesmo é dizer que esta dimensão se revelava na capacidade para gerir a própria vida e exigências extrínsecas ao indivíduo (Cabral, 2010).

Quanto ao crescimento pessoal, seria constituído pelo sentimento de desenvolvimento contínuo e pela abertura a novas experiências de vida, necessárias à maximização do seu potencial (Cabral, 2010). Ou seja, seria a necessidade constante de crescimento e desenvolvimento pessoal, a predisposição para novas experiências e a capacidade de resiliência (Siqueira & Padovam, 2008).

O relacionamento positivo com as outras pessoas revelar-se-ia no estabelecimento de relações positivas e altruístas com os/as outros/as (Cabral, 2010), ou seja, nos fortes sentimentos de empatia e afeto por todos os seres humanos. Constituía, assim, a capacidade de amar fortemente, de manter amizades e de se identificar com os/as outros/as (Siqueira & Padovam, 2008).

No que concerne à dimensão do propósito de vida, consistiria na definição de objetivos de vida e atribuição de significado/importância à existência de autorrealização pessoal (Cabral, 2010). O mesmo é dizer que se revelava na capacidade que o indivíduo demonstrava na manutenção de objetivos, de intensão e noção de direção perante a vida, e de manutenção do sentimento de que a vida possui um significado (Siqueira & Padovam, 2008).

A autoaceitação, aspeto central da saúde mental, tratar-se-ia de uma característica que demonstrava um elevado autoconhecimento e maturidade. Revelava-se em atitudes positivas do indivíduo sobre si próprio (Siqueira & Padovam, 2008). Era a percepção e aceitação dos múltiplos aspetos do indivíduo, quer fossem relacionados com características boas ou más (Cabral, 2010).

A sintetização destas seis dimensões definiria a delimitação concetual do bem-estar psicológico, sendo, porém, um constructo subjugado aos valores, ideais e expectativas das pessoas a quem se aplica (Fernandes, 2007).

Tendo em conta o bem-estar geral, Ryan & Deci (2001), referiram a existência do hedonismo e do eudaimonismo. A perspetiva da eudaimonia investigaria o potencial humano e estaria inerente ao bem-estar psicológico, o qual estaria relacionado com a capacidade de pensar, usar o raciocínio e o bom senso e, assim, o pleno funcionamento das potencialidades individuais. No que à perspetiva hedonista dizia respeito, esta lidaria com a felicidade e adotaria uma visão de bem-estar vinculada ao prazer e ao estado subjetivo de felicidade, a partir do bem-estar subjetivo. Além dessas diferenças conceptuais, importa salientar que o bem-estar subjetivo permitiria que o indivíduo indicasse aos/às investigadores/as o que o tornava feliz e satisfeito na sua vida, enquanto na perspetiva do bem-estar psicológico teria de ser o/a investigador/a a decidir isso a partir das respostas do indivíduo a questões mais estruturadas (Ryan & Deci, 2001).

Sumariamente, o mesmo é dizer que, nas últimas décadas, o bem-estar tem sido muito estudado, tendo por base duas perspetivas distintas: uma que diz respeito à forma como as pessoas avaliam a vida em termos de satisfação e equilíbrio entre os afetos positivos e negativos (bem estar subjetivo); a outra que se centra nos desafios do desenvolvimento humano e existencial (bem estar psicológico) (Keyes, Shmotkin & Ryff, 2002 in Carvalho, 2009). Porém, Keyes (1998 in Carvalho, 2009) defende que ambas as formas de equacionar o bem-estar se centram apenas no domínio privado da vida do indivíduo, não considerando as estruturas sociais e as comunidades onde está inserido, nem os papéis sociais que desempenha. Como tal, propõe a inclusão de uma dimensão social do bem-estar que representa o fenómeno público centrado nas tarefas sociais desempenhadas pelos/as adultos/as nos seus vários contextos de vida (Carvalho, 2009), definindo, para tal, cinco dimensões: integração social (sentimento de pertença à comunidade e à sociedade); contribuição social (crença de que se é importante na sociedade e de que se tem valor para dar ao mundo); coerência social (percepção da qualidade, organização e funcionamento do mundo social); aceitação

social (que pressupõe que o indivíduo acredita nos outros e que os acha simpáticos); e atualização social (que pressupõe que o indivíduo confia na evolução da sociedade e que o seu potencial de desenvolvimento é concretizado através das suas instituições e indivíduos) (Carvalho, 2009).

Zaff et al. (2003 in Carvalho, 2009) propõem uma abordagem diferente do bem-estar e que este contempla as dimensões física, sócio emocional e cognitiva.

Relativamente ao bem-estar físico, os autores referem que a saúde física (boa nutrição, cuidados de saúde preventivos, atividade física, prevenção de abuso de substâncias e saúde reprodutiva) e a segurança são as dimensões-base do bem-estar geral. Proporcionar um bom ambiente físico, sócio emocional e cognitivo durante os primeiros anos de vida é, portanto, fundamental como suporte para o ciclo de desenvolvimento global (Carvalho, 2009).

O bem-estar social e emocional engloba vários aspetos: o desenvolvimento da compreensão e regulação das emoções; a capacidade para lidar com *stressores*; o desenvolvimento da autonomia e da confiança; a maturação do sistema individual (identidade, autoconceito, autoestima); o desenvolvimento da empatia e da simpatia; e a formação de relações sociais positivas com os pais/mães, encarregados/as de educação, irmãos/irmãs e pares (Carvalho, 2009). Estas dimensões são ao mesmo tempo resultado e contributos para o desenvolvimento global positivo ao nível emocional e social e desenvolvem-se ao longo da idade. A regulação das emoções assume aqui um papel extremamente importante, dado que compreender quando é que uma emoção é adequada para uma situação é uma capacidade necessária para a competência social (Carvalho, 2009).

A cognição é também fundamental para a adaptação da/do criança/jovem ao mundo, para que se mantenha saudável, para se envolver em atividades produtivas e para tirar partido do mundo social e contextual. A capacidade das/dos crianças/jovens para regular as suas reações emocionais internas é a chave para a qualidade das relações com pares, irmãos/irmãs, pais/mães e/ou encarregados/as de educação. Concomitantemente, as relações afetuosas e de apoio com pais/mães, encarregados/as de educação, irmãos/irmãs e/ou pares ajudam a aumentar os sentimentos de felicidade e reduzem a prevalência da depressão e ansiedade (Zaff et al., 2003 in Carvalho, 2009).

Ao nível contextual e para as crianças mais pequenas, os ambientes mais importantes para a promoção do bem-estar são: a casa e a escola, a família alargada, vizinhos/as, e os média e, por isso mesmo, proporcionar suporte às crianças para que

tenham sucesso na escola, se tornem pessoas resilientes e se envolvam em relações sustentadas e fortes contribuirá para o seu desenvolvimento global ao longo da vida (Zaff et al., 2003 in Carvalho, 2009).

A resolução de conflitos durante a infância e a adolescência funciona também como marco do desenvolvimento positivo da criança e do/da jovem proporcionando a promoção da confiança, autonomia, iniciativa, competências de realização, identidade e intimidade. Ao nível da adolescência, pode também influenciar o desenvolvimento da identidade pessoal, o desenvolvimento de amizades mais fortes, a manutenção de uma relação segura com os/as pais/mães, a realização de atividades sem supervisão parental (apesar de continuar a existir alguma), e o desenvolvimento de rotinas saudáveis (Zaff et al., 2003 in Carvalho, 2009).

Na investigação e entender de Novo (2003), o bem-estar era construído por referência a outros/as e ao mundo, numa relação de intersubjetividade, não sendo por referência ao/à próprio/a, mas sim a partir do relacionamento interpessoal. Para Fernandes (2007), o bem-estar psicológico englobava simultaneamente aspetos percetivo-cognitivos e afetivo-emocionais, sendo um constructo fortemente associado à personalidade.

No que concerne particularmente ao estudo do bem-estar na adolescência, partiu, numa primeira fase, das concetualizações teóricas criadas para o bem-estar dos/as adultos/as, mas com o tempo, a abordagem ao conceito tornou-se mais integradora e compreensiva. Nesse sentido, são considerados quer o processo de desenvolvimento, quer os vários domínios da vida do/a adolescente (individual, familiar, escolar, pares e sociedade) (Zaff et al., 2003; Moore, Evans, Gunn & Roth, 2004 in Carvalho, 2009).

Lerner, Bornstein & Smith (2003 in Carvalho, 2009) conceptualizaram também o bem-estar da/do criança/jovem como um conceito integrador e relacional, na medida em que os seus elementos enquadrados no sistema de desenvolvimento (variáveis e processos) e nos vários níveis de organização, têm que funcionar de forma positiva para que exista bem-estar. Para além disto, a qualidade das relações entre os vários elementos determina as condições que permitem a emergência, existência e o desenvolvimento do bem-estar. O mesmo significa que o bem-estar é um estado que depende da qualidade das integrações internas da pessoa e entre esta e os múltiplos níveis do seu contexto.

Carvalho (2009) refere que os recursos internos e externos ajudam as/os crianças e jovens a crescer enquanto pessoas saudáveis, cuidadoras e responsáveis,

entendendo recursos externos como necessidades ao nível do ambiente para um desenvolvimento positivo (os quais incluem família, escola e comunidade) e explicando os recursos internos como o compromisso para a aprendizagem, os valores positivos, as competências sociais e a identidade positiva. Segundo esta perspetiva, o desenvolvimento positivo define o envolvimento em comportamentos pró-sociais e o evitamento de comportamentos de risco (Benson, 1993; Moore et al., 2004 in Carvalho, 2009).

Já em 1999, também Bizarro havia conceptualizado o bem-estar, designadamente o dos/as adolescentes, como um constructo multidimensional e integrador. Era conceptualizado, porém, em cinco dimensões: a dimensão cognitiva-emocional positiva (a que mais contribui para o bem-estar), a dimensão apoio social, a dimensão percepção de competências (a terceira a dar mais contributo para o bem-estar), a dimensão cognitiva-emocional negativa (a segunda a contribuir mais para os níveis de bem-estar) e a dimensão ansiedade. A primeira dimensão – cognitiva-emocional positiva - dizia respeito a aspetos cognitivos e emocionais do bem-estar com um cariz positivo; a dimensão apoio social estava, como o próprio nome indica, associada às pessoas que asseguravam ao/a adolescente suporte social e emocional; a dimensão percepção de competências respeitava à percepção que o/a adolescente tinha das suas competências em geral, das competências no domínio escolar e da sua capacidade de resolução de problemas; a dimensão cognitiva-emocional negativa refletia as cognições e estados emocionais que sugeriam sintomas depressivos; e a dimensão ansiedade relacionava-se com queixas somáticas e outras associadas a sintomas de ansiedade (Bizarro, 1999).

A perspetiva de Luísa Bizarro será a perspetiva norteadora da nossa investigação, dado que o instrumento utilizado para medir os níveis de bem-estar nos/as adolescentes foi um instrumento construído pela própria, com base na sua teoria, e está validado para a população portuguesa.

3.2. Efeitos/Consequências do Bem-Estar

Definido que está o constructo de bem-estar e tendo em conta a fase desenvolvimental que os/as adolescentes atravessam, faremos de seguida uma súmula de alguns antecedentes deste conceito, bem como enunciaremos algumas das suas consequências para os/as jovens desta faixa etária.

Resultados de inúmeros estudos demonstram a complexidade e multiplicidade da relação entre o bem-estar psicológico e respetivos efeitos/consequências benéficas, como são exemplo os menores níveis de ansiedade e depressão, a maior satisfação com a vida, a adoção de valores intrínsecos e a formação da identidade (Fernandes, 2007).

Fernandes (2007) constatou, de facto, que um grupo de adolescentes com maiores níveis de bem-estar global caracteriza-se pela capacidade de expressar um amplo leque de emoções positivas e deliberadas nos vários domínios de vida (pessoal, familiar, escolar), as quais constituem recursos e competências adaptativas às modificações biológicas e às exigências socioculturais que prevalecem nesta faixa etária. Este grupo tende portanto a revelar uma elevada aceitação e valorização pessoal; relações parentais positivas, calorosas e propícias ao seu desenvolvimento; maiores níveis de satisfação corporal e domínio escolar; e ainda uma menor suscetibilidade à exposição a situações sociais, onde os receios se centram nas críticas e censuras de outras pessoas. Ao invés disso, um grupo de bem-estar psicológico reduzido poderá revelar indícios de vulnerabilidade ou alterações importantes do seu funcionamento psicológico (Fernandes, 2007).

Não nos podemos esquecer que a entrada ou mudança de escola, o nascimento de um/a irmão/irmã podem, apesar de serem acontecimentos positivos, ser considerados exemplos de eventos *stressores*, assim como aqueles que são negativos, tais como o divórcio dos pais, sofrer bullying, ser vítima de violência doméstica e/ou ter um/a irmão/irmã consumidor/a de drogas. Todos esses eventos merecem atenção, dado que podem prejudicar a saúde e o bem-estar de crianças e adolescentes. Além disso, estes eventos *stressores* constituir-se-ão de risco se exercerem os seus efeitos negativos sobre o indivíduo (Rutter, 1985 in Poletto, 2011), uma vez que fatores de risco estão relacionados com eventos negativos de vida e, quando presentes, aumentam a probabilidade do indivíduo apresentar resultados e processos disfuncionais de ordem física, social ou emocional (Cowan, Cowan & Schulz, 1996 in Poletto, 2011). O mesmo é dizer que as consequências desfavoráveis a que este processo pode conduzir são alterações ao nível do bem-estar psicológico, as quais se podem tornar precursores de todo um espectro de desordens psicológicas, que pode ser revelado de inúmeras formas - desde problemas comportamentais a emocionais ou ao insucesso escolar (Geldard & Geldard, 1999; Offer & Schonert-Reichl, 1992 in Bizarro, 2001).

Em termos de prevalência, parece existir um aumento dos níveis de bem-estar entre os 12 e os 18 anos de idade (Fernandes, 2007), idade em que os/as jovens têm de frequentar obrigatoriamente o contexto escolar, o que leva a que a escola seja um dos domínios de vida dos adolescentes que não deve ser descurado numa investigação centrada no bem-estar (Gilman, Huebner & Laughlin, 2000; Huebner, 1991; Joronen, 2005; Matos & Carvalhosa, 2001 in Fernandes, 2007). Contudo, outros dados apontam para uma diminuição do gosto pela escola, do rendimento/sucesso escolar e da simpatia nas amizades à medida que os/as adolescentes envelhecem, acompanhados por perceções de maiores exigências/pressões no contexto escolar, o que pode ser uma condicionante para a existência de elevados níveis de bem-estar.

Em 1999, Bizarro verificou que as raparigas reportavam níveis de bem-estar menores do que os rapazes ao longo de toda a adolescência. Porém, outros estudos demonstraram que os/as jovens com maior rede de apoio social, contactos sociais e amigos/as são os/as que reportam níveis mais elevados de bem-estar (Bizarro, 1999).

Aqueles/as que gostam da escola que frequentam têm maior probabilidade de se sentirem melhor com eles/elas próprios/as e de revelarem níveis mais elevados de bem-estar (Huebner & McCullough, 2000; Natvig, Albrektsen & Qvarnsteøm, 2003 in Fernandes, 2007) e a dimensão satisfação escolar mostra-se, como tal, um importante fator de influência (Fernandes, 2007). É, de facto, uma dimensão que reflete a complexidade própria das vivências e relações psicossociais que os/as adolescentes mantêm com os pares e adultos/as significativos/as e Kafka & Kozma (2002 in Fernandes et al., 2011) constataram que uma maior satisfação escolar dos/as alunos/as estava associada a uma atitude positiva para com a vida, à autoestima, ao prazer de viver, à ausência de estados depressivos, a menores problemas com os pais/mães, encarregados/as de educação, amigos/as e instituições escolares, a menos doenças e queixas somáticas e a níveis mais elevados de bem-estar.

Impossível é também não mencionar a importância do grupo de pares na adolescência, uma vez que este pode afetar as atitudes e comportamentos associados à saúde através da influência e reforço sobre as normas e valores, estabelecendo-se assim uma certa identidade social e cultural, e providenciando modelos de comportamento. Ser aceite pelos/as colegas e estes/as gostarem do/a adolescente em causa, é crucial para o seu desenvolvimento, pelo que aqueles/as que não são socialmente aceites e integrados/as num grupo de pares, tendem a exibir mais facilmente dificuldades/problemas ao nível da saúde física e emocional, podendo originar um certo isolamento caracterizado por elevados níveis de solidão e tristeza

(Helsen, Vollebergh & Meeus, 2000; Neto, 1992; Settertobutte & Matos, 2004 in Fernandes, 2007).

Posto isto, e vistas as relações (mutuamente influentes) existentes entre o envolvimento do/a estudante na escola, a vitimação e o bem-estar, tentaremos perceber que consequências tem a vitimação no bem-estar psicológico dos/as adolescentes e se o envolvimento do/a estudante na escola tem ou não um papel mediador nessas consequências.

Parte II - Estudo Empírico

Capítulo 1 - Plano Metodológico

1.1. Objetivos e Questões de Investigação

O objetivo geral da presente investigação passa por perceber em que medida as variáveis em estudo - Envolvimento do/a Estudante na Escola, Vitimação e Bem-Estar - se encontram relacionadas entre si. Para além disso, pretendemos ainda perceber se existem diferenças significativas entre subgrupos.

Tendo em consideração que nesta investigação pretendemos obter conclusões geradas pelos resultados obtidos, foram elaboradas as seguintes questões de investigação:

- Os resultados obtidos nas várias dimensões do Envolvimento do/a Estudante na Escola estão relacionadas entre si?
- Os resultados obtidos nas várias dimensões do Envolvimento do/a Estudante na Escola, no índice total de Bem-Estar e na Escala de Vitimação do Questionário de Violência Escolar e Isolamento Social estão relacionados com o do sexo dos/as participantes?
- Os resultados obtidos nas várias dimensões do Envolvimento do/a Estudante na Escola, no índice total de Bem-Estar e na Escala de Vitimação do Questionário de Violência Escolar e Isolamento Social estão relacionados com o ano de escolaridade frequentado pelos/as participantes?
- Os resultados obtidos nas várias dimensões do Envolvimento do/a Estudante na Escola, no índice total de Bem-Estar e na Escala de Vitimação do Questionário de Violência Escolar e Isolamento Social estão relacionados com a idade dos/as participantes?
- Os resultados obtidos nas várias dimensões do Envolvimento do/a Estudante na Escola, no índice total de Bem-Estar e na Escala de Vitimação do Questionário de Violência Escolar e Isolamento Social estão relacionados com a escola frequentada pelos/as participantes?
- Existe relação entre os três constructos em estudo - Envolvimento do/a Estudante na Escola, Vitimação e Bem-Estar?

1.2. Participantes

Os procedimentos desta investigação seguiram uma linha de amostragem não probabilística conveniente (Maroco, 2007), com recurso à população adolescente que frequenta o 3.º ciclo do Ensino Básico em três escolas dos distritos de Évora e Beja. Foram recolhidos questionários de duas Escolas Básicas e de uma Escola Secundária com 3.º ciclo, não tendo sido possível recolher igual número de protocolos em todas elas. Foram distribuídos 450 questionários e foram recolhidos 396 preenchidos, embora 17 tenham sido excluídos devido a respostas ao acaso. A amostra desta investigação é, por isso, constituída por 379 participantes ($n=379$) afetos a três escolas, tal como referido anteriormente. Na primeira escola básica em que aplicámos questionários (uma escola TEIP), conseguimos 122 questionários válidos ($n=122$); na segunda escola (uma escola básica privada) obtivemos 170 questionários válidos ($n=170$); e, referentes à terceira escola, uma escola secundária com 3.º ciclo que apenas permitiu a aplicação dos questionários a três turmas, conseguimos um total de 87 questionários ($n=87$), todos eles válidos.

Dos/as 379 participantes, a maioria é do sexo feminino (203 alunas - 53,6%) e frequenta o 8.º ano de escolaridade (138 participantes – 36,4%), embora a distribuição dos/as participantes por ano de escolaridade seja equilibrada como é possível verificar na Tabela 1. O leque de idades dos/as participantes varia entre os 11 e os 17 anos, sendo a moda de idades 14 (123 alunos/as – 32,5%) e a mediana igual a 13 anos de idade. A maioria dos/as estudantes percebe ter muitos/as amigos/as na escola (249 estudantes – 65,7%), sendo que a média das respostas é de 3,89 e o desvio padrão de 0,66 ($M=3,89$; $DP=0,66$). Também fora da escola a perceção é a mesma (260 estudantes referem ter muitos/as amigos/as fora da escola – 68,6%), sendo a média de respostas igual a 3,77 e o desvio-padrão igual a 0,58 ($M=3,77$; $DP=0,58$). Neste último ponto do questionário sociodemográfico e escolar – número de amigos/as fora da escola – nenhum dos/as inquiridos/as respondeu 1, ou seja, nenhum/a dos/as participantes perceciona não ter amigos/as fora da escola. No que respeita ao gosto pela escola, a média de respostas é de 3,51 e o desvio-padrão de 0,93 ($M=3,51$; $DP=0,93$), sendo que a maioria dos/as inquiridos/as revela gostar da escola (206 participantes – 54,4%). Também a maioria dos/as alunos/as se autoavalia como bom/boa aluno/a, sendo a moda e a mediana das respostas iguais a 4. A média é de 3,59 e o desvio-padrão de 0,74 ($M=3,59$; $DP=0,74$).

Tabela 1

Distribuição dos/as participantes por sexo e ano de escolaridade

| | Ano de escolaridade | Sexo | | Total |
|---------|---------------------|----------|-----------|-------|
| | | Feminino | Masculino | |
| 7.º Ano | n | 66 | 53 | 119 |
| | % | 17,4% | 14% | 31,4% |
| 8.º Ano | n | 80 | 58 | 138 |
| | % | 21,1% | 15,3% | 36,4% |
| 9.º Ano | n | 57 | 65 | 122 |
| | % | 15,0% | 17,2% | 32,2% |
| Total | n | 203 | 176 | 379 |
| | % | 53,6% | 46,4% | 100% |

1.3. Instrumentos

A recolha de dados foi realizada através de um questionário sociodemográfico/escolar, da Escala de Bem-Estar Psicológico para Adolescentes (Bizarro, 1999), da Escala de Envolvimento do/a Estudante na Escola (Veiga, 2012) e da Escala de Vitimação, parte integrante do Questionário de Violência Escolar e Isolamento Social (Melo, Oliveira, Bica & Pancada, 2010).

Questionário Sociodemográfico/Escolar

Quanto ao questionário sociodemográfico e escolar é constituído por questões que nos permitem caracterizar a amostra, nomeadamente no que concerne ao sexo do/a aluno/a, à idade, ao ano de escolaridade em que se encontra, ao número de amigos/as que percebe ter na escola e fora desta, ao gosto que o/a aluno/a tem pela escola e à forma como se autoavalia.

Escala de Bem-Estar Psicológico para Adolescentes - EBEP

A Escala de Bem-Estar Psicológico para Adolescentes (Bizarro, 1999) constitui uma medida de autorrelato, especificamente desenvolvida para a população adolescente. Apesar de, na sua designação, ser evidenciada apenas a componente psicológica, é também constituída por dimensões subjetivas, suportadas por

características desenvolvimentistas para além das psicológicas, representando portanto uma visão global do Bem-Estar.

É uma escala composta por 28 itens, distribuídos por cinco subescalas consideradas por Bizarro (1999) componentes do bem-estar para este grupo etário: ansiedade (avalia queixas somáticas geralmente associadas à mesma); cognitiva-emocional negativa (avalia aspetos cognitivos e emocionais do bem-estar com uma conotação negativa); apoio social (avalia a existência de que pessoas que assegurem ao/à jovem suporte sócio emocional); perceção de competências (avalia a perceção que o/a jovem tem das suas capacidades, seja ao nível do domínio escolar ou da resolução de conflitos interpessoais); e cognitiva-emocional positiva (avalia aspetos cognitivos e emocionais com uma valência mais positiva). Cada item é respondido num formato de tipo “*rating scale*”, em que cada jovem dá a sua resposta numa escala de seis pontos relativa à autoavaliação da frequência de ocorrência.

Esta escala permite a obtenção de um valor relativo a cada subescala e um índice de Bem-Estar Total. Nesta nossa investigação, indo de encontro às nossas questões, focar-nos-emos apenas no *score* total.

Quanto às suas qualidades psicométricas, estudos já efetuados revelaram uma elevada fidelidade e um *alpha de Cronbach* de .93 para o índice geral de Bem-Estar (Bizarro, 2001).

Escala de Envolvimento do/a Estudante na Escola - EEEE

A Escala de Envolvimento do/a Estudante na Escola (Veiga, 2012) resulta de uma adaptação da “*Students Engagement in Schools International Scale –SEIS*” (Lam & Jimerson, 2008) e é, como o próprio nome indica, um instrumento que permite a avaliação do envolvimento dos/as alunos/as nas escolas.

Inicialmente, no processo de adaptação para a população portuguesa, os resultados obtidos apresentavam valores semelhantes aos dos outros países e 3 fatores – cognitivo, afetivo e comportamental (Veiga et al., 2010). O *alpha* de Cronbach referente à escala total era de .90 e o das três dimensões variava entre .67 para o envolvimento comportamental e .89 para o cognitivo, sendo que o envolvimento afetivo revelava uma consistência interna de .84. A média de resposta da escala era de 3,58 (M=3,58).

As boas qualidades psicométricas verificadas na escala desde o início têm contribuído para a conceção de que é uma escala bastante útil na investigação e na

prática psicoeducacional, seja para avaliar e promover a envolvimento dos/as alunos/as na escola ou para o desenvolvimento e diferenciação do mesmo.

A versão que utilizaremos (Veiga, 2012) é, tal como as restantes escalas utilizadas, uma medida de autorrelato, sendo composta por 33 itens, com 6 possibilidades de resposta, onde os/as adolescentes revelam maior ou menor acordo relativamente ao item em causa.

Permite, para além de um valor total, a obtenção de valores referentes a cada dimensão.

Escala de Vitimação do Questionário de Violência Escolar e Isolamento Social - QVEIS

A Escala de Vitimação é, como já referido, parte integrante (**parte A**) do Questionário de Violência Escolar e Isolamento Social (Melo et al., 2010).

Consiste também numa medida de autorrelato, e a resposta aos itens é assinalada consoante a frequência com que cada aluno/a sofreu as situações de vitimação descritas. Cada item possui quatro opções de resposta que variam entre o *nunca* e o *muitas vezes*.

Esta escala é adaptada do Questionário de Exclusão Social e Violência Escolar de Maria José Martins, o qual possuía um *alpha de Cronbach* que variava entre os .80 e os .89, ou seja, uma elevada fiabilidade.

Indo ao encontro destes resultados de Martins (2005; 2009), também outros estudos, como são exemplo Duarte (2010) e Melo & Duarte (2011), revelaram uma elevada fiabilidade, com o *alpha* de Cronbach igual a .89.

Nesta escala, onde a maioria dos estudos supracitados tem em conta as dimensões, sejam estas relacionadas com a vitimação verbal ou física, pretendemos focar-nos no resultado global, dado que é o que vai ao encontro dos nossos objetivos.

Capítulo 2 – Procedimentos

2.1. Procedimentos de Recolha de Dados

Numa fase inicial e para que fossem sempre tidos em linha de conta os procedimentos de natureza ética e deontológica, foram formalizados os pedidos de autorização às Escolas (Anexo I) em causa e aos/às Encarregados/as de Educação dos/as alunos/as envolvidos/as na investigação (Anexo II). Para além disso, os/as alunos/as foram informados/as dos seus direitos, nomeadamente do direito à não participação, do direito ao anonimato e do direito à confidencialidade.

Posteriormente, após resposta afirmativa a todos os pedidos de autorização, foi dado o início à recolha de dados, mediante o pedido de resposta aos instrumentos de avaliação, nos quais constava uma breve explicação do objetivo do estudo (Anexo III).

Esta recolha teve o seu início no 3.º período do ano letivo de 2012/2013 e o seu término apenas no 1.º período do ano letivo de 2013/2014. O preenchimento dos questionários teve uma duração aproximada de 30 a 45 minutos e assegurámos a aplicação dos questionários, de modo a que pudessemos esclarecer quaisquer dúvidas existentes.

2.2. Procedimentos de Análise de Dados

Recolhidos os dados, o seu tratamento estatístico foi realizado através do *software* de análise estatística IBM® SPSS® (versão 20).

Numa primeira fase, e para que fosse possível a deteção de eventuais erros, procedemos à verificação da base de dados, através da verificação das frequências de resposta, quer nos dados demográficos, quer nas respostas aos itens das três escalas. Para tal, tivemos em conta as medidas de tendência central (média, moda e mediana) e as medidas de dispersão, entre as quais o desvio padrão e o intervalo de variação (Maroco, 2007).

Posteriormente, foi realizado o tratamento dos *missings*, os quais foram substituídos pela mediana de cada item correspondente e, a fim de gerar uma base de dados e posterior quadro de resultados compreensíveis, foram invertidos alguns itens que dificultavam a compreensão global das escalas em que se inseriam.

Finalizada a limpeza do ficheiro, procedemos à verificação das características metrológicas dos resultados (Almeida & Freire, 2008), através da análise da validade e

da fiabilidade das escalas aplicadas, a fim de assegurar elevadas qualidades psicométricas nos resultados.

Segundo Almeida & Freire (2008), existem dois significados possíveis para o termo “validade”. Por um lado, pode referir-se ao grau em que os resultados das provas estão a medir o que pretendem medir. Numa outra perspetiva, pode relacionar-se com o conhecimento que temos acerca do objetivo do teste (Almeida & Freire, 2008). Nesta nossa investigação, apesar de serem três os tipos de validade mais frequentes (validade de conteúdo, validade por referência a um critério e validade de constructo), centrámo-nos no cálculo da validade de constructo, a mais considerada em provas psicológicas e a que caracteriza o conhecimento que possuímos acerca daquilo que pretendemos medir.

A metodologia mais utilizada para o cálculo da validade de constructo dos resultados é a Análise Fatorial Exploratória e, nesse âmbito, foi esse procedimento que tivemos em consideração. É um procedimento que nos permite saber quantos e quais os fatores que o instrumento está a avaliar, bem como fazer corresponder os itens a cada fator (Almeida & Freire, 2008). Esta análise tem, segundo os mesmos autores, em consideração a carga fatorial de cada item nos fatores, revelando-nos a covariância existente entre o fator e o item.

Na nossa investigação, realizámos a Análise Fatorial Exploratória para a Escala de Envolvimento do/a Estudante na Escola, a fim de descobrir quais os fatores afetos ao constructo global, e acrescentámos uma rotação *Varimax*, com o objetivo de obter uma estrutura fatorial em que cada item estivesse fortemente associado a apenas um fator (Maroco, 2007). Ficaram apenas retidos os itens que saturavam num único fator, servindo de critério eliminatório o facto de um item representar, com uma carga fatorial superior a .40, mais do que um fator. Para além disso, tivemos em consideração apenas os fatores que tinham o *eigenvalue* superior a 1, em consonância com o *Scree Plot* e a percentagem da variância retida, uma vez que de acordo com Maroco (2007), a utilização de um único critério pode levar à retenção de mais ou menos fatores do que os relevantes para descrever a estrutura latente. A validade da Análise Fatorial Exploratória foi realizada com base nos testes de esfericidade de Bartlett e de Kayser-Meyer-Olkin (KMO), com os critérios de classificação definidos por Maroco (2007).

Na Escala de Vitimação do Questionário de Violência Escolar e Isolamento Social e na Escala de Bem-Estar Psicológico serão tidos em conta apenas os resultados globais, tendo em conta que são instrumentos que, para além dos

resultados fatoriais, permitem a obtenção de um resultado global e porque é o resultado global que vai de encontro aos objetivos da nossa investigação.

No que concerne à fidelidade, diz-nos o grau de exatidão ou confiança que podemos ter nos resultados obtidos. Nesta investigação, representa a consistência interna ou homogeneidade dos itens e foi calculada através do coeficiente *alpha* de Cronbach (Almeida & Freire, 2008).

No que concerne à interpretação dos resultados das escalas, é de salientar que maiores pontuações nas dimensões e na Escala global de Envolvimento do/a Estudante na Escola representam maiores níveis de Envolvimento do/a Aluno/a, bem como maiores pontuações na Escala de Vitimação do Questionário de Violência Escolar e Isolamento Social e na Escala de Bem-Estar representam maiores níveis dos respetivos constructos.

Para a interpretação desses resultados, foram verificados os pressupostos estatísticos, designadamente a homogeneidade de variâncias e a normalidade dos resultados. Para além disso, foram tidos em conta vários procedimentos estatísticos, os quais serão mencionados adiante e foram de encontro aos objetivos da investigação.

Para a comparação de médias de dois subgrupos, neste caso o do sexo feminino e o do sexo masculino, utilizámos o teste *t-Student*, uma vez que nos permite verificar se há (ou não) diferenças significativas entre os mesmos (Maroco, 2007).

Com vista à comparação de médias entre as amostras independentes, tendo em consideração o ano de escolaridade, a escola que os/as alunos/as frequentam e os grupos de idade, utilizámos a análise de variância *ANOVA oneway*, uma vez que é este o método que permite a verificação da existência ou não de diferenças significativas entre duas ou mais médias (Maroco, 2007). Como complemento, utilizámos o teste de Tukey, dado que é o mais poderoso para amostras grandes, como é o nosso caso.

Para a interpretação dos resultados, considera-se a existência de diferenças estatisticamente significativas quando se obtém um *p-value* inferior ou igual a .05, dado que nos indica que existem diferenças entre as médias dos grupos (Maroco, 2007).

As relações entre as variáveis foram calculadas através do Coeficiente de Correlação de Pearson – *r* – o qual pode oscilar entre -1.00 e +1.00 e sendo igual a zero revela ausência de correlação e independência das variáveis em causa. Quanto mais se aproxima da unidade, mais perfeita é a correlação, seja esta negativa/inversa

ou positiva, o que nos obriga a ter em atenção não só a grandeza, mas também o sentido da relação existente (Almeida & Freire, 2008). Segundo Maroco (2007), baseado na proposta de Cohen no ano de 1988, resultados de r até .10 são considerados pequenos, indicando uma fraca relação entre as variáveis; resultados de r superiores a .10 mas inferiores a .25 são nomeados médios, revelando moderadas relações entre as variáveis; valores de r entre .25 e .50 são considerados elevados, revelando uma relação significativa entre as variáveis; e valores de r superiores a .50 são nomeados muito elevados, revelando relações muito significativas entre as variáveis em estudo.

Capítulo 3 - Apresentação e Discussão dos Resultados

3.1. Análise Psicométrica dos Instrumentos

Análise Fatorial Exploratória da Escala de Envolvimento do/a Estudante na Escola

Após a verificação dos pressupostos estatísticos, foi realizada uma primeira Análise Fatorial Exploratória da Escala de Envolvimento do/a Estudante na Escola, da qual resultaram 5 fatores, explicativos de 63.95% da variância total. Contudo, foram retirados 4 itens da escala (item 10, item 11, item 17 e item 18) por serem ambíguos e, conseqüentemente, efetuada uma nova Análise Fatorial Exploratória, na qual o resultado final nos indicou os mesmos 5 fatores, mas desta vez explicativos de 64,97% da variância total.

Como complemento, verificámos a validade da Análise Fatorial Exploratória, através dos testes de esfericidade de Bartlett e de Keyser-Meyer-Olkin (KMO), que nos indicaram uma elevada validade e adequação (teste de Bartlett: $\chi^2=6882,70$; g.l.=406; $p < 0.001$ e KMO =.94), ou seja, que as variáveis estão relacionadas e que a matriz de correlações apresenta um índice excelente (Maroco, 2007).

Na tabela 2 apresentamos a estrutura fatorial, obtida após a rotação *varimax*, bem como os pesos fatoriais de cada item, os valores próprios, a percentagem de variância explicada, a média, o desvio padrão e os limites mínimo e máximo de cada fator.

Como é visível, o primeiro fator da Escala de Envolvimento do/a Estudante na Escola, que explica 23,03% da sua variância, está relacionado com as estratégias cognitivas utilizadas por cada aluno/a durante o seu processo de aprendizagem. É constituído por 12 itens e, considerando o modelo teórico subjacente e a análise semântica de cada item, foi denominado Envolvimento Cognitivo, com uma média de 4,58 (Fator 1; Média=4.58; DP=.88), que nos diz que a maioria dos/as alunos/as se revelou bastante envolvida cognitivamente.

O segundo fator, engloba os 4 itens relacionados com o gosto/interesse que os/as alunos/as revelam por aprender e explica 11,56% da variância. Tal como aconteceu no fator anterior, com base no modelo de Lam e Jimerson (2008) e não esquecendo a semântica dos itens, foi denominado Envolvimento Afetivo em Relação Aprendizagem (Fator 2; Média=4.61; DP=.91). Também este fator revelou uma média

bastante elevada, que nos indica o elevado envolvimento dos/as estudantes, desta vez no que diz respeito ao seu gosto e interesse pela aprendizagem.

O terceiro fator, relacionado com o gosto que os/as alunos/as têm pela escola que frequentam, representa 10,24% da variância da escala e engloba também 4 itens. De acordo com a Análise Fatorial Exploratória e com o modelo de Lam e Jimerson (2008), foi nomeado Envolvimento Afetivo em Relação à Escola (Fator 3; Média=4.34; DP=1.14). Também aqui é possível verificar um elevado nível de envolvimento dos/as estudantes no que diz respeito ao seu gosto pela escola.

O quarto fator da Escala de Envolvimento do/a Estudante na Escola reúne os 4 itens relacionados com a participação dos/das alunos/alunas nas atividades extracurriculares e representa 10,08% da variância. Foi denominado Envolvimento Comportamental – Participação/Empenho nas Atividades Extracurriculares (Fator 4; Média=4.78; DP=1.01) e revela uma média bastante elevada, tendo em conta que as respostas podem variar entre 1 e 6. Tal facto revela que os/as alunos/as, no geral, participam e empenham-se bastante nas atividades extracurriculares.

Por último, temos um fator que comporta os 5 itens reveladores da falta de envolvimento face à aprendizagem, ou seja, que quanto mais elevada for a sua média, mais revela a falta de interesse e esforço do/a aluno/a durante o seu processo de aprendizagem. É o fator 5 e explica 10,06% da variância total. Face às suas particularidades e uma vez que, embora relacionado com o Envolvimento comportamental dos/as Estudantes, revela princípios opostos ao mesmo (*“Sinto que é aborrecido aprender”* ou *“Nas aulas, finjo que estou a trabalhar”*, por exemplo) foi designado Envolvimento Comportamental – Desinteresse Face à Aprendizagem. É um item com uma média de 3,06 o que demonstra que alguns alunos/as se revelaram desinteressados face ao seu processo de aprendizagem (Fator 5; Média=3,06; DP=.76).

Tabela 2

Estrutura Fatorial da Escala de Envolvimento do/a Estudante na Escola

| Itens | Fatores | | | | |
|---|-------------|-------------|-------------|------|------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. Quando estou a estudar, tento relacionar o que aprendo com as minhas próprias experiências. | ,798 | ,124 | ,089 | ,067 | ,167 |
| 32. Quando estou a estudar, tento combinar de novas formas as diferentes partes da informação. | ,759 | ,150 | ,208 | ,162 | ,200 |
| 33. Tento compreender melhor a matéria, identificando as ideias principais dos textos que leio. | ,724 | ,195 | ,194 | ,038 | ,138 |
| 24. Ao aprender novas matérias, tento organizar as ideias pelas minhas próprias palavras. | ,716 | ,072 | ,172 | ,229 | ,153 |
| 22. Quando estou a estudar, tento compreender a matéria relacionando-a com coisas que já sei. | ,691 | ,126 | ,114 | ,154 | ,284 |
| 23. Quando estou a estudar, procuro entender como é que essa matéria pode vir a ser útil na vida. | ,687 | ,130 | ,068 | ,104 | ,089 |
| 30. Procuro relacionar aquilo que já sei com as matérias escolares que estou a aprender. | ,686 | ,317 | ,122 | ,043 | ,080 |
| 26. Arranjo os meus próprios exemplos para me ajudarem a entender melhor os conceitos. | ,676 | ,178 | ,206 | ,101 | ,111 |
| 27. Quando estou a estudar, tento associar as matérias com outras que já aprendi noutras aulas. | ,674 | ,316 | ,094 | ,108 | ,098 |
| 29. Tento perceber como é que as coisas que eu aprendo na escola se relacionam umas com as outras. | ,645 | ,385 | ,094 | ,174 | ,065 |
| 28. Tento ver as semelhanças e as diferenças entre as matérias que estou a aprender e o que já sei. | ,638 | ,315 | ,148 | ,163 | ,047 |
| 31. Faço resumos e esquemas para entender melhor a matéria que devo aprender. | ,557 | -.111 | ,264 | ,196 | ,351 |
| 3. Gosto daquilo que estou a aprender na escola. | ,227 | ,775 | ,248 | ,124 | ,245 |
| 2. Penso que o que estamos a aprender na escola tem interesse. | ,287 | ,713 | ,185 | ,123 | ,312 |
| 1. Estou muito interessado em aprender. | ,316 | ,649 | ,228 | ,073 | ,279 |
| 4. Gosto de aprender coisas novas na escola. | ,380 | ,635 | ,187 | ,106 | ,223 |
| 7. Sinto orgulho por andar nesta escola. | ,262 | ,116 | ,852 | ,156 | ,158 |
| 9. Sinto-me feliz por andar nesta escola. | ,257 | ,216 | ,852 | ,128 | ,111 |
| 6. Gosto da minha escola. | ,192 | ,237 | ,801 | ,117 | ,157 |
| 8. A maior parte dos dias, gosto de ir para a escola. | ,243 | ,292 | ,528 | ,143 | ,179 |

| Itens | Fatores | | | | |
|---|---------|-------|-------|-------------|--------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. Ofereço-me para ajudar nas atividades da escola, tais como comemorações ou outras. | ,175 | ,075 | ,064 | ,838 | ,068 |
| 19. Participo nas atividades da escola, como comemorações, desportos, visitas de estudo, ou outras. | ,112 | ,034 | ,108 | ,813 | ,003 |
| 21. Assumo um papel ativo nas atividades extracurriculares da minha escola. | ,212 | ,069 | ,093 | ,763 | ,076 |
| 12. Participo nas atividades realizadas na escola. | ,124 | ,186 | ,141 | ,760 | ,172 |
| 14. Nas aulas, finjo que estou a trabalhar. | -,265 | -,074 | -,002 | -,043 | -,773 |
| 16. Durante as aulas, penso noutras coisas que não estão relacionadas com a matéria. | -,053 | -,089 | -,144 | -,089 | -,714 |
| 5. Sinto que é aborrecido aprender. | -,126 | -,308 | -,109 | ,005 | -,618 |
| 15. Na escola, faço apenas o suficiente para passar de ano. | -,148 | -,159 | -,109 | -,076 | -,596 |
| 13. Nas aulas, estou atento(a). | ,274 | ,350 | ,155 | ,165 | ,543 |
| Valores próprios | 6,67 | 3,35 | 2,97 | 2,92 | 2,91 |
| Percentagem de variância explicada | 23,03 | 11,56 | 10,24 | 10,08 | 10,06 |
| Média | 4,58 | 4,61 | 4,34 | 4,78 | 3,06 |
| Desvio-padrão | 0,88 | 0,91 | 1,14 | 1,01 | 0,76 |
| Mínimo | 1,00 | 1,00 | 1,00 | 2,00 | 2,00 |
| Máximo | 6,00 | 6,00 | 6,00 | 6,00 | 6,00 |

Análise da Consistência Interna dos Instrumentos

A Análise da Consistência Interna das nossas Escalas, permite-nos verificar a fiabilidade das mesmas e, em todas elas, obtivemos valores acima de .75, ou seja, índices de consistência interna respeitáveis (Almeida & Freire, 2008).

No que diz respeito à Escala Global do Envolvimento do/a Estudante na Escola, obtivemos um índice muito elevado ($\alpha=.91$), sendo que nas suas 5 dimensões os índices variaram entre .76 (considerado respeitável) e .93 (considerado muito elevado). No Envolvimento Cognitivo, no Envolvimento Afetivo em Relação à Aprendizagem os índices foram muito elevados ($\alpha=.93$ e $\alpha=.90$, respetivamente), enquanto no Envolvimento Afetivo em Relação à Escola e no Envolvimento Comportamental – Participação/Empenho nas Atividades Extracurriculares os índices foram muito bons ($\alpha=.89$ e $\alpha=.84$, respetivamente). Já no Envolvimento Comportamental – Desinteresse face à Aprendizagem o índice foi mais baixo, mas ainda assim considerado respeitável, tendo em conta o $\alpha=.76$.

No que diz respeito às outras duas escalas – a Escala de Vitimação do Questionário de Violência Escolar e Isolamento Social e a Escala de Bem-Estar Psicológico para Adolescentes – os índices foram, também muito elevados, variando o *alpha* de Cronbach entre .88 e .91, respetivamente.

A tabela 3 atesta os valores mínimos, valores máximos, médias, desvios-padrão e *Alphas* de Cronbach para Dimensões do EEE e para as Escalas Utilizadas

Tabela 3

Valores Mínimos, Valores Máximos, Médias, Desvios-Padrão e Alphas de Cronbach para Dimensões do EEE e para as Escalas Utilizadas

| Dimensão/Escala | N.º de Itens | Valores Mínimos | Valores Máximos | M | DP | Alpha de Cronbach |
|---|---------------------|------------------------|------------------------|----------|-----------|--------------------------|
| Envolvimento cognitivo | 12 | 1.00 | 6.00 | 4,58 | .88 | 0.93 |
| Envolvimento afetivo em relação à aprendizagem | 4 | 1.00 | 6.00 | 4,61 | .91 | 0.90 |
| Envolvimento afetivo em relação à escola | 4 | 1.00 | 6.00 | 4,34 | 1.14 | 0.89 |
| Envolvimento comportamental – participação/empenho nas atividades extracurriculares | 4 | 2.00 | 6.00 | 4,78 | 1.01 | 0.84 |
| Envolvimento comportamental – desinteresse face à aprendizagem | 5 | 2.00 | 6.00 | 3,06 | .76 | 0.76 |
| EEEE | 33 | 2.00 | 6.00 | 4,35 | .62 | 0.91 |
| Escala de vitimação do QVEIS | 25 | 1.00 | 2.00 | 1,16 | .23 | 0.88 |
| EBEPA | 28 | 2.18 | 6.00 | 4,66 | .78 | 0.91 |

3.2. Análise Inferencial dos Resultados

Análise de Comparação de Médias de Variáveis Independentes

Diferença de Médias Em Relação ao Sexo (t-Student)

Através do teste de Levene foram verificados os pressupostos próprios deste teste estatístico, tendo sido verificadas a normalidade das distribuições e a homogeneidade das variâncias.

Posteriormente, procedemos à realização do teste t-Student, uma vez que nos permite verificar se há diferenças significativas entre as médias de dois grupos (Maroco, 2007). Como é possível verificar na tabela apresentada (tabela 4), apenas se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre sexos no Envolvimento Comportamental – Desinteresse face à Aprendizagem, em que a média é significativamente mais elevada nos participantes do sexo masculino ($M=3,17$) do que nas participantes do sexo feminino ($M=2,96$).

No que toca às restantes dimensões do Envolvimento do/a Estudante na Escola, à Escala de Envolvimento do/a Estudante na Escola, à Escala de Vitimação do Questionário de Violência Escolar e Isolamento Social e à Escala de Bem-Estar Psicológico não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre sexos, como é possível verificar na tabela 4. O mesmo significa que, em termos de diferenças estatisticamente significativas, podemos referir que as alunas revelaram maior interesse e esforço que os alunos, ao longo do seu processo de aprendizagem.

Tabela 4

Análise das Diferenças de Médias entre Sexos (t-Student)

| Dimensões | Sexo | N | Média | DP | t | p |
|---|-------------|----------|--------------|-----------|----------|-------------|
| Envolvimento cognitivo | F | 203 | 4,60 | .86 | .641 | .522 |
| | M | 176 | 4,55 | .91 | | |
| Envolvimento afetivo em relação à aprendizagem | F | 203 | 4,57 | .93 | .848 | .397 |
| | M | 176 | 4,65 | .89 | | |
| Envolvimento afetivo em relação à escola | F | 203 | 4,38 | 1.11 | .783 | .434 |
| | M | 176 | 4,29 | 1.17 | | |
| Envolvimento comportamental – participação/empenho nas atividades extracurriculares | F | 203 | 4,82 | .95 | .868 | .386 |
| | M | 176 | 4,73 | 1.07 | | |
| Envolvimento comportamental – desinteresse face à aprendizagem | F | 203 | 2,96 | .72 | 2.724 | .007 |
| | M | 176 | 3,17 | .79 | | |
| EEEE | F | 203 | 4,36 | .61 | .329 | .742 |
| | M | 176 | 4,34 | .63 | | |
| Escala de vitimação do QVEIS | F | 203 | 1,14 | .19 | 1.511 | .132 |
| | M | 176 | 1,18 | .28 | | |
| EBEPA | F | 203 | 4,69 | .77 | .963 | .336 |
| | M | 176 | 4,62 | .79 | | |

Diferença de Médias Em Relação ao Ano de Escolaridade (ANOVA Oneway)

A comparação de médias entre grupos, tendo em conta o ano de escolaridade frequentado, foi realizada através da ANOVA Oneway e, como é possível verificar na tabela 5, verificaram-se diferenças significativas no Envolvimento Comportamental – Desinteresse face à Aprendizagem, onde os/as participantes que frequentam o 8.º ano de escolaridade apresentam uma média mais elevada que os/as restantes. O mesmo significa que os/as alunos que frequentam o 8.º ano de escolaridade se mostram menos envolvidos/as e empenhados/as na sua aprendizagem que os/as do 7.º e 9.º anos. Porém, é de salientar que os/as alunos/as do 9.º ano também apresentam uma média ligeiramente superior aos/às do 7.º ano, o que torna os/as alunos/as do 7.º ano de escolaridade os/as mais empenhados/as no processo de aprendizagem.

Uma análise mais detalhada das médias através do teste de Tukey HSD revelou-nos diferenças significativas no Envolvimento Comportamental – Desinteresse face à Aprendizagem e na Escala de Bem-Estar Psicológico.

No que diz respeito ao fator da Escala de Envolvimento do/a Estudante na Escola, verificaram-se diferenças significativas entre o 7.º e o 8.º ano ($p < .001$) e entre o 7.º e o 9.º ano ($p = .007$).

No que concerne à Escala de Bem-Estar Psicológico, verificaram-se diferenças significativas ($p = .045$) entre 7.º e 8.º anos.

Tabela 5

Análise das Diferenças de Médias entre Anos de Escolaridade (ANOVA Oneway)

| Dimensões | Ano | N | Média | DP | F | p |
|---|------------|----------|--------------|-----------|----------|-------------|
| Envolvimento cognitivo | 7 | 119 | 4,57 | .91 | .025 | .976 |
| | 8 | 138 | 4,57 | .86 | | |
| | 9 | 122 | 4,59 | .89 | | |
| Envolvimento afetivo em relação à aprendizagem | 7 | 119 | 4,67 | .93 | 1.05 | .353 |
| | 8 | 138 | 4,52 | .90 | | |
| | 9 | 122 | 4,65 | .89 | | |
| Envolvimento afetivo em relação à escola | 7 | 119 | 4,54 | 1.12 | 2.81 | .062 |
| | 8 | 138 | 4,28 | 1.10 | | |
| | 9 | 122 | 4,22 | 1.18 | | |
| Envolvimento comportamental – participação/empenho nas atividades extracurriculares | 7 | 119 | 4,86 | .94 | 1.12 | .328 |
| | 8 | 138 | 4,68 | .92 | | |
| | 9 | 122 | 4,81 | 1.15 | | |
| Envolvimento comportamental – desinteresse face à aprendizagem | 7 | 119 | 2,83 | .61 | 8.92 | .000 |
| | 8 | 138 | 3,21 | .75 | | |
| | 9 | 122 | 3,12 | .85 | | |
| EEEE | 7 | 119 | 4,36 | .66 | .060 | .941 |
| | 8 | 138 | 4,34 | .60 | | |
| | 9 | 122 | 4,34 | .59 | | |
| Escala de vitimação do QVEIS | 7 | 119 | 1,13 | .21 | 1.21 | .300 |
| | 8 | 138 | 1,18 | .26 | | |
| | 9 | 122 | 1,15 | .23 | | |
| EBEPA | 7 | 119 | 4,79 | .77 | 2.89 | .057 |
| | 8 | 138 | 4,55 | .79 | | |
| | 9 | 122 | 4,65 | .75 | | |

***Diferença de Médias Em Relação à Escola que os/as Alunos/as Frequentam
(ANOVA Oneway)***

A comparação de médias entre grupos, tendo em conta a escola frequentada, foi também realizada através da ANOVA Oneway, dado que cada uma das três escolas tem características próprias. Como é possível verificar na tabela 6, verificaram-se diferenças significativas em todas as dimensões em análise.

Tabela 6

Análise das Diferenças de Médias entre Escolas Frequentadas (ANOVA Oneway)

| Dimensões | Ano | N | Média | DP | F | p |
|---|------------|----------|--------------|-----------|----------|-------------|
| Envolvimento cognitivo | 1 | 122 | 4,40 | .89 | 6.96 | .001 |
| | 2 | 170 | 4,56 | .94 | | |
| | 3 | 87 | 4,85 | .70 | | |
| Envolvimento afetivo em relação à aprendizagem | 1 | 122 | 4,55 | .85 | 5.77 | .003 |
| | 2 | 170 | 4,51 | .97 | | |
| | 3 | 87 | 4,89 | .81 | | |
| Envolvimento afetivo em relação à escola | 1 | 122 | 3,94 | 1.07 | 21.81 | .000 |
| | 2 | 170 | 4,32 | 1.22 | | |
| | 3 | 87 | 4,94 | .73 | | |
| Envolvimento comportamental – participação/empenho nas atividades extracurriculares | 1 | 122 | 4,41 | .94 | 22.94 | .000 |
| | 2 | 170 | 5,14 | .86 | | |
| | 3 | 87 | 4,60 | 1.11 | | |
| Envolvimento comportamental – desinteresse face à aprendizagem | 1 | 122 | 3,19 | .75 | 4.70 | .010 |
| | 2 | 170 | 3,07 | .80 | | |
| | 3 | 87 | 2,86 | .65 | | |
| EEEE | 1 | 122 | 4,18 | .60 | 8.82 | .000 |
| | 2 | 170 | 4,37 | .65 | | |
| | 3 | 87 | 4,53 | .49 | | |
| Escala de vitimação do QVEIS | 1 | 122 | 1,14 | .24 | 3.95 | .020 |
| | 2 | 170 | 1,19 | .24 | | |
| | 3 | 87 | 1,11 | .22 | | |
| EBEPA | 1 | 122 | 4,58 | .81 | 6,72 | .001 |
| | 2 | 170 | 4,58 | .74 | | |
| | 3 | 87 | 4,92 | .76 | | |

Na maioria dos casos, foi a escola número 3 – uma escola secundária com terceiro ciclo – a escola a revelar médias mais elevadas. Contudo, uma análise mais pormenorizada das médias através do teste de Tukey HSD revelou-nos diferenças mais detalhadas, que passamos a referir.

No que concerne à Escala de Envolvimento do Estudante na Escola, é a escola secundária com 3.º ciclo a escola com média mais elevada, sendo que demonstra diferenças significativas com a escola básica privada ($p=.027$) e com a escola TEIP ($p<.001$).

No que respeita ao Envolvimento Cognitivo, é também a escola secundária com 3.º ciclo (Escola 3) a que apresenta maior média, revelando diferenças significativas com a escola 1 (escola TEIP; $p<.005$) e com a escola 2 (escola privada; $p=.032$).

No fator do Envolvimento Afetivo em relação à Aprendizagem é, mais uma vez, a escola secundária com 3.º ciclo a destacar-se, revelando diferenças significativas em relação à escola TEIP ($p=.019$) e à escola privada ($p<.005$).

O Envolvimento Afetivo em relação à Escola tem a particularidade de evidenciar diferenças significativas entre todas as escolas, embora continue a ser a escola secundária com 3.º ciclo a que tem os resultados mais elevados. Concretamente, a escola TEIP (escola 1) difere da escola privada (escola 2; $p=.010$) e da escola secundária com 3.º ciclo (escola 3; $p<.001$), sendo a que tem a média mais baixa. Para além disso, também a escola privada difere significativamente da escola secundária ($p <.001$).

No Envolvimento Comportamental – Participação/Empenho nas Atividades Curriculares foi a escola básica privada a revelar médias mais elevadas e estatisticamente diferentes das outras escolas ($p <.001$ para ambas).

No que toca ao último fator da Escala de Envolvimento do/a Estudante na Escola, Envolvimento Comportamental – Desinteresse face à Aprendizagem, é a escola TEIP que mais se destaca em termos de média, demonstrando contudo diferenças significativas apenas em relação à escola secundária ($p =.007$).

Quanto à Escala de Vitimação do QVEIS, apenas revela diferenças estatisticamente significativas entre as escolas privada e secundária com 3.º ciclo ($p=.022$), sendo que a escola com a média mais elevada é a escola privada.

No que respeita à Escala de Bem-Estar Psicológico, a escola secundária com 3.º ciclo revela diferenças estatisticamente significativas as restantes escolas ($p <.005$)

e apresenta-se como a escola com maiores níveis de bem-estar psicológico nos/nas adolescentes.

Em suma, podemos referir que os/as participantes da escola secundária com 3.º ciclo se revelaram mais envolvidos/as cognitivamente, afetivamente e mais empenhados/as no processo de aprendizagem, embora se envolvam menos nas atividades extracurriculares. Possuem também níveis mais baixos na escala de vitimação e níveis mais elevados de bem-estar. No entanto, estes resultados devem ser lidos com precaução, pois os questionários apenas foram passados a três turmas da escola. No que diz respeito aos/às alunos/as da escola privada, revelaram resultados mais elevados na participação em atividades extracurriculares mas, simultaneamente, na escala de vitimação. A escola TEIP destacou-se, particularmente, pela falta de interesse demonstrada relativamente à aprendizagem, ou seja, no desinteresse ao longo do processo.

Diferença de Médias Em Relação aos Grupos de Idade (ANOVA Oneway)

A comparação de médias entre grupos, relativamente à idade, foi mais uma vez calculada através da ANOVA Oneway e revelou-nos diferenças estatisticamente significativas na Escala de Envolvimento do/a Estudante na Escola e nos fatores 3 (Envolvimento Afetivo em Relação à Escola), 4 (Envolvimento Comportamental – Participação/Empenho nas Atividades Extracurriculares) e 5 (Envolvimento Comportamental – Desinteresse face à Aprendizagem) da mesma escala (Tabela 7).

Em todas as diferenças significativas, à exceção do Envolvimento Comportamental – Falta de Empenho face à Aprendizagem, são os/as participantes com 11-12 anos os que têm médias mais elevadas, revelando-se por isso os mais envolvidos/as. No quinto fator da Escala do Envolvimento do/a Estudante na Escola foram os/as alunos/as com mais de 15 anos os/as que tiveram resultados mais elevados, o que sugere que são os/as que menos se esforçam.

Tabela 7

Análise das Diferenças de Médias relativamente à Idade (ANOVA Oneway)

| Dimensões | Idade | N | Média | DP | F | p |
|---|--------------|----------|--------------|-----------|----------|-------------|
| Envolvimento cognitivo | 11-12 | 89 | 4,68 | .89 | 2.16 | .092 |
| | 13 | 119 | 4,66 | .80 | | |
| | 14 | 123 | 4,52 | .98 | | |
| | ≥15 | 48 | 4,34 | .78 | | |
| Envolvimento afetivo em relação à aprendizagem | 11-12 | 89 | 4,74 | .87 | 1.63 | .183 |
| | 13 | 119 | 4,64 | .83 | | |
| | 14 | 123 | 4,57 | .98 | | |
| | ≥15 | 48 | 4,40 | .94 | | |
| Envolvimento afetivo em relação à escola | 11-12 | 89 | 4,72 | 1.05 | 7.15 | .000 |
| | 13 | 119 | 4,44 | .99 | | |
| | 14 | 123 | 4,12 | 1.19 | | |
| | ≥15 | 48 | 3,97 | 1.27 | | |
| Envolvimento comportamental – participação/empenho nas atividades extracurriculares | 11-12 | 89 | 5,08 | .83 | 5.58 | .001 |
| | 13 | 119 | 4,79 | .90 | | |
| | 14 | 123 | 4,72 | 1.12 | | |
| | ≥15 | 48 | 4,37 | 1.11 | | |
| Envolvimento comportamental - desinteresse face à aprendizagem | 11-12 | 89 | 2,84 | .64 | 4.90 | .002 |
| | 13 | 119 | 3,01 | .68 | | |
| | 14 | 123 | 3,20 | .85 | | |
| | ≥15 | 48 | 3,23 | .82 | | |
| EEEE | 11-12 | 89 | 4,47 | .59 | 4.13 | .007 |
| | 13 | 119 | 4,40 | .57 | | |
| | 14 | 123 | 4,29 | .66 | | |
| | ≥15 | 48 | 4,12 | .59 | | |
| Escala de vitimação do QVEIS | 11-12 | 89 | 1,15 | .24 | 1.44 | .231 |
| | 13 | 119 | 1,16 | .23 | | |
| | 14 | 123 | 1,19 | .27 | | |
| | ≥15 | 48 | 1,10 | .12 | | |
| EBEPA | 11-12 | 89 | 4,81 | .75 | 2.02 | .111 |
| | 13 | 119 | 4,68 | .80 | | |
| | 14 | 123 | 4,57 | .76 | | |
| | ≥15 | 48 | 4,55 | .81 | | |

Uma nova análise através do teste de Tukeys HSD revelou-nos diferenças significativas entre os/as participantes com 11/12 anos e os/as alunos/as com 14 ($p < .005$) e 15 ou mais anos ($p < .005$), no que diz respeito ao fator do Envolvimento Afetivo em Relação à Escola. Para além disso verificaram-se também diferenças significativas no Envolvimento Comportamental – Participação/Empenho nas Atividades Extracurriculares entre os/as participantes com 11/12 anos e os/as alunos/as com 14 ($p = .048$) e 15 anos ou mais ($p < .001$). No que concerne ao Envolvimento Comportamental – Desinteresse face à Aprendizagem também foram percebidas diferenças significativas entre os/as estudantes de 11/12 anos e os/as de 14 e mais de 15 anos, com $p < .005$ e $p = .022$, respetivamente. Também na Escala de Envolvimento do/a Estudante na Escola foram entendidas diferenças significativas entre os/as alunos/as com 15 ou mais anos e os/as alunos/as com 11-12 ($p = .008$) e 13 anos de idade ($p = .038$).

3.3. Análise das Relações entre as Variáveis (Correlações de Pearson)

Na tabela 8 é possível verificar as correlações existentes entre a idade, o ano de escolaridade e as várias dimensões e escala global do EEE, a escala de vitimação do QVEIS e a EBEPa.

A Idade Cronológica correlaciona-se, como é possível verificar, com a maioria das dimensões em avaliação, à exceção da Escala de Vitimação do QVEIS e da EBEPa, com as quais não tem correlação significativa.

No que diz respeito à Escala de Envolvimento do/a Estudante na Escola e às suas dimensões, as correlações com a Idade Cronológica são todas médias, variando o r entre .101 e .240, e o seu sentido entre o positivo e o negativo. Estas correlações, perceptíveis na tabela 8, significam que à medida que a Idade Cronológica aumenta o Envolvimento Global dos/as alunos/as diminui ($r = -.181$; $p < .01$), assim como o Envolvimento Cognitivo ($r = -.109$; $p < .05$), o Envolvimento Afetivo em Relação à Aprendizagem ($r = -.101$; $p < .05$), o Envolvimento Afetivo em Relação à Escola ($r = -.240$; $p < .01$) e o Envolvimento Comportamental – Participação/Empenho nas Atividades Extracurriculares ($r = -.231$; $p < .01$). A dimensão relacionada com o Envolvimento Comportamental – Desinteresse face à Aprendizagem (de certa forma o “não envolvimento”) é a exceção e relaciona-se positivamente com a Idade Cronológica

($r=.155$; $p<.01$). O mesmo é dizer que à medida que os/as alunos/as ficam mais velhos/as, ficam também mais desinteressados/as pelo processo de aprendizagem.

Como é também possível verificar através da tabela, o Ano de Escolaridade tem também correlações significativas com o Envolvimento Afetivo em Relação à Escola e com o Envolvimento Comportamental – Desinteresse Face à Aprendizagem.

No que diz respeito à correlação que estabelece com o Envolvimento Afetivo em Relação à Escola, é média e no sentido negativo ($r=-.113$; $p<.05$). O mesmo sugere que à medida que os/as alunos/as vão progredindo no seu percurso escolar, vão diminuindo o seu gosto pela escola.

Relativamente à correlação estabelecida entre o Ano de Escolaridade e o Envolvimento Comportamental – Desinteresse face à Aprendizagem, é no sentido positivo, apesar de média ($r=.151$; $p<.01$). Sugere, portanto, que à medida que os/as alunos/as avançam no percurso escolar, aumenta também o seu desinteresse face ao processo de aprendizagem.

No que diz respeito às correlações que a Escala de Envolvimento do/a Estudante na Escola estabelece com as outras dimensões, revelaram-se muito significativas, havendo apenas uma escala com a qual não se correlaciona significativamente – a Escala de Vitimação do Questionário de Violência Escolar e Isolamento Social.

Começamos pela correlação que estabelece com a Escala de Bem-Estar Psicológico para Adolescentes. É uma correlação elevada e no sentido positivo ($r=.381$; $p<.01$) e revela que o Envolvimento Global e o Bem-Estar Psicológico evoluem no mesmo sentido, isto é, quando um aumenta, o outro também tem valores mais elevados.

Depois, olhando para as correlações do Envolvimento Global com as suas 5 dimensões constatamos mais uma vez aquilo que a Análise Fatorial já nos havia demonstrado através da variância da escala explicada por cada fator. O Envolvimento Comportamental – Desinteresse face à Aprendizagem é o que menos relação tem com a escala total, para além de ser uma correlação negativa ($r=-.282$; $p<.01$). O mesmo é dizer que quanto mais envolvidos/as os/as alunos/as estiverem, menos desinteresse haverá face ao processo de aprendizagem. O Envolvimento Comportamental – Participação/Empenho nas Atividades Extracurriculares tem já uma correlação muito elevada com a escala total ($r=.599$; $p<.01$), assim como o Envolvimento Afetivo face à Aprendizagem ($r=.747$; $p<.01$) e à Escola ($r=.780$; $p<.01$), e como o Envolvimento Cognitivo ($r=.910$; $p<.01$). O mesmo é referir que quanto mais envolvidos/as os/as

alunos/as estiverem nestas dimensões, mais elevados serão os seus *scores* na escala global.

O Envolvimento Cognitivo apresenta também correlações significativas com várias dimensões, não se verificando tal pressuposto com a Escala de Vitimação do QVEIS. Com a Escala do Bem-Estar Psicológico, o Envolvimento Cognitivo apresenta uma correlação elevada e positiva ($r=.310$; $p < .01$). O mesmo significa que à medida que o/a aluno/a está mais envolvido/a cognitivamente, é também maior o seu nível de bem-estar global. Já com a dimensão Envolvimento Comportamental – Desinteresse face à Aprendizagem, o Envolvimento Cognitivo tem uma correlação elevada mas negativa ($r=-.367$; $p < .01$), o que significa que quanto mais envolvidos/as cognitivamente os/as alunos/as estão, menos desinteresse revelam pelo processo de aprendizagem. O Envolvimento Cognitivo apresenta ainda uma correlação positiva e elevada com o Envolvimento Comportamental – Participação/Empenho nas Atividades Extracurriculares ($r=.409$; $p < .01$), o que sugere que um maior envolvimento cognitivo gera também um maior nível de participação e empenho nas atividades extracurriculares e vice-versa. O Envolvimento Afetivo revela uma correlação muito elevada com o Envolvimento Cognitivo, seja no que diz respeito à Escola ($r=.561$; $p < .01$) ou à Aprendizagem ($r=.668$; $p < .01$). O mesmo é dizer que quanto mais os/as alunos/as gostam da escola e se interessam por aprender, maior Envolvimento Cognitivo revelam. O mesmo acontece no sentido inverso.

As correlações significativas do Envolvimento Afetivo em Relação à Aprendizagem verificam-se com o Envolvimento Afetivo em Relação à Escola ($r=.602$; $p < .01$), com o Envolvimento Comportamental – Participação/Empenho nas Atividades Extracurriculares ($r=.333$; $p < .01$); com o Envolvimento Comportamental – Desinteresse face à Aprendizagem ($r=-.435$; $p < .01$), com a Escala de Vitimação do QVEIS ($r=-.183$; $p < .01$) e com a Escala de Bem-Estar Psicológico ($r=.368$; $p < .01$). Sinteticamente, significa que os/as alunos/as que gostam e estão empenhados/as em aprender gostam também mais da escola, participam e empenham-se mais nas atividades realizadas fora do tempo letivo. Revelam também menor desinteresse pela aprendizagem, menores índices de vitimação e níveis mais elevados de bem-estar. O mesmo acontece em sentido contrário.

Tabela 8

Correlações de Pearson entre Idade, Ano de Escolaridade, EEEE e Dimensões do EEE, Escala de Vitimação do QVEIS e EBEPa

| | Idade Cronológica | Ano de Escolaridade | EEEE | Env. Cognitivo | Env. Afetivo - Aprendizagem | Env. Afetivo - Escola | Env. Comportamental - Atividades | Env. Comportamental - Desinteresse | Escala de Vitimação do QVEIS |
|------------------------------------|-------------------|---------------------|----------------|----------------|-----------------------------|-----------------------|----------------------------------|------------------------------------|------------------------------|
| EEEE | -.181** | -.012 | | | | | | | |
| Env. Cognitivo | -.109* | .010 | .910** | | | | | | |
| Env. Afetivo . Aprendizagem | -.101* | -.012 | .780** | .668** | | | | | |
| Env. Afetivo - Escola | -.240** | -.113* | .747** | .561** | .602** | | | | |
| Env. Comportamental - Atividades | -.231** | -.019 | .599** | .409** | .333** | .362** | | | |
| Env. Comportamental - Desinteresse | .155** | .151** | -.282** | -.367** | -.435** | -.331** | -.186** | | |
| Escala de Vitimação do QVEIS | -.036 | .035 | -.065 | -.032 | -.183** | -.138** | -.052 | .189** | |
| EBEPa | -.099 | -.071 | .381** | .310** | .368** | .380** | .294** | -.323** | -.402** |

** A correlação é significativa ao nível .01

* A correlação é significativa ao nível .05

Quanto ao Envolvimento Afetivo em Relação à Escola, tem também correlações estatisticamente significativas com o Envolvimento Comportamental – Participação/Empenho nas Atividades Extracurriculares ($r=.362$; $p<.01$), com o Envolvimento Comportamental – Desinteresse face à Aprendizagem ($r=-.331$; $p<.01$), com a Escala de Vitimação do QVEIS ($r=-.138$; $p<.01$) e com a Escala de Bem-Estar Psicológico ($r=.380$; $p<.01$). Dito de outra forma, alunos/as que gostam e têm interesse pela sua escola têm tendência a envolverem-se também mais nas atividades extracurriculares, a desinteressarem-se menos pela aprendizagem, a serem menos vítimas de agressão por parte dos pares, a revelarem níveis mais elevados de bem-estar e vice-versa.

É de evidenciar aqui a relação estabelecida entre a Escala de Vitimação do QVEIS e a componente Afetiva do Envolvimento, as quais estabelecem correlações negativas estatisticamente significativas. O mesmo revela que quanto mais vitimizados/as são os/as alunos/as menor é o seu gosto pela escola e pela aprendizagem e vice-versa.

Dirigindo agora a nossa atenção para o Envolvimento Comportamental – Participação/Empenho nas Atividades Extracurriculares, temos que se correlaciona também significativamente com o Envolvimento Comportamental – Desinteresse face à Aprendizagem, embora no sentido negativo ($r=-.186$; $p<.01$), e com a Escala de Bem-Estar Psicológico para Adolescentes ($r=.294$; $p<.01$). Isto é, quanto mais os/as alunos/as participam e se empenham nas atividades extracurriculares, menos tendência existe para que sejam vitimizados/as por parte dos pares. A juntar a este facto, está o facto de que mais participação e empenho estão também correlacionados com maiores níveis de bem-estar.

O Envolvimento Comportamental - Desinteresse face à Aprendizagem apresenta uma correlação estatisticamente significativa com a Escala de Vitimação do QVEIS ($r=.189$; $p<.01$) que nos indica que alunos/as mais desinteressados/as têm maior propensão a uma maior vitimação por parte dos pares e vice-versa. Para além disso, encontra-se negativamente correlacionado com a Escala de Bem-Estar Psicológico dos/as adolescentes, o que sugere que quanto mais desinteresse o/a aluno/a mostra face ao seu processo de aprendizagem menor é o seu nível de bem-estar e o mesmo acontece no sentido oposto.

Por sua vez, a Escala de Vitimação tem uma correlação estatisticamente significativa, elevada e negativa também com a Escala de Bem-Estar ($r=-.402$; $p<.01$),

o que nos sugere que níveis mais elevados de bem-estar estão relacionados com níveis mais baixos de vitimação por parte dos pares.

Capítulo 4 - Discussão Global de Resultados

Este capítulo tem como objetivo primário realizar uma súmula dos resultados referidos no capítulo anterior, de modo a que nos seja possível responder às questões de investigação elencadas no capítulo 1 do Estudo Empírico.

Antes de mais, convém ressaltar que a análise psicométrica permitiu confirmar a qualidade dos instrumentos utilizados para medir as dimensões que pretendíamos. Nesse sentido, podemos dizer que as escalas utilizadas indicaram medir os constructos a que se propunham de forma válida e fiável, e que isso nos permite a obtenção de conclusões válidas sobre os resultados obtidos.

No que diz respeito à primeira questão de investigação - ***os resultados obtidos nas várias dimensões do Envolvimento do/a Estudante na Escola estão relacionadas entre si?*** – é de salientar que a Escala de Envolvimento do/a Estudante na Escola estabelece, em termos globais, correlações estatisticamente significativas com as cinco dimensões que a constituem (Envolvimento Cognitivo, Envolvimento Afetivo face à Aprendizagem, Envolvimento Afetivo face à Escola, Envolvimento Comportamental – Participação nas Atividades Extracurriculares e Envolvimento Comportamental – Desinteresse face à Aprendizagem), como seria de esperar e como foi possível verificar também através da Análise Fatorial Exploratória que efetuámos à mesma escala.

Também as suas dimensões estabelecem correlações estatisticamente significativas entre si, o que também era de esperar e é positivo, dado que fazem parte da mesma escala e pretendem medir o mesmo constructo, embora em dimensões distintas.

É importante ressaltar que, no geral, os/as alunos/as obtiveram médias elevadas em todas as dimensões do Envolvimento do/a Estudante na Escola, o que relata um elevado nível de Envolvimento Global; e que outros estudos anteriores corroboram este resultado e dizem que os/as alunos/as portugueses/as são envolvidos/as em todos os tipos de envolvimento estudados (Soares, 2014).

Contudo, apesar de quase todas as relações entre dimensões serem positivas, a relação entre a escala global e o fator Envolvimento Comportamental – Desinteresse face à Aprendizagem estabelecem entre si uma correlação estatisticamente significativa no sentido negativo.

O mesmo significa que quanto maior é o desinteresse dos/as alunos/as face à aprendizagem, menor será o seu resultado global na Escala do Envolvimento do/a

Estudante na Escola. Tal é compreensível dados os itens que correspondem o fator e que, maioritariamente, constituem princípios antagónicos aos que o Envolvimento do/a Estudante na Escola defende (“*Nas aulas finjo que estou a trabalhar*”; “*Durante as aulas, penso noutras coisas que não estão relacionadas com a matéria*”; “*Sinto que é aborrecido aprender*”; “*Na escola faço apenas o suficiente para passar de ano*”).

Quanto à nossa segunda questão de investigação - **os resultados obtidos nas várias dimensões do Envolvimento do/a Estudante na Escola, no índice total de Bem-Estar e na Escala de Vitimação do QVEIS estão relacionados com o sexo dos/as participantes?** – e ao contrário do que encontraram Bizarro (1999), Pellegrini e Long (2002), Martins (2005) e Pitadas (2011) não encontramos diferenças significativas entre o sexo feminino e o sexo masculino no que diz respeito ao Bem-Estar e ao nível de Vitimação.

No que se refere ao Envolvimento do/a Estudante na Escola, a análise das diferenças de médias entre sexos permite concluir que as raparigas são significativamente mais empenhadas e interessadas no seu processo de aprendizagem do que os rapazes, uma vez que foi no quinto fator que verificámos diferenças significativas. O mesmo é dizer que, no fator do desinteresse, foram os rapazes a obter médias mais elevadas.

Estes resultados vão de encontro aos resultados de outros estudos (Lam et al., 2012 in Soares, 2014; Mouchinho, 2012; Charneca, 2012) onde também as raparigas reportavam maiores níveis de envolvimento escolar.

Relativamente à terceira questão de investigação - **os resultados obtidos nas várias dimensões do Envolvimento do/a Estudante na Escola, no índice total de Bem-Estar e na Escala de Vitimação do QVEIS estão relacionados com o ano de escolaridade frequentado pelos/as participantes?** – e no que respeita às diferenças de médias entre os 3 anos de escolaridade constituintes do 3.º ciclo (7.º, 8.º e 9.º ano), é-nos possível inferir que os/as alunos/as do 7.º ano são os/as mais empenhados/as e interessados/as no processo de aprendizagem, seguidos/as dos/as alunos/as do 9.º ano.

No estudo de Mouchinho (2012) verificou-se um decréscimo do Envolvimento do/a Estudante na Escola ao longo do 3.º ciclo de escolaridade. Contudo, os nossos resultados referem que os/as alunos/as do 8.º ano são os/as menos empenhados/as e com menores níveis de Bem-Estar, relativamente aos/às alunos/as do ano de escolaridade anterior. São, na nossa opinião, curiosos estes valores, tendo em conta

que o 7.º ano é um ano que sucede a um processo de transição e, como tal, seriam de esperar maiores influências negativas nos níveis de Bem-Estar.

Contudo, é também de salientar que nas duas escolas básicas em que recolhemos a maior parte da nossa amostra, muitos/as dos/as alunos/as não sofreram mudança de escola do 2.º para o 3.º ciclo e esse pode ser um fator preponderante para os elevados níveis do seu Bem-Estar. Teria, contudo, de existir um estudo mais detalhado do percurso escolar dos/as alunos/as para que pudessem ser realizadas inferências concretas.

Focando a quarta questão – ***os resultados obtidos nas várias dimensões do Envolvimento do/a Estudante na Escola, no índice total de Bem-Estar e na Escala de Vitimação do QVEIS estão relacionados com a idade dos/as participantes?*** – temos a evidenciar que os resultados no Envolvimento global, o gosto pela escola e a participação e empenho nas atividades extracurriculares são mais elevados em alunos/as mais novos/as. O mesmo é dizer, corroborando estudos anteriores como o de Charneca (2012), que o Envolvimento global, assim como o Envolvimento Comportamental nas atividades extracurriculares e o Envolvimento Afetivo face à escola diminuem à medida que os/as adolescentes progridem na idade.

Para além disso, as correlações analisadas também nos indicaram relações significativas entre a idade, o Envolvimento global e as cinco dimensões que o constituem (Envolvimento Cognitivo, Envolvimento Afetivo face à Aprendizagem, Envolvimento Afetivo face à Escola, Envolvimento Comportamental – Participação nas Atividades Extracurriculares e Envolvimento Comportamental – Desinteresse face à Aprendizagem). O mesmo é dizer, tendo em conta o sentido das correlações, que o Envolvimento diminui à medida que a idade dos/as alunos/as aumenta e vice-versa. Fernandes (2007) já havia referido que há dados a apontar para uma diminuição do gosto pela escola à medida que os/as adolescentes envelhecem. Havia também referido que parece existir um aumento dos níveis de Bem-Estar entre os 12 e os 18 anos, mas na presente investigação não conseguimos obter qualquer correlação significativa que nos levasse a corroborar essas conclusões.

A quinta questão de investigação elencada - ***os resultados obtidos nas várias dimensões do Envolvimento do/a Estudante na Escola, no índice total de Bem-Estar e na Escala de Vitimação do QVEIS estão relacionados com a escola frequentada pelos/as participantes?*** – levou-nos a obter resultados que diferiram significativamente em todas as dimensões.

Na escola secundária com 3.º ciclo, os/as alunos/as revelaram-se mais envolvidos/as cognitivamente e afetivamente, mais empenhados/as na aprendizagem, com níveis mais elevados de Bem-Estar e menores níveis de Vitimação por parte dos pares. Revelaram, contudo, um Envolvimento mais baixo que as outras escolas, no que diz respeito às atividades extracurriculares.

A escola básica privada, embora revelasse um maior envolvimento nas atividades extracurriculares, revelou também resultados mais elevados na Escala de Vitimação, enquanto a escola TEIP se destacou pelos valores elevados no “não envolvimento” – Envolvimento Comportamental - Desinteresse face à Aprendizagem.

Estes resultados são passíveis de serem justificados pelas características de cada instituição escolar, dado que diferem bastante umas das outras.

Na escola TEIP, frequentada por uma população mais fragilizada e que opta muitas vezes por comportamentos problemáticos, é compreensível o elevado desinteresse dos/as alunos/as e o seu menor Envolvimento. Quanto à escola básica privada, é expectável que os/as alunos/as revelem uma maior participação nas atividades extracurriculares, já que são muito valorizadas, e até recompensadas, pelos/as seus/suas professores/as. As pontuações elevadas na Escala de Vitimação podem também ser explicadas pelo ambiente conflituoso e competitivo que foi perceptível entre as várias turmas aquando da aplicação dos questionários.

No que diz respeito aos valores elevados de Envolvimento dos/as Estudantes da escola secundária, podem estar relacionados com o facto de ter sido o diretor da escola a escolher as turmas onde se poderiam aplicar os questionários, as quais poderiam não ser representativas da escola.

Nesse sentido, seria pertinente a extensão da investigação à avaliação das características da escola e o alargamento da amostra para que fosse possível generalizar os resultados.

Por último, apresentamos a resposta à última questão de investigação - ***existe relação entre os três constructos em estudo - Envolvimento do/a Estudante na Escola, Vitimação e Bem-Estar?*** - em torno da qual se regeu o nosso estudo.

A Escala de Vitimação apresenta correlações negativas significativas com o gosto/interesse pela aprendizagem e pela escola, com o empenho no processo de aprendizagem e com a Escala de Bem-Estar. O mesmo é dizer que, quanto mais elevados são os resultados na Escala de Vitimação, menores serão o gosto/interesse pela escola e pela aprendizagem, o empenho e esforço no processo de aprendizagem e o Bem-Estar do/a estudante.

Tais resultados atestam também a opinião de Fernandes et al. (2011), uma vez que defendem que menores problemas com o/os grupo/s de pares geram uma maior satisfação escolar dos/as alunas e níveis mais elevados de Bem-Estar. O mesmo acontecerá no sentido inverso.

Concomitantemente, os fatores Afetivo e Comportamental do Envolvimento estabelecem correlações negativas estatisticamente significativas com a Escala de Vitimação. Podemos por isso concluir que um/a aluno/a com elevado interesse/gosto pela escola e um nível mais elevado de empenho nas atividades escolares e na aprendizagem tenderá a obter menores níveis na Escala de Vitimação e o mesmo acontecerá em sentido contrário.

Isto significa, genericamente, que à medida que os dois tipos de Envolvimento – Afetivo e Comportamental – aumentam, a Vitimação por parte dos pares diminui e os níveis de Bem-Estar são mais elevados. O mesmo se verifica no sentido inverso e permite concluir que as variáveis se relacionam entre si.

Os resultados obtidos vão de encontro a estudos anteriores (Willms, 2003) e (Vernon, 2002; Lopez & Dubois, 2005; McMahon, Parnes, Keys & Viola, 2008 in Melo & Quaresma, 2011) que nos dizem que quanto menor o envolvimento, maior serão o absentismo escolar, os problemas comportamentais e os problemas psicológicos inerentes.

Será, como tal, importante que tenhamos isso em mente quando quisermos intervir junto da vitimação dos/as nossos/jovens, seja esta intervenção remediativa ou, como seria desejável que acontecesse em todas as instituições escolares, preventiva.

Conclusões Gerais

Os principais objetivos deste trabalho passavam por perceber em que medida as variáveis em estudo - Envolvimento do/a Estudante na Escola, Vitimação e Bem-Estar - se encontravam relacionadas entre si e se existiam diferenças significativas entre os subgrupos existentes, fossem estes relacionados com o sexo, a idade, o ano de escolaridade ou a escola que os/as alunos/as frequentavam.

Para tal, procurámos recolher a nossa amostra em três escolas com 3.º ciclo e conseguimos 379 participações válidas (n=379). A maioria dos/as nossos/as participantes era do sexo feminino e frequentava o 8.º ano de escolaridade. Quanto ao leque de idades, variava entre os 11 e os 17 anos, sendo que a moda se situava nos 14 anos de idade. No geral, os/as alunos/as revelaram gostar da escola e autoavaliaram-se como bons/boas alunos/alunas, sendo a média da sua autoavaliação de 3,59 e a moda de 4, quando os valores variavam de 1 a 5.

As escalas utilizadas – Escala de Envolvimento do/a Estudante na Escola, Escala de Bem-Estar Psicológico para Adolescentes e Escala de Vitimação – indicaram medir os constructos de forma válida e fiável, o que nos permitiu resultados e conclusões também eles/elas válidos/as.

Focando os principais resultados podemos referir, em resposta à nossa primeira questão de investigação, que a escala total de Envolvimento do/a Estudante na Escola se correlaciona com as cinco dimensões que a constituem e que já haviam sido encontradas na nossa análise fatorial exploratória (envolvimento cognitivo, envolvimento afetivo face à aprendizagem, envolvimento afetivo face à escola, envolvimento comportamental – participação nas atividades extracurriculares, e envolvimento comportamental – desinteresse face à aprendizagem). A correlação é, porém, negativa entre a escala total e a subescala de envolvimento comportamental – desinteresse face à aprendizagem, uma vez que esta dimensão representa alguns princípios antagónicos aos que o envolvimento preconiza (*“Sinto que é aborrecido aprender”* ou *“Nas aulas, finjo que estou a trabalhar”*, por exemplo).

Foi ainda possível constatar que, no geral, os/as alunos/as se revelaram bastante envolvidos/as, obtendo médias elevadas na escala global e nos quatro primeiros fatores encontrados. O mesmo permite concluir que, apesar de se verificar a existência de alguns/algumas alunos/as desinteressados/as e pouco empenhados/as no processo de aprendizagem, os/as nossos/as participantes revelaram gostar de

aprender, esforçar-se e empenhar-se durante as suas aprendizagens, participar nas atividades extracurriculares e gostar da escola que frequentavam.

Quanto à segunda questão de investigação, não se verificaram diferenças entre sexos, nem no que toca à questão da vitimação, nem ao nível do bem-estar. Contudo, foi possível constatar que as raparigas se revelaram mais empenhadas e esforçadas ao longo da aprendizagem, enquanto os rapazes obtiveram médias mais elevadas na dimensão que representa o “não envolvimento”.

Relativamente ao ano de escolaridade, e indo de encontro àquela que foi a nossa terceira questão de investigação, foram os/as alunos/as do 7.º ano de escolaridade os/as que se revelaram mais empenhados/as e dedicados/as no processo de aprendizagem, seguidos/as dos/as alunos/as do 9.º ano. Os/As alunos/as do 8.º ano foram, por isso, os/as alunos/as que obtiveram uma média mais elevada na dimensão relacionada com o desinteresse perante a aprendizagem.

No que concerne aos níveis de vitimação e bem-estar não se verificaram diferenças entre anos de escolaridade.

Se, por sua vez, considerarmos os grupos de idade, tal como preconizava a nossa quarta questão de investigação, podemos mencionar que o envolvimento global, a participação em atividades extracurriculares e o gosto pela escola diminuem à medida que a idade aumenta. Porque é que isto acontece? Não podemos deixar de questionar estes resultados.

Será que são as características das escolas e do ensino no nosso país que levam a que os/as alunos/as se desinteressem e à diminuição do seu gosto pela escola? Sabemos que a frequência da escola é obrigatória, atualmente, até que os/as alunos/as concluam o 12.º ano; que os/as alunos/as passam cada vez mais horas por dia na escola; que temos turmas constituídas com cada vez mais alunos/as; e que cada aluno/a tem as suas características individuais, mas constatámos agora que já no 3.º ciclo se verifica um decréscimo no gosto pela escola, no envolvimento global e na frequência de atividades extracurriculares.

Será que nada pode ser feito para manter o empenho, a dedicação e o envolvimento dos/as estudantes, principalmente tendo em conta que quanto mais velhos/as os/as estudantes são, mais conscientes deverão estar da importância da escola e, ao invés disso, desinvestem cada vez mais?!

Será que a conjuntura económica atual do nosso país não leva a que os/as jovens queiram começar a contribuir para a receita mensal das suas casas, ao invés

de frequentar a escola e quiçá a universidade, considerando também as taxas elevadíssimas de desemprego nos/as jovens com estudos superiores?!

Como potenciar o interesse dos/as alunos/as pela escola/aprendizagem é uma questão que deverá ser tida em conta.

Respeitante à nossa quinta questão de investigação, podemos concluir que as características de cada escola parecem ser extremamente relevantes para a compreensão das dimensões estudadas. Na escola secundária com 3.º ciclo, os/as alunos/as revelaram-se mais envolvidos/as cognitivamente e afetivamente, mais empenhados/as na aprendizagem, com níveis mais elevados de bem-estar, e menores níveis de Vitimação por parte dos pares. Revelaram, contudo, um envolvimento mais baixo que as outras escolas, no que diz respeito às atividades extracurriculares.

Quanto à escola básica privada, embora revelasse um maior envolvimento dos/as seus/suas alunos/as nas atividades extracurriculares, revelou também resultados mais elevados na Escala de Vitimação.

A escola TEIP destacou-se pelos valores elevados no fator do “não envolvimento” – Envolvimento Comportamental - Desinteresse face à Aprendizagem.

Estes resultados poderão ser justificados pelas características de cada instituição escolar, dado que diferem bastante umas das outras. Na escola TEIP, que é frequentada por uma população mais fragilizada, de um meio socioeconómico desfavorecido e que opta muitas vezes por comportamentos desviantes, é mais frequente o elevado desinteresse dos/as alunos/as, bem como o seu menor envolvimento, até porque também tende a existir desinvestimento por parte dos/as pais/mães/encarregados/as de educação.

Quanto à escola básica privada, é expectável que os/as alunos/as revelem uma maior participação nas atividades extracurriculares, já que estas são extremamente valorizadas e até recompensadas pelos/as seus/suas professores/as. As pontuações elevadas na Escala de Vitimação podem também ser explicadas pelo ambiente competitivo que foi perceptível entre as várias turmas aquando da aplicação dos questionários.

No que diz respeito aos valores elevados de Envolvimento dos/as Estudantes na escola secundária, podem estar relacionados com o facto de ter sido o diretor da escola a escolher as turmas onde poderíamos aplicar os questionários, as quais poderiam não ser representativas da escola. Contudo, a existência do ensino secundário nesta escola também poderá ter um efeito potenciador de níveis mais

elevados de envolvimento, e estes podem estar relacionados com as expectativas de progressão na escolaridade.

Apesar destas possíveis justificações, continua a ser essencial refletir sobre estes resultados, sendo este um tema que deve ser explorado e utilizado pelas escolas com vista à obtenção de respostas e a um maior conhecimento dos/as seus/suas alunos/as; à promoção do sentimento de pertença; à promoção de maiores níveis de bem-estar; à promoção de maiores níveis de interesse pela escola, pela aprendizagem e pelas atividades extracurriculares e à diminuição de fatores *stressores* para os/as alunos/as. Porque os/as alunos/as precisam da escola mas a escola só existe com alunos/as.

Por último, mas constituindo-se a questão central da nossa investigação, tentámos perceber se existia relação entre o envolvimento dos/as estudantes na escola, a vitimação e o bem-estar.

Constatámos que a Escala de Vitimação apresentava correlações negativas com o gosto/interesse pela aprendizagem e pela escola e com a Escala de Bem-Estar. O mesmo é dizer que, quanto mais elevados são os resultados na Escala de Vitimação, menores são o gosto/interesse pela escola e pela aprendizagem, o empenho/esforço dos/as alunos/as e os níveis de Bem-Estar. Tais conclusões permitem-nos referir que o facto de um/a aluno/a ser vítima está relacionado com um maior desinvestimento na escola.

Em suma, uma análise global dos resultados obtidos na presente investigação permite-nos inferir que existe, de facto, relação entre os três constructos e isso significa que um maior envolvimento está relacionado com uma melhor relação entre colegas/amigos/as e com um nível mais elevado de bem-estar do/a adolescente.

Limitações e Sugestões para Estudos Futuros

A principal limitação da nossa investigação resulta da escolha das escolas contempladas neste estudo, dado que estas apresentam características muito distintas e esse facto condicionou os resultados obtidos.

Em termos de sugestões para estudos futuros, seria interessante a ocorrência de um estudo que analisasse conjuntamente todos os resultados já recolhidos noutros estudos semelhantes, uma vez que permitiria a consolidação dos instrumentos utilizados.

Útil também seria considerar a componente agenciativa do envolvimento do/a estudante na escola, nomeadamente através da comparação de resultados obtidos com a escala de envolvimento do/a estudante na escola e com a nova escala de Veiga – Envolvimento dos alunos na escola: uma escala quadridimensional (EAE – E4D) (Veiga, 2013).

Um estudo mais aprofundado do modelo de Lam & Jimerson (2008), utilizando como quarta dimensão a componente agenciativa seria igualmente pertinente, assim como seria importante estudar o contexto de instrução, através de um estudo mais pormenorizado das características específicas de cada escola tida em conta.

Implicações para a Prática Educativa e para a Intervenção Psicológica

A existência da mera informação acerca de um tema não implica a mudança de atitudes, do mesmo modo que a mudança de atitudes não permite garantir que ocorrerá uma mudança de comportamentos (Durlak, 1995; Wolfe et al., 2006 in Saavedra & Machado, 2010). É, portanto, pertinente pensar mais além.

As escolas e os/as psicólogos/as que as integram (ou deveriam integrar) devem ter em consideração a constante formação dos/as assistentes operacionais e professores/as, seja para alertar para a existência de comportamentos de risco ou para que tenham um maior nível de formação relativa à faixa etária que os/as rodeia todos os dias, neste caso a adolescência.

É essencial que as escolas desempenhem todos e quaisquer esforços para que constituírem lugares seguros para os/as seus/suas alunos/as. São eles/elas o nosso presente e o nosso futuro e são os/as alunos/as que permitem a existência da escola.

Simultaneamente, não podemos esquecer que o envolvimento afetivo se correlaciona com um maior bem-estar dos/as estudantes e com menores níveis de vitimação e que, como tal, não podemos menosprezar o facto dos/as alunos/as gostarem ou não da escola. Devemos, ao invés disso, promover o interesse/gosto dos/as alunos/as pela escola sempre que seja possível.

Já que os/as alunos/as passam tanto tempo do seu dia na escola, porque não aproveitar os tempos “mortos” com algumas atividades úteis? Atividades extracurriculares que sejam do interesse dos/as alunos/as; salas de estudo, onde possam existir grupos de trabalho e partilha diária de informação, métodos e hábitos

de estudo; gabinetes direcionados para o esclarecimento de dúvidas relacionadas com a adolescência...

Compreender as diferenças de impacto das características da escola e do suporte por parte dos pares no envolvimento afetivo com a escola, permitirá à instituição perceber que especificidades deve trabalhar e em que aspetos intervir (Charneca, 2012).

Depois de perceber o que pode tornar os/as alunos/as mais envolvidos/as, que características existentes nas escolas mais motivam para a aprendizagem e o que mais preocupa os/as alunos/as no contexto escolar, será certamente mais fácil a elaboração dos projetos educativos, o envolvimento dos/as estudantes nas escolas e o alcance dos objetivos a que se propõem, quer os/as alunos/as, quer a comunidade escolar.

Sabemos que a relação entre pares no contexto escolar pode influenciar múltiplos aspetos do ajustamento dos/as adolescentes à escola, entre os quais se inclui o envolvimento (Ladd, Herald-Brown & Kochel, 2009) e, nesse âmbito, promover as capacidades de relacionamento interpessoal, as amizades e o bem-estar na escola deve ser também uma estratégia de intervenção primária.

Para além disso, os/as adolescentes que sentem que o seu grupo de pares lhes dá o suporte suficiente tendem a revelar um maior interesse na escola e a perseguir os seus objetivos com maior frequência que os adolescentes que carecem desse suporte (Goodenow, 1993; Wentzel, 1994; 1998 in Wentzel, Barry & Caldwell, 2004). A criação de redes de suporte, nomeadamente ao nível dos pares, será portanto profícua na prevenção da vitimação e na promoção do envolvimento e bem-estar.

A mediação de conflitos por parte dos pares pode ser igualmente uma estratégia adequada, tendo em consideração que se traduz num processo de resolução de problemas, em que os pares são treinados para ajudar os/as colegas, vítimas e agressores/as, a resolverem os conflitos e a diminuírem a tensão entre si (Pitadas, 2011).

Tendo em consideração ainda que os programas de intervenção na escola têm mais sucesso quando complementados por intervenções na família e na comunidade (Saavedra & Machado, 2010), é importante que as escolas e a comunidade escolar, onde se inclui o/a psicólogo/a, desempenhem todos os esforços para transmitir segurança aos/às seus/suas alunos/as, pais/mães/encarregados/as de educação e

comunidade, assim como para manter/aumentar a proximidade entre os/as seus/suas alunos/as, família e contexto escolar.

Referências Bibliográficas

- Almeida, M. (2012). *O bullying no contexto escolar (2.º e 3.º ciclos) – um plano de intervenção e prevenção*. Trabalho de projeto de Mestrado em Ciências da Educação, não publicado. Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa.
- Almeida, L. & Freire, T. (2008). *Metodologia da investigação em psicologia da educação* (5ª ed). Braga: Psiquilibrios Edições.
- Appleton, J., Christenson, S. & Furlong, M. (2008). Student Engagement with School: critical, conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5). DOI: 10.1002/pits.20303
- Appleton, J., Christenson, S., Kim, D. & Reschly, A. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the student engagement instrument. *Journal of School Psychology*, 44, 427-445.
- Barros, P., Carvalho, J. & Pereira, M. (2009). *Um estudo sobre o bullying no contexto escolar*. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba.
- Bizarro, L. (1999). *Bem-estar psicológico nos adolescentes*. Dissertação de Doutoramento em Psicologia. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Bizarro, L. (2001). O Bem- Estar Psicológico de Adolescentes com Insuficiência Renal Crónica. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 2 (2), 55-67.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Buhs, E. (2005). Peer rejection, negative peer treatment and school adjustment: Selfconcept and classroom engagement as mediating processes. *Journal of School Psychology*, 43, 407-424.
- Buhs, E. (2005). Peer rejection, negative peer treatment and school adjustment: self-concept and classroom engagement as mediating processes. *Journal of School Psychology*, 43, 407-424.
- Cabral, N. (2010). *A cidadania e o bem-estar psicológico de estudantes adolescentes*. Dissertação de Mestrado não publicada. Departamento de Ciências da Educação da Universidade dos Açores: Ponta Delgada.
- Carrillo, F., Sánchez, J. & Amorós, M. (2006). *Intervención Psicológica y Educativa com Niños y Adolescentes – Estudio de casos escolares*. Madrid: Ediciones Pirámide.

- Carvalho, J. (2009). *Savoring: uma forma de promover o bem-estar? A relação entre as crenças, as estratégias de savoring e o bem-estar pessoal nos adolescentes. Um estudo exploratório*. Dissertação de Mestrado não publicada, Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Carvalhosa, S. (2008). *Experiências e Práticas de Intervenção: o bullying nas escolas portuguesas*. Seminário “Violência, Bullying e Agressividade em Contextos de Formação”. Lisboa: Instituto de Emprego e Formação Profissional.
- Carvalhosa, S. (2013). *1 por todos e todos por 1! Prevenção do bullying entre jovens*. <http://www.opj.ics.ul.pt/index.php/junho-2013>. Acedido a: 18 de setembro de 2013.
- Carvalhosa, S., Moleiro, C. & Sales, C. (2009). A situação do bullying nas escolas portuguesas. *Revista Interações*, 5 (13), 125-146.
- Charneca, A. (2012). *Envolvimento na Escola, Bem-Estar e Vinculação aos Pais, Pares e Professores/as: Um Estudo com Alunos/as dos Ensinos Básico e Secundário*. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, não publicada. Departamento de Psicologia da Universidade de Évora, Évora.
- Christenson, S., Reschly, A. & Wylie, C. (2012). Prefácio. In S. Christenson, A. Reschly & C. Wylie, *Handbook of Research on Student Engagement* (v-ix). New York: Springer.
- Cowie, H., Boardman, C., Dawkins, J. & Jennifer, D. (2004). *Emotional Health and Well-Being: A Practical Guide for Schools*. London: Paul Chapman Publishing.
- Diener, E., Derrick, W., Biswas-Diener, R., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D. & Oishi S. (2009). New Measures of Well-Being. In Diener, E., *Assessing Well-Being: The Collected Works of Ed Diener* (pp. 247-266). New York: Springer.
- Diener, E., Suh, E., Lucas, R. & Smith, H. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125 (2), 276-302.
- Duarte, M. (2010). *Comportamentos Agressivos entre Pares e Padrões de Vinculação: Um Estudo com Jovens Adolescentes*. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, não publicada. Departamento de Psicologia da Universidade de Évora, Évora.
- Fernandes, H. (2007). *O bem-estar psicológico em adolescentes: Uma abordagem centrada no florescimento humano*. Tese de Doutoramento não publicada. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real.
- Fernandes, H., Vasconcelos-Raposo, J., Bertelli, R & Almeida, L. (2011). Satisfação Escolar e Bem-Estar Psicológico em Adolescentes Portugueses. *Revista Lusófona de Educação*, 18, 155-172.

- Freire, I., Simão, A. & Ferreira, A. (2006). O estudo da violência entre pares no 3.º ciclo do ensino básico – um questionário aferido para a população escolar portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (2), 157-183.
- Griffiths, A., Lilles, E., Furlong, M. & Sidhwa, J. (2012). The Relationships of Adolescent Student Engagement with Troubling and High-Risk. In S. Christenson, A. Reschly & C. Wylie, *Handbook of Research on Student Engagement* (pp.563-584). New York: Springer.
- Harris, S. & Petrie, G. (2003). *Bullying: The Bullies, the Victims, the Bystanders*. Oxford: Scarecrow Press, Inc.
- Juvonen, J., Espinoza, G. & Knifsend, C. (2012). The Role of Peer Relationships in Student Academic and Extracurricular Engagement. In S. Christenson, A. Reschly & C. Wylie, *Handbook of Research on Student Engagement* (pp.387-401). New York: Springer.
- Keyes, C. (2005). The subjective well-being of america's youth: Toward a comprehensive assessment. *Adolescent & Family*, 4, 3-11.
- Ladd, G., Herald-Brown, S. & Kochel, K. (2009). Peers and Motivation. In K. Wentzel & A. Wigfield, *Handbook of Motivation at School* (pp.323-348). New York: Routledge.
- Lam, S. & Jimerson, S. (2008). Exploring student engagement in school internationally. *Consultation Paper*, 1-13.
- Lam, S., Wong, B., Yang, H. & Liu, Y. (2012). Understanding Student Engagement with a Contextual Model. In S. Christenson, A. Reschly & C. Wylie, *Handbook of Research on Student Engagement* (pp.403-419). New York: Springer.
- Mahatmya, D., Lohan, B, Matjasko, J. & Farb, A. (2012). Engagement across developmental periods. In S. Christenson, A. Reschly & C. Wylie, *Handbook of Research on Student Engagement* (pp.45-63). New York: Springer.
- Maroco, J. (2007). *Análise Estatística com utilização do SPSS*. 3.ª Edição (Revista e Aumentada). Edições Sílabo. Lisboa.
- Martin, A. (2008). Enhancing student motivation and engagement: The effects of a multidimensional intervention. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 239-269.
- Martins, M. (2005). Agressão e vitimação entre adolescentes em contexto escolar: um estudo empírico. *Análise Psicológica*, 4 (XXIII), 401-425.
- Martins, M. (2007). Violência interpessoal e maus-tratos entre pares, em contexto escolar. *Revista da Educação*, XV (2), 51-78.

- Martins, M. (2009). Agressão, vitimação e emoções na adolescência, em contexto escolar e de lazer. *Revista Interações*, 13, 187-207.
- Martins, M. (2011). Prevenção da indisciplina, da violência e do bullying nas escolas. *Revista PROFFORMA*, 3.
- Melo, M. & Duarte, M. (2011). Comportamentos agressivos entre pares e padrões de vinculação: um estudo com jovens adolescentes. *Revista AMAzônica*, VI (1), 7-26.
- Melo, M., Oliveira, A., Bica, F. & Pancada, H. (2010). *Questionário de Violência Escolar e Isolamento Social – Versão para Investigação*, não publicada.
- Melo, M. & Pereira, T. (2007). De Bolonha a Évora: As Expectativas dos Estudantes do 1.º ano da Universidade de Évora. In: A. Barca, M. Peralbo, A. Porto, B. Duarte Silva & L. Almeida (Eds.). *Libro de Actas do Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía*. A Coruña/ Universidade da Coruña: Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación.
- Melo, M. & Pereira, T. (2011). Envolvimento dos Estudantes na Escola: Contributos para a sua Conceptualização, Caracterização, Avaliação e Promoção. In J.-M. Román Sánchez, M.-A. Carbonero Martín & J-D. Valdivieso Pastor (comp.), *Educación, Aprendizaje y Desarrollo en una Sociedad Multicultural* (pp. 8301 – 8316). Madrid: Ediciones de la Asociación Nacional de Psicología y Educación.
- Melo, M. & Quaresma, F. (2011). Envolvimento do estudante na escola e autoestima: Um estudo com alunos do 2º e 3º ciclos. In A. Barca, M. Peralbo, A. Porto, J. C. Brenlla Blanco, B. Duarte da Silva & L. S. Almeida (orgs.), *Actas do XI Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía* (pp. 1823-1832). Coruña: Universidade da Coruña.
- Neto, A. (2005). Bullying – comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de Pediatria do Rio de Janeiro*, 81 (5), S164 - S172.
- Mouchinho, O. (2012). *Envolvimento dos estudantes na escola e percepção de suporte social: Um estudo com alunos dos 2º e 3º ciclos do ensino básico*. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, não publicada. Departamento de Psicologia da Universidade de Évora, Évora.
- Neto, A. (2005). Bullying – comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de Pediatria*, 81 (5), S164 – S172.
- Novo, R. (2003). *Para além da eudaimonia - O bem-estar psicológico em mulheres na idade adulta avançada*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Olweus, D. & Limber, S. (2010). Bullying in School: Evaluation and Dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(1). DOI: 10.1111/j.1939-0025.2010.01015.x.

- Pederson, J. (2009). Vitimação e vitimização de crianças e adolescentes: expressões da questão social e objeto de trabalho do Serviço Social. *Revista Textos & Contextos Porto Alegre*, 8 (1), 104-122.
- Pellegrini, A. & Long, J. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 259-280.
- Perdue, N., Manzeske, D. & Estell D. (2009). Early predictors of school engagement: exploring the role of peer relationships. *Psychology in the Schools*, 46 (10), 1084 -1096.
- Pereira, B. (2008). *Para uma Escola sem Violência: Estudo e Prevenção das Práticas Agressivas entre Crianças* (2.ª Ed.). Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Perren, S. (2000). *Kindergarten Children involved in Bullying: Social Behavior, Peer Relationships and Social Status*. Inauguraldissertation der Philosophisch-historischen Fakultät der Universität Bern zur Erlangung der Doktorwürde vorgelegt von. Tese de Doutoramento não publicada.
- Pitadas, P. (2011). *Maus-tratos entre Iguais e Percepção de Suporte Social: Um estudo com alunos dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, não publicada. Departamento de Psicologia da Universidade de Évora, Évora.
- Poletto, M. (2011). *Bem-Estar Subjetivo: um estudo longitudinal com crianças e adolescentes em situações de vulnerabilidade social*. Tese de Doutoramento em Psicologia. Rio Grande do Sul: Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Ramirez, F. (2001). Variables de Personalidad asociadas en la dinámica *bullying* (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. *Anales de Psicología*, 17 (1), 37-43.
- Reeve, J. & Tseng, C. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 257–267.
- Rigby, K. (2007). *Bullying in schools and what to do about it*. Australia: ACER Press
- Ryan, R. & Deci, E. (2001). On happiness and human potentials: a review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166.
- Ryan, R., Huta, V. & Deci, E. (2008). Living well: A self-determination theory perspective on eudaimonia. *Journal of Happiness Studies*, 9, 139-170.

- Ryff, C. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57 (6), 195-210.
- Ryff, C., & Keyes, C. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69 (4), 719-727.
- Saavedra, R. & Machado, C. (2010). Prevenção universal de violência em contexto escolar. In C. Machado (Ed.). *Vitimologia: das novas abordagens teóricas às novas práticas de intervenção* (pp. 137-169). Braga: Edições Psiquilíbrios.
- Santrock, J. (2007). *A Topical Approach to Life-Span Development*. New York, NY: McGraw-Hill
- Silva, C. (2012). *Bullying: vitimação e agressão – estudo de caso numa escola profissional*. Projeto de graduação de Licenciatura em Criminologia. Universidade Fernando Pessoa, Porto.
- Siqueira, M. & Padovam, V. (2008). Bases Teóricas de Bem-Estar Subjetivo, Bem-Estar Psicológico e Bem-Estar no Trabalho. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 24 (2), 201-209.
- Skinner, E. & Pitzer, J. (2012). Developmental Dynamics of Student Engagement, Coping, and Everyday Resilience. In S. Christenson, A. Reschly & C. Wylie, *Handbook of Research on Student Engagement* (pp.21-44). New York: Springer.
- Soares, J. (2014). *Envolvimento dos estudantes na escola, disrupção escolar e rendimento académico: Um estudo com alunos de uma escola TEIP*. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, não publicada. Departamento de Psicologia da Universidade de Évora, Évora.
- Sprinthall, N. & Collins, W. (2003). *Psicologia do Adolescente uma abordagem desenvolvimentista*. 3ª Edição. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- Swearer, S., Espelage, D. & Napolitano, S. (2009). *Bullying: Prevention & Intervention – Realistic Strategies for Schools*. New York: The Guildford Press.
- Teixeira, E. (2005). *Bem-Estar Subjetivo e Exercício Físico em Estudantes da Universidade de Coimbra*. Monografia de Licenciatura em Ciências do Desporto e Educação Física. Coimbra: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.
- Veiga, F. (2012). *Escala de Envolvimento do/a Estudante na Escola*. Versão para Investigação, não publicada.
- Veiga, F. (2013). Envolvimento dos Alunos na Escola: Elaboração de uma Nova Escala de Avaliação. *INFAD Revista de Psicología*, 1 (1). ISSN: 0214-9877. pp:441-450

- Veiga, F. H., Almeida, T., Carvalho, C., Janeiro, I., Nogueira, J., Melo, M., (...) & Caldeira, S. (2009). Envolvimento dos alunos em escolas portuguesas: Elementos de um projecto de investigação. In *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, ISBN- 978-972-8746-71-1
- Veiga, F., Pavlovic, Z., García, F., & Ochoa, M. (2010). *Escala de envolvimento dos alunos na Escola: Primeiros elementos da adaptação portuguesa da “student engagement in school scale”* (pp. 401-408). Actas I Seminário Internacional “Contributos da Psicologia em contextos educativos”. Braga: Universidade do Minho.
- Voelkl, K. (2012). School Identification. In S. Christenson, A. Reschly & C. Wylie, *Handbook of Research on Student Engagement* (pp.193-218). New York: Springer.
- Wentzel, K., Barry, C. & Caldwell, K. (2004). Friendships in the Middle School: Influences on Motivation and School Adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 96 (2), 195-203. DOI: 10.1037/0022-0663.96.2.195
- Willms, J. (2003). Student Engagement at School - A Sense of Belonging and Participation: Results from PISA 2000. *Organisation for Economic Co-operation and Development*.
- You, S., Furlong, M., Felix, E., Sharkey, J., Tanigawa D. & Green, J. (2008). Relations among school connectedness, hope, life satisfaction, and bully victimization. *Psychology in the Schools*, 45 (5), 446- 460. DOI: 10.1002/pits.20308.
- Zimmer-Gembeck, M., Chipuer, H., Hanisch, M., Creed, P. & McGregor, L. (2006). Relationships at school and stage-environment fit as resources for adolescent engagement and achievement. *Journal of Adolescence*, 29, 911–933. DOI: 10.1016/j.adolescence.2006.04.008.

Anexos

Anexo I – Pedido de Autorização às Escolas



Pedido de Autorização para Participação em Trabalho de Investigação

Exmo(a) Sr(a). Diretor(a)

Eu, Débora Cristina Ventura Saúde, estudante do Mestrado em Psicologia - especialização em Psicologia da Educação - da Universidade de Évora, encontro-me a desenvolver um trabalho de investigação, sob orientação da professora Madalena Melo. Para a elaboração deste estudo é imprescindível a colaboração dos(as) alunos(as) do 3.º ciclo, uma vez que o tema é "Envolvimento na Escola, Vitimação e Bem-Estar Psicológico: Um Estudo com Alunos/as do 3.º ciclo".

A presente investigação visa perceber em que medida os conceitos de envolvimento do estudante na escola (enquanto variável moderadora.), vitimação (enquanto variável contextual) e bem-estar psicológico do/a adolescente (enquanto resultado) se relacionam entre si.

A recolha de dados será realizada através da Escala de Bem-Estar Psicológico para Adolescentes, da Escala de Envolvimento do/a Estudante na Escola e da Escala de Vitimação, parte integrante do Questionário de Violência Escolar e Isolamento Social.

A fim de possibilitar a concretização deste estudo, venho por este meio solicitar a V^a Ex.^a a autorização para que os/as alunos/as da sua escola possam participar como voluntários/as na resposta aos questionários que pretendo aplicar. Os mesmos destinam-se à recolha de dados sobre o estudo em causa e os dados recolhidos serão absolutamente confidenciais, não se identificando em nenhum momento a escola e/ou os/as alunos/as.

Na expectativa de poder contar com a Vossa colaboração, apresento os meus respeitosos cumprimentos.

Évora, dia 14 de maio de 2013

A mestranda

A orientadora

Débora Saúde

Prof. Doutora Madalena Melo

**Anexo II – Pedido de Autorização aos/às
Encarregados/as de Educação**



Universidade de Évora

Mestrado em Psicologia - Especialização em Psicologia da Educação

Pedido de Autorização para Participação em Trabalho de Investigação

Exmo(a) Sr(a). Encarregado(a) de Educação

Eu, Débora Cristina Ventura Saúde, estudante do Mestrado em Psicologia - especialização em Psicologia da Educação - da Universidade de Évora, encontro-me a desenvolver um trabalho de investigação, sob orientação da professora Madalena Melo. Para a elaboração deste estudo é imprescindível a colaboração dos/as alunos/as do 3.º ciclo, uma vez que o tema da minha investigação é "Envolvimento na Escola, Vitimação e Bem-Estar Psicológico: Um Estudo com Alunos/as do 3.º ciclo".

A fim de possibilitar a concretização deste estudo, venho por este meio solicitar a V^a Ex.^a a autorização para que o/a seu/sua educando/a possa participar como voluntário(a) na resposta aos questionários que pretendo aplicar. Os mesmos destinam-se à recolha de dados sobre o estudo em causa e os dados recolhidos serão absolutamente confidenciais, não se identificando em nenhum momento a escola e/ou os/as alunos/as.

Na expectativa de poder contar com a Vossa colaboração, apresento os meus respeitosos cumprimentos.

Évora, 2013

Débora Saúde

Autorização

Eu (nome) _____,
Encarregado(a) de Educação do(a)
aluno(a) _____, declaro que autorizo a sua
participação na resposta aos questionários do presente estudo.

(Assinatura do(a) Encarregado(a) de Educação)

Anexo III – Questionários

Os questionários que se seguem enquadram-se num trabalho de investigação na área da Psicologia.

Os dados recolhidos serão absolutamente confidenciais, não se identificando em nenhum momento a escola e/ou os/as alunos/as que os preencheram.

A tua participação é, portanto, voluntária e anónima.

Apesar da resposta aos questionários poder ser demorada, agradecemos que leias os mesmos com a maior atenção e que respondas com a maior sinceridade possível, para que nos seja possível perceber um pouco mais da tua adolescência e vida escolar.

OBRIGADA PELA TUA COLABORAÇÃO E PARTICIPAÇÃO!

Antes de iniciares o preenchimento dos questionários, agradecemos que respondas a algumas questões:

Ano de Escolaridade: _____ **Idade:** _____ **Sexo:** Feminino Masculino

Tens amigos/as na tua escola? (Seleciona, fazendo um círculo, a opção com que te identificas mais).

| | | | | |
|-----------|--------------|--------------|--------------|-----------------------|
| Não tenho | Tenho poucos | Tenho alguns | Tenho muitos | Todos são meus amigos |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Tens amigos/as fora da tua escola? (Seleciona, fazendo um círculo, a opção com que te identificas mais).

| | | | | |
|-----------|--------------|--------------|--------------|-----------------------|
| Não tenho | Tenho poucos | Tenho alguns | Tenho muitos | Todos são meus amigos |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Em que medida sentes que gostas da escola?

| | | | | |
|------------------|---------------------------|---------------------------|-----------------|-----------------------|
| Detesto a escola | Não gosto muito da escola | A escola é-me indiferente | Gosto da escola | Gosto muito da escola |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

No geral, como te avalias enquanto aluno?

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|

Continua na página seguinte...

ESCALA DE ENVOLVIMENTO DO/A ESTUDANTE NA ESCOLA

(Veiga, 2012. Versão *para* Investigação)

Os questionários que se seguem fazem parte de uma investigação acerca da Educação. Lê atentamente cada afirmação e escolhe o tipo de resposta que melhor expressa a tua opinião. As respostas são confidenciais.

Vais notar que algumas frases são muito semelhantes a outras, mas não são iguais. Assim, responde com toda a sinceridade e a todas as questões. Só tu sabes o que pensas de ti próprio/a.

Para dares as tuas respostas, deves assinalar a circunferência que contém o número que corresponde ao que tu pensas ou sentes. Por favor, fixa que as respostas são do tipo:

| Total desacordo (TD) | Bastante em desacordo | Mais em desacordo que de acordo | Mais de acordo que em desacordo | Bastante de acordo | Total acordo (TA) |
|----------------------------|--------------------------|------------------------------------|------------------------------------|-----------------------|-------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

Por exemplo, se tu pensasses que estás **bastante de acordo** com o item nº 01 (que diz “Estou muito interessado(a) em aprender”), então assinalarias a circunferência que contém o número 5. Ficaria assim: ①②③④**⑤**⑥.

| Total desacordo (TD) | Bastante em desacordo | Mais em desacordo que de acordo | Mais de acordo que em desacordo | Bastante de acordo | Total acordo (TA) |
|----------------------------|--------------------------|------------------------------------|------------------------------------|-----------------------|-------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

- ①②③④⑤⑥_ 01. Estou muito interessado/a em aprender.
- ①②③④⑤⑥_ 02. Penso que o que estamos a aprender na escola tem interesse.
- ①②③④⑤⑥_ 03. Gosto daquilo que estou a aprender na escola.
- ①②③④⑤⑥_ 04. Gosto de aprender coisas novas na escola.
- ①②③④⑤⑥_ 05. Sinto que é aborrecido aprender.
- ①②③④⑤⑥_ 06. Gosto da minha escola.
- ①②③④⑤⑥_ 07. Sinto orgulho por andar nesta escola.
- ①②③④⑤⑥_ 08. A maior parte dos dias, gosto de ir para a escola.
- ①②③④⑤⑥_ 09. Sinto-me feliz por andar nesta escola.
- ①②③④⑤⑥_ 10. Esforço-me bastante por fazer bem as coisas na escola.
- ①②③④⑤⑥_ 11. Nas aulas, faço o melhor que posso.
- ①②③④⑤⑥_ 12. Participo nas atividades realizadas na escola.

Continua na página seguinte...

| Total desacordo (TD) | Bastante em desacordo | Mais em desacordo que de acordo | Mais de acordo que em desacordo | Bastante de acordo | Total acordo (TA) |
|----------------------------|--------------------------|------------------------------------|------------------------------------|-----------------------|-------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

- ①②③④⑤⑥_ 13. Nas aulas, estou atento(a).
- ①②③④⑤⑥_ 14. Nas aulas, finjo que estou a trabalhar.
- ①②③④⑤⑥_ 15. Na escola, faço apenas o suficiente para passar de ano.
- ①②③④⑤⑥_ 16. Durante as aulas, penso noutras coisas que não estão relacionadas com a matéria.
- ①②③④⑤⑥_ 17. Sou um/a aluno/a aplicado/a, mesmo quando tenho dificuldade numa matéria.
- ①②③④⑤⑥_ 18. Sou um/a aluno/a aplicado/a, mesmo quando, nos trabalhos de casa, encontro um problema.
- ①②③④⑤⑥_ 19. Participo nas atividades da escola, como comemorações, desportos, visitas de estudo, ou outras.
- ①②③④⑤⑥_ 20. Ofereço-me para ajudar nas atividades da escola, tais como comemorações ou outras.
- ①②③④⑤⑥_ 21. Assumo um papel ativo nas atividades extracurriculares da minha escola.
- ①②③④⑤⑥_ 22. Quando estou a estudar, tento compreender a matéria relacionando-a com coisas que já sei.
- ①②③④⑤⑥_ 23. Quando estou a estudar, procuro entender como é que essa matéria pode vir a ser útil na vida.
- ①②③④⑤⑥_ 24. Ao aprender novas matérias, tento organizar as ideias pelas minhas próprias palavras.
- ①②③④⑤⑥_ 25. Quando estou a estudar, tento relacionar o que aprendo com as minhas próprias experiências.
- ①②③④⑤⑥_ 26. Arranjo os meus próprios exemplos para me ajudarem a entender melhor os conceitos.
- ①②③④⑤⑥_ 27. Quando estou a estudar, tento associar as matérias com outras que já aprendi noutras aulas.
- ①②③④⑤⑥_ 28. Tento ver as semelhanças e as diferenças entre as matérias que estou a aprender e o que já sei.
- ①②③④⑤⑥_ 29. Tento perceber como é que as coisas que eu aprendo na escola se relacionam umas com as outras.
- ①②③④⑤⑥_ 30. Procuro relacionar aquilo que já sei com as matérias escolares que estou a aprender.
- ①②③④⑤⑥_ 31. Faço resumos e esquemas para entender melhor a matéria que devo aprender.
- ①②③④⑤⑥_ 32. Quando estou a estudar, tento combinar de novas formas as diferentes partes da informação.
- ①②③④⑤⑥_ 33. Tento compreender melhor a matéria, identificando as ideias principais dos textos que leio.

Continua na página seguinte...

QUESTIONÁRIO DE VIOLÊNCIA ESCOLAR E ISOLAMENTO SOCIAL – PARTE A
(M. Melo, A. T. Oliveira, F. Bica, F. Costa, H. Pancada, 2010, adaptado de M. J. Martins, 2003. Versão para Investigação)

Este questionário refere-se a situações que ocorrem por vezes nas escolas, **entre colegas**. Nesse âmbito, **se já SOFRESTE alguma das situações descritas**, assinala com a quadrícula que reflete a frequência com que isso aconteceu durante os últimos **dois meses**. Deverás assinalar:

Nunca se a situação nunca se passou contigo nos últimos 2 meses.

Poucas vezes se a situação se verificou uma ou duas vezes por mês, nos últimos 2 meses.

Algumas vezes se a situação se verificou uma ou duas vezes por semana, nos últimos 2 meses.

Muitas vezes se a situação aconteceu contigo mais que duas vezes por semana, nos últimos 2 meses.

Este questionário é absolutamente anónimo e apenas pretende conhecer melhor o que se passa na Escola. Ninguém saberá o que respondeste, pelo que agradecemos a máxima sinceridade.

1. Nos últimos dois meses, quantas vezes SOFRESTE as seguintes situações?

| Nos últimos 2 meses, os meus/as minhas colegas: | Nunca | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 01. Ignoraram-me, de propósito, para me magoar | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 02. Impediram-me de participar nas suas atividades | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 03. Falaram mal de mim | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 04. Empurraram-me ou deram-me puxões de propósito | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 05. Puseram-me de parte | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 06. Enviaram-me mensagens escritas (SMS) a insultar-me | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 07. Estragaram coisas minhas de propósito | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 08. Bateram-me | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 09. Ameaçaram-me | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. Ofenderam-me em redes sociais da Internet (Facebook, Twitter, LinkedIn, MySpace, etc.) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. Insultaram-me | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. Meteram-me medo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13. Chamaram-me nomes que me ofenderam | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14. Colocaram na Internet fotos ou vídeos ofensivos para mim | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15. Roubaram-me coisas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16. Intimidaram-me com frases ou insultos de carácter sexual | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17. Enviaram-me mensagens de correio eletrónico a insultar-me | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18. Esconderam-me coisas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Continua na página seguinte...

| Nos últimos 2 meses, os meus/as minhas colegas: | Nunca | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 19. Inventaram coisas feias ou más sobre mim | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20. Obrigaram-me a fazer coisas que não quero com ameaças (trazer e dar-lhes dinheiro, fazer-lhes tarefas, dar-lhes as minhas coisas, ...) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 21. Telefonaram-me a insultar-me | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22. Atiraram-me pedras ou outros objetos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23. Obrigaram-me, através de ameaças, a ter comportamentos ou a participar em situações de carácter sexual, contra a minha vontade | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 24. Ofenderam a minha família | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 25. Ameaçaram-me com armas (facas, bastões, ...) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

2. Onde ocorreram essas situações?

Se já sofreste, nos últimos dois meses, alguma das situações anteriormente descritas, assinala com a quadrícula que reflete o local e a frequência com que isso aconteceu.

| | Nunca | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 01. Dentro da sala de aula | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 02. Nos corredores e escadas da Escola | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 03. No recreio | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 04. Na cantina | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 05. Na casa de banho | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 06. No pavilhão | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 07. À porta da escola | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 08. Noutro local: _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

3. Quem te fez mal?

Se já SOFRESTE, nos últimos dois meses, algumas das situações anteriormente descritas, assinala com que frequência e quem, geralmente, te tem feito mal.

| | Nunca | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes |
|---------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 01. Alguém da minha turma | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 02. Alguém de outra turma | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 03. Alguém mais velho/a | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 04. Alguém mais novo/a | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 05. Um colega do sexo masculino | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Continua na página seguinte...

| | Nunca | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes |
|-------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 06. Uma colega do sexo feminino | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 07. Um/a colega individualmente | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 08. Vários/as colegas em simultâneo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

4. Contaste a alguém ou pediste ajuda?

Se já SOFRESTE, nos últimos dois meses, alguma das situações anteriormente descritas, indica se contaste ou pediste ajuda a alguém e com que frequência.

| | Nunca | Poucas vezes | Algumas vezes | Muitas vezes |
|-------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 01. A colegas da turma ou da escola | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 02. A amigos ou amigas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 03. Ao/À namorado/a | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 04. Ao/À Diretor/a de turma | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 05. A professores/as da escola | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 06. À Direção da Escola | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 07. A funcionários/as | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 08. Ao teu pai ou à tua mãe | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 09. A irmão(s) ou irmã(s) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. A familiares | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. A outra(s) pessoa(s) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Nunca contei a ninguém nem pedi ajuda.

Continua na página seguinte...

ESCALA DE BEM-ESTAR PSICOLÓGICO PARA ADOLESCENTES – EBEP

(Bizarro, L., 1999)

Estamos interessados em saber o que pensas e como te sentes em relação a vários aspetos da tua vida. Para isso, apresenta-se a seguir uma lista de frases que representam sentimentos, pensamentos e opiniões que possas ter tido, em relação a ti próprio(a), durante as últimas semanas (3 a 4 semanas). Assinala, no quadrado respetivo, a frequência com que os tiveste, durante esse período de tempo.

Não há respostas certas nem erradas. Responde com sinceridade, pensando apenas em ti. As tuas respostas ajudar-nos-ão a compreender melhor as pessoas da tua idade.

| Durante as últimas Semanas... | Sempre | A maioria das vezes | Bastantes Vezes | Algumas Vezes | Raras Vezes | Nunca |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Achei que era capaz de fazer as coisas tão bem como os/as outros/as. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Tive um/a amigo/a íntimo/a que me compreendeu mesmo. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Achei que era capaz de ser suficientemente bom/boa no trabalho escolar. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Senti-me tão triste e desencorajado/a a ponto de achar que já nada valia a pena | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Gostei de mim próprio/a. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Andei irritado/a. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Consegui ver o lado positivo das coisas. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. Achei a minha vida sem qualquer interesse. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. Tive um/a amigo/a a quem pude contar os meus problemas. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. Gostei das coisas que fazia. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. Senti-me nervoso/a, tenso/a. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. Senti-me uma pessoa feliz. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13. Estive empenhado /a nas coisas que fazia. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14. Senti-me a ponto de explodir. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15. Tive colegas ou amigos/as com quem pude passar os meus tempos livres. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16. Achei que nada aconteceu como eu esperava. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17. Tive dores de cabeça. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18. Achei que era capaz de resolver os meus problemas do dia-a-dia. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19. Achei que tinha alguém com quem podia desabafar. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20. Senti-me ansioso/a, preocupado/a. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 21. Achei que não tinha nada a esperar do futuro. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22. Achei que não era capaz de fazer nada bem feito. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23. Senti dificuldades em me acalmar. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 24. Aconteceram na minha vida coisas de que gostei. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 25. Achei que tinha alguém verdadeiramente meu/minha amigo/a. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 26. Senti-me tão em baixo que nada me conseguiu animar. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 27. Achei que era capaz de resolver os problemas que tive com os/as amigos/as. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 28. Tive colegas ou amigos/as com quem gostei de estar. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**Chegou ao fim o preenchimento dos questionários.
Obrigada pela tua colaboração.**