



Ana Luísa Safara da Conceição Charneca

**ENVOLVIMENTO NA ESCOLA, BEM-ESTAR E VINCULAÇÃO
AOS PAIS, PARES E PROFESSORES/AS:**
UM ESTUDO COM ALUNOS/AS DOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO



UNIVERSIDADE DE ÉVORA | ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

**ENVOLVIMENTO NA ESCOLA,
BEM-ESTAR E VINCULAÇÃO
AOS PAIS, PARES E
PROFESSORES/AS:**
UM ESTUDO COM ALUNOS/AS DOS ENSINOS
BÁSICO E SECUNDÁRIO

Ana Luísa Safara da Conceição Charneca
Orientação: **Prof.^a Doutora Madalena Melo**

Mestrado em Psicologia
Área de especialização: Psicologia da Educação



UNIVERSIDADE DE ÉVORA
ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

Mestrado em Psicologia
Especialização em Psicologia da Educação

**Envolvimento na Escola, Bem-Estar e Vinculação aos Pais, Pares e
Professores/as:
Um estudo com alunos/as dos ensinos básico e secundário**

Ana Luísa Safara da Conceição Charneca

Orientador/a:
Prof.^ª Doutora Madalena Melo

Évora, dezembro de 2012

Esta dissertação foi elaborada no âmbito da colaboração no projeto “Envolvimento dos Alunos nas Escolas: Diferenciação e Promoção” (PTDC/CPE-CED/114362/2009), constituindo um produto (in)direto desse mesmo projeto.

Por mim... para ti, Mãe!

“If you think education is expensive, try ignorance!”

Derek Bok

“Conte-me e eu irei esquecer, mostre-me e eu apenas me irei lembrar, *envolva-me e eu irei compreender.*”

Confúcio

Agradecimentos

Primeiramente, (mais) um grande agradecimento à Professora Madalena Melo, pela disponibilidade, pela compreensão, pelo apoio, pela amizade, pela fé e confiança que depositou em mim e no meu trabalho. Obrigada pela exigência, obrigada pelo rigor, obrigada por me perceber, obrigada pelo exemplo!

Aos conselhos diretivos, aos/às professores/as e, principalmente, aos/às estudantes das escolas onde foi realizado o estudo, um grande agradecimento por terem possibilitado e facilitado a realização deste trabalho.

Um agradecimento especial à minha mãe Anabela e ao meu pai Casimiro, por serem aqueles pais que ficam mais felizes com as minhas vitórias do que eu, que acreditam em mim mais do que eu e que me dão forças para continuar a tentar quando eu julgo não as ter. Obrigada por acreditarem e se orgulharem de mim! Foi a vossa dedicação e esforço que me trouxe até aqui. É uma bênção ter-vos como pais!

Muito obrigada à minha querida e doce avó Joaquina, “patrocinadora” deste caminho! Obrigada por seres aquela avó que chora quando sabe dos meus bons resultados, que me escreve sempre cartões com palavras de carinho, que me conta histórias da sua mocidade.

À minha princesa, o amor da minha vida, a minha irmã Maria Inês, obrigada por existires, por me teres ajudado a perceber o meu caminho, por tornares o meu coração maior que o mundo. Obrigada por seres A MINHA CRIANÇA!

Aos meus irmãos Luís e Nuno, obrigada por ter crescido convosco, pelas parvoíces, pelas zangas, pelas brincadeiras... Obrigada por sermos “de Modesto”!

Ao André, porque tornaste esta reta final mais fácil a cada carinho, a cada palavra de encorajamento, obrigada pelo amor, pela paciência, pela doçura. Obrigada por gostares de mim!

Aos/às meus/minhas amigos/as, os irmãos e irmãs que escolhi para a minha vida. À Verónica, por me perceberes, por me aturares, por me fazeres rir, muito obrigada. Pelas horas passadas em ECTs de Esplanada, pelos trabalhos que fizemos, pelas conversas inteligentes (e muito pouco inteligentes) que tivemos, pelas gargalhadas e pela genuína amizade, muito obrigada! Ao Pedro, por seres “a melhor amiba”, por vires de propósito de Londres para celebrar comigo, por nada mudar apesar da distância e do tempo, por seres um ser humano maravilhoso, muito obrigada! Ao Greg, pelas horas de conversas profundas, de conversas de *nerds*, de conversas impercebíveis e de não conversas, obrigada amigo!

Envolvimento na Escola, Bem-Estar e Vinculação aos Pais, Pares e Professores/as: Um estudo com alunos/as dos ensinos básico e secundário

Resumo

Enquadrado no modelo de Envolvimento do/a Estudante na Escola de Lam e Jimerson (2008), este estudo, a partir de uma amostra de 300 estudantes, dos 9^o, 10^o e 11^o anos de três escolas de Évora, objetivou, através da aplicação de escalas de autorrelato, compreender as relações entre o Envolvimento do/a Estudante na Escola, as dimensões do mesmo (Escala do Envolvimento do/a Estudante na Escola), a Vinculação aos Pais, aos Pares e aos/às Professores/as (Escala de Vinculação IPPA-R), o Bem-Estar (Escala de Bem-Estar Psicológico para Adolescentes) e os Resultados Escolares, comparando também os resultados médios dos/as participantes tendo em conta o sexo e o ano escolar. Os principais resultados sugerem que as raparigas são mais envolvidas com a escola, que o envolvimento aumenta ao longo dos anos escolares, e configura um preditor significativo dos resultados escolares, conjuntamente com o bem-estar, e vice-versa. A vinculação aos/às professores/as mostrou-se preditor significativo de todas as dimensões do envolvimento, mostrando que estes são uma peça chave para a intervenção para o envolvimento.

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

School Engagement, Well-Being and Attachment to Peers, Parents and Teachers: A study with students of basic and secondary education

Abstract

As part of the model of Lam and Jimerson (2008) of Students Engagement with School, this study, with a 300 students sample, from the 9th, 10th and 11th school years of Schools in Évora, aimed to understand the relationship between Students Engagement with School (Students Engagement School Scale), its dimensions, the attachment to parents, peers and teacher (Attachment Scales IPPA-R), Well-Being (Psychological Well-Being Scale for Adolescents) and School Outcomes, through the application of self-report. There were also made comparisons of the participants' average scores by gender and school year. The results suggest that girls are more engaged with the school, that engagement increases over the school years, and configures a significant predictor of school outcomes, together with the well-being, and vice versa. Attachment to teachers proved to be a significant predictor of all dimensions of engagement, showing that teachers are a main piece for the intervention that aims promoting the engagement.

Key Words: Student Engagement with School, Well-Being, Attachment.

Índice

Agradecimentos.....	iii
Resumo	iv
Abstract	v
Introdução.....	1
I - Enquadramento teórico	5
Capítulo 1- O Envolvimento do/a Estudante na Escola	5
1.1. Modelos conceptuais de Envolvimento do/a Estudante na Escola.....	6
1.2. Antecedentes do Envolvimento do/a Estudante na Escola.....	12
1.3. Importância do Envolvimento do/a Estudante na Escola.....	15
Capítulo 2- Vinculação e Suporte Social	19
2.1. Vinculação precoce.....	19
2.2. Vinculação ao longo da vida	22
2.3. Vinculação e Suporte Social Percebido	26
Capítulo 3- Bem-Estar do/a Adolescente.....	29
3.1. O Bem-Estar	29
3.2. Bem-estar Subjetivo.....	30
3.3. Bem-estar Psicológico	32
3.4. Perspetivas integradoras do conceito de Bem-estar	34
Capítulo 4- Relações entre Envolvimento, Vinculação/Suporte Social e Bem-Estar	37
II - Estudo Empírico	41
Plano metodológico.....	41
Objetivos / Questões de Investigação.....	41
Participantes.....	42
Instrumentos.....	44
Questionário sociodemográfico e escolar.....	44
Escala de Envolvimento do/a Estudante na Escola (EEEE)	44

Escala de Bem-Estar Psicológico para Adolescentes (EBEPA)	45
Escalas de Vinculação IPPA-R	46
Procedimentos.....	47
Procedimentos de recolha de dados	47
Procedimentos de análise dos dados.....	47
Apresentação e Análise de Resultados.....	51
1. Análise Psicométrica dos instrumentos.....	51
1.1. Análise Fatorial Exploratória da EEEE – Validade.....	51
1.2. Análise de Consistência Interna das Escalas - Fidelidade	53
2. Análise Inferencial dos Resultados.....	55
2.1. Análise da Comparação de médias de variáveis independentes - ANOVA	
<i>oneway</i>	55
2.1.1. Diferenças de médias em relação ao Sexo.....	55
2.1.2. Diferenças de médias em relação ao Ciclo de Ensino	56
2.1.3. Diferenças de médias em relação ao Ano Escolar.....	56
2.2. Correlações de Pearson r – Análise das relações entre variáveis.....	59
2.3. Regressão linear - Análise de Causalidade entre variáveis	62
Discussão Global dos Resultados.....	73
III - Conclusões Gerais	81
Limitações do Estudo.....	82
Perspetivas futuras / Implicações para a Intervenção.....	83
IV - Referências	85
V – Anexos	95

(Esta página foi intencionalmente deixada em branco)

Introdução

Enquadrado no modelo conceptual do Envolvimento do/a¹ Estudante na Escola de Lam e Jimerson (2008), este estudo objetiva compreender as relações entre o Envolvimento, como constructo central, a Vinculação aos Pais, a Vinculação aos Pares e a Vinculação aos/às Professores/as, como antecedentes ou fatores contextuais, o Bem-Estar e os Resultados Escolares, como Resultados do/a Aluno/a. A compreensão destas relações pode permitir um melhor entendimento sobre os aspetos e contextos nos quais se deve intervir e quais promover, de modo a potencializar o envolvimento do/a estudante na escola e contribuir para o seu desenvolvimento saudável e feliz, na escola, com a escola e com a aprendizagem.

O envolvimento e dedicação dos/as estudantes em relação à escola e à aprendizagem tem ganhado uma crescente ênfase entre investigadores e membros da comunidade escolar cujo interesse é maximizar o sucesso dos/as estudantes.

Jimerson (2003) afirma que o envolvimento escolar exerce uma influência importante nas trajetórias desenvolvimentais e sucesso escolar (abandono escolar, prevenção da violência e promoção do bem-estar dos/as estudantes). De acordo com Lam e Jimerson (2008) o envolvimento do/a estudante na escola tem importantes consequências positivas numa série de resultados do/a aluno/a, designadamente aos níveis do desempenho académico, do funcionamento emocional e do comportamento.

Não só diferentes estudos têm mostrado resultados que sugerem que quanto maior for o envolvimento, maior tende a ser o sucesso escolar, como também as investigações sobre a motivação dos/as estudantes sugerem que o gosto pela aprendizagem e o esforço empregue na mesma, é uma função das suas crenças pessoais sobre a aprendizagem e sobre si mesmos, influenciados por fatores contextuais (Lam & Jimerson, 2008). Quando o envolvimento é sistematicamente promovido, as probabilidades de as crianças participarem em atividades desenvolvimentalmente adequadas com pares, adultos e materiais aumentam (Pinto, Barros, Aguiar, Pessanha & Bairrão, 2006).

Ainda que este constructo tenha emergido como um modelo teórico para a compreensão e intervenção no fenómeno do abandono escolar (Finn, 1989; Appleton, Christenson, Kim & Reschly, 2006), torna-se pertinente tentar compreender quais os

¹ Neste estudo procurou-se utilizar uma designação dupla (i.e. alunos/as; os/as estudantes; professores/as) sempre que possível. No entanto, por uma questão de simplificação da linguagem, e tendo em conta a natureza da Língua Portuguesa, em determinados casos utiliza-se o masculino, unicamente por razões de clareza e economia de texto.

fatores que antecedem o envolvimento e que contribuem para o mesmo, para que sejam delineadas intervenções que permitam promover o desenvolvimento, o sucesso e bem-estar dos/as alunos/as.

Na psicologia tem sido dada mais atenção à patologia do que à promoção do bem-estar e crescimento pessoal, negligenciando a ideia de que construir as forças e promover competências, configura uma arma poderosa, quer para o desenvolvimento, quer para a terapia (Seligman, 2002, *in* Carvalho, 2009). Para além do tratamento e da prevenção dos problemas e das doenças, começa a haver um crescente interesse e desejo em identificar e promover experiências e resultados positivos nas vidas das crianças, dos/as adolescentes, dos/as adultos/as e nas suas relações sociais.

Numa perspetiva de psicologia positiva, o estudo da psicologia deve centrar-se não apenas no estudo da doença, das fraquezas e das incapacidades, mas também no estudo das forças, das virtudes, das competências, da forma como os indivíduos se desenvolvem enquanto seres positivos, e em que tipos de ações contribuem para o seu bem-estar e para o seu desenvolvimento saudável (Carvalho, 2009).

É no sentido da promoção destas forças, virtudes e competências que se pretende estudar o Bem-Estar, enquadrando-o nos resultados do/a estudante, na perspetiva de Lam e Jimerson (2008), como parte integrante do funcionamento emocional do/a aluno/a. Se ao promover o Envolvimento, por consequência, se estiver a promover simultaneamente o Bem-Estar do/a aluno/a e os seus resultados escolares, o/a aluno/a irá beneficiar de forma múltipla de intervenções que objetivem a promoção deste constructo.

Por fim, a teoria ecológica de Bronfrenbrenner (1979) pode ser utilizada como referencial para compreender e demonstrar os potenciais efeitos da análise dos múltiplos contextos nas experiências dos/as estudantes e nos seus resultados desenvolvimentais, como o envolvimento na escola. Os fatores contextuais das relações sociais também afetam o envolvimento do/a estudante.

São identificadas na literatura (Perdue, Manzeske & Estell, 2009) características do/a estudante e das relações que este/esta estabelece, com o argumento de que a escolaridade constitui o resultado da soma e das interações, entre processos de trabalho do/a estudante e entre os seus pares, a família e a escola. Também Sinclair, Christenson, Lehr, e Anderson (2003) sugerem que quando se estuda o envolvimento do/a estudante existem três contextos, além dos aspetos individuais do/a estudante, que devem ser considerados, designadamente a família, a escola e os pares. Por exemplo, crianças que apresentam maior sentimento de ligação

aos/às professores/as e aos pares mostram maior envolvimento afetivo e comportamental (Lam & Jimerson, 2008).

Uma comparação da definição de suporte social percebido com a de vinculação, sugere que o suporte social percebido pode ser uma manifestação observável do estilo de vinculação, já que ambos são definidos como dependentes das crenças sobre a disponibilidade de outros significativos (Blain, Thompson & Whiffen, 1993).

O suporte social percebido é definido como a extensão em que um indivíduo acredita que as suas necessidades de suporte são preenchidas. Apesar do suporte social percebido depender da disponibilidade de uma rede de suporte, é altamente influenciado por traços internos há muito estabelecidos e por mudanças temporais nos estados e atitudes (Procidano & Heller, 1983, *in* Blain et al., 1993). Lam e Jimerson (2008) referem três tipos de suporte, como fatores contextuais no contexto das relações sociais, que funcionam como facilitadores do envolvimento do/a estudante na escola e que exercem grande influência sobre os fatores motivacionais pessoais, indicadores do envolvimento. Designadamente identificam o suporte dos pais, o suporte dos pares e o suporte dos/as professores/as, enquadrados neste estudo.

A vinculação aos pais assume uma particular importância pelo facto de ser esta relação que vai moldar as percepções e comportamentos de vinculação que o indivíduo vai desenvolver ao longo da vida. É conhecida a importância dos pares para o ajustamento emocional dos/as adolescentes, e o processo de transferência de dependência emocional dos pais para o grupo de pares. Deve ainda ser tido em consideração o papel que o/a professor/a pode assumir, como figura influente no desenvolvimento e bem-estar da criança/jovem em contexto escolar.

Assim, através da análise da vinculação, é possível compreender em que medida as diferentes experiências de percepção de suporte, nos diferentes contextos relacionais, contribuem para o bem-estar do indivíduo ao longo do seu desenvolvimento, bem como a medida em que essas experiências influenciam o modo como o indivíduo se envolve nesses contextos.

Com vista a uma explanação compreensiva do estudo, a organização deste engloba uma subdivisão entre o *Enquadramento Teórico*, que inclui a revisão literária referente às dimensões em estudo, o *Estudo Empírico*, que se refere à descrição procedimental e analítica dos dados obtidos com vista a responder aos objetivos do estudo, e as *Conclusões Gerais*, que retratam uma reflexão geral sobre os resultados do estudo, e sobre a sua importância para a intervenção. No final são ainda

apresentadas as *Referências* utilizadas, assim como os *Anexos* que se mostraram necessários.

O Enquadramento teórico inclui quatro capítulos.

O *primeiro* pressupõe uma revisão teórica relativa ao *Envolvimento do/a Estudante na Escola*, designadamente os principais modelos conceptuais, a análise dos antecedentes e a importância do constructo para os resultados positivos dos/as alunos/as.

O *segundo* capítulo pretende uma revisão teórica do constructo de *Vinculação*, quer nas perspetivas teóricas da vinculação precoce, como exclusiva das relações primordiais; da vinculação ao longo da vida, como aspeto desenvolvimental; e da vinculação como suporte social percebido, com o objetivo de enquadrar o constructo no contexto das relações pessoais do modelo de Envolvimento do/a estudante na escola que norteia este estudo.

O *terceiro* capítulo engloba uma síntese teórica sobre o constructo de *Bem-Estar*. Enquadra o constructo de Bem-Estar no constructo de saúde mental, resume os modelos de Bem-Estar Subjetivo e de Bem-Estar Objetivo, assim como apresenta perspetivas integradoras do Bem-Estar, na qual dá particular relevância ao modelo que norteou o desenvolvimento do instrumento utilizado no estudo.

O *quarto* capítulo pretende uma breve revisão literária sobre estudos que envolvem as dimensões apresentadas no estudo, de modo a ser possível fazer uma ponte de compreensão entre os estudos realizados e os resultados obtidos no estudo empírico.

O Estudo Empírico inclui o *Plano Metodológico*, onde se explicitam os objetivos e as questões de investigação, se faz a descrição da amostra, dos instrumentos e dos procedimentos de recolha e análise de dados; a *Apresentação e Análise dos Resultados*, onde se inclui a descrição e a análise psicométrica dos instrumentos e a descrição e análise dos procedimentos que visam responder às questões de investigação; e, por fim, a *Discussão dos Resultados*, onde se analisam os mesmos à luz dessas mesmas questões.

As *Conclusões Gerais* englobam uma reflexão geral sobre os resultados, as suas implicações para intervenção, perspetivas futuras de investigação e onde são apresentadas também as principais limitações do estudo.

I - Enquadramento teórico

Capítulo 1- O Envolvimento do/a Estudante na Escola

A conceptualização atual do envolvimento do/a estudante na escola é teoricamente difusa porque incorpora uma diversidade de constructos. As suas componentes por vezes sobrepõem-se umas às outras de acordo com as definições utilizadas por diferentes autores. As dimensões também se sobrepõem por vezes aos resultados na conceptualização de alguns investigadores. Fazendo uma revisão da literatura atual sobre o envolvimento do/a estudante na escola, é possível criar a impressão de que as dimensões do envolvimento, designadamente afetiva, comportamental e cognitiva, se sobrepõem umas às outras. Estas dimensões podem até se sobrepor aos seus antecedentes e resultados (Lam & Jimerson, 2008).

Uma possível solução é adotar um modelo teórico que se certifique que estas dimensões do envolvimento do/a estudante na escola não se sobrepõem, ou seja, as componentes de cada dimensão devem estar claramente definidas e serem independentes umas das outras. Apenas incorporando constructos bem definidos e bem estudados no envolvimento do/a estudante na escola, será possível retirar conclusões válidas sobre as suas relações e as relações com os seus antecedentes. A utilização de uma medida global parece também ser útil na procura de preditores e resultados do envolvimento do/a estudante na escola (Perdue et al., 2009).

Será dada particular ênfase ao modelo teórico de envolvimento do/a estudante na escola em que se assenta o presente estudo, designadamente o modelo de Lam e Jimerson (2008). Na tipologia tripartida deste modelo, as três dimensões do envolvimento do/a estudante têm características claras e distintas que não se sobrepõem umas às outras. As componentes em cada uma das dimensões são constructos bem estabelecidos na literatura, tendo sido abordados separadamente por diversos corpos de trabalho (Lam et al., 2011).

Tendo em conta que a investigação sobre o envolvimento começou por ser um modelo para compreender o abandono escolar, existe uma multiplicidade de estudos referentes à adolescência, o período de tempo em que os/as jovens têm maior oportunidade de abandonar a escola (Mahatmya, Lohan, Matjasko & Farb, 2012).

1.1. Modelos conceptuais de Envolvimento do/a Estudante na Escola

Recentemente, o conceito de envolvimento do/a estudante na escola tem atraído interesse no campo da educação. Muitos educadores e investigadores veem no envolvimento a solução para os problemas dos baixos resultados escolares e do abandono escolar que assolam as escolas (Lam & Jimerson, 2008; Jimerson, 2003; Perdue, et al., 2009).

O envolvimento foi definido como a “quantidade de tempo que as crianças passam a interagir ativa e atentamente com o seu ambiente (adultos, pares ou materiais) de uma forma desenvolvimental e contextualmente adequada em diferentes níveis de competência” (McWilliams & Bailey, 1992, cit. *in* Pinto et al., 2006).

A sofisticação do envolvimento das crianças tem sido referenciada como constituindo um fator prognosticador da sua competência. Esta relação positiva entre o envolvimento e os resultados desenvolvimentais das crianças sugere que o envolvimento poderá constituir um indicador válido das suas competências (Pinto et al., 2006). Diversos estudos constataram que o nível de sofisticação do envolvimento das crianças e a frequência das suas interações com pares aumentam à medida que a idade cronológica e idade desenvolvimental também aumentam (de Kruif & McWilliams & Baileys, 1995, *in* Pinto et al., 2006).

Compreendendo um constructo multidimensional que integra os pensamentos, emoções e comportamentos dos/as estudantes (Furlong & Christenson, 2008), é definido, ainda, como um conceito que requer conexões psicológicas dentro do ambiente escolar (i.e. relações positivas entre adultos e estudantes e entre pares), bem como um comportamento ativo por parte do/a estudante (participação, esforço, comportamento pró-social) (Furlong & Christenson, 2008). O envolvimento do/a estudante na escola como constructo multidimensional providencia aos investigadores e técnicos uma perspectiva integrada. Oferece uma caracterização mais rica da motivação e conduta do/a estudante do que é possível em investigação com uma dimensão apenas (Lam & Jimerson, 2008).

Reschly e Christenson (2012) defendem que o estudo do envolvimento é prejudicado pela falta de consenso no número de subtipos e definições do constructo. Modelos de dois, três ou quatro subtipos, parecem prevalecer na literatura, existindo uma concordância mínima de que o envolvimento engloba o comportamento participativo e alguma componente afetiva. Outras teorias incluem o envolvimento

afetivo e/ou bifurcam o envolvimento comportamental em dois subtipos: acadêmico e comportamental (Reschly & Christenson, 2012).

De acordo com Skinner, Thomas, Kindermann, Connell e Wellborn (2009) de uma perspectiva teórica da motivação, são mais valorizadas conceptualizações do envolvimento que têm na sua definição nuclear definições que valorizam a participação construtiva, entusiasta, solícita e cognitivamente focada nas atividades de aprendizagem. Nesta perspectiva, uma dimensão comportamental do envolvimento inclui esforço, intensidade, persistência, determinação e perseverança face a obstáculos e dificuldades; o envolvimento emocional ou afetivo inclui o entusiasmo, gosto, divertimento e satisfação; e o envolvimento cognitivo abarca atenção, foco, participação dirigida e vontade de ir além do que é requerido. As definições de ação seguem a ideia de que os constructos motivacionais do envolvimento devem incluir, não só o comportamento, mas também a atenção e as emoções. O envolvimento deve descrever as interações de um indivíduo com aspetos do ambiente. O envolvimento deve incluir, tanto a iniciação de ação motivada, como a sua durabilidade face a obstáculos ou dificuldades.

Melo e Pereira (2011) descrevem os principais modelos conceptuais do envolvimento do/a estudante na escola, designadamente o modelo de Participação-Identificação de Finn (1989), o modelo da Roda da Motivação e do Envolvimento de Martin (2007), os modelos de Envolvimento de Appleton, Christenson e Reschly (2006) e de Appleton, Christenson e Furlong (2008) e o modelo de Antecedentes e Resultados do Envolvimento do/a Estudante na Escola de Lam e Jimerson (2008). Identificam como principal ponto em comum entre estes modelos a consideração de que o envolvimento remete para a forma como os/as estudantes se identificam e valorizam os resultados escolares, e a sua participação em atividades extracurriculares, configurando-se como um constructo relevante para todos os/as estudantes, independentemente dos seus pressupostos.

Mais recentemente, Reschly e Christenson (2012) fizeram uma comparação entre as dimensões chave dos modelos de envolvimento, considerados pelos autores, como, proeminentes. Destacaram assim o modelo de Finn (1989), de Appleton et al. (2006), de Skinner et al. (2008; 2009, *in* Reschly & Christenson, 2012) e o modelo de Martin (2007).

O modelo de Finn (1989), designado de modelo “participação-ação” surge relacionado com o conceito de abandono escolar. Este modelo incorpora dois conceitos chave, o de participação e o de identificação. O primeiro diz respeito a

aspectos como a resposta a requerimentos, a iniciativa relativa à aula, atividades extracurriculares e à tomada de decisão. O segundo refere-se ao sentimento de pertença e à valorização. Uma crescente fraca participação e fraca identificação do/a aluno/a resultam no não-envolvimento e num posterior abandono escolar. Já alunos/as com forte participação e identificação, são alunos/as envolvidos/as e têm resultados de sucesso.

O modelo de Appleton et al. (2006; 2008) engloba quatro tipos de envolvimento. O envolvimento académico, que diz respeito ao tempo despendido na tarefa, ao acréscimo nos resultados e realização de trabalho de casa; O Envolvimento comportamental, associado à presença, participação e preparação para as aulas/escola; o envolvimento cognitivo concerne o valor e a relevância dada à tarefa, a autorregulação e o estabelecimento de objetivos; finalmente, o envolvimento afetivo, dizendo respeito ao sentimento de pertença e identificação do/a estudante com a escola.

Skinner et al., (2008; 2009, *in* Reschly & Christenson, 2012) integram dois elementos antagónicos no seu modelo, designadamente o Envolvimento e o Desafeto. Fazem ainda a distinção entre envolvimento comportamental e desafeto comportamental, e entre envolvimento emocional e desafeto emocional. Os aspetos comportamentais desta teoria estão associados a dimensões como a iniciação da ação, esforço, persistência, intensidade, atenção, absorção e envolvimento (*involvement*) para o envolvimento, e passividade, desistência, retirada, desatenção, não preparação, distração e ausência de envolvimento mental, para o desafeto. Os aspetos emocionais englobam, para o envolvimento, dimensões como o entusiasmo, o interesse, a satisfação, o prazer, o orgulho, a vitalidade e o entusiasmo, e para o desafeto o tédio, o desinteresse, frustração, tristeza, preocupação/ansiedade, vergonha e autculpabilização.

O modelo de Martin (2007) compreende quatro fatores de ordem elevada, designadamente as Cognições Adaptativas, Comportamentos Adaptativos, Comportamento Desadaptativo e Cognições Desadaptativas. As Cognições Adaptativas, dizem respeito à valorização, autoeficácia e à orientação para a mestria. Os Comportamentos Adaptativos englobam a persistência, o planeamento e a gestão das tarefas. Os Comportamentos Desadaptativos dizem respeito ao não-envolvimento e ao *self-handicaping*. As Cognições Desadaptativas estão associadas ao evitamento do fracasso e à incerteza de controlo.

Reschly e Christenson (2012), afirmam que, na sua perspectiva, o envolvimento pode ser considerado tanto um processo como um resultado, tendo por objetivo melhorar todos os tipos de envolvimento nos/as estudantes. No entanto, reconhecem que o envolvimento do/a estudante é também um mediador entre as influências contextuais (facilitadores) e os resultados de aprendizagem desejados nos domínios académico, social e emocional. Os autores especulam que o envolvimento cognitivo e afetivo sejam potenciais mediadores do envolvimento académico e comportamental, ou seja, tornar os/as alunos/as mais, ou menos, envolvidos cognitivamente e afetivamente, precede as mudanças no comportamento do/a estudante e no seu envolvimento académico. Põem ainda a hipótese de haver relações recíprocas entre os contextos e o envolvimento, já que quando os/as alunos/as estão envolvidos, os contextos providenciam *feedback* e suporte que promove ainda mais esse envolvimento (Reschly & Christenson, 2012).

Em relação aos contextos os autores enunciam os seguintes: a Família, que envolve o suporte motivacional e académico para a aprendizagem, os resultados e expectativas, a monitorização ou supervisão e os recursos de aprendizagens em casa; os Pares, com quem o/a estudante partilha expectativas educacionais, e valores escolares comuns, a não abstenção, as crenças e esforços académicos e as aspirações para a aprendizagem; a Escola, que influencia o envolvimento através de aspetos como o clima relacional da escola (pares e professores), a instrução e o currículo (o programa, a qualidade da instrução, a estrutura de objetivos e expectativas claras e apropriadas), o suporte (académico e suporte e serviço de saúde mental) e a gestão da sala de aula (clima disciplinar, autoridade e oportunidades de participação dos/as alunos/as); e a Comunidade e os seus serviços de aprendizagem (Reschly & Christenson, 2012).

Jimerson, Campos e Greif (2003) realizaram uma revisão literária das várias definições de envolvimento com a escola, ligação com a escola, e outros termos relacionados, com o intuito de extrair os elementos que caracterizam estes constructos. As dimensões que emergiram desta análise são as dimensões afetiva, comportamental e cognitiva. De acordo com os mesmos autores, a dimensão afetiva inclui os sentimentos do/a estudante em relação à escola, aos/às professores/as e aos pares. A dimensão comportamental inclui as ações ou desempenhos observáveis dos/as alunos/as, tais como a participação em atividades extracurriculares, realização do trabalho de casa, assim como notas, média dos resultados e resultados em testes de avaliação. A dimensão cognitiva inclui as perceções dos/as estudantes relativas a

si mesmo/as, à escola, aos/às professores/as e a outros/as estudantes (i.e. autoeficácia, motivação, suporte social percebido dos/as professores/as ou pares, aspirações, expectativas). Apesar de existirem situações e que estas dimensões se sobrepõem, cada uma destas definições é útil numa compreensão e natureza multifacetada do envolvimento do/a estudante na escola.

Também Veiga, Pavlovic, García & Ochoa (2010), Lam e Jimerson (2008) e Lam et al. (2011) identificam como componentes do envolvimento escolar o envolvimento afetivo, o envolvimento comportamental e o envolvimento cognitivo, assim como identificam fatores pessoais e contextuais e resultados do/a estudante, que se relacionam com o Envolvimento (Figura 1).

O envolvimento afetivo abrange os sentimentos dos/as estudantes em relação à escola e os sentimentos em relação à própria aprendizagem. Estudantes com um envolvimento afetivo elevado gostam e desfrutam da aprendizagem e gostam de ir para a escola. O envolvimento comportamental refere-se à persistência e esforço na aprendizagem e ao envolvimento do/a aluno/a em atividades escolares. Estudantes com um envolvimento comportamental elevado são diligentes em atividades de aprendizagem e ativos em atividades extracurriculares (Lam et al., 2011). Por fim, o envolvimento cognitivo associa-se à profundidade ou significância do processamento cognitivo, ou seja, a qualidade do processamento empregue nas tarefas escolares (Lam & Jimerson, 2008). Os/as estudantes podem empregar estratégias de processamento profundas ou superficiais. O processamento profundo está associado com elaboração cognitiva do material de aprendizagem, enquanto o processamento superficial envolve hábitos de memorização, ensaio básico, e outros tipos de envolvimento superficial com o novo material. Estudantes que se envolvem em processamento cognitivo profundo têm melhor compreensão e retenção de materiais de aprendizagem significativos (Lam et al., 2011). Desenvolvementalmente, durante a adolescência, os indivíduos experienciam uma rápida maturação física assim como um rápido desenvolvimento de capacidades cognitivas. A capacidade de se tornar cognitivamente envolvido com a escola é mais elevada durante a adolescência quando comparada a outros períodos desenvolvimentais (Mahatmya et al., 2012).

Já Blumenfeld, Kampler e Krajcik (2006) propõe o envolvimento cognitivo como outra variação da motivação intrínseca. Enfatizam a importância de criar ambientes de aprendizagem que encorajem os/as alunos/as a envolver-se cognitivamente e a assumirem responsabilidade pela sua própria aprendizagem. O objetivo é que os/as alunos/as se sintam motivados/as quando despendem esforço e persistam de modo a

dominarem as ideias, ao invés de fazerem apenas o suficiente para passarem de ano, ou seja, otimizar os recursos cognitivos do/a aluno/a. De acordo com os mesmos autores, é especialmente importante embeber os conteúdos programáticos e a aprendizagem de competências úteis, em contextos significativos, em especial, situações da vida real que vão de encontro aos interesses dos/as estudantes (Blumenfeld et al., 2006).

O envolvimento do/a estudante na escola inclui, portanto, o envolvimento em dimensões afetivas, cognitivas e comportamentais. Todas estas dimensões são indispensáveis.

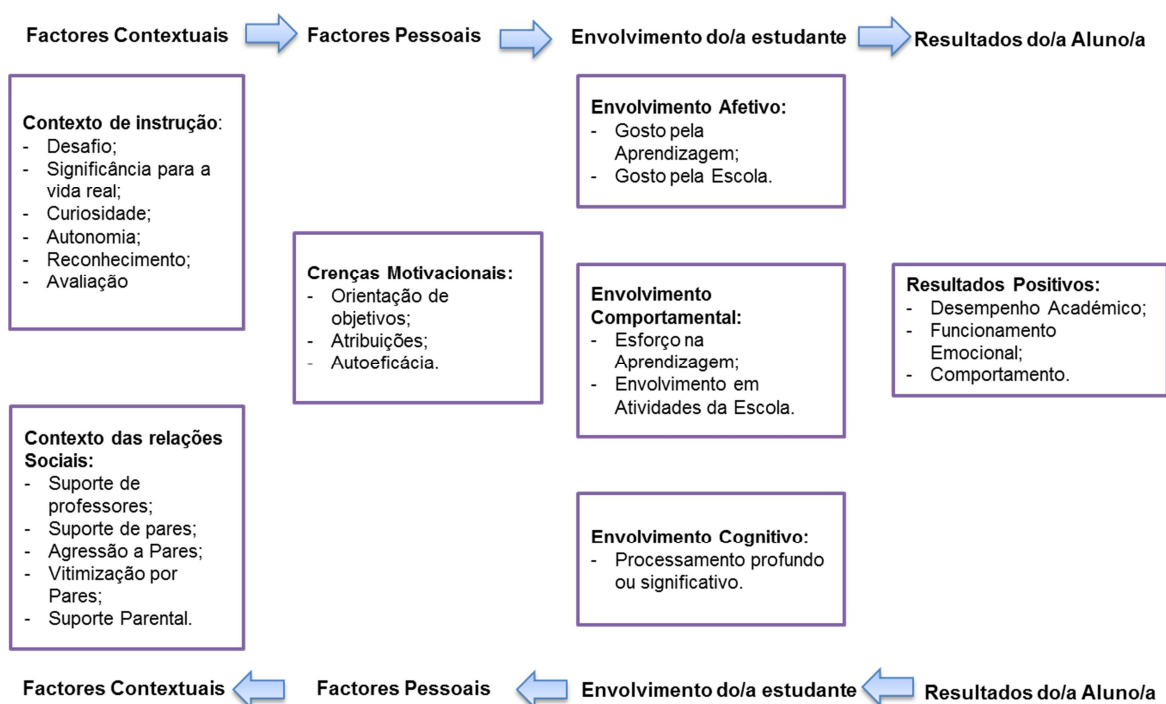


Figura 1. Os Antecedentes e Resultados do Envolvimento dos/as estudantes na Escola (Lam & Jimerson, 2008)

Lam e Jimerson (2008) dão o exemplo de estudantes que gostam da aprendizagem e de ir para a escola (i.e. afetivamente envolvidos), que também trabalham arduamente e participam nas atividades da escola (i.e. comportamentalmente envolvidos), mas que, se não dominarem ou conseguirem dominar o material de aprendizagem cognitivamente (i.e. cognitivamente envolvidos), não estão realmente a aprender. Apenas aparentam estar felizes e ocupados na escola.

O constructo de envolvimento do/a estudante na escola é relativamente recente. Por este facto, poucos estudos tiveram em conta as três dimensões do

constructo. Lam e Jimerson (2008) fazem um paralelismo entre as três dimensões do constructo de Envolvimento (Afetivo, Comportamental e Cognitivo) e outras linhas de investigação, com o objetivo de compreender os antecedentes do envolvimento, através da revisão da literatura.

O gosto pela aprendizagem interliga-se com o conceito de motivação intrínseca e o gosto pela escola com o conceito de pertença ou vinculação à escola (Lam et al., 2011). O envolvimento comportamental refere-se ao esforço e persistência que os/as alunos/as exercem nas suas tarefas escolares, podendo ser visto como uma manifestação comportamental da motivação para altos resultados. O envolvimento cognitivo implica os tipos de processamento cognitivo que o/a estudante utiliza, designadamente, estratégias cognitivas referenciadas na literatura sobre aprendizagem autorregulada (Lam & Jimerson, 2008).

Assim, os autores procuraram compreender os antecedentes do envolvimento do/a estudante através da revisão da literatura sobre a motivação, vinculação à escola e aprendizagem autorregulada. Emergiram dessa análise dois conjuntos de fatores, pessoais e contextuais. A pesquisa sobre a motivação do/a estudante sugere que o quanto os/as estudantes gostam de aprender e exercem esforço na aprendizagem, é uma função das suas crenças pessoais sobre a aprendizagem e eles mesmos, o que por seu lado depende de condições favoráveis ou desfavoráveis nos contextos escolares (Lam & Jimerson, 2008; Lam et al., 2011).

1.2. Antecedentes do Envolvimento do/a Estudante na Escola

Os autores procuraram compreender os antecedentes do envolvimento do/a estudante através da revisão da literatura sobre a motivação, vinculação à escola e aprendizagem autorregulada (Lam & Jimerson, 2008).

Deve ser ainda feita a distinção entre indicadores e facilitadores do envolvimento do/a estudante. Os primeiros referem-se aos aspetos que definem o envolvimento do/a estudante, as características que pertencem ao constructo do envolvimento em si mesmo (e.g. o esforço e entusiasmo do/a estudante no trabalho escolar. Os segundo são fatores contextuais que influenciam o envolvimento do/a estudante, fatores causais que residem fora do constructo (e.g. Suporte dos/as professores/as) (Lam et al., 2011).

Os fatores pessoais têm um impacto direto no envolvimento do/a estudante. Está documentado que algumas crenças motivacionais são essenciais para o interesse

intrínseco do/a estudante e podem ser determinantes proximais importantes do envolvimento do/a estudante (Lam, Wong, Yang & Liu, 2012). Várias crenças parecem essenciais para o interesse intrínseco do/a estudante e podem ser importantes determinantes do envolvimento nas escolas. Estas crenças incluem a orientação de objetivos, as atribuições e a autoeficácia (Lam & Jimerson, 2008; Lam et al., 2011).

Em relação à orientação de objetivos, estudantes com objetivos de aprendizagem são mais persistentes após o fracasso do que estudantes com objetivos de desempenho. Isto acontece porque este tipo de estudante se foca em ganhar novas competências e conhecimentos mesmo que aconteça o fracasso durante o processo. Pelo contrário, estudantes com objetivos de desempenho focam-se em obter uma avaliação positiva pela sua capacidade, e tendem a evitar tarefas quando não se podem certificar que vão obter resposta positiva por parte dos outros. Objetivos de aprendizagem são preditores positivos de profundidade de processamento, ao passo que objetivos de desempenho são preditores de processamento superficial. Assim, a orientação de objetivos afeta, não só a persistência e esforço do/a estudante na aprendizagem, mas também o seu envolvimento cognitivo (Lam et al., 2012).

No que diz respeito às atribuições, estas também podem funcionar como antecedentes do envolvimento. Weiner (1985) postulou que as diferenças no esforço despendido pelos/as alunos/as pode ser explicado pelas diferenças como os mesmos explicam os seus sucessos e fracassos. Quando os/as estudantes atribuem o sucesso e fracasso ao seu esforço é mais provável que estes invistam mais esforço nas tarefas futuras. A autoeficácia funciona como antecedente do envolvimento na medida em que é um determinante do esforço despendido pelo/a aluno/a (Bandura, 1977). Estudantes com níveis altos de autoeficácia acreditam que são capazes de desempenhar com sucesso um curso de ação que conduza ao sucesso. Envolvem-se em tarefas desafiantes e não desistem facilmente. Espera-se portanto que alunos com autoeficácia mais elevada sejam alunos mais envolvidos com a escola (Lam et al., 2012). Estas variáveis pessoais dependem também de variáveis contextuais.

Lam et al. (2011) são razão a Furlong e Christenson (2008), quando estes afirmam que o envolvimento do/a estudante é altamente influenciado por fatores contextuais: o lar (família), os pares e a escola.

Este papel do contexto no envolvimento não pode ser ignorado. O envolvimento não deve ser conceptualizado como um atributo do/a estudante, mas antes como um estado alterável do ser, que é altamente influenciado pela capacidade da escola,

família e pares providenciarem expectativas consistentes e suportes de aprendizagem (Reschly & Christenson, 2006, *in* Appleton et al., 2006).

As experiências com os pares, em conjunto com a família, sala de aula e contexto escolar, são importantes determinantes do envolvimento do/a estudante durante a adolescência (Mahatmya et al., 2012). Na escola, encontram-se pelo menos dois conjuntos de variáveis contextuais que provavelmente influenciaram as crenças motivacionais pessoais dos/as alunos/as e o seu envolvimento na escola. O primeiro conjunto refere-se aos contextos instrucionais e o segundo aos contextos das relações sociais (Lam & Jimerson, 2008; Lam et al., 2011). Os fatores contextuais relativos ao contexto de instrução englobam dimensões como o Desafio, a significância para a vida real, a Curiosidade, a Autonomia, o reconhecimento e a Avaliação (Lam & Jimerson, 2008).

O contexto das relações sociais também afeta o envolvimento do/a estudante. Crianças que apresentam um maior sentimento de pertença com os/as professores/as e com os pares apresentam maior envolvimento afetivo e comportamental (Lam Wong, Yang & Liu, 2012).

O entusiasmo, interesse, felicidade e conforto na escola do/a estudante parecem ser moldados pelo sentimento de pertença aos outros. Em contraste, sentimentos de tédio, frustração, tristeza e ansiedade na escola são exacerbados quando a criança se sente alienada em relação aos outros (Lam et al., 2012).

Além das relações sociais na escola, as relações sociais em casa também têm uma forte influência no envolvimento do/a estudante na escola. A família é um dos ecossistemas mais imediatos do desenvolvimento humano. Assim, os/as estudantes serão alunos/as envolvidos/as com a escola quando perceberem que os seus pais têm expectativas altas sobre eles e que lhes providenciarem encorajamento e suporte (Lam et al., 2012).

Sinclair, Christenson, Lehr e Anderson (2003) identificam como facilitadores os fatores contextuais que influenciam a força da relação, tais como as práticas disciplinares na escola, a supervisão parental dos trabalhos de casa e as atitudes dos pares em relação aos resultados académicos. Os facilitadores do envolvimento têm importância para a prática interventiva e políticas educativas, ao passo que os indicadores podem ser usados para guiar procedimentos de identificação, assim como dirigir a monitorização do progresso de programas individuais dos/as estudantes (Sinclair et al., 2003).

1.3. Importância do Envolvimento do/a Estudante na Escola

No seu modelo teórico, Lam e Jimerson (2008) apresentam resultados do/a aluno/a, nos quais o envolvimento exerce influências positivas. Esses resultados positivos podem ser verificáveis no desempenho acadêmico, no funcionamento emocional e no comportamento do/a aluno/a.

O envolvimento do/a estudante na escola é um elemento chave dos resultados acadêmicos e diminui as probabilidades de abandono escolar (Carter, McGee, Taylor & Williams, 2007; Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004; Jimerson et al., 2003). Este constructo, independentemente da especificidade da sua definição, está geralmente associado de forma positiva com resultados desejados de aprendizagem acadêmicas, sociais e emocionais (Klem & Connell, 2004, *in* Appleton et al., 2006).

A literatura indica que experiências sociais e acadêmicas específicas, que podem ocorrer desde o primeiro ano, podem estar relacionadas com um eventual abandono escolar, uma vez que representam o início de um longo processo de perda de envolvimento. Essas experiências, tais como a retenção no primeiro ciclo do ensino básico, podem levar os/as estudantes a uma trajetória de uma crescente diminuição do seu envolvimento com a escola que termina no abandono escolar (Perdue et al., 2009). No entanto, programas pré-escolares que procuram aumentar o envolvimento do/a estudante demonstraram exercer efeitos no eventual risco de abandono escolar mais de uma década após a sua implementação (Finn, 1989).

Os resultados acadêmicos encontram-se relacionados com o envolvimento cognitivo e comportamental numa relação recíproca em que o envolvimento promove os resultados escolares e o sucesso acadêmico reforça o interesse pela escola (Finn & Rock, 1997). A literatura sobre motivação intrínseca indica que as tarefas de gosto e interesse pela aprendizagem são preditivas de resultados escolares mais elevados (Ryan & Deci, 2000). A participação em atividades, além de diminuir os níveis de abandono, está também relacionada com resultados escolares mais elevados, maior envolvimento com a escola, maior probabilidade de ingresso no ensino superior, autoestima mais elevada e menores níveis de depressão, delinquência e abuso de substâncias (Fredricks, 2008).

Inman (2008) verificou no seu estudo que também o nível de sucesso experienciado pelo/a estudante na escola afeta positivamente o seu envolvimento, mostrando a existência de uma relação de reciprocidade entre o envolvimento e o sucesso acadêmico. Os seus resultados demonstraram ainda que, os níveis de

abstenção e as reprovações são preditores significativos do ingresso no ensino pós secundário em todas as análises realizadas, e em subpopulações discriminadas por raça, envolvimento na escola e género.

Os/as alunos/as que se sentem mais envolvidos emocionalmente com a escola demonstraram também uma menor probabilidade de desenvolver comportamentos de risco, tais como fumar cigarros, uso de álcool, uso de cannabis, depressão e ideação suicida, brigas e atividade sexual. Demonstraram ainda níveis mais elevados no que diz respeito à atividade física, melhor nutrição, sexo seguro e utilização de capacete (Carter et al., 2007). No mesmo estudo, as raparigas demonstraram níveis muito elevados de vinculação aos pares, em comparação com os rapazes, ainda que estas demonstrem níveis mais elevados de depressão e ideação suicida. No entanto este estudo não identifica as relações causais que operam entre os comportamentos de saúde e a ligação com a família e, particularmente, com o envolvimento (Carter et al., 2007).

A partir dos dados disponíveis, é possível admitir que o envolvimento do/a estudante na escola pode funcionar como um impulsionador contra os fracos resultados escolares e a miríade de resultados de ajustamento negativos. Uma vez que o envolvimento do/a estudante mostra ter importantes consequências numa diversa quantidade de resultados dos/as estudantes, torna-se necessário compreender também os seus antecedentes (Lam & Jimerson, 2008).

De acordo com Mahatmya et al. (2012), após o período do início da adolescência o envolvimento do/a estudante tende a ser estável ao longo do curso deste período desenvolvimental e muitos dos/as estudantes demonstram níveis moderados a elevados de envolvimento comportamental, cognitivo e emocional, apesar de mais baixos que os níveis dos/as estudantes dos últimos anos do ensino básico. Autores mostraram uma diminuição do envolvimento do/a estudante durante a transição para o ensino secundário, mostrando que estas mudanças são uma função de um ambiente pessoal pobre ajustado num decréscimo de oportunidades de autonomia e de relações de pertença, num ponto crítico no desenvolvimento em que ambos estes aspetos têm um papel importante na explicação de resultados desenvolvimentais saudáveis (Mahatmya et al., 2012).

O aumento de medidas do envolvimento do/a estudante com propriedades psicométricas adequadas cimenta o poder e valor do envolvimento do/a estudante como variável útil para os esforços de tomada de decisão orientados por evidências, nas escolas (Appleton et al., 2006). Apesar dos estudos prévios em motivação,

aprendizagem autorregulada, vinculação à escola e *bullying* terem providenciarem boas ideias para certas dimensões do envolvimento do/a estudante na escola, estas dimensões foram estudadas individualmente, e as ligações entre as linhas cognitiva, comportamental e afetiva raramente foram investigadas. Na realidade, estas dimensões estão dinamicamente interrelacionadas, devendo ser analisadas simultaneamente (Lam & Jimerson, 2008). A inclusão de múltiplas dimensões num metaconstructo providencia aos investigadores uma perspetiva mais abrangente para a compreensão do envolvimento do/a estudante na escola e das suas implicações para a intervenção a diversos níveis.

Do crescente interesse pelo envolvimento, surge uma emergente base de dados de intervenção que sugere estratégias baseadas em evidências, estratégias promissoras, a serem empregues por educadores e que visam aumentar o envolvimento do/a estudante na escola (Appleton et al., 2008).

Estudantes em risco de potencial abandono escolar podem ser seguramente identificados precocemente, desde o terceiro ano escolar, tendo por base o seu envolvimento cognitivo e comportamental na escola (Perdue et al., 2009).

Ainda de acordo com a revisão literária (Lehr, Hanson, Sinclair & Christenson, 2003), os resultados mostram-se mais efetivos no que diz respeito a desencorajar o abandono escolar, quando as escolas providenciam programas de leitura precoces, tutorias, aconselhamento e mentorado. Deve ainda ser enfatizada a importância da criação de ambiente e relações significativas, a utilização de blocos de horário e a oferta de oportunidades de serviço comunitário e Voluntariado. A participação em atividades extracurriculares também está relacionada com baixos níveis de abandono escolar (Mahoney, Parente & Zigler, 2010). Quanto mais tempo os/as alunos/as despendem neste tipo de atividades, mais forte é a relação com resultados desenvolvimentais positivos. Atividades extracurriculares de alta qualidade têm maior probabilidade de promover um desenvolvimento saudável do/a adolescente. Este tipo de atividade incluem por exemplo mentores adultos competentes e que providenciem suporte, oportunidades que contribuam para aumentar a relação com a escola, atividades significativas e desafiantes e oportunidades de adquirir e melhorar competências (Mahoney, Parente & Zigler, 2010).

Inman (2008) sugere que, devem ser considerados no planeamento e implementação de programas educacionais a todos os níveis, os efeitos de um envolvimento sustentado, com políticas e procedimentos educacionais que o reflitam.

Embora muitos pais e/ou professores/as se centrem apenas num resultado quantitativo final, a escolaridade bem conseguida, ou pelo contrário, o abandono escolar, devem ser encarados como processos desenvolvimentais a longo prazo (Marcus & Sanders-Reio, 2001; Strecht, 2008, *in* Figueiredo & Machado, 2010), tal como o Envolvimento do/a Estudante na Escola.

Capítulo 2- Vinculação e Suporte Social

O constructo de vinculação surge como teorização para explicar o laço, ou a relação primordial, que a criança estabelece com as figuras parentais. É nesta relação de procura de segurança e conforto, que nos remetem para aspetos biológicos e evolucionistas do ser humano, que a criança cria modelos internos de funcionamento que lhe permitem seleccionar comportamentos de vinculação mais adaptativos.

Numa perspetiva mais recente de vinculação ao longo da vida, são estes modelos que vão influir no modo como o/a adolescente ou jovem adulto/a desenvolve novas relações com outros significativos, que podem vir a configurar figuras de vinculação.

São os pais e estes outros significativos (e.g. pares; professores/as; par amoroso) que constituem as principais redes de suporte social do/a adolescente. Assim, estudar a perceção que o/a adolescente tem em relação à qualidade da vinculação com estas figuras de vinculação, acaba por configurar a perceção do suporte social que o/a aluno/a tem das mesmas (Blain et al., 1993).

No prefácio do livro de Isabel Soares, Leandro de Almeida (2007) afirma que “falar em vinculação é descrever as relações afetivas significativas que nos unem aos outros, e última instância a nós próprios. A significância de tais relações decorre da sua natureza primária e do seu peso efectivo na teia consequente de relações secundárias, terciárias... daí emergentes.”

2.1. Vinculação precoce

A vinculação pode ser definida como um tipo específico de laço afetivo, em que a criança procura segurança e conforto na relação com o adulto (Ainsworth, 1989 *in* Cassidy, 2008). Armsden e Greenberg (1997) definem vinculação como um laço afetivo duradouro de substancial intensidade.

A vinculação configura um sistema comportamental inato que influencia e organiza os processos desenvolvimentais, emocionais e motivacionais, os quais são resultantes e dependentes da proximidade e relação com as figuras parentais significativas, cuja função biológica é a proteção do indivíduo (Bowlby, 1969; Monteiro, 2009). Soares (2007) considera a relação de vinculação como “crucial para a sobrevivência, uma pré-condição para todas as interacções humanas significativas e a chave para a segurança psicológica, (...) reflectir sobre a construção da vinculação é como uma espécie de um projecto psicogenoma, pois poderá ter o potencial de iluminar as

trajetórias desenvolvimentais adaptativas e inadaptativas e sugerir ideias para percursos mais favoráveis.”

De acordo com Cardoso (2001) a vinculação organiza as funções mentais através da comunicação de emoções e troca de estados mentais, tais como percepções, pensamentos, memórias, crenças, sentimentos, entre outros. A vinculação estrutura o desenvolvimento, na medida em que esta promove a proximidade, o sentimento de segurança e bem-estar, a competência social, o funcionamento mental e a resiliência. Assim, de uma vinculação segura é esperada uma procura de proximidade, sentimento de segurança e comportamentos normais de exploração e integração social (Cardoso, 2001). A teoria da vinculação postula a necessidade humana universal de os indivíduos desenvolverem ligações afetivas de proximidade ao longo da vida, com o objetivo de atingir segurança que lhes permita explorar o mundo em seu redor, promovendo o conhecimento de si e do outro. Estas ligações afetivas, ou relações de vinculação, são únicas e exclusivas, constituindo os recursos do indivíduo na procura de conforto e apoio, envolvendo ainda afetos intensos, especialmente em momentos de separação. Estas relações, essenciais para o desenvolvimento de um sentimento de segurança pessoal, são insubstituíveis e a sua perda é irreparável (Matos & Costa, 1996).

Cassidy (2008) descreve como comportamento de vinculação o comportamento que promove proximidade à figura de vinculação, como sistema comportamental de vinculação a organização dos comportamentos de vinculação dentro do indivíduo e como relação de vinculação um laço afetivo que um indivíduo tem em relação a outro indivíduo, percebido como mais forte e mais sábio.

Ao longo do primeiro ano de vida, o bebé estabelece uma relação privilegiada com a figura que lhe proporciona cuidados básicos e, deste modo, assegura a sua sobrevivência. Ao realizar este papel, o adulto tenderá a tornar-se a *figura de vinculação* do bebé e a ser capaz de proporcionar uma experiência de segurança quando o bebé se sente ameaçado, como por exemplo quando tem mal-estar ou medo (Soares, 2007).

De acordo com Bowlby (1973), quando as crianças são separadas dos seus cuidadores, elas atravessam ainda três estádios emocionais específicos: protesto, desespero, e distanciamento. No estádio de protesto, as crianças procuram ativamente pelo seu cuidador primário, choram e resistem a acalmar-se com a intervenção de indivíduos externos. No estádio de desespero, as crianças experienciam um estado de tristeza e passividade. No estádio de distanciamento, as

crianças são defensivas e frequentemente evitam o cuidador primários se este/esta regressa. Ao conceber o objetivo do sistema de vinculação em termos de acessibilidade e responsividade da figura de vinculação, torna-se mais fácil compreender as três fases das respostas das crianças (Koba, 1999, *in* Soares, 2007).

Numa situação de separação que se vai prolongando, vão ocorrer mudanças simultâneas nas avaliações da disponibilidade da figura de vinculação e na organização das respostas afetivas da criança. A perturbação face à separação resulta na avaliação de que a figura de vinculação está inacessível. A percepção dessa inacessibilidade é percebida como uma ameaça, o que desencadeia a resposta de vinculação, motivando a criança a restabelecer contacto (Soares, 2007).

Baseados no trabalho de Bowlby, Ainsworth, Blehar, Waters e Wall (1978) realizaram uma investigação laboratorial que explorou as respostas comportamentais das crianças à separação e reunião com os seus cuidadores, e em consequência desse estudo descreveram três principais padrões de vinculação: segura, ansiosa/resistente, e evitante. Ainsworth caracterizou as diferenças individuais nas relações com uma figura de vinculação em termos de qualidade ao invés de força (Cassidy, 2008).

O estudo providenciou suporte empírico à teoria de Bowlby de Vinculação Segura e Vinculação Insegura. A vinculação manifestou-se de forma diferente nos três estilos durante momentos de separação e aflição, designadamente os estilos seguro, ansioso/resistente e evitante. Verificou-se que crianças com vinculações seguras recebiam com contentamento os seus cuidadores após períodos de separação e procuravam aproximação durante momentos de aflição. Crianças ansiosas/resistentes mostravam ambivalência e pouco conforto no regresso dos seus cuidadores. Crianças evitantes procuravam a separação dos seus cuidadores e participavam em poucas interações com os mesmos aquando o seu regresso (Ainsworth et al., 1978).

As diferenças individuais ao nível da qualidade da relação de vinculação são frequentemente divididas em duas grandes categorias, nomeadamente as relações de vinculação seguras e as relações de vinculação inseguras (Bowlby, 1973).

Uma criança apresenta uma relação de vinculação segura quando tem confiança na figura de vinculação como sendo uma fonte de segurança e conforto em situações de necessidade ou angústia. Crianças com uma vinculação segura acreditam na responsividade e cuidado destas figuras de vinculação e, como consequência, demonstram-se mais confiantes nas suas interações com o meio envolvente (Ainsworth, 1989). Já uma criança com uma vinculação insegura tem dúvidas em

relação à disponibilidade das figuras de vinculação, vivendo com o receio de que estas não respondam ou reajam em situações de necessidade para a criança. A vivência repetida de não resposta por parte dos cuidadores faz com que a criança não aprenda a dirigir comportamentos de vinculação nas situações adequadas. Estas crianças apresentam ainda menos confiança em si e no meio envolvente, pelo que se envolvem menos em comportamentos exploratórios (Ainsworth, 1989).

Assim, quando predomina disponibilidade e resposta por parte da figura de vinculação, sobre o medo da indisponibilidade desta figura em momentos de necessidade, a pessoa experiencia segurança e os comportamentos de exploração são reativados. Em contraste, a ansiedade e a solidão podem ser produto de relações de vinculação indisponíveis ou imprevisíveis, provocando a diminuição do comportamento exploratório (Bowlby, 1969). Segundo Bowlby (1969) uma componente importante desta organização central subjacente à vinculação precoce mãe-bebé é uma representação central ou um modelo interno dinâmico da mãe em si mesma. Se o comportamento da mãe numa determinada situação difere das expectativas que a criança construiu, o seu comportamento será, apesar disso, determinado em grande parte pelo seu modelo interno e não exclusivamente pelo comportamento atual da mãe numa situação em particular. Porém, ao longo do tempo a representação central que a criança faz da sua mãe está sujeita a ser revista, uma vez que a natureza do comportamento da mãe na relação com a criança pode mudar substancialmente. Deste modo, a tendência dos padrões de vinculação para serem estáveis ao longo do desenvolvimento implica, por um lado, estabilidade na natureza dos comportamentos da mãe e, por outro lado, estabilidade na própria organização interna que o bebé tem sobre a vinculação. Deste modo, a criança desenvolve representações mentais do *self*, da figura de vinculação e do mundo, designadas por modelos de processamento interno, permitem que a criança selecione comportamentos de vinculação mais adaptativos, tendo por base a antecipação da resposta parental (Bowlby, 1973; Cassidy, 2008).

2.2. Vinculação ao longo da vida

A teoria da vinculação configura uma teoria desenvolvimental do ciclo de vida (Crowell, Fraley & Shaver, 2008). De acordo com Bowlby (1980), no curso de um desenvolvimento saudável, o comportamento de apego conduz ao desenvolvimento de laços afetivos, ou relações de apego, inicialmente entre a criança e os pais e, mais

tarde, entre adulto e adulto. As formas de comportamento e os laços a que levam, estão presentes e são ativos durante todo o ciclo vital e não se limitam de modo nenhum, à infância (Bowlby, 1980). O mesmo autor (1969) concluiu que os seres humanos, em qualquer idade, são mais bem ajustados quando têm confiança na acessibilidade e responsividade de outro significativo. Nesta perspetiva, a vinculação ao longo do ciclo de vida pode ser inferida através da disposição comportamental, para a procura de proximidade, e/ou contacto, com outros significativos, em condições de vulnerabilidade (e.g. medo, doença) (Armsden & Greenberg, 1987).

De acordo com Matos e Costa (1996) diversos autores sugerem que as funções de vinculação vão sendo progressivamente transferidas dos pais para os pares. Nos/as jovens, e também nos adultos, perspetiva-se a vinculação como um processo que se estende ao longo da existência humana, em que outros contextos emergem, nos quais o indivíduo desenvolve novas relações de vinculação, designadamente o contexto familiar, o trabalho, as amizades e as relações amorosas. Estes contextos de vinculação criam oportunidades muito importantes para a reorganização pessoal, desconfirmando e inviabilizando asserções acerca do próprio e dos outros, constituídas em experiências prévias (Matos & Costa, 1996). Dados mostram que a vinculação segura é construída a partir de relações que oferecem modelos de resposta positivos, consistentes e construtivos, e que são adaptativos para lidar com as outras relações (Fagot, 1997, *in* Figueiredo & Machado, 2010).

A longo prazo, a eventual continuidade na qualidade das vinculações ultrapassa a influência mais direta das relações familiares e passa a incorporar, progressivamente, as confirmações de outros significativos (e.g. pares e professores) (Machado, 2007, *in* Figueiredo & Machado, 2010).

Numa perspetiva bioecológica do desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 1979) os contextos em que se desenvolvem relações de vinculação (microsistemas) vão se tornando mais diferenciados ao longo do desenvolvimento do indivíduo. Neste sentido, a relação familiar (contexto privilegiado de vinculação) abre espaço a outras como a relação com os avós, com os educadores e com os pares. A relação e influência entre estes contextos (mesossistema) tornam-se evidentes em situações de reorganização familiar, decorrentes destas transições ecológicas, que exigem ao indivíduo o desempenho de novos papéis, em novos contextos (Matos & Costa, 1996).

Sá (2010) descreve aspetos importantes para compreender a especificidade da organização e do funcionamento da vinculação em idade escolar. Refere que, as crianças em idade escolar começam a valorizar a acessibilidade da figura de

vinculação em vez da proximidade física, extremamente significativas nas fases anteriores. A criança desenvolve ainda uma maior noção do tempo/espço, um maior conhecimento do mundo e de situações potencialmente perigosas e uma crescente capacidade de cuidar de si própria, o que se traduz na diminuição de comportamentos de vinculação. Este aumento de competências por parte da criança modifica também a atitude dos pais, que colocam maior responsabilidade e autonomia na criança, não estando constantemente a monitorizá-la como nas fases anteriores.

No entanto, apesar de as crianças se tornarem gradualmente menos dependentes em relação aos seus pais, a sua disponibilidade continua a ser um fator essencial quando as crianças necessitam de ajuda ou apoio (Sá, 2010). As expectativas sobre as figuras de vinculação precoces, persistem ao longo do desenvolvimento e influenciam o modo individual de se relacionar com os outros. À medida que os/as adolescentes se desenvolvem, o sentido de segurança é cada vez menos atribuído à presença física dos pais e mais atribuído a aspetos afetivos e cognitivos como a confiança, respeito mútuo percebido, expectativas de sensibilidade, e crença de que o próprio/a adolescente merece empatia por parte dos seus pais (Armsden & Greenberg, 1987).

De acordo com Soares, Martins e Tereno (2007), uma tarefa de desenvolvimento essencial na adolescência passa pelas transformações nas relações do/a adolescente com os seus pais. As reestruturações na dinâmica relacional entre pais e filhos parecem implicar um afastamento das figuras parentais por parte dos/as adolescentes, onde estas relações são perspetivadas “mais como laços que os reprimem do que como laços que os securizam e abrigam” (Allan & Land, 1999, *in* Soares, Martins e Tereno, 2007). O curso do desenvolvimento da vinculação parece-se mover-se da dependência das figuras de vinculação, na infância, para uma relativa autonomia dessas figuras, na adolescência (Soares, Martins e Tereno, 2007).

Na adolescência chega-se a um marco, o sistema de vinculação pode ser avaliado num organização única e abrangente que se desenvolveu, apresenta estabilidade, e prediz comportamento e funcionamento futuros dentro e fora da família (Cassidy, 2008).

Figueiredo e Machado (2010) defendem que outras relações, além das familiares, podem assumir-se como relações significativas, na ótica da teoria da vinculação, compreendendo um papel de relevo para o equilíbrio do sujeito, ao longo do seu desenvolvimento. Weiss (1982, *in* Armsden & Greenberg) afirma que, durante a adolescência, os comportamentos de vinculação são frequentemente dirigidos a

figuras não parentais. Certas relações com os pares, especialmente durante a adolescência, podem ser consideradas como relações de vinculação.

O/a adolescente não só se torna progressivamente mais independente dos seus pais, como começa o processo de transferência de dependências parentais para o relacionamento com os pares e outros significativos (e.g. par amoroso, professores/as). Vários teóricos acreditam que existe uma hierarquia na constelação de relações de vinculação da criança, com as figuras de vinculação preferidas servindo como figuras de vinculação principais e as restantes como figuras secundárias (Bowlby, 1969; Cassidy, 2008). Assumindo que os adultos são capazes de desenvolver relações de vinculação com pares, ao passo que as crianças não o conseguem fazer, é necessário reconhecer que a adolescência será o período durante o qual as relações com os pares gradualmente adquirirão as qualidades de uma relação de vinculação (Allen, 2008).

Segundo Zeifman e Hazan (2008), ao longo do desenvolvimento são esperadas mudanças na composição e estrutura nas hierarquias de vinculação individuais. Podem ser adicionadas novas pessoas e/ou perdidas outras. De acordo com Bowlby, as figuras parentais tendem a ser membros permanentes da hierarquia, mas podem passar a assumir posições secundárias para relação íntima com um par (Zeifman & Hazan, 2008).

Com o início da adolescência, as relações com os pares passam a ser concebidas como um contexto genuíno de conforto e apoio psicológico valorizado pelos/as adolescentes, constituindo a aquisição de um sentido de pertença ao grupo de pares, uma tarefa central para os mesmos (Soares, Martins & Tereno, 2007).

O facto de os/as adolescentes atravessarem conjuntamente um período de mudanças desenvolvimentais, que desafiam o seu sentido de identidade e autoestima, incrementam a capacidade do/a adolescente e dos seus pares funcionarem como figuras de vinculação, uns em relação aos outros (Soares, Martins & Tereno, 2007).

Steinberg (1990, *in* Soares, Martins & Tereno, 2007) propõe que o crescente impulso de autonomia face aos pais possa criar uma pressão saudável para começar a utilizar os pares como figuras de vinculação, de tal modo que as necessidades de vinculação podem ser satisfeitas, ao mesmo tempo que se estabelece autonomia nas relações com os pais.

As novas experiências e a oportunidade de estabelecer novas relações durante a adolescência, com os pares, mas também com outros adultos que assumem importância no seu desenvolvimento (i.e. professores/as) (Figueiredo & Machado,

2010), poderão ainda constituir uma oportunidade para reavaliar relações precoces, estabelecidas de modo inseguro, sendo significativas para o processo de mudança dos modelos internos dinâmicos (Soares, Martins & Tereno, 2007).

A teoria da vinculação providencia uma fonte rica de hipóteses no que concerne à continuidade e mudança ontogenéticas e diferenças individuais na Vinculação, e as suas relações a outros aspetos do funcionamento intrapsíquico e interpessoal (Armsden & Greenberg, 1987).

2.3. Vinculação e Suporte Social Percebido

Uma comparação da definição de suporte social percebido com a de vinculação, sugere que o suporte social percebido pode ser uma manifestação observável do estilo de vinculação, já que o suporte social percebido é definido como a extensão em que um indivíduo acredita que as suas necessidades de suporte são preenchidas (Blain et al., 1993).

Os resultados de Moreira (2003) indicam que as respostas a questionários de suporte percebido são orientadas por uma variável de personalidade, muito relacionada, e até indistinguível do estilo de vinculação.

Cramer, Henderson e Scott (1997, *in* Pais-Ribeiro, 1999) distinguem ainda suporte social percebido de suporte social recebido. O suporte social recebido é descrito como a presença de um tipo particular de comportamento de suporte, o suporte efetivamente recebido por alguém. Definem suporte social percebido, ou avaliado, como o suporte social que o indivíduo percebe como disponível se necessitar dele, e a avaliação de que o comportamento de suporte é percebido como satisfatório ou de utilidade, aspetos que se verificam também no constructo de vinculação.

O trabalho de Moreira, Silva, Aguiar, Andrez, Bernardes e Afonso (2003) com jovens estudantes universitários, vem colocar em evidência a possibilidade de o suporte social e os seus efeitos sobre a perturbação psicológica serem, na realidade, efeitos da segurança da vinculação. Os autores colocam em relevo que estas conclusões se aplicam somente aos efeitos do suporte social percebido, ou seja, ao sentimento de que as fontes satisfatórias de suporte estarão disponíveis em caso de necessidade. Daqui não resulta necessariamente que os efeitos de outras facetas do suporte social sejam anulados pelo estilo de vinculação. Devemos ainda notar que, como afirmam Moreira et al. (2003), estes resultados não são compatíveis com a ideia do suporte social percebido como mediador dos efeitos do estilo de vinculação.

Verifica-se que o estilo de vinculação configura um preditor significativo do suporte social e da perturbação, como proposto por Baron e Kenny (1986).

Também o estudo de Blain et al. (1993) veio mostrar que uma vinculação insegura tem um impacto negativo no suporte social percebido aos pares. Os indivíduos que apresentam um estilo seguro de vinculação percebem níveis mais altos de suporte social da família e dos amigos, do que indivíduos com um estilo de vinculação inseguro. Também Boivin (1998), num estudo com jovens em processo de transição escolar entre o ensino secundário e o ensino superior, comprovou que a segurança percebida em relação às figuras parentais prediz resultados positivos nas expectativas de suporte e no ajustamento sócio emocional, ao longo da transição.

Neste sentido, compreender o tipo de vinculação que o indivíduo desenvolve com diferentes figuras dos diferentes contextos, é compreender o suporte social que este percebe por parte destas figuras.

Capítulo 3- Bem-Estar do/a Adolescente

3.1. O Bem-Estar

O Bem-Estar enquadra-se no modelo de Envolvimento do/a Estudante na Escola (Lam & Jimerson, 2008) como um dos resultados positivos potencializados pelo envolvimento, designadamente o funcionamento emocional do/a estudante.

Apenas recentemente tem sido dada importância e tem sido dedicado tempo e esforço em relação ao desenvolvimento humano e social positivo (Carvalho, 2009). O estudo das experiências subjetivas positivas tem sido alvo de particular ênfase por parte da psicologia positiva, em especial ao nível do bem-estar, da satisfação (passado), da felicidade, entre outros domínios.

O bem-estar constitui uma área de estudo extremamente ampla e a investigação realizada reflete importantes diferenças teóricas, metodológica e empíricas na conceção e operacionalização do constructo (Novo, 2003).

De forma geral, pode-se considerar que o bem-estar engloba o “funcionamento psicológico ótimo” do indivíduo (Ryan & Deci, 2001). Este conceito enquadra-se ainda no constructo de saúde mental, na medida em que, apesar de não se assumir como uma medida absoluta para medir saúde mental, é uma condição essencial para a mesma (Galinha, 2008).

A Organização Mundial de Saúde (OMS, 1948, in Galinha, 2008) afirma que a saúde mental se verifica “na medida em que um indivíduo, ou grupo, é capaz, por um lado, de realizar aspirações e satisfazer necessidades, e por outro de lidar com o meio envolvente. A saúde mental é portanto vista como um recurso para a vida diária, não o objetivo dela; abrange recursos sociais e pessoais, bem como capacidades físicas. É um conceito positivo.” Keyes (2005) sugere uma definição alternativa de saúde mental, explicando-a como um estado completo em que os indivíduos não possuem qualquer tipo de psicopatologia e revelam altos níveis de bem-estar emocional, psicológico e social ao longo da sua vida.

Para compreender e estudar o bem-estar é necessária a compreensão e distinção dos diferentes conceitos de bem-estar. É na década de 80, em consequência de divergências conceptuais, que se dá uma distinção dos conceitos de bem-estar psicológico e bem-estar subjetivo. Ryan e Deci (2001) discriminam duas abordagens gerais que orientam os atuais modelos de bem-estar, designadamente o hedonismo e o eudaimonismo, que se constituem como correntes filosóficas da natureza humana.

A perspectiva hedónica tem por objeto de estudo a felicidade e define o bem-estar em termos de evitamento da dor e obtenção de máximo prazer, ou seja, integra no conceito de Bem-estar subjetivo as dimensões de afeto e satisfação com a vida. A perspectiva eudaimónica centra-se no estudo do significado e realização pessoal, definindo o bem-estar em termos de funcionamento psicológico positivo, constituindo um campo de estudo que integra as dimensões do funcionamento psicológico de autoaceitação, autonomia, controlo sobre o meio, relações positivas, propósito de vida e desenvolvimento pessoal.

É sobretudo a ênfase na felicidade e na saúde mental que distingue estes dois constructos (Novo, 2003).

Em seguida, será realizada uma breve síntese descritiva dos modelos de bem-estar subjetivo e bem-estar psicológico, assim como das perspectivas integradoras do conceito de bem-estar, que norteiam o desenvolvimento deste estudo.

3.2. Bem-estar Subjetivo

O crescimento do campo de investigação do bem-estar subjetivo reflete uma tendência social de preocupação com a valorização do indivíduo, a importância do olhar subjetivo na avaliação da vida e o reconhecimento de que o bem-estar inclui necessariamente elementos positivos que transcendem a prosperidade económica (Diener, Suh, Lucas & Smith, 1999).

O estudo científico do bem-estar subjetivo desenvolveu-se, em parte, como uma reação à esmagadora ênfase da psicologia nos estados negativos do sujeito (Diener et al., 1999), assim como à avaliação da qualidade de vida tendo por base apenas aspetos externos ao indivíduo. Autores defendem que o modo como as pessoas se sentem, e o que elas pensam acerca das suas próprias vidas, é essencial para a compreensão do bem-estar em qualquer sociedade que dê importância, não só às opiniões de especialistas ou líderes, mas às de todas as pessoas na sociedade (Diener, Lucas & Oishi, 2002).

É com o início da linha de investigação hedónica, que se percebe que o bem-estar não pode ser avaliado apenas por fatores externos, como as condições socioeconómicas, condições de habitação ou nível de educação, tendo que se passar a considerar a importância da experiência subjetiva do indivíduo relativamente ao seu próprio bem-estar (Campbell, 1981). Pressupõe-se que os indicadores sociais (como a situação socioeconómica) não são suficientes para definir a qualidade de vida. As

peças reagem de modos diferentes face às mesmas circunstâncias, e avaliam as suas situações tendo por base as suas próprias expectativas, valores e experiências anteriores. (Diener et al., 1999).

De um ponto de vista conceptual, esta perspectiva hedónica reside substancialmente no princípio de acumulação de prazer e evitamento da dor, pelo que a visão predominante é a de que o bem-estar consiste na avaliação subjetiva da felicidade e concerne as experiências/situações de prazer e sofrimento, amplamente situadas nos julgamentos acerca dos elementos bons ou maus da vida (Kahneman, Diener & Schwarz, 1999).

O modelo de bem-estar subjetivo preconiza estes pressupostos e tem sido investigado, desenvolvido e sistematizado por diversos autores, sendo dado destaque ao trabalho desenvolvido por Diener (Novo, 2008; Fernandes, 2007). De acordo com este autor, o bem-estar subjetivo, muitas vezes designado por felicidade em termos coloquiais, refere-se às avaliações que as pessoas fazem das duas vidas – quer na dimensão afetiva, quer cognitiva (Diener, 2000; Diener et al., 2002).

Diener et al. (1999) definem como componentes do bem-estar subjetivo os afetos positivos, os afetos negativos, a satisfação com a vida e a satisfação com os domínios da vida, cada uma destas englobando diferentes aspetos. Os afetos positivos estão relacionados com sentimentos como a alegria, júbilo, contentamento, orgulho, afeto e felicidade. Os afetos negativos estão associados a emoções como culpa, vergonha, tristeza, ansiedade, preocupação, raiva, *stress*, depressão e inveja. A satisfação com a vida engloba aspetos como o desejo de mudar de vida, a satisfação com a vida atual, a satisfação com o passado, a satisfação com o futuro, e a visão das pessoas significativas sobre a vida do indivíduo. A satisfação com os domínios da vida refere-se à satisfação que o indivíduo revela em relação ao trabalho, à família, ao lazer, à saúde, às finanças, ao próprio e ao seu grupo.

Mais recentemente, o bem-estar subjetivo foi descrito como o somatório das reações avaliativas que ocorrem quando um indivíduo se defronta com estímulos no contexto envolvente. Tais reações avaliativas surgem com o intuito de auxiliar na sobrevivência e reprodução humana, pelo que a dimensão afetiva tem como objetivo orientar os indivíduos a lidarem de modo adaptativo com o mundo circundante (Diener & Lucas, 2000).

Basabe, Paez, Valencia, Gonzalez, Rimé e Diner (2002) referem que o bem-estar subjetivo se encontra relacionado com o equilíbrio afetivo de uma pessoa (i.e. frequência relativa de emoções negativas e positivas) e com avaliações individuais de

natureza afetiva (i.e. sentimentos de felicidade) e cognitiva (satisfação com a vida, contentamento ou grau com que as pessoas percebem se as suas aspirações foram concretizadas ou não).

Assim, pode-se identificar o bem-estar subjetivo como um termo abrangente que engloba os diversos modos como as pessoas avaliam as suas vidas, incluindo conceitos como satisfação com a vida, emoções agradáveis, satisfação com domínios contextuais, como o trabalho e a saúde, sentimento de significado e sentido pessoal, e baixo nível de emoções negativas (Diener & Scollon, 2003).

Em suma, e considerando as diferentes delimitações conceptuais descritas, o bem-estar subjetivo destaca-se sobretudo pelo seu carácter multidimensional, integrando dimensões afetivas e cognitivas definidas de acordo com a avaliação subjetiva do sujeito (Diener, 2000; Diener et al., 2002; Diener & Scollon, 2003; Diener et al., 2003).

Diversas teorizações contribuem para a compreensão do bem-estar subjetivo. Diversos fatores, tais como o temperamento, a capacidade de adaptação a condições e perseverança nos objetivos, influenciam substancialmente os níveis de bem-estar subjetivo (Diener et al., 2003).

Apesar da multiplicidade e quantidade de estudos centrados na perspectiva hedónica, esta foi alvo de diversas críticas, dado o seu carácter teórico-conceptual demasiado restrito (Ryff, 1989; Ryff & Keyes, 1995; Walterman, 1993).

As principais críticas a este modelo advieram de Ryff (1989) e Walterman (1993) ao mencionarem que a perspectiva de Diener decorre de uma conceção limitada e tradução errónea do pensamento aristotélico relativo à eudaimonia, que tem subjacente aquela que definem como a maior das qualidades humanas, o esforço por atingir a perfeição, a realização do verdadeiro potencial do indivíduo.

3.3. Bem-estar Psicológico

A perspectiva eudaimónica e o conceito de eudaimonia foram adotados pelo modelo de bem-estar psicológico preconizado por Carol Ryff.

De acordo com Ryan, Huta e Deci (2008), a eudaimonia, segundo Aristóteles, é a regra de uma boa vida humana, vivida em conformidade com a razão, de forma moderada, visando a excelência e realização plena da vida humana. Assim, esta visão pressupõe que nem todos os desejos e aspirações, quando alcançados, são

promotores de bem-estar: alguns podem originar sentimentos agradáveis e de felicidade, mas ainda assim não contribuir ou prejudicar o bem-estar (Cabral, 2010).

A importância desta perspectiva foi a de esta identificar pontos de convergência entre as diversas formulações teóricas e transportá-las do plano teórico para o plano empírico, operacionalizando, assim, as qualidades fundamentais que delas emergem (Fernandes, 2007).

Como referido anteriormente, o modelo de bem-estar psicológico surge pelo facto do constructo de bem-estar subjetivo ser muito restritivo, se objetivarmos o bem-estar como mais do que satisfação com a vida, e que a presença de afetos positivos e ausência de afetos negativos.

Desta forma, Ryff (1989) introduz um modelo multidimensional, confirmado posteriormente por Ryff e Keyes (1995), baseando em conceções de crescimento pessoal e desenvolvimento humano e autorrealização, onde integra seis conceitos, designadamente a Aceitação de Si, Autonomia, o Controlo sobre o Meio, as Relações Positivas com os Outros, os Objetivos de Vida e o Crescimento Pessoal.

A componente de Autoaceitação, ou Aceitação de Si, retrata o nível de autoconhecimento, funcionamento ótimo e maturidade do indivíduo, pressupondo que este tentará sentir bem consigo, não obstante ter consciência e conhecimento das suas limitações e das suas capacidades.

O domínio da Autonomia possui como indicador o *locus* interno de avaliação e a independência das aprovações externas, pressupõe que as pessoas procuram autodeterminação e autoridade pessoal na manutenção da sua individualidade, englobando capacidades de autorregulação e o sentimento de autodeterminação.

O Controlo, ou Domínio, sobre o meio, define a capacidade do indivíduo para escolher ou criar ambientes adequados às suas características e a capacidade de controlo de meios complexos, ou seja, a capacidade de moldar o ambiente de forma a alcançar as necessidades e desejos pessoais, gerindo as exigências extrínsecas ao indivíduo.

A componente das Relações Positivas com os Outros refere-se à capacidade de estabelecer relação de empatia e afeição com os outros, à capacidade de desenvolver e manter relações interpessoais de confiança, positivas e altruístas.

O conceito de Objetivos ou Propósitos de Vida, pressupõe a capacidade do indivíduo de estabelecer objetivos, atribuindo significado à própria vida, ou seja, a procura de sentido e significado nos seus esforços e desafios, o significado e importância atribuídos à própria existência e à autorrealização pessoal.

Por fim, o Crescimento, ou Desenvolvimento, Pessoal refere-se à necessidade constante de crescimento pessoal, vivência de novas experiências e desafios necessário à potencialização e maximização do seu potencial, ou seja, a capacidade do indivíduo por à prova e desenvolver os seus talentos e capacidades.

Este modelo permite centrar as dimensões nucleares do funcionamento psicológico positivo, colmatar o carácter restritivo e aleatório do modelo de bem-estar subjetivo e integrar o bem-estar no âmbito da saúde mental positiva (Fernandes, 2007).

No entanto, e apesar desta perspetiva de Bem-estar assentar numa conceptualização teórica que ultrapassa algumas das limitações do modelo de bem-estar subjetivo, a perspetiva do Bem-Estar Psicológico tem a limitação de apresentar dimensões associadas exclusivamente ao funcionamento psicológico positivo (Carvalho, 2009). Segundo diversos autores (*in* Carvalho, 2009) uma conceptualização adequada de bem-estar deverá integrar domínios ligados ao funcionamento positivo e domínios ligados aos índices de sintomatologia.

3.4. Perspetivas integradoras do conceito de Bem-estar

Estudos empíricos têm demonstrado que existem relações entre as diferentes conceptualizações de bem-estar, e que os diferentes aspetos são igualmente determinantes para o desejo de uma boa vida (Carvalho, 2007).

Keyes, Shmotkin e Ryff (2002) confirmaram esta correlação nos resultados do seu estudo, indicando que o modelo mais adequado do bem-estar é aquele que considera os dois constructos como facetas únicas do bem-estar global.

Ryan e Deci (2001) propõem uma conceção de bem-estar multidimensional, que engloba aspetos das perspetivas do bem-estar subjetivo e do bem-estar psicológico, ou seja, aspetos ligados à felicidade e aos significados atribuídos pelo indivíduo.

Também Robert Lent (2004) equaciona ambas as teorizações de bem-estar como dimensões necessárias das experiências humanas. Na sua perspetiva, assume a possibilidade de uma definição mais compreensiva do bem-estar, englobando variáveis pessoais, comportamentais e ambientais, que permitem relacionar os diferentes pressupostos teóricos. A partir deste ponto o autor construiu dois modelos, um modelo básico que preconiza a promoção do bem-estar em condições de vida

normais, e um segundo modelo que pretende reforçar mecanismos que restabelecem o bem-estar em condições de vida adversas.

Keyes (2005) propõe uma visão integrada do bem-estar, numa linha conceptual que inclui três dimensões: emocional, psicológica e social.

Também Bizarro (1999) conceptualiza o bem-estar, designadamente o dos/as adolescentes, como um constructo positivo (não patológico) multidimensional e integrador, que envolve, além da ausência de dificuldades ou perturbações, a existência de indicadores positivos e recursos pessoais que promovem um funcionamento e desenvolvimento adequado. Esta perspetiva assente num modelo cognitivo-comportamental-Desenvolvimentista do Bem-Estar psicológico na adolescência, conceptualiza o constructo de bem-estar em cinco dimensões.

Designadamente, a dimensão Cognitiva-Emocional Positiva diz respeito a aspetos cognitivos e emocionais do bem-estar com um cariz positivo; a dimensão de Apoio Social está associada ao espaço sócio relacional do/a adolescente, ou seja, às pessoas que lhe asseguram um apoio emocional e social; a dimensão de Perceção de Competências concerne a perceção que o/a adolescente tem das suas competência em geral, das competências no domínio escolar e da sua capacidade de resolução de problemas; a dimensão Cognitiva-Emocional Negativa reflete cognições e estados emocionais que sugerem sintomas depressivos; e a dimensão da Ansiedade, que se relaciona com queixas somáticas e outras habitualmente associadas a sintomas de ansiedade. Apesar desta estrutura multidimensional os resultados de estudos desenvolvidos pela mesma autora sugerem que estas dimensões contribuem para uma única dimensão global, ou seja, o Bem-estar do/a adolescente (Bizarro, 1999).

Este modelo assenta numa conceptualização do funcionamento psicológico que valoriza a componente cognitiva e a sua relação com o comportamento e a expressão emocional, indo de encontro à conceção de bem-estar psicológico como constructo que inclui componentes cognitivos e afetivos. Assume-se ainda como modelo desenvolvimentista, na medida em que considera que os instrumentos de avaliação deverão ter em conta as características da população a que se destina (Remédios, 2010).

As dimensões de funcionamento psicológico, como os objetivos na vida, o crescimento pessoal e o domínio do meio, são constantemente negligenciados na compreensão do bem-estar durante a adolescência. No entanto a bibliografia existente aponta para uma importância acrescida destes constructos na formação e definição da identidade pessoal e no desenvolvimento do florescimento humano (Fernandes, 2007).

Os resultados do estudo de Bizarro (2001^a) mostraram claramente alterações significativas no bem-estar ao longo da adolescência, tendo sido verificados valores mais baixos de bem-estar em alunos/as de 15 e 17 anos de idade. Os dados sugerem que a entrada para os anos correspondentes ao meio do período da adolescência, são os mais exigentes em termos de esforços e de adaptação. Estes/as adolescentes parecem sofrer uma mudança significativa no sentido de um menor bem-estar, um aumento dos problemas com os pais e uma maior associação entre estes dos fatores.

Neste estudo verificou-se ainda que as raparigas mostram um bem-estar significativamente inferior ao dos rapazes ao longo de todos os anos da adolescência (Bizarro, 2001^a).

Capítulo 4- Relações entre Envolvimento, Vinculação/Suporte Social e Bem-Estar

Diversos estudos têm sido realizados com o intuito de compreender as relações entre diferentes tipos de vinculação ou suporte social e o Envolvimento do/a Estudante na escola.

Guiados pela teoria da autodeterminação e teorias associadas, Zimmerman-Gembeck, Chipuer, Hanisch, Creed e McGregor (2006) examinaram se a competência dos/as adolescentes, designadamente o seu envolvimento académico e os seus resultados são suportados pelas relações na escola e pela adaptação à mesma. Os resultados vieram a mostrar que a adaptação à escola resulta como mediador parcial da associação entre a relação estudante-professor e o envolvimento, e como mediador total entre as relações com os pares e o envolvimento. Concluíram ainda que a relação entre adaptação à escola e os resultados são completamente mediadas pelo envolvimento. O envolvimento mediou ainda a relação entre a relação estudante-professor e os resultados académicos.

Num desses estudos, a coesão familiar demonstrou-se como preditora de maior envolvimento escolar em estudantes em risco, assim como se verificou crianças com uma vinculação segura com os seus pais têm tendência a apresentar maiores níveis de envolvimento escolar (Perdue et. al, 2009). Também as experiências com os pares têm sido consistentemente identificadas na teoria como uma importante influência no envolvimento do/a estudante (Furlong et al., 2003; Sinclair et al., 2003), no entanto continua a ser uma influência contextual pouco estudada. No entanto, existem estudos que demonstram que a qualidade da relação com os pares, o suporte dos amigos e comportamentos agressivos em relação aos pares se encontram relacionados com o envolvimento do/a estudante (Perdue et al., 2009).

Num outro estudo, este longitudinal a curto prazo com turmas do 5º ano, Buhs (2005) avaliou dois modelos que interligam a rejeição dos pares e o tratamento negativos por parte dos mesmos, ao autoconceito, envolvimento escolar e ajustamento das crianças. Ambos os modelos estruturais indicaram ligações entre a rejeição dos pares, a vitimização e exclusão, e o autoconceito da criança, o seu envolvimento em sala-de-aula e o seu sucesso. A rejeição dos pares funciona como preditor, tanto da exclusão como da vitimização. Estas formas de tratamento por parte dos pares, por outro lado, funcionam como preditores da autopercepção da competência académica.

Carter, McGee, Taylor e Williams (2007), examinaram também a associação entre as relações com a família e com amigos e o envolvimento escolar, bem como comportamentos comprometedores e promotores de saúde. A amostra deste estudo foi constituída por 652 estudantes, dos quais 317 do sexo feminino e 326 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 14 e 17 anos, com média de 15 anos e 10 meses. Os investigadores verificaram que o envolvimento escolar foi a variável que mostrou associações mais fortes com níveis altos de comportamentos promotores de saúde e baixos níveis de comportamentos comprometedores de saúde.

Altos níveis de ligação com a família estão associados a um menor registo de comportamentos como fumar tabaco e menor ideação suicida, e a níveis superiores de atividade física e utilização de capacete. Estes resultados são consistentes com os observados em outros estudos (Nada et al., 2005, *in* Carter et al., 2007) Por outro lado, os/as estudantes que apresentaram níveis elevados de ligação com os amigos, apresentam maior registo de comportamentos comprometedores da saúde, como fumar tabaco (no caso do sexo masculino), uso de cannabis e maiores níveis de relações sexuais recentes, ainda que demostrem maior utilização de preservativo. Este resultado pode ser interpretado como uma evidência da pressão de pares, mas pode ainda ser interpretado como um reflexo do modo como os/as adolescentes se envolvem em grupos de amizade com ideias. Neste sentido, a família, os amigos e a escola providenciam diferentes contextos que influenciam os comportamentos de diferentes modos e em diferentes direções semelhantes (Carter et al., 2007).

Alguns adolescentes estão mais ligados, ou vinculados, aos pais ou ao grupo de pares do que outros, e é sugerido que este facto pode ter um efeito significativo no comportamento do/a adolescente. Estudos demonstram que adolescentes que demonstram fortes sentimentos de vinculação aos pais apresentam uma saúde psicológica significativamente melhor, e registam menores situações de vida negativas e menor angústia do que adolescente que apresentam uma vinculação fraca aos seus pais. Os mesmos estudos demonstraram ainda que uma vinculação forte aos pares não colmata uma vinculação fraca aos pais e, em termos de depressão, o maior risco encontra-se em jovens que apresentam uma forte vinculação aos pares e uma baixa vinculação aos pais. O mesmo foi verificado em outros estudos que concluíram que um suporte antecipado dos pares é um fator protetor entre adolescente com um alto suporte parental, mas que pode funcionar como um fator de risco entre adolescentes com um fraco suporte parental (Young, Berenson, Cohen & Garcia, 2005). Por outro lado, ambos os tipos de vinculação estão associados com níveis mais elevados de

percepção de competências (Nada, Raja, McGee & Stanton, 1992, *in* Carter et al., 2007).

Lam e Jimerson (2008) procuraram compreender os efeitos de mediação do envolvimento do/a estudante na escola entre o suporte dos/as professores/as e os resultados dos/as estudantes. A associação entre o suporte dos/as professores/as e os resultados do/a aluno/a, designadamente os resultados académicos, o comportamento e emoções positivas, diminui drasticamente quando é inserido o Envolvimento do/a estudante em todos os casos, o mesmo acontece em relação ao suporte dos pais. Estes resultados sugerem que o Envolvimento funciona como mediador entre os diferentes resultados do/a estudante e as suas relações de suporte.

Poucos estudos foram realizados para analisar diretamente as relações entre Envolvimento e Bem-Estar. No entanto, vários estudos foram realizados com a pretensão de estudar aspetos parcelares do, ou associados ao constructo de envolvimento e o bem-estar.

Num estudo cuja preocupação foi compreender o papel da orientação de objetivos na facilitação do bem-estar psicológico dos/as estudantes (Kaplan & Maehr, 1999). Os investigadores concluíram que objetivos orientados para a tarefa são melhores facilitadores da aprendizagem e do sucesso académico. Objetivos com vista a resultados mostraram uma relação significativa negativa com os dois índices gerais de bem-estar incluídos no estudo. Os resultados sugeriram ainda que o tipo de orientação se relaciona com emoções e cognições que, não só contribuem para uma aprendizagem efetiva, mas também se relaciona com o bem-estar psicológico de forma geral.

De forma mais global, em escolas na Austrália, têm vindo a ser desenvolvidas políticas de prevenção do não-envolvimento e promoção do envolvimento (Department of Education and Early Childhood Development, 2009). O Envolvimento tem adquirido uma nova atenção neste país, já que um envolvimento genuíno com a aprendizagem e com os outros no ambiente escolar, é uma chave para resultados positivos imediatos ou a longo termo, no que respeita a resultados na saúde, resultados académicos e resultados na vida. Neste projeto é reconhecido que o envolvimento, e o não envolvimento, com a escola, são mais bem considerados, não como eventos, mas antes como processos, influenciados pela interação entre o/a jovem, os seus pais, ou cuidadores, os/as seus/suas professores/as, o contexto escolar e a comunidade em que se desenvolve. Estas políticas pressupõem ainda que o fenómeno do não envolvimento pode ser evitado através de estratégias múltiplas integradas que

envolvam os estudantes, as escolas, as famílias e outras organizações dentro da comunidade (DEECD, 2009).

A relação entre o Bem-Estar e a vinculação ou suporte social percebido tem vindo a ser bem documentada, quem em relação ao suporte percebido pelos pais, quer pelos pares. Todas os três tipos de relações – com pais, professores/as e pares – mostraram ter um impacto significativo tanto no bem-estar mental como nos comportamentos de risco (Walsh, Harel-Fisch & Fogel-Grinvald, 2010).

Por exemplo, o estudo de Bizarro (2001^a) mostrou uma forte e significativa associação negativa entre os problemas na relação com os pais e o bem-estar psicológico dos/as jovens, assim como confirmou uma relação de causalidade entre eles, em que os problemas na relação com os pais influenciam negativamente o bem-estar do/a jovem. Também Armsden e Greenberg (1987) concluíram que a qualidade percebida da vinculação aos pares e aos pais se encontra significativamente relacionada com o bem-estar psicológico de adolescentes.

Em relação ao suporte de professores, esta relação com o bem-estar carece de maior investigação. No entanto, Reddy, Rhodes e Mulhall (2003) procuraram analisar a influência do suporte dos/as professores/as no ajustamento do/a estudante. Este estudo sublinha o papel do suporte dos/as professores/as para a facilitação do ajustamento dos/as alunos/as ao ensino médio. Em particular, os/as estudantes que perceberam um aumento na perceção de suporte dos/as professores/as, mostraram diminuições correspondentes em sintomas depressivos e aumentos na autoestima.

II - Estudo Empírico²

Plano metodológico

Objetivos / Questões de Investigação

Este estudo tem por principal objetivo compreender em que medida as dimensões em estudo, designadamente os Resultados Escolares, o Envolvimento do/a Estudante na Escola, e respetivas dimensões, Bem-Estar, o suporte percebido dos Pais, o suporte percebido dos Pares e o suporte percebido dos/as professores/as/as, se encontram relacionadas entre si.

Como objetivos, pretende-se ainda compreender se existem relações de causalidade entre essas mesmas dimensões, assim como também verificar se existem diferenças significativas entre subgrupos.

Tendo em conta que este estudo pretende obter conclusões emergentes dos resultados obtidos, sem que sejam realizadas inferências ou hipóteses prévias, foram desenhadas as seguintes questões de investigação:

- Os resultados obtidos nas diferentes dimensões do Envolvimento e do Envolvimento global dependem do sexo dos/as participantes?
- Os níveis de Bem-Estar e do suporte percebido dos Pais, dos Pares e dos/as Professores/as dependem do sexo dos/as participantes?
- Os resultados obtidos nas diferentes dimensões do Envolvimento e do Envolvimento global dependem do ciclo de ensino em que os/as participantes se encontram?
- Os níveis de Bem-Estar e o suporte percebido dos Pais, dos Pares e dos/as Professores/as dependem do ciclo de ensino em que os/as participantes se encontram?
- Os resultados obtidos nas diferentes dimensões do Envolvimento e do Envolvimento global dependem do ano escolar em que os/as participantes se encontram?
- Os níveis de Bem-Estar e o suporte percebido dos Pais, dos Pares e dos/as Professores/as dependem do ano escolar em que os/as participantes se encontram?
- Os resultados escolares estão relacionados com as diferentes dimensões do Envolvimento e com o Envolvimento global? De que modo?

² Neste estudo não foram tidas em linha de conta as diversas dimensões do Bem-Estar ou da Vinculação, tendo sido apenas estudados os respetivos resultados globais.

- Os resultados escolares estão relacionados com os níveis de Bem-Estar, o suporte percebido dos Pais, dos Pares e dos/as Professores/as? Como?
- Existem relações entre o Bem-Estar e as diferentes dimensões do Envolvimento ou o Envolvimento Global? Que tipo de relação?
- Existem relações entre o Bem-Estar e os Resultados Escolares, o suporte percebido dos Pais, dos Pares e dos/as Professores/as? Que tipo de relação?
- Existem relações entre as dimensões do Envolvimento e os Resultados Escolares, o Bem-Estar e o suporte percebido dos Pais, dos Pares e dos/as Professores/as? Que tipo de relação?
- As dimensões do Envolvimento configuram preditores significativos dos Resultados Escolares?
- O Envolvimento, os Resultados Escolares, o suporte percebido dos Pais, dos Pares e dos/as Professores/as são preditores significativos do Bem-Estar?
- O Bem-Estar, os Resultados Escolares, o suporte percebido dos Pais, dos Pares e dos/as Professores/as explicam os resultados do Envolvimento do/a Estudante?
- O Bem-Estar, os Resultados Escolares, o suporte percebido dos Pais, dos Pares e dos/as Professores/as configuram preditores significativos das diferentes dimensões do Envolvimento?

Participantes

Neste trabalho de investigação a população foi constituída por alunos/as do 9º ano do 3º Ciclo do Ensino Básico e dos 10º e 11º anos do Ensino Secundário.

Os procedimentos de amostragem seguiram uma linha não probabilística, por conveniência (Marôco, 2011), com recurso à população adolescente, voluntária, de escolas na cidade de Évora. Foram distribuídos 372 questionário. Foram recolhidos 317 dos referidos e foram anulados 15, ou seja, todos os que se apresentavam rasurados ou cujas respostas foram dadas ao acaso. Foram inseridos todos os protocolos em que foi dada resposta ao questionário do Envolvimento do/a Estudante na Escola. Assim, o universo amostral do presente estudo é constituído por um total de 302 participantes, afetos a três instituições escolares públicas, designadamente a Escola Básica Integrada com Jardim de Infância da Malagueira (EBI/JI Malagueira; n=34), Escola Secundária André de Gouveia (ESAG; n=63) e Escola Secundária

Gabriel Pereira (ESGP; n=205). Foram excluídos, desta última, 2 participantes cujas idades se mostravam superiores a 18 anos.

A amostra final é constituída por 300 participantes (N=300), 145 (48,3%) do sexo masculino e 155 do sexo feminino (51,7%). A idade dos mesmos varia entre os 14 e os 18 anos, tendo uma média de 15,7 anos e com desvio padrão de ,92. A média dos Resultados Escolares da amostra é de 13,38 com desvio padrão de 2,18.

Do total de participantes, 78 (26%) frequentam o 9º ano, dos quais 33 do sexo feminino e 45 do sexo masculino, 129 (43%) frequentam o 10º ano, sendo 68 do sexo feminino e 61 do sexo masculino, e 93 (31%) frequentam o 11º ano, com 54 indivíduos do sexo feminino e 39 do sexo masculino. Apresenta-se na tabela 1 a distribuição dos/as participantes por ano escolar, sexo e escola.

Dois participantes não responderam à Escala de Bem-Estar Psicológico de Adolescentes, quatro participantes não responderam ao IPPA-R versão para Pais, seis participantes não responderam ao IPPA-R versão para Pares e 10 participantes não responderam ao IPPA-R versão para Professores/as.

Em relação aos Resultados Escolares os/as participantes apresentaram uma média de 13,38 ($DP = 2,18$), que variou entre 7,83 e 19,14. Estes foram operacionalizados através da média aritmética dos resultados relatados pelos/as alunos/as a diversas disciplinas. Os resultados dos/as alunos/as do 3º ciclo foram tratados de modo a se distribuírem do mesmo modo que os dos/as alunos/as do ensino secundário, numa escala de 1 a 20 valores, multiplicando o resultado final da sua média por 4 valores. Em relação à Escolaridade dos Pais, esta foi operacionalizada através da média dos anos de escolaridade do pai e da mãe (ou outro/a cuidador/a). Em termos médios os pais dos/as participantes desta amostra têm níveis de escolaridade superiores ao ensino secundário ($X = 12,7$; $DP = 3,73$), variando entre o 1º ciclo e o Ensino Superior.

Tabela 1. Distribuição dos/as participantes por ano escolar, Escola e Sexo

Ano Escolar		Escola				Sexo		
		ESAG	ESGP	EBI/JI Malagueira	Total	Feminino	Masculino	Total
9º ano	n	44	0	34	78	33	45	78
	%	69,8%	0,0%	100,0%	26,0%	21,3%	31,0%	26,0%
10º ano	n	0	129	0	129	68	61	129
	%	0,0%	63,5%	0,0%	43,0%	43,9%	42,1%	43,0%
11º ano	n	19	74	0	93	54	39	93
	%	30,2%	36,5%	0,0%	31,0%	34,8%	26,9%	31,0%
Total n		63	203	34	300	155	145	300
% em N		21,0%	67,7%	11,3%	100%	51,7%	48,3%	100%

Instrumentos

No procedimento de recolha de dados foram utilizadas questões de caracterização sociodemográfica, assim como três escalas que avaliam dimensões psicológicas (Anexo I), designadamente a Escala de Envolvimento dos/as Alunos/as na Escola (Veiga *et al*, 2012, versão para investigação), a Escala de Bem-Estar Psicológico para Adolescentes (EBEPA; Bizzaro, 1999) e as versões de pais, pares e Professores/as da Escala de vinculação IPPA-R de Armsden & Greenberg (1987), adaptadas para a população portuguesa por Figueiredo e Machado (2010).

Questionário sociodemográfico e escolar

O protocolo incluiu questões que permitem descrever a amostra no que diz respeito às seguintes variáveis de caracterização sociodemográfica e escolar: sexo, idade, ano escolar, a escolaridade da mãe e do pai (ou outros/as cuidadores/as), número de retenções e os resultados escolares obtidos no último período letivo (2º Período do ano letivo de 2011/2012).

Escala de Envolvimento do/a Estudante na Escola (EEEE)

Esta escala resulta da adaptação portuguesa (Veiga *et al.*, 2012, versão para investigação) da “Student Engagement in School Scale” (SES) desenvolvida por Lam e Jimerson (2008), e pretende avaliar o Envolvimento do/a Estudante na Escola. Esta compreende uma escala multidimensional, que pressupõe três dimensões específicas, designadamente envolvimento cognitivo, envolvimento afetivo (com a escola e com a aprendizagem) e envolvimento comportamental (Persistência e Esforço na Aprendizagem e Participação em Atividades Extracurriculares), com respostas de autorrelato, em escala tipo *Likert*, (com seis opções de resposta, acerca da ocorrência de comportamentos específicos do envolvimento, desde *discordo totalmente* a *concordo totalmente*). Assim, os resultados variam entre 1 e 6 valores.

Escala de Bem-Estar Psicológico para Adolescentes (EBEPA)

Uma vez que, este estudo pretende avaliar o bem-estar nos/as adolescentes, mostrou-se pertinente a utilização de um instrumento criado especificamente para a população adolescente portuguesa – Escala de Bem-Estar Psicológico para Adolescentes (EBEPA) construída por Bizarro (1999). É de referir, que esta conceptualização, apesar de ser designada por psicológica inclui dimensões de carácter subjetivo, assenta em características desenvolvimentistas e em aspetos psicológicos, enquadrando uma perspetiva integradora do Bem-Estar. Neste sentido, ao longo do estudo empírico será apenas referenciado o Bem-Estar do/a estudante.

A EBEPA é uma escala de autorrelato com 28 itens, à qual os/as jovens respondem num formato de *rating scale* com uma escala de 6 pontos, relativa à autoavaliação da frequência de ocorrência de cada item no seu caso pessoal, desde Sempre a Nunca.

Os 28 itens distribuem-se por cinco dimensões, designadamente Cognitiva Emocional Negativa (ex. Senti-me tão triste e desencorajado a ponto de achar que já nada valia a pena), Cognitiva Emocional Positiva (ex. Estive empenhado nas coisas que fazia), Apoio social (ex. Tive um/a amigo/a a quem pude contar os meus problemas), Ansiedade (ex. Senti-me ansioso, preocupado) e Perceção de Competências (ex. Achei que era capaz de fazer coisas tão bem como os outros).

Os resultados são obtidos por subescala e por um valor global. A cotação é feita, em cada subescala, pela média dos resultados dos itens da respetiva. O valor total é calculado através da média das médias encontradas para cada subescala, depois de invertidos os itens negativos, e pretende aferir o bem-estar psicológico geral do/a adolescente.

Quanto à consistência interna, este instrumento apresentou boas qualidades psicométricas em diversos estudos. O *Alpha de Cronbach* variou entre .87 e .80 (Bizarro, 1999) e entre .90 e .85 (Bizarro, 2001^b) e entre .70 e .91 (Carvalho, 2009) para a escala e várias subescalas.

Escalas de Vinculação IPPA-R

As escalas de vinculação IPPA-R (Pais, Professores/as e Pares) utilizadas neste estudo foram construídas por Figueiredo e Machado (2010) a partir das versões IPPA-R (Pais e Pares) de Armsden & Greenberg (1987).

Todas as versões deste instrumento de cariz auto avaliativo são constituídas por 25 itens, e demonstram a existência de três fatores/dimensões. Designadamente, nas versões de Figueiredo e Machado (2010), a primeira dimensão diz respeito à Comunicação e Proximidade Afetiva; a segunda à Aceitação mútua e Compreensão e a terceira ao Afastamento e Rejeição. A primeira avalia a qualidade da comunicação e o sentimento de proximidade, a segunda avalia a perceção de aceitação mútua e a capacidade de compreensão e a última avalia o sentimento de afastamento afetivo e rejeição que as crianças percecionam relativamente às respetivas figuras (Figueiredo & Machado, 2010). Sendo um instrumento de autorrelato, é pedido ao/à aluno/a que, numa escala de tipo *likert* de cinco valores (de *sempre verdadeira* a *nunca verdadeira*), assinale em que grau sente que a afirmação descreve o que geralmente pensa/sente em relação às figuras de vinculação designadas.

No seu estudo com crianças do ensino básico, Figueiredo e Machado (2010) procederam à validação das escalas de vinculação a pais, pares e professores. Os resultados conduziram à conclusão da existência de três fatores/dimensões de cada uma das escalas. A Escala de Vinculação aos Pais mostrou resultados adequados na escala global ($\alpha = .83$). O *Alpha de Cronbach* das três dimensões da escala variou entre .58 e .86. A Escala de Vinculação aos Pares mostrou também resultados adequados na escala global ($\alpha = .91$). O *Alpha de Cronbach* das três dimensões da escala variou entre .64 e .91. Por fim, a Escala de Vinculação aos/às Professores/as mostrou igualmente resultados adequados na escala global ($\alpha = .87$). O *Alpha de Cronbach* das três dimensões da escala variou entre .55 e .86.

Numa validação da consistência interna da escala de vinculação aos pais, os resultados revelaram um *Alpha de Cronbach* elevado para a escala global ($\alpha=.87$) (Machado & Oliveira, 2007). A análise da consistência interna noutra amostra revelou valores adequados de consistência interna da escala de vinculação a pares, mediante o *Alpha de Cronbach*: .82 para a dimensão alienação; .86 para comunicação e .86 para confiança (Mota & Matos, 2010) .

Procedimentos

Procedimentos de recolha de dados

Para a concretização deste trabalho foram tidos em conta todos os procedimentos de natureza ética. Deste modo foi solicitada autorização para desenvolver a investigação às entidades necessárias, bem como o pedido de autorização de utilização dos instrumentos aos autores, assim como os/as adolescentes inquiridos foram informados dos direitos que lhes assistem, designadamente quanto à privacidade, ao anonimato, à confidencialidade e à não participação.

Os dados do presente estudo foram recolhidos após a resposta positiva aos pedidos de autorização, quer às escolas supracitadas (Anexo II), quer ao pedido de autorização de utilização de instrumentos de inquirição em meio escolar à DGIDC. A aplicação dos questionários teve uma duração aproximada entre 30 a 45 minutos.

Os dados foram recolhidos durante o 3º Período do ano letivo de 2011/2012, em circunstâncias que não retiraram oportunidades de aprendizagem aos/as estudantes. Deste modo, nas escolas EBI/JI da Malagueira e na Escola Secundária André de Gouveia os questionários foram ministrados pela própria investigadora, enquanto na Escola Secundária Gabriel Pereira os questionários foram ministrados por Professores/as designados pela direção executiva da escola, de modo a agilizar o processo.

Procedimentos de análise dos dados

Os dados recolhidos foram analisados e tratados estatisticamente, utilizando a aplicação informática de análise estatística IBM® SPSS® Statistics (versão 20).

De modo a assegurar as qualidades psicométricas das escalas foram realizadas análises estatísticas de validade e fidelidade.

A validade de constructo relaciona-se com o grau em que conhecemos o que o instrumento está a medir (Almeida & Freire, 2008) e a metodologia mais utilizada para a sua avaliação é a análise fatorial. Assim, a estrutura relacional das pontuações das questões da escala EEEE foi avaliada através de uma Análise Fatorial Exploratória (AFE) sobre a matriz de correlações, com extração dos fatores pelo método das

componentes principais, seguida de uma rotação Varimax. Este método, partindo das intercorrelações entre os itens procuram identificar-se as componentes (fatores) gerais e/ou diferenciadas que possam explicar a variância comum nelas encontrada (Almeida & Freire, 2008).

Para a retenção dos fatores foram utilizados os critérios de inclusão de itens descritos seguidamente. Os itens cujos valores de saturação são superiores a 0.50 e com média dos valores das comunalidades superior a 0.50. Foram excluídos os itens com valor de saturação acima de 0.40 em mais que um fator, designadamente o item 5. Adicionalmente, todas as comunalidades são elevadas, mostrando que os 5 fatores retidos são apropriados para descrever a estrutura correlacional latente entre os itens (Marôco, 2011).

Os fatores comuns retidos foram aqueles que apresentaram um *valor próprio* superior a 1, em consonância a percentagem de variância retida, uma vez que, de acordo com Marôco (2011), a utilização de um único critério pode levar à retenção de mais/menos fatores do que aqueles relevantes para descrever a estrutura latente. A validade da análise fatorial de componentes principais foi verificada através do teste de esfericidade de Bartlett e do teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) com os critérios de classificação definidos por Marôco (2011).

A fidelidade foi assegurada pela análise de consistência interna das escalas e das suas dimensões, medida através do *Alpha de Cronbach* (Marôco, 2011).

Para efeitos de descrição dos resultados foram utilizadas as medidas adequadas à natureza das variáveis, ou seja, frequências, percentagens, medidas de tendência central (média) e dispersão (desvio padrão), assim como os valores máximos e mínimos.

Para todas as dimensões das escalas incluídas no estudo, pressupõe-se que um resultado mais elevado significa o aspeto positivo do domínio designado. Quanto mais elevado o resultado do/a estudante na EBEP, maior o seu bem-estar; quanto mais elevado o resultado nas dimensões da EEEE e na escala global, maior o envolvimento.

Para efeitos de análise dos dados, foram utilizados diversos procedimentos, de acordo com a natureza das questões de investigação do presente estudo. As análises foram consideradas na totalidade dos dados, sem exclusão de *outliers*.

Com o objetivo de analisar as diferenças de médias entre as amostras independentes tendo em conta o Sexo, Ciclo de Ensino e Ano Escolar, uma Análise de Variância (ANOVA *oneway*), que tem por objetivo analisar as diferenças das médias

entre amostras independentes. A análise de variância é utilizada para comparar duas ou mais médias e verificar se existem diferenças significativas entre elas (Tabachnick & Fidell, 2007; Marôco, 2011; Martins, 2011; Howell, 2010). De modo a obter uma análise detalhada das diferenças entre as médias de mais de 2 grupos, recorreu-se ao teste HSD de Tukey como descrito em Marôco (2011).

Consideram-se estatisticamente significativas as diferenças entre as médias cujo *p-value* se apresente inferior ou igual a 0.05, para os quais se assume que existem diferenças significativas entre os grupos (Howell, 2010; Marôco, 2011).

Para verificar ameaças à validade causal, e tendo em conta a caracterização da amostra, foi efetuado o teste Qui-quadrado de associação (Howell, 2010) para verificar se existe relação entre as variáveis Ciclo de Ensino e Escola. O objetivo deste procedimento é verificar se as inferências estatísticas efetuadas a partir da variável Ciclo de Ensino podem também ser explicadas pelo facto dos indivíduos se encontrarem em escolas específicas.

As relações entre as variáveis foram calculadas a partir do Coeficiente de Correlação de Pearson, *r*. Este consiste num teste que averigua se duas (ou mais) variáveis intervalares estão associadas, assim como a direção em que estão associadas (positiva ou negativa). O coeficiente de correlação compreende um ponto numa escala entre -1 e 1, e quanto mais perto de um destes limites, mais forte é a relação entre as duas variáveis (Howell, 2010). O significado prático dos resultados foi interpretado de acordo com as convenções definidas por Cohen (1992), designadamente um *r* de .10 é considerado pequeno e revela uma associação fraca, um *r* de .30 é considerado médio e revela uma associação moderada e um *r* de .50 é considerado elevado e revela uma associação forte.

A regressão linear foi utilizada para modelar algumas relações entre variáveis e prever o valor de uma variável tomada como dependente a partir de um conjunto de variáveis independentes (ou preditoras) (Marôco, 2011). Tal, é verificado através dos valores de β , que compreendem os coeficientes de correlação estandardizados, e de R^2 , que mede a magnitude do efeito, ou seja, a quantidade de variância do critério que é capturada pelo fator. O valor de β expressa a importância relativa de cada variável independente em termos estandardizados.

Enquanto a correlação é utilizada para medir a força e a direção da relação linear entre duas variáveis, a regressão permite prever um resultado de uma variável a partir do resultado da outra (Tabachnick & Fidell, 2007).

Foram verificados os pressupostos da regressão linear, designadamente o da Homogeneidade de variância dos resíduos, a distribuição normal dos erros, e a independência dos resíduos (Marôco, 2011; Howell, 2010). O primeiro foi verificado graficamente e a sua análise deve indicar relações de tipo linear, caso contrário o modelo de regressão linear não é válido (Marôco, 2011). A Distribuição normal dos erros é verificada através de um gráfico de probabilidade normal. A independência dos resíduos foi validada com o teste de Durbin-Watson, cujo valor se deve verificar entre os dois valores críticos de $1.5 < d < 2.5$. A análise de distribuição dos erros foi feita através do teste de Kolmogorov-Smirnov, em que se assume uma distribuição normal sempre que $p > 0.05$. A multicolinearidade dos preditores foi verificada através dos valores de VIF e *Tolerance*, em que o valor de *Tolerance* deve ser > 0.1 e o de VIF < 10 para todas as variáveis.

Apresentação e Análise de Resultados

1. Análise Psicométrica dos instrumentos

1.1. Análise Fatorial Exploratória da EEEE – Validade

Após terem sido verificados os pressupostos estatísticos, foi feita uma primeira AFE, da qual resultaram 6 fatores, explicativos de 65,387 % da variância total. No entanto a matriz mostrou um sexto fator com pesos fatoriais elevados apenas para dois itens, um dos quais saturando em dois fatores. Tendo em conta estes dados, foi decidido eliminar os respetivos itens e o respetivo fator e realizar nova AFE sem os itens 5 e 31.

Os resultados do Teste de Esfericidade de Bartlett ($\chi^2 \approx 5180,119$; g.l. = 435; $p < 0,001$) e a Medida de Adequação da Amostra (KMO = .906), demonstram que as variáveis são correlacionáveis e que a fatorabilidade da matriz de correlações apresenta um índice excelente (Marôco, 2011).

Tendo por base a regra do *valor próprio* superior a 1 e através do *Screen Plot* (Anexo III) verificou-se que a estrutura relacional dos itens da EEEE em estudo é explicada por 5 fatores latentes explicativos de 63,926% da variância total. Na tabela 2 apresenta-se a estrutura fatorial obtida após rotação, incluindo pesos fatoriais de cada item nos fatores, os respetivos valores próprios, a percentagem de variância explicada, e a média de cada fator.

A distribuição dos itens, na estrutura fatorial verificada na tabela 2, sugere que estes se agrupam de acordo com os pressupostos teóricos subjacentes à construção deste questionário. Assim, o primeiro fator, explicativo de 20,94 % da variância, agrupa os itens relacionados com as estratégias cognitivas utilizadas pelos/as alunos/as na aprendizagem. O segundo fator, que explica 15,65 % da variância, agrupa os itens relacionados com a persistência do/a aluno/a nas atividades escolares. O terceiro fator apresenta pesos fatoriais elevados nos itens relacionados com o valor afetivo que o/a aluno/a atribui à escola que frequenta, explicando 9,99% da variância total. O quarto fator explica 8,94% da variância, e agrupa os itens relativos ao papel ativo e participativo do/a aluno/a em atividades escolares extracurriculares. O quinto fator explica 8,41% da variância, com pesos fatoriais elevados para as questões que se referem a aspetos associados ao gosto e interesse que o/a aluno/a tem pela aprendizagem.

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.	,803				
28. Tento ver as semelhanças e as diferenças entre as matérias que estou a aprender e o que já sei.	,789				
29. Tento perceber como é que as coisas que eu aprendo na escola se relacionam umas com as outras.	,785				
30. Procuo relacionar aquilo que já sei com as matérias escolares que estou a aprender.	,777				
27. Quando estou a estudar, tento associar as matérias com outras que já aprendi noutras aulas.	,765				
26. Arranjo os meus próprios exemplos para me ajudarem a entender melhor os conceitos.	,731				
24. Ao aprender novas matérias, tento organizar as ideias pelas minhas próprias palavras.	,711				
22. Quando estou a estudar, tento compreender a matéria relacionando-a com coisas que já sei.	,696				
23. Quando estou a estudar, procuro entender como é que essa matéria pode vir a ser útil na vida.	,687				
32. Quando estou a estudar, tento combinar de novas formas as diferentes partes da informação.	,635				
11. Nas aulas, faço o melhor que posso.		,743			
14. Nas aulas, finjo que estou a trabalhar.		,723			
17. Sou um(a) aluno(a) aplicado(a), mesmo quando tenho dificuldade numa matéria.		,720			
13. Nas aulas, estou atento(a).		,709			
10. Esforço-me bastante por fazer bem as coisas na escola.		,692			
16. Durante as aulas, penso noutras coisas que não estão relacionadas com a matéria.		,669			
18. Sou um(a) aluno(a) aplicado(a), mesmo quando, nos trabalhos de casa, encontro um problema.		,639			
15. Na escola, faço apenas o suficiente para passar de ano.		,590			
7. Sinto orgulho por andar nesta escola.			,906		
6. Gosto da minha escola.			,870		
9. Sinto-me feliz por andar nesta escola.			,857		
8. A maior parte dos dias, gosto de ir para a escola.			,677		
20. Ofereço-me para ajudar nas atividades da escola, tais como comemorações ou outras.				,819	
19. Participo nas atividades da escola, como comemorações, desportos, visitas de estudo,				,790	
12. Participo nas atividades realizadas na escola.				,782	
21. Assumo um papel ativo nas atividades extracurriculares da minha escola.				,754	
2. Penso que o que estamos a aprender na escola tem interesse.					,776
3. Gosto daquilo que estou a aprender na escola.					,770
4. Gosto de aprender coisas novas na escola.					,588
1. Estou muito interessado(a) em aprender.					,559
Valores próprios	6,28	4,70	3,00	2,68	2,52
Percentagem de Variância Explicada	20,94	15,65	9,99	8,93	8,41
Média	4,35	4,08	4,51	3,87	4,52
Desvio Padrão	,94	,94	1,07	1,08	,73
Valor Mínimo	1,00	1,63	1,00	1,00	2,50
Valor Máximo	6,00	6,00	6,00	6,00	6,00

Posto isto, e tendo em conta o referencial teórico subjacente e os resultados obtidos, o primeiro fator foi designado como Envolvimento Cognitivo, o segundo como Envolvimento Comportamental – Persistência e Esforço na Aprendizagem, o terceiro como Envolvimento Afetivo com a Escola, o quarto como Envolvimento Comportamental – Participação em Atividades, o quinto como Envolvimento Afetivo com a Aprendizagem.

As médias dos resultados dos/as alunos/as nas diferentes dimensões foram as seguintes: Para a dimensão Envolvimento Cognitivo uma média de 4,35 ($DP = ,94$), para a dimensão Envolvimento Comportamental – Persistência e Esforço na Aprendizagem média de 4,08 ($DP = ,94$); no Envolvimento Afetivo com a Escola obteve-se uma média de 4,51 com desvio-padrão de 1,07; no Envolvimento Comportamental – Participação em Atividades verificou-se uma média de 3,87 com desvio-padrão de 1,08; e na dimensão do Envolvimento Afetivo com a Aprendizagem foi verificada uma média de 4,52 com desvio-padrão de 0,73.

1.2. Análise de Consistência Interna das Escalas - Fidelidade

Apresentam-se na tabela 3 os resultados das análises de consistência interna (*Alpha de Cronbach*) para as diferentes dimensões de todas as escalas utilizadas, assim como a média, desvio padrão, valores mínimo e máximo e *Alpha de Cronbach* para as escalas totais.

Todos os fatores emergentes da análise fatorial da EEEE apresentam consistências internas muito elevadas, designadamente o Envolvimento Cognitivo ($\alpha = ,926$), o Envolvimento Comportamental – Persistência e Esforço na Aprendizagem ($\alpha = ,881$), o Envolvimento Afetivo com a Escola ($\alpha = ,877$), o Envolvimento Comportamental – Participação em Atividades ($\alpha = ,812$), e o Envolvimento Afetivo com a Aprendizagem ($\alpha = ,817$). A Escala Global do Envolvimento também apresentou uma consistência interna muito elevada ($\alpha = ,927$).

No que diz respeito à EBEPa, esta apresentou uma consistência interna muito elevada, quer na sua escala global ($\alpha = ,981$), quer nas dimensões da mesma, apresentando resultados de α entre ,897 e ,933.

Em relação à IPPA R – Pais, esta apresentou consistências internas elevadas em todas as dimensões, com valores de α entre ,786 e ,919 , assim como na escala global ($\alpha = ,946$). A IPPA R – Pares apresentou consistências internas elevadas em todas as dimensões, com valores de α entre ,745 e ,937 , tal como na escala global ($\alpha = ,924$). A IPPA R – Professores/as apresentou consistências internas elevadas na

escala global ($\alpha = ,870$), assim como nas dimensões Aceitação Mútua e Compreensão ($\alpha = ,778$) e Comunicação e Proximidade Afetiva ($\alpha = ,880$). Já na dimensão Afastamento e Rejeição ($\alpha = ,616$) demonstrou uma menor consistência interna.

A Escala de Envolvimento do/a Estudante na Escola os/as alunos/as apresentaram resultados mínimos de 1,80 e máximos de 5,93, com uma média de 4,26 e desvio-padrão ,68. Na EBEPa os resultados dos/as alunos/as verificaram-se entre 2,41 e 6, com média de 4,46 ($DP = ,69$). Na Escala de Vinculação a Pais os valores oscilaram entre 1,36 e 4,92, com média de 3,68 ($DP = ,74$). Na Escala de Vinculação a Pares verificou-se um valor mínimo de 1,78 e um valor máximo de 5, com média de 3,92 e desvio-padrão de ,68. A Escala de Vinculação a Professores/as os resultados apresentam valor mínimo de 1,36 e máximo de 4,48, com média de 2,94 e desvio-padrão ,53.

Tabela 3. Valores mínimos, valores máximos, média, desvio-padrão e *Alphas de Chronbach* para as Escalas e respectivas dimensões

Escala	Dimensões	Alpha	N	Min	Max	M	DP	Alpha Escala Global
EBEPa	Perceção de competências	,919	298	2,41	6,00	4,46	,69	,981
	Cognitivo Emocional Positivo	,907						
	Cognitivo Emocional Negativo	,897						
	Apoio Social	,933						
	Ansiedade	,908						
IPPA R Pais	Aceitação Mútua e Compreensão	,786	296	1,36	4,92	3,68	,74	,946
	Comunicação e Proximidade Afetiva	,919						
	Afastamento e Rejeição	,800						
IPPA R Pares	Aceitação Mútua e Compreensão	,887	294	1,78	5,00	3,92	,68	,924
	Comunicação e Proximidade Afetiva	,937						
	Afastamento e Rejeição	,745						
IPPA R Professores/as	Aceitação Mútua e Compreensão	,778	290	1,36	4,48	2,94	,53	,870
	Comunicação e Proximidade Afetiva	,880						
	Afastamento e Rejeição	,616						
Envolvimento Global	Env. Cognitivo	,924	300	1,80	5,93	4,26	,68	,927
	Env. Comp. Persistência e Esforço na Aprendizagem	,881						
	Env. Afetivo com a Escola	,877						
	Env. Comp. Participação em Atividades	,812						
	Env. Afetivo com a Aprendizagem	,817						

2. Análise Inferencial dos Resultados

2.1. Análise da Comparação de médias de variáveis independentes - ANOVA *oneway*

2.1.1. Diferenças de médias em relação ao Sexo

Conforme podemos comprovar pelos resultados apresentados na tabela 4, existem diferenças significativas entre participantes do sexo feminino e participantes do sexo masculino ao nível do Envolvimento Global $F(1,298) = 12,271$, $p = 0.001$, e das dimensões Envolvimento Comportamental – Persistência e Esforço na Aprendizagem $F(1,298) = 10,625$, $p = 0.001$, Envolvimento Afetivo com a Escola $F(1,298) = 14,383$, $p < 0.001$, e Envolvimento Afetivo com a Aprendizagem $F(1,298) = 8,146$, $p = 0.005$. Existem ainda diferenças significativas ao nível da Vinculação aos Pares em função do sexo dos indivíduos, $F(1,292) = 18,445$, $p < 0.001$.

Assim, as raparigas parecem mostrar-se mais envolvidas na escola, apresentar maior esforço e persistência nas aprendizagens, gostar mais da sua escola, gostar mais de aprender e perceber um suporte social mais seguro dos pares, do que os rapazes.

Tabela 4. Média e Desvios Padrão das diferentes Escalas e das Dimensões do Envolvimento em função do Sexo (ANOVA one-way)

Dimensões	Sexo	N	Média	Desvio Padrão	F	P																																																																																																											
Env.Comp.- Pers. Esforço Aprendizagem	F.	155	4,25	,90	10,625	,001																																																																																																											
	M.	145	3,90	,96			Envolvimento Afetivo com a Escola	F.	155	4,74	,95	14,383	,000	M.	145	4,28	1,15	Envolvimento Afetivo com a Aprendizagem	F.	155	4,64	,66	8,146	,005	M.	145	4,40	,80	Env.Comp. - Participação em Atividades	F.	155	3,94	1,09	1,399	,238	M.	145	3,79	1,09	Envolvimento Cognitivo	F.	155	4,44	,82	3,086	,080	M.	145	4,25	1,05	Envolvimento Global	F.	155	4,39	,58	12,271	,001	M.	145	4,12	,75	Bem-Estar	F.	154	4,43	,67	,478	,490	M.	144	4,49	,71	Vinculação aos Pais	F.	154	3,68	,76	,003	,957	M.	142	3,67	,71	Vinculação aos Pares	F.	154	4,08	,67	18,445	,000	M.	140	3,75	,64	Vinculação aos/às Professores/as	F.	150	2,91	,48	1,273	,260	M.	140	2,98	,57	Resultados Escolares	F.	154	13,44	2,20	,255	,614	M.
Envolvimento Afetivo com a Escola	F.	155	4,74	,95	14,383	,000																																																																																																											
	M.	145	4,28	1,15			Envolvimento Afetivo com a Aprendizagem	F.	155	4,64	,66	8,146	,005	M.	145	4,40	,80	Env.Comp. - Participação em Atividades	F.	155	3,94	1,09	1,399	,238	M.	145	3,79	1,09	Envolvimento Cognitivo	F.	155	4,44	,82	3,086	,080	M.	145	4,25	1,05	Envolvimento Global	F.	155	4,39	,58	12,271	,001	M.	145	4,12	,75	Bem-Estar	F.	154	4,43	,67	,478	,490	M.	144	4,49	,71	Vinculação aos Pais	F.	154	3,68	,76	,003	,957	M.	142	3,67	,71	Vinculação aos Pares	F.	154	4,08	,67	18,445	,000	M.	140	3,75	,64	Vinculação aos/às Professores/as	F.	150	2,91	,48	1,273	,260	M.	140	2,98	,57	Resultados Escolares	F.	154	13,44	2,20	,255	,614	M.	145	13,32	2,17								
Envolvimento Afetivo com a Aprendizagem	F.	155	4,64	,66	8,146	,005																																																																																																											
	M.	145	4,40	,80			Env.Comp. - Participação em Atividades	F.	155	3,94	1,09	1,399	,238	M.	145	3,79	1,09	Envolvimento Cognitivo	F.	155	4,44	,82	3,086	,080	M.	145	4,25	1,05	Envolvimento Global	F.	155	4,39	,58	12,271	,001	M.	145	4,12	,75	Bem-Estar	F.	154	4,43	,67	,478	,490	M.	144	4,49	,71	Vinculação aos Pais	F.	154	3,68	,76	,003	,957	M.	142	3,67	,71	Vinculação aos Pares	F.	154	4,08	,67	18,445	,000	M.	140	3,75	,64	Vinculação aos/às Professores/as	F.	150	2,91	,48	1,273	,260	M.	140	2,98	,57	Resultados Escolares	F.	154	13,44	2,20	,255	,614	M.	145	13,32	2,17																			
Env.Comp. - Participação em Atividades	F.	155	3,94	1,09	1,399	,238																																																																																																											
	M.	145	3,79	1,09			Envolvimento Cognitivo	F.	155	4,44	,82	3,086	,080	M.	145	4,25	1,05	Envolvimento Global	F.	155	4,39	,58	12,271	,001	M.	145	4,12	,75	Bem-Estar	F.	154	4,43	,67	,478	,490	M.	144	4,49	,71	Vinculação aos Pais	F.	154	3,68	,76	,003	,957	M.	142	3,67	,71	Vinculação aos Pares	F.	154	4,08	,67	18,445	,000	M.	140	3,75	,64	Vinculação aos/às Professores/as	F.	150	2,91	,48	1,273	,260	M.	140	2,98	,57	Resultados Escolares	F.	154	13,44	2,20	,255	,614	M.	145	13,32	2,17																														
Envolvimento Cognitivo	F.	155	4,44	,82	3,086	,080																																																																																																											
	M.	145	4,25	1,05			Envolvimento Global	F.	155	4,39	,58	12,271	,001	M.	145	4,12	,75	Bem-Estar	F.	154	4,43	,67	,478	,490	M.	144	4,49	,71	Vinculação aos Pais	F.	154	3,68	,76	,003	,957	M.	142	3,67	,71	Vinculação aos Pares	F.	154	4,08	,67	18,445	,000	M.	140	3,75	,64	Vinculação aos/às Professores/as	F.	150	2,91	,48	1,273	,260	M.	140	2,98	,57	Resultados Escolares	F.	154	13,44	2,20	,255	,614	M.	145	13,32	2,17																																									
Envolvimento Global	F.	155	4,39	,58	12,271	,001																																																																																																											
	M.	145	4,12	,75			Bem-Estar	F.	154	4,43	,67	,478	,490	M.	144	4,49	,71	Vinculação aos Pais	F.	154	3,68	,76	,003	,957	M.	142	3,67	,71	Vinculação aos Pares	F.	154	4,08	,67	18,445	,000	M.	140	3,75	,64	Vinculação aos/às Professores/as	F.	150	2,91	,48	1,273	,260	M.	140	2,98	,57	Resultados Escolares	F.	154	13,44	2,20	,255	,614	M.	145	13,32	2,17																																																				
Bem-Estar	F.	154	4,43	,67	,478	,490																																																																																																											
	M.	144	4,49	,71			Vinculação aos Pais	F.	154	3,68	,76	,003	,957	M.	142	3,67	,71	Vinculação aos Pares	F.	154	4,08	,67	18,445	,000	M.	140	3,75	,64	Vinculação aos/às Professores/as	F.	150	2,91	,48	1,273	,260	M.	140	2,98	,57	Resultados Escolares	F.	154	13,44	2,20	,255	,614	M.	145	13,32	2,17																																																															
Vinculação aos Pais	F.	154	3,68	,76	,003	,957																																																																																																											
	M.	142	3,67	,71			Vinculação aos Pares	F.	154	4,08	,67	18,445	,000	M.	140	3,75	,64	Vinculação aos/às Professores/as	F.	150	2,91	,48	1,273	,260	M.	140	2,98	,57	Resultados Escolares	F.	154	13,44	2,20	,255	,614	M.	145	13,32	2,17																																																																										
Vinculação aos Pares	F.	154	4,08	,67	18,445	,000																																																																																																											
	M.	140	3,75	,64			Vinculação aos/às Professores/as	F.	150	2,91	,48	1,273	,260	M.	140	2,98	,57	Resultados Escolares	F.	154	13,44	2,20	,255	,614	M.	145	13,32	2,17																																																																																					
Vinculação aos/às Professores/as	F.	150	2,91	,48	1,273	,260																																																																																																											
	M.	140	2,98	,57			Resultados Escolares	F.	154	13,44	2,20	,255	,614	M.	145	13,32	2,17																																																																																																
Resultados Escolares	F.	154	13,44	2,20	,255	,614																																																																																																											
	M.	145	13,32	2,17																																																																																																													

2.1.2. Diferenças de médias em relação ao Ciclo de Ensino

O resultado do teste Qui-Quadrado de associação é $\chi^2_{\text{ass}}(gl, N) = (2, 300) = 0.000$, $p < 0.001$, concluindo-se que existem evidências de associação entre as variáveis Ciclo Escolar e Escola.

A análise estatística do qui-quadrado permite afirmar que as variáveis Ciclo Escolar e Escola não são independentes. Este resultado significa que, nesta amostra, cada vez que é realizada uma inferência estatística em relação à variável Ciclo Escolar, deve ser tido em conta que a mesma está altamente associada à variável Escola, logo os resultados podem estar relacionados, ou com o Ciclo de Ensino ou com a instituição Escolar em que os/as alunos/as se encontram.

Tendo em conta esta especificidade amostral, não foram tidos em conta os resultados obtidos no teste de comparação de médias para o ciclo de ensino, uma vez que esta poderia conduzir a conclusões erróneas em relação a estes subgrupos populacionais.

2.1.3. Diferenças de médias em relação ao Ano Escolar

Os resultados do teste de comparação de médias, descritos na tabela 5, permitem confirma a existência de diferenças significativas entre médias dos/as alunos/as dos diferentes anos escolares (9º ano, 10º ano e 11º ano) ao nível do Envolvimento Global $F(1,298) = 5,197$, $p = 0.006$ e ao nível de diversas dimensões do Envolvimento, designadamente o Envolvimento Afetivo com a Escola $F(1,298) = 30,409$, $p < 0.001$, o Envolvimento Afetivo com a Aprendizagem $F(1,298) = 3,836$, $p = .023$, e o Envolvimento Comportamental – Participação em Atividades $F(1,298) = 4,159$, $p = .017$. Existem ainda diferenças significativas entre alunos dos anos escolares no que concerne a Vinculação aos Pares $F(1,292) = 3,372$, $p = 0.036$, a Vinculação aos/às Professores/as $F(1,288) = 3,958$, $p = .020$ e os Resultados Escolares $F(1,296) = 8,278$, $p < 0.001$.

Uma análise mais pormenorizada entre as médias através do teste de HSD de Tukey (Anexo IV) revelou que existem diferenças significativas nas médias dos Resultados Escolares, apresentando os/as alunos/as do 11º ano uma média significativamente superior à dos/as alunos/as do 10º ano escolar ($p < 0,001$).

Por outro lado, também se verificou uma diferença de médias estatisticamente significativa do grupo de alunos/as do 9º para os grupos de alunos/as do 10º e 11º

anos ($p < 0,001$) no que diz respeito à dimensão Envolvimento Afetivo com a Escola, em que os/as estudantes do 9º ano apresentam resultados inferiores aos restantes.

Em relação ao Envolvimento Afetivo com a Aprendizagem, os/as estudantes do 11º ano apresentam resultados significativamente superiores em relação aos do 10º ano ($p = 0,036$) e em relação aos do 9º ano ($p = 0,053$), ainda que marginalmente significativos em relação a este último grupo.

Os/as alunos/as do 10º ano apresentam resultados significativamente inferiores ($p = 0,015$), no que diz respeito à Participação em Atividades, em relação aos/as alunos/as do 9º ano.

Em relação ao Envolvimento Cognitivo, os/as alunos/as do 11º ano apresentam resultados significativamente superiores em relação aos/as alunos/as do 9º ano ($p = 0,020$). O mesmo se verifica em relação ao Envolvimento Global, em que os/as alunos/as do 11º ano apresentam igualmente resultados significativamente superiores em relação aos/as alunos/as do 9º ano ($p = 0,005$).

No que diz respeito à Vinculação aos Pares, os/as alunos/as do 10º ano escolar, apresentam resultados significativamente superiores quando em comparação com os/as alunos/as do 9º ano ($p = 0,030$). Por outro lado, os/as alunos/as do 10º ano escolar apresentam resultados significativamente inferiores, no que concerne a Vinculação aos/as Professores/as, quando comparados com os/as alunos/as do 11º ano ($p = 0,023$).

Os resultados sugerem que os/as alunos/as do 11º ano se mostram mais envolvidos, de forma global, e empregam maior esforço cognitivo nas tarefas do que os/as alunos/as do 9º ano. Demonstram ainda gostar mais da aprendizagem e apresentam melhores resultados escolares do que os/as alunos/as do 10º ano, talvez pelo facto de já terem passado pela fase de ajustamento ao novo ciclo de ensino e respetivo ambiente escolar e diferentes metodologias.

Verifica-se ainda um decréscimo no que diz respeito à Participação em Atividades, do 9º para o 10º ano. Os/as alunos/as do 10º ano apresentam relações menos seguras com os/as seus/suas professores/as do que os/as alunos/as do 11º ano. Estes resultados podem estar relacionados com o facto dos/as alunos/as do 10º ano se encontrarem num ano afetado por efeitos de transição de ciclo escolar.

Por outro lado, os/as alunos/as do 10º ano apresentam relações mais seguras com os seus Pares do que os/as alunos/as do 9º ano. Tal facto pode ser explicada pela crescente importância do papel dos pares na vida do/a adolescente, ou até como forma de suporte ao ajustamento necessário neste processo de transição.

Tabela 5. Médias e Desvios Padrão das diferentes Escalas e das Dimensões do Envolvimento em função do Ano Escolar (ANOVA one-way)

Dimensões	Ciclo de Ensino	N	Média	Desvio Padrão	F	P
Env. Comp.- Pers. Esforço Aprendizagem	9º ano	78	3,98	,94	2,257	,106
	10º ano	129	4,02	,95		
	11º ano	93	4,25	,92		
Envolvimento Afetivo com a Escola	9º ano	78	3,77	1,20	30,409	< ,001
	10º ano	129	4,76	,93		
	11º ano	93	4,80	,84		
Envolvimento Afetivo com a Aprendizagem	9º ano	78	4,44	,84	3,836	,023
	10º ano	129	4,45	,72		
	11º ano	93	4,70	,65		
Env. Comp. - Participação em Atividades	9º ano	78	4,16	,99	4,159	,017
	10º ano	129	3,73	1,14		
	11º ano	93	3,81	1,06		
Envolvimento Cognitivo	9º ano	78	4,19	,97	4,171	,016
	10º ano	129	4,29	,95		
	11º ano	93	4,57	,87		
Envolvimento Global	9º ano	78	4,11	,71	5,197	,006
	10º ano	129	4,23	,70		
	11º ano	93	4,43	,60		
Bem-Estar	9º ano	78	4,34	,71	1,793	,168
	10º ano	127	4,48	,68		
	11º ano	93	4,54	,69		
Vinculação aos Pais	9º ano	78	3,62	,81	1,471	,231
	10º ano	127	3,64	,69		
	11º ano	91	3,79	,73		
Vinculação aos Pares	9º ano	78	3,76	,75	3,372	,036
	10º ano	127	4,00	,66		
	11º ano	89	3,95	,62		
Vinculação aos/às Professores/as	9º ano	78	2,99	,52	3,958	,020
	10º ano	123	2,85	,54		
	11º ano	89	3,04	,50		
Resultados Escolares	9º ano	78	13,45	2,13	8,278	< ,001
	10º ano	129	12,87	2,08		
	11º ano	92	14,05	2,19		

2.2. Correlações de Pearson r – Análise das relações entre variáveis

Os resultados descritos na tabela 6 permitem analisar as correlações existentes entre as dimensões em estudo. Verifica-se que os Resultados Escolares estão significativamente correlacionados ($p < 0.01$), de forma moderada positiva, com a Persistência e Esforço na Aprendizagem ($r = .403$), com o Envolvimento Afetivo com a Escola ($r = .319$), com o Envolvimento Cognitivo ($r = .396$) e com o Envolvimento Global ($r = .409$). Apresentou ainda correlação fraca com o Bem-Estar ($r = .140$, $p < 0.05$). Assim, é possível afirmar que quanto melhores os resultados escolares, mais o/a aluno/a persistirá e se esforçará na aprendizagem, mais o/a aluno/a gostará da aprendizagem, maior qualidade e significância empregará no processamento cognitivo das tarefas escolares e maior será o seu Bem-Estar. O mesmo acontece, de forma inversa, ou seja quanto piores os resultados escolares, menos o/a aluno/a persistirá e se esforçará na aprendizagem, menos o/a aluno/a gostará da aprendizagem, menor qualidade e significância empregará no processamento cognitivo das tarefas escolares e menor será o seu Bem-Estar.

Existem correlações positivas entre o Bem-Estar e todas as dimensões envolvidas, apresentando correlações, significativas ao nível 0.01, forte para a Vinculação aos Pares ($r = .536$), moderada com a Vinculação aos Pais ($r = .464$), e fracas com a vinculação aos/às Professores/as ($r = .254$) e o Envolvimento Afetivo com a Aprendizagem ($r = .223$). Estes resultados sugerem que um/a aluno/a que demonstra maior bem-estar, apresentará uma relação mais segura com os seus pares, com os seus pais, com os/as seus/suas professores/as e gostará mais de aprender. De forma inversa, um/a aluno/a que demonstra menor bem-estar, apresentará uma relação menos segura com os seus pares, com os seus pais, com os/as seus/suas professores/as e gostará menos de aprender.

Verificam-se correlações significativas moderadas ($p < 0.01$) entre o Envolvimento Global e a Vinculação a Professores/as ($r = .431$), os Resultados Escolares ($r = .409$), a Vinculação a Pais ($r = .304$) e uma correlação fraca com o Bem-Estar ($r = .208$). Isto é dizer que, existe uma tendência para que os/as estudantes mais envolvidos/as, apresentem maior suporte dos/as seus/suas professores/as, tenham melhores resultados escolares, tenham um suporte maior dos seus pais e apresentem um maior bem-estar, e vice-versa.

Verificam-se correlações significativas moderadas ($p < 0.01$) entre o Envolvimento Comportamental – Persistência e Esforço na Aprendizagem e a Vinculação a Professores/as ($r = .382$), a Vinculação a Pais ($r = .356$), e o Bem-Estar,

ainda que fraca e com um menor nível de significância ($r = .135$, $p < 0.05$). Estes resultados indicam que os/as estudantes mais ativos no que diz respeito à realização de tarefas dedicadas à aprendizagem, veem nos seus professores e nos seus mais suportes sociais mais seguros, assim como um funcionamento emocional mais ajustado. O mesmo se verifica no sentido inverso.

Existem correlações significativas fracas ($p < 0.01$) entre o Envolvimento Afetivo com a Escola e a Vinculação a Professores/as ($r = .242$), a Vinculação a Pares ($r = .216$), e o Bem-Estar ($r = .165$). Ou seja, alunos/as que gostam mais da sua escola, têm uma relação mais segura com os/as seus/suas professores/as e com os seus pares, assim como apresentam maior bem-estar. O mesmo acontece, de forma inversa.

Existem correlações significativas moderadas ($p < 0.01$) entre o Envolvimento Afetivo com a Aprendizagem e a Vinculação a Professores/as ($r = .430$) e a Vinculação a Pais ($r = .307$), e uma correlação fraca com o Bem-Estar ($r = .223$). Estes resultados significam que alunos/as que gostam mais de aprender, têm uma relação mais segura com os/as seus/suas professores/as e com os seus pais, assim como apresentam maior bem-estar. O mesmo acontece, inversamente.

Existem correlações positivas significativas fracas ($p < 0.01$) entre o Envolvimento Comportamental – Participação em Atividades e a Vinculação a Professores/as ($r = .215$), a Vinculação a Pares ($r = .166$), e o Bem-Estar ($r = .157$). Assim, os/as estudantes que mais são mais participativos em atividades extracurriculares na escola, têm maior suporte por parte dos/as seus/suas professores/as e apresentam maior bem-estar, e vice-versa.

Em relação ao Envolvimento Cognitivo registam-se correlações significativas ($p < 0.01$) positivas fracas com a Vinculação a Professores/as ($r = .276$) e Vinculação a Pais ($r = .205$), assim como com o Bem-Estar, ainda que a um menor nível de significância ($r = .124$, $p < 0.05$). Estes resultados mostram que alunos/as que são mais envolvidos/as cognitivamente com as tarefas escolares, têm uma relação mais segura com os/as seus/suas professores/as e com os seus pais, assim como apresentam maior bem-estar. O mesmo acontece, inversamente.

Tabela 6. Correlações de Pearson (*r*) entre os Resultados Escolares, dimensões do Envolvimento, Envolvimento Global, Bem-Estar e tipos de Vinculação

	Resultados Escolares	Env. Comp. Persistência Esforço Ap.	Env. Afetivo Escola	Env. Afetivo Aprendiz.	Env. Comp. Particip. Atividades	Envolv. Cognitivo	Envolv. Global	Bem - Estar	Vinc. Pais	Vinc. Pares	Vinc. Professores /as
Resultados Escolares	-										
Env. Comportamental - Persistência e Esforço na Aprendizagem	,403**	-									
Envolvimento Afetivo com a Escola	,101	,309**	-								
Envolvimento Afetivo com a Aprendizagem	,319**	,644**	,356**	-							
Env. Comportamental - Participação em Atividades	,056	,182**	,191**	,249**	-						
Envolvimento Cognitivo	,396**	,558**	,246**	,462**	,220**	-					
Envolvimento Global	,409**	,823**	,530**	,723**	,457**	,832**	-				
Bem-Estar	,140*	,135*	,165**	,223**	,157**	,124*	,208**	-			
Vinculação aos Pais	,083	,356**	,080	,307**	,075	,205**	,304**	,464**	-		
Vinculação aos Pares	-,018	-,010	,216**	,093	,166**	,050	,116*	,536**	,275**	-	
Vinculação aos/às Professores/as	,079	,382**	,242**	,430**	,215**	,276**	,431**	,254**	,336**	,135*	-

** A correlação é significativa ao nível 0.01

* A correlação é significativa ao nível 0.05

2.3. Regressão linear - Análise de Causalidade entre variáveis

Foram realizados 9 modelos de regressão linear, de modo a compreender as relações de causalidade das variáveis.

De modo a compreender se existem preditores significativos dos Resultados Escolares, foram propostos dois modelos de regressão linear. O primeiro modelo pretende compreender se alguma das dimensões do Envolvimento do/a Estudante se configura como preditor significativo dos Resultados Escolares. O segundo pretende verificar se os Resultados Escolares podem ser preditos pelo Bem-Estar, pelo Envolvimento do/a Estudante, pela Vinculação a Pais, pela Vinculação a Pares e/ou pela Vinculação a Professores/as.

O terceiro modelo tem como variável dependente o Bem-Estar, pretendendo-se compreender quais das variáveis independentes Resultados Escolares, Envolvimento, Vinculação aos Pais, Vinculação aos Pares e Vinculação aos/às Professores/as se configuram como preditoras do Bem-Estar Psicológico dos/as estudantes.

No quarto modelo de regressão linear pretende-se compreender quais das variáveis dependentes Resultados Escolares, Bem-Estar, Vinculação aos Pais, Vinculação aos Pares e Vinculação aos/às Professores/as se configuram como preditoras do Envolvimento do/a estudante na Escola.

Nos últimos cinco modelos, para cada uma das dimensões do Envolvimento (i.e. Envolvimento Comportamental – Persistência e Esforço na Aprendizagem, Envolvimento Afetivo com a Escola, Envolvimento Comportamental – Participação em Atividades, Envolvimento Cognitivo e Envolvimento Afetivo com a Aprendizagem) como variável dependente (critério), foram utilizadas como variáveis independentes (preditoras) os Resultados Escolares, o Bem-Estar, a Vinculação aos Pais, a Vinculação aos Pares e a Vinculação aos/às Professores/as.

Os pressupostos da distribuição normal e da homoscedasticidade dos resíduos foram validados através da interpretação dos gráficos P-P e *Scatterplot* (Anexo V), para todos os modelos. Estes demonstram que na análise da regressão linear múltipla não há tendência em termos de erro, pelo que se verifica a distribuição normal dos mesmos. O pressuposto da homoscedasticidade do erro foi validado, para todos os modelos, a partir da interpretação do gráfico *Scatterplot*. Verifica-se que existe homogeneidade de variância para todos os modelos (Anexo V).

Modelo 1 – Variável dependente Resultados Escolares

Tabela 7. Resultados da análise de regressão linear: Dimensões do Envolvimento como Predictoras dos Resultados Escolares

Variáveis predictoras	β	T	p	VIF	Tol	KS	R^2	R^2_{adj}	Durbin-Watson
E. C. – Persistência e Esforço na Aprendizagem	,233	3,154	,002	2,023	,494				
E. Afetivo Escola	-,053	-,937	,349	1,174	,852	,693			
E. Afetivo Aprend.	,085	1,203	,230	1,858	,538		,212	,198	1,708
E. C. – Participação em Atividades	-,053	-,968	,334	1,094	,914	p			
E. Cognitivo	,250	3,889	,000	1,535	,651	,724			

Variável dependente: Resultados Escolares

Em relação ao pressuposto da independência, assume-se que não existe uma autocorrelação linear de primeira ordem nos dados ($d = 1,708$). O resultado do teste Kolmogorov-Smirnov, $Z_{k-s}(299) = ,693$, $p = ,724 > 0,05$ permite assumir a existência de uma distribuição normal. Foram utilizados o valor de VIF e de *Tolerance* para diagnosticar a multicolinearidade das variáveis do modelo, sendo que todas se apresentam dentro dos valores esperados, como se pode verificar na tabela 7.

A regressão linear múltipla permitiu identificar as variáveis Envolvimento Cognitivo ($\beta = .250$; $t(299) = 3,889$; $p < 0.001$) e E. C. – Persistência e Esforço na Aprendizagem ($\beta = .233$; $t(299) = 3,154$; $p = 0.002$) como preditores significativos dos Resultados escolares (Figura 2).

Verifica-se um valor $R^2_{adj} = .198$ e um valor de $R^2 = .212$, o que significa que a regressão linear explica 21% da variância dos dados.

Modelo 2 – Variável dependente Resultados Escolares

Tabela 8. Resultados da análise de regressão linear: Envolvimento Global, Bem-Estar, Vinculação a Pais, Vinculação a Pares e Vinculação a Professores/as como Preditoras dos Resultados Escolares

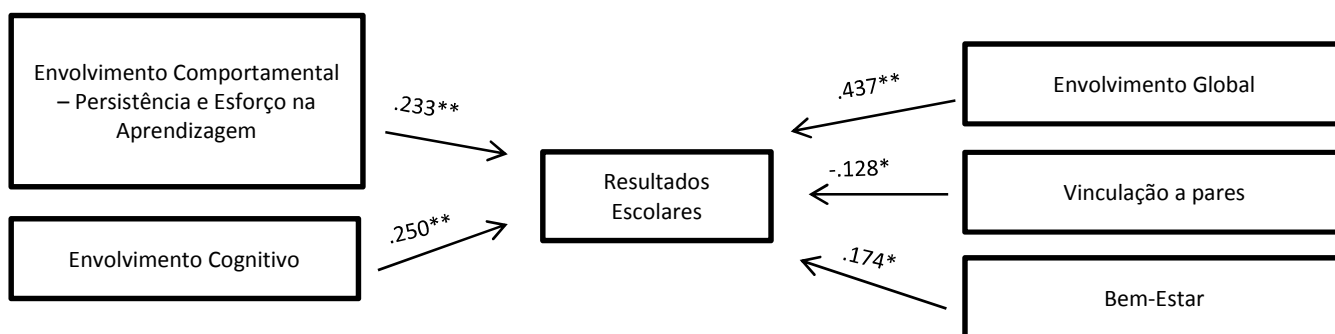
Variáveis predictoras	β	T	p	VIF	Tol	KS	R^2	R^2_{adj}	Durbin-Watson
E. Global	,437	7,069	,000	1,304	,767				
Bem-Estar	,174	2,422	,016	1,748	,572	,750			
V. Pais	-,065	-1,004	,316	1,448	,691		,183	,169	1,657
V. Pares	-,128	-1,990	,048	1,415	,707	,627			
V. Professores/as	-,116	-1,865	,063	1,327	,753				

Variável dependente: Resultados Escolares

Em relação ao pressuposto da independência, assume-se que não existe uma autocorrelação linear de primeira ordem nos dados ($d = 1,657$). O resultado do teste Kolmogorov-Smirnov, $Z_{k-s}(284) = ,750$, $p = ,627 > 0,05$ permite assumir a existência de uma distribuição normal. Foram utilizados o valor de VIF e de *Tolerance* para diagnosticar a multicolinearidade das variáveis do modelo, sendo que todas se apresentam dentro dos valores esperados, como se pode verificar na tabela 8.

A regressão linear múltipla permitiu identificar as variáveis Envolvimento Global ($\beta = .437$; $t(284) = 7,069$; $p < 0,001$), Bem-Estar ($\beta = .174$; $t(284) = 2,422$; $p = 0,016$) e Vinculação aos Pares ($\beta = -.128$; $t(284) = -1,990$; $p = 0,048$) como preditores significativos dos Resultados escolares (Figura 2).

Verifica-se um valor $R^2_{adj} = .169$ e um valor de $R^2 = .183$, o que significa que a regressão linear explica 18% da variância dos dados.



* Nível de significância $p < 0,05$
 ** Nível de significância $p < 0,01$

Figura 2. Preditores significativos dos Resultados Escolares

Modelo 3 – Variável dependente Bem-Estar

Tabela 9. Resultados da análise de regressão linear: Envolvimento Global, Resultados Escolares, Vinculação a Pais, Vinculação a Pares e Vinculação a Professores/as como Preditores do Bem-Estar

Variáveis predictoras	β	T	p	VIF	Tol	KS	R^2	R^2_{adj}	Durbin-Watson
Resultados Escolares	,119	2,422	,016	1,199	,834				
E. Global	,002	,044	,965	1,538	,650	,859			
V. Pais	,337	6,719	,000	1,256	,800		,440	,430	2,050
V. Pares	,444	9,500	,000	1,083	,923	,452			
V. Professores/as	,065	1,244	,215	1,336	,748				

Variável dependente: Bem-Estar

Em relação ao pressuposto da independência, assume-se que não existe uma autocorrelação linear de primeira ordem nos dados ($d = 2,050$). O resultado do teste Kolmogorov-Smirnov, $Z_{k-s}(284) = ,859$, $p = ,452 > 0,05$ permite assumir a existência de uma distribuição normal. Foram utilizados o valor de VIF e de *Tolerance* para diagnosticar a multicolinearidade das variáveis do modelo, sendo que todas se apresentam dentro dos valores esperados, como se pode verificar na tabela 9.

A regressão linear múltipla permitiu identificar as variáveis Resultados Escolares ($\beta = .119$; $t(284) = 2,422$; $p = 0.016$), Vinculação aos Pais ($\beta = .337$; $t(284) = 6,719$; $p < 0.001$), e Vinculação aos Pares ($\beta = .444$; $t(284) = 9,500$; $p < 0.001$) como preditores significativos do Bem-Estar (Figura 3).

Verifica-se um valor $R^2_{adj} = .430$ e um valor de $R^2 = .440$, o que significa que a regressão linear explica 44% da variância dos dados.

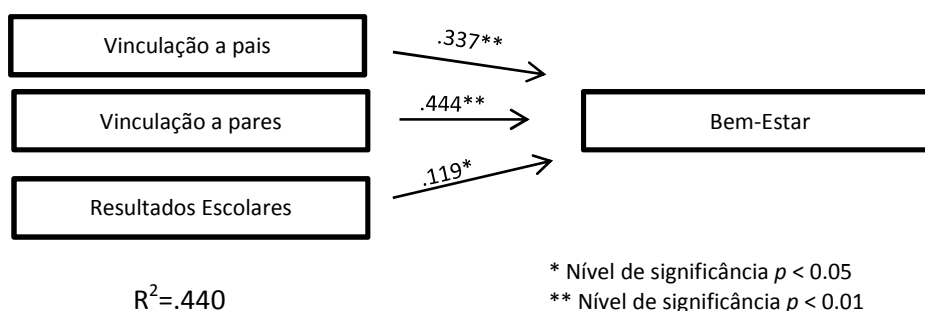


Figura 3. Preditores significativos do Bem-Estar

Modelo 4 – Variável dependente Envolvimento Global

Tabela 10. Resultados da análise de regressão linear: Resultados Escolares, Bem-Estar, Vinculação a Pais, Vinculação a Pares e Vinculação a Professores/as como Preditores do Envolvimento Global

Variáveis predictoras	β	T	p	VIF	Tol	KS	R^2	R^2_{adj}	Durbin-Watson
R. Escolares	,348	7,069	,000	1,038	,963				
Bem-Estar	,003	,044	,965	1,785	,556	,672			
V. Pais	,161	2,793	,006	1,413	,708		,350	,338	1,936
V. Pares	,032	,545	,586	1,434	,698	p			
V. Professores/as	,355	6,841	,000	1,150	,869	,758			

Variável dependente: Envolvimento Global

Em relação ao pressuposto da independência, assume-se que não existe uma autocorrelação linear de primeira ordem nos dados ($d = 1,936$). O resultado do teste Kolmogorov-Smirnov, $Z_{k-s}(284) = ,672$, $p = ,758 > 0,05$ permite assumir a existência de uma distribuição normal. Foram utilizados o valor de VIF e de *Tolerance* para diagnosticar a multicolinearidade das variáveis do modelo, sendo que todas se apresentam dentro dos valores esperados, como se pode verificar na tabela 10.

A regressão linear múltipla permitiu identificar as variáveis Resultados Escolares ($\beta = .348$; $t(284) = 7,069$; $p < 0.001$), Vinculação aos/as Professores/as ($\beta = .355$; $t(299) = 3,154$; $p < 0.001$) e Vinculação aos Pais ($\beta = .161$; $t(284) = 2,793$; $p = 0.006$) como preditores significativos do Envolvimento Global (Figura 4).

Verifica-se um valor $R^2_{adj} = .338$ e um valor de $R^2 = .350$, o que significa que este modelo explica 35% da variância dos dados.

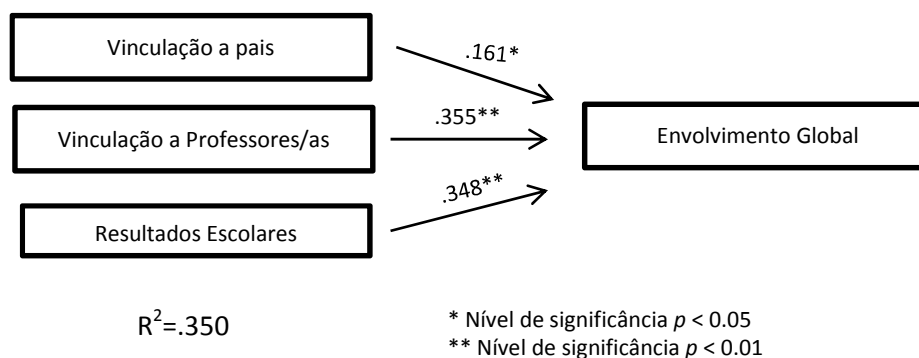


Figura 4. Preditores significativos do Envolvimento Global

Modelo 5 – Variável dependente Envolvimento Cognitivo

Tabela 11. Resultados da análise de regressão linear: Resultados Escolares, Bem-Estar, Vinculação a Pais, Vinculação a Pares e Vinculação a Professores/as como Preditores do Envolvimento Cognitivo

Variáveis predictoras	β	T	P	VIF	Tol	KS	R ²	R ² _{adj}	Durbin-Watson
R. Escolares	,359	6,674	,000	1,038	,963	,667			
Bem-Estar	-,041	-,582	,561	1,785	,560	_____			
V. Pais	,144	2,298	,022	1,413	,708	p	,226	,212	1,966
V. Pares	,023	,371	,711	1,434	,698	,765			
V. Professores/as	,210	3,717	,000	1,150	,869				

Variável dependente: Envolvimento Cognitivo

Em relação ao pressuposto da independência, assume-se que não existe uma autocorrelação linear de primeira ordem nos dados ($d = 1,966$). O resultado do teste Kolmogorov-Smirnov, $Z_{k-s}(284) = ,667$, $p = ,765 > 0,05$ permite assumir a existência de uma distribuição normal. Foram utilizados o valor de VIF e de *Tolerance* para diagnosticar a multicolinearidade das variáveis do modelo, sendo que todas se apresentam dentro dos valores esperados, como se pode verificar na tabela 11.

A regressão linear múltipla permitiu identificar as variáveis Resultados Escolares ($\beta = .359$; $t(284) = 6,674$; $p < 0.001$), Vinculação aos/as Professores/as ($\beta = .210$; $t(284) = 3,717$; $p < 0.001$), Vinculação aos Pais ($\beta = .144$; $t(284) = 2,298$; $p = 0.022$) como preditores significativos do Envolvimento Cognitivo. O valor de β expressa a importância relativa de cada variável independente em termos estandardizados (Figura 5).

Verifica-se um valor $R^2_{adj} = .212$ e um valor de $R^2 = .226$, o que significa que a regressão linear explica 23% da variância dos dados.

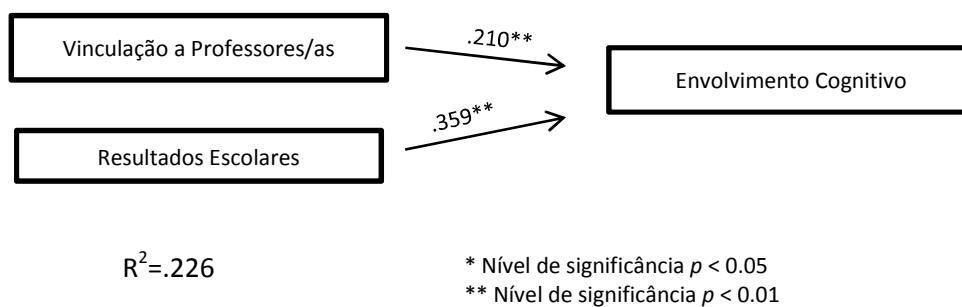


Figura 5. Preditores significativos do Envolvimento Cognitivo

Modelo 6 – Variável dependente Envolvimento Comportamental – Participação em Atividades

Tabela 12. Resultados da análise de regressão linear: Resultados Escolares, Bem-Estar, Vinculação a Pais, Vinculação a Pares e Vinculação a Professores/as como Preditores do Envolvimento Comportamental – Participação em Atividades

Variáveis predictoras	β	T	p	VIF	Tol	KS	R^2	R^2_{adj}	Durbin-Watson
R. Escolares	,020	,340	,734	1,038	,963	,764			
Bem-Estar	,090	1,169	,243	1,785	,560				
V. Pais	-,073	-1,064	,288	1,413	,708	p	,073	,056	1,909
V. Pares	,108	1,558	,120	1,434	,698	,604			
V. Professores/as	,203	3,284	,001	1,150	,869				

Variável Dependente: Envolvimento Comportamental – Participação em Atividades

Em relação ao pressuposto da independência, assume-se que não existe uma autocorrelação linear de primeira ordem nos dados ($d = 1,909$). O resultado do teste Kolmogorov-Smirnov, $Z_{k-s}(284) = ,764$, $p = ,604 > 0,05$ permite assumir a existência de uma distribuição normal. Foram utilizados o valor de VIF e de *Tolerance* para diagnosticar a multicolinearidade das variáveis do modelo, sendo que todas se apresentam dentro dos valores esperados, como se pode verificar na tabela 12.

A regressão linear múltipla permitiu identificar a variável Vinculação aos/às Professores/as ($\beta = .203$; $t(284) = 3,284$; $p = 0.001$) como preditor significativo do Envolvimento Comportamental – Participação em Atividades (Figura 6).

Verifica-se um valor $R^2_{adj} = .056$ e um valor de $R^2 = .073$, o que significa que a regressão linear explica 7% da variância dos dados.

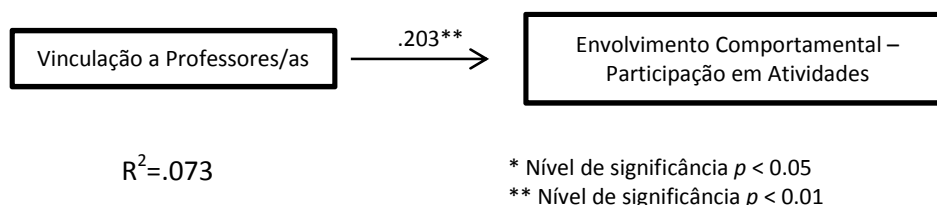


Figura 6. Preditores significativos do Envolvimento Comportamental – Participação em Atividades

Modelo 7 – Variável dependente Envolvimento Afetivo com a Aprendizagem

Tabela 13. Resultados da análise de regressão linear: Resultados Escolares, Bem-Estar, Vinculação a Pais, Vinculação a Pares e Vinculação a Professores/as como Preditores do Envolvimento Afetivo com a Aprendizagem

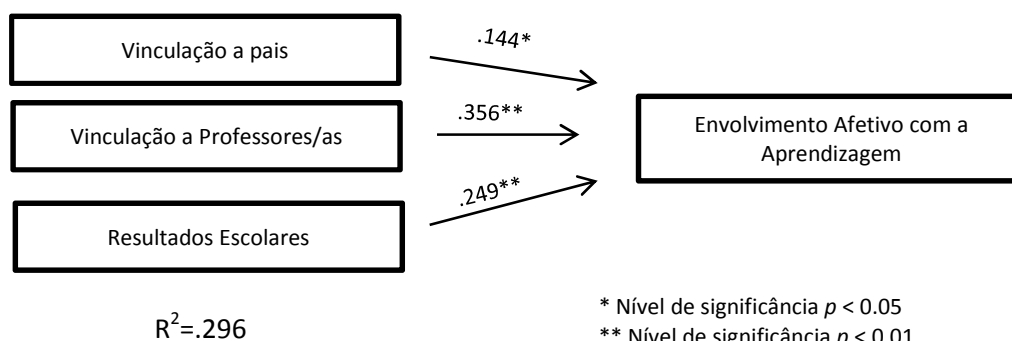
Variáveis predictoras	β	T	P	VIF	Tol	KS	R ²	R ² _{adj}	Durbin-Watson
R. Escolares	,249	4,852	,000	1,038	,963	,638			
Bem-Estar	,083	1,229	,220	1,785	,560	_____			
V. Pais	,144	2,409	,017	1,413	,708	p	,296	,283	1,871
V. Pares	-,043	-,713	,476	1,434	,698	,810			
V. Professores/as	,356	6,601	,000	1,150	,869				

Variável dependente: Envolvimento Afetivo com a Aprendizagem

Em relação ao pressuposto da independência, assume-se que não existe uma autocorrelação linear de primeira ordem nos dados ($d = 1,871$). O resultado do teste Kolmogorov-Smirnov, $Z_{k-s}(284) = ,638$, $p = ,810 > 0,05$ permite assumir a existência de uma distribuição normal. Foram utilizados o valor de VIF e de *Tolerance* para diagnosticar a multicolinearidade das variáveis do modelo, sendo que todas se apresentam dentro dos valores esperados, como se pode verificar na tabela 13.

A regressão linear múltipla permitiu identificar as variáveis Rendimentos Escolares ($\beta = .249$; $t(284) = 4,852$; $p < 0,001$), Vinculação aos/às Professores/as ($\beta = .356$; $t(284) = 6,601$; $p < 0,001$) e Vinculação aos Pais ($\beta = .144$; $t(284) = 2,409$; $p = 0,017$) como preditores significativos dos Resultados escolares. O valor de β expressa a importância relativa de cada variável independente em termos estandardizados (Figura 7).

Verifica-se um valor $R^2_{adj} = .283$ e um valor de $R^2 = .296$, o que significa que a regressão linear explica cerca de 30% da variância dos dados.



Modelo 8 – Variável dependente Envolvimento Afetivo com a Escola

Tabela 14. Resultados da análise de regressão linear: Resultados Escolares, Bem-Estar, Vinculação a Pais, Vinculação a Pares e Vinculação a Professores/as como Preditores do Envolvimento Afetivo com a Escola

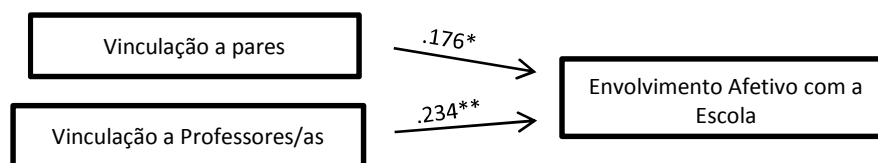
Variáveis predictoras	β	T	P	VIF	Tol	KS	R ²	R ² _{adj}	Durbin-Watson
R. Escolares	,065	1,128	,260	1,038	,963				
Bem-Estar	,052	,691	,490	1,785	,560	,833			
V. Pais	-,085	-1,252	,212	1,413	,708		,103	,087	1,515
V. Pares	,176	2,586	,010	1,434	,698	P			
V. Professores/as	,234	3,837	,000	1,150	,869	,492			

Variável dependente: Envolvimento Afetivo com a Escola

Em relação ao pressuposto da independência, assume-se que não existe uma autocorrelação linear de primeira ordem nos dados ($d = 1,515$). O resultado do teste Kolmogorov-Smirnov, $Z_{k-s}(284) = ,833$, $p = ,492 > 0,05$ permite assumir a existência de uma distribuição normal. Foram utilizados o valor de VIF e de *Tolerance* para diagnosticar a multicolinearidade das variáveis do modelo, sendo que todas se apresentam dentro dos valores esperados, como se pode verificar na tabela 14.

A regressão linear múltipla permitiu identificar as variáveis Vinculação aos/as Professores/as ($\beta = .234$; $t(284) = 3,837$; $p < 0,001$) e Vinculação aos Pares ($\beta = .176$; $t(284) = 2,586$; $p = 0,010$) como preditores significativos dos Resultados escolares (Figura 8).

Verifica-se um valor $R^2_{adj} = .087$ e um valor de $R^2 = .103$, o que significa que a regressão linear explica 10% da variância dos dados.



$R^2 = .103$

* Nível de significância $p < 0,05$

** Nível de significância $p < 0,01$

Modelo 9 – Variável dependente Envolvimento Comportamental – Persistência e Esforço na Aprendizagem

Tabela 15. Resultados da análise de regressão linear: Resultados Escolares, Bem-Estar, Vinculação a Pais, Vinculação a Pares e Vinculação a Professores/as como Preditores do Envolvimento Comportamental – Persistência e Esforço na Aprendizagem

Variáveis predictoras	β	t	p	VIF	Tol	KS	R ²	R ² _{adj}	Durbin-Watson
R. Escolares	,347	7,038	,000	1,038	,963	,770			
Bem-Estar	-,059	-,912	,362	1,785	,560				
V. Pais	,289	5,034	,000	1,413	,708	p	,350	,338	1,904
V. Pares	-,095	-1,640	,102	1,434	,698	,593			
V. Professores/as	,295	5,690	,000	1,150	,869				

Variável Dependente: Envolvimento Comportamental – Persistência e Esforço na Aprendizagem

Em relação ao pressuposto da independência, assume-se que não existe uma autocorrelação linear de primeira ordem nos dados ($d = 1,904$). O resultado do teste Kolmogorov-Smirnov, $Z_{k-s}(284) = ,770$, $p = ,593 > 0,05$ permite assumir a existência de uma distribuição normal. Foram utilizados o valor de VIF e de *Tolerance* para diagnosticar a multicolinearidade das variáveis do modelo, sendo que todas se apresentam dentro dos valores esperados, como se pode verificar na tabela 15.

A regressão linear múltipla permitiu identificar as variáveis Resultados escolares ($\beta = .347$; $t(284) = 7,038$; $p < 0.001$), Vinculação aos Pais ($\beta = .289$; $t(284) = 5,034$; $p < 0.001$) e Vinculação aos/às Professores/as ($\beta = .295$; $t(284) = 5,690$; $p < 0.001$) como preditores significativos do dos E. C. – Persistência e Esforço na Aprendizagem (Figura 9).

Verifica-se um valor $R^2_{adj} = .338$ e um valor de $R^2 = .350$, o que significa que a regressão linear explica 35% da variância dos dados.

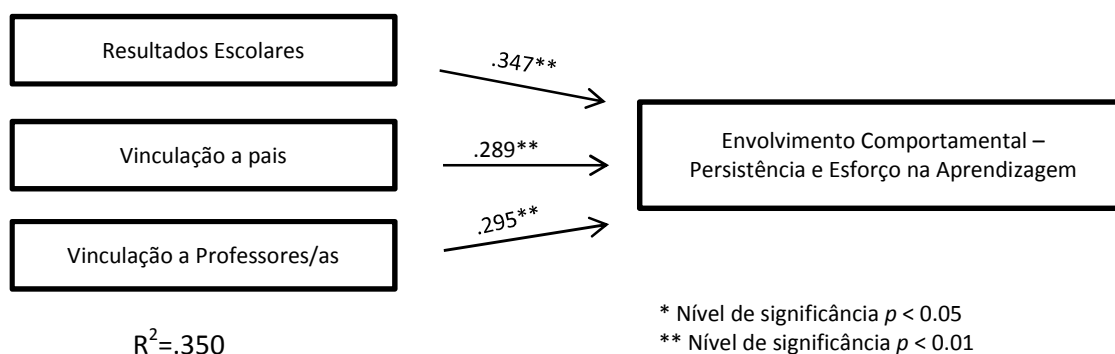


Figura 9. Preditores significativos do Envolvimento Comportamental – Persistência e Esforço na Aprendizagem

(Esta página foi propositadamente deixada em branco)

Discussão Global dos Resultados

Esta discussão pressupõe uma síntese mais global dos resultados anteriormente apresentados.

A análise psicométrica dos resultados permitiu aferir e confirmar a qualidade dos instrumentos utilizados para medir as dimensões pretendidas. Assim, os instrumentos mostraram medir os constructos a que se propõe de forma válida e fiável, permitindo realizar conclusões válidas sobre os resultados obtidos através da análise inferencial.

Procurando compreender se existem diferenças significativas entre rapazes e raparigas adolescentes nas diferentes dimensões avaliadas no estudo, foi possível verificar alguns resultados curiosos.

Contrariamente ao que se verifica em diversos estudos da literatura (Saavedra, 2001) não se verificam diferenças significativas na média dos resultados escolares entre estudantes do sexo feminino e do sexo masculino. No entanto, no que diz respeito às componentes afetivas do envolvimento e à persistência e esforço na aprendizagem e, em consequência, ao envolvimento global, as raparigas apresentam valores mais elevados que os rapazes. Seria de esperar que, estando as raparigas mais envolvidas com a escola, essa diferença se reverberasse em valores mais elevados nos resultados escolares, quando em comparação com os rapazes.

As alunas apresentam ainda uma maior perceção de suporte social, ou uma relação mais segura, em relação aos seus pares do que os alunos, tal como se verificou no estudo de Carter et al. (2007). Tendo o suporte percebido dos pares configurado um preditor, com relações negativas, dos resultados escolares, é possível que seja por este motivo que as alunas não apresentam diferenças significativas, quando em comparação com os alunos, em relação aos resultados escolares. Também é possível que os preditores, ou o peso dos mesmos, nos resultados escolares variem entre os participantes, quando comparados/as em relação ao sexo.

Outras análises seriam necessárias para compreender se os preditores dos resultados escolares variam, ou se expressam de modos diferentes, entre o sexo feminino e o sexo masculino. Também a comparação destes resultados com os de outras populações, de regiões geográficas diferentes, permitiria compreender se estes resultados são representativos da população em geral, ou se se devem a especificidades da amostra obtida.

Devido a especificidades amostrais, não foi possível chegar a conclusões no que concerne às diferenças entre alunos/as dos dois ciclos de ensino (3º ciclo do ensino básico e Ensino Secundário). Apesar de se terem verificados diferenças significativas em diversas das dimensões estudadas, não é possível assumir que esses resultados estejam associados ao ciclo de ensino, já que essas diferenças podem também estar relacionadas com especificidades das escolas envolvidas no estudo. Um aumento do tamanho da amostra, em diferentes escolas poderá permitir tirar conclusões efetivas em relação às diferenças entre ciclos de ensino.

Também uma análise mais aprofundada de cada uma das escolas incluídas permitiria compreender em que medida as dimensões são afetadas pelas características do contexto instrucional em que o/a aluno/a se encontra, permitindo ainda às próprias escolas desenvolver práticas em consonância com os resultados obtidos.

Apesar de não serem possíveis comparações entre ciclos de ensino, a comparação entre anos letivos permite tirar diversas conclusões. Os/as alunos/as mostram-se envolvidos de formas diferentes ao longo dos anos letivos.

Todos os/as alunos/as parecem mostrar-se mais envolvidos à medida que vão avançando no seu percurso escolar. O facto de os/as alunos/as, ao acederem ao ensino secundário, terem efetivado uma escolha vocacional que irá, supostamente, de encontro aos seus interesses, valores e objetivos, pode ajudar a explicar o facto de os/as alunos/as se tornarem progressivamente mais envolvidos/as. Indo de encontro a estes interesses, valores e objetivos, as aprendizagens a adquirir irão ganhar uma nova significância e importância para o/a estudante, o que se traduzirá em diferenças no seu envolvimento e nos seus resultados escolares.

Em todas as dimensões do envolvimento, à exceção da Participação em Atividades, verifica-se um aumento progressivo ao longo dos 3 anos letivos em estudo, ainda que nem sempre esse aumento seja significativo.

Estes resultados permitem comparações com outros estudos. Estudos realizados anteriormente com alunos do 2º e 3º ciclos mostram um decréscimo do Envolvimento à medida do avanço na escolaridade, que atinge os níveis mais baixos no 9º ano (Melo & Quaresma, 2011; Mouchinho, 2012). Já o presente estudo mostra que existe um aumento do Envolvimento ao longo do ensino secundário. Estes resultados talvez possam ser explicados pela fase desenvolvimental que os/as adolescentes atravessam ao longo destes anos letivos, assim como pode estar associada à transição de ciclo e mudança para outra escola. Pode-se apontar para a

possibilidade da existência de um ciclo desenvolvimental relacionado com o Envolvimento. No entanto, apenas estudos complementares ou meta-análises poderão confirmar, ou não, esta hipótese.

Os/as alunos/as do 9º ano envolvem-se mais em atividades extracurriculares na escola do que os/as alunos/as dos 10º e 11º anos. Se por um lado é natural que os/as alunos/as do 10º ano apresentem menor participação neste tipo de atividades, já que atravessaram o processo de transição do 3º ciclo para o Ensino Secundário, o que muitas das vezes implica a mudança de escola, é também preciso compreender se os/as alunos/as do 9º ano, que participam neste tipo de atividades, o fazem de forma autónoma e por vontade e interesse pessoal, ou por pressão ou imposição dos pais ou da escola, já que estão ainda integrados no regime de ensino obrigatório.

Só após esta análise será possível assumir efetivamente que estas diferenças significativas estão relacionadas com um maior interesse e envolvimento por parte dos/as alunos/as do 9º ano na participação neste tipo de atividades. De outro modo, não é possível compreender se se estará a medir o envolvimento do/a estudante em atividades extracurriculares, ou uma resposta dos/as alunos/as à autoridade e obrigatoriedade, associadas também ao ciclo de ensino em que se encontram.

Tendo atravessado um período de transição de ciclo escolar que implica muitas vezes, como referido anteriormente, uma mudança de escola (salvo em situações específicas em que a escola secundária engloba também o 3º ciclo de ensino³), é natural que os/as alunos/as do 10º ano se encontrem ainda em período de exploração e ajustamento, e que isso se reflita na sua relação com os agentes educativos (neste caso os/as professores/as) e na sua participação ativa nas atividades extracurriculares oferecidas pela escola. Sendo que este tipo de atividades é, em grande parte dos casos, dinamizada pelos/as professores/as da própria escola, o facto de os/as alunos/as ainda não terem estabelecido relações seguras com os/as mesmo/as pode refletir-se na participação nessas atividades.

Estes/as alunos/as (do 10º ano), apesar de apresentarem resultados académicos mais baixos, de apresentarem uma menor perceção de suporte por parte dos/as professores/as e de participarem menos em outras atividades oferecidas pela escola, em relação aos/as alunos/as dos restantes anos letivos, são aqueles/as que gostam mais da sua escola e que parecem mais satisfeitos com o suporte social que lhes é providenciado pelos seus pares.

³ É o caso da Escola Secundária André de Gouveia, cuja oferta formativa engloba o 3º ciclo do ensino básico e o ensino secundário. No entanto toda a amostra relativa ao 10º ano escolar provém da Escola Secundária Gabriel Pereira, cuja oferta formativa engloba apenas o Ensino Secundário.

Sendo a escola o local privilegiado para a interação direta com os pares durante a adolescência e tendo em conta a importância que é atribuída pelo/a adolescente aos seus pares, é de se esperar que o afeto do/a aluno/a em relação à sua escola esteja relacionado com a presença dos mesmos nesse contexto. Na transição escolar o suporte dos pares no novo contexto de instrução é de extrema importância (Ferguson, 1998; Cruz, 2008), pelo que os resultados talvez possam ser explicados pela importância deste tipo de suporte no ajustamento do/a estudante à nova escola e ao novo ciclo escolar.

A passagem do 10º para o 11º ano parece ser sobretudo marcada por um aumento significativo dos resultados dos/as alunos/a, uma melhoria na perceção do suporte por parte dos/as professores/as, um aumento/melhoria das estratégias cognitivas utilizadas na aprendizagem, um aumento na persistência e no esforço empregues nas tarefas escolares e um crescente gosto e valorização da aprendizagem. Resta compreender se isto significa que os/as alunos/as do 11º ano gostam mais de aprender porque começam a valorizar mais a aprendizagem quando esta começa a ir de encontro aos seus interesses, ou se este facto está relacionado com a ponderação de ingresso ao ensino superior, ou ambos os casos.

Verificou-se um maior Envolvimento Cognitivo ao longo dos anos, com um aumento significativamente expressivo no 11º ano. Uma vez que o processamento cognitivo sofre sérias alterações qualitativas durante a adolescência (Remédios, 2010; Soares et al., 2007) é de se esperar que estas mudanças se expressem nos níveis quantitativos do envolvimento cognitivo, ao longo deste período desenvolvimental.

Os resultados escolares estão indubitavelmente relacionados com o Envolvimento do/a estudante na Escola, conforme referencia a literatura (Lam & Jimerson, 2008; Carter et al., 2007; Fredricks et al., 2004; Jimerson et al., 2003). Mas, no que concerne o sucesso académico do/a aluno/a, é de particular importância compreender as dimensões do constructo de envolvimento que traduzem esta relação. A compreensão da relação dos resultados académicos com estas dimensões, designadamente o Envolvimento Cognitivo, a Persistência e Esforço na Aprendizagem e o Envolvimento Afetivo com a mesma, pode constituir uma ponte para a potencialização dos resultados do/a estudante através da promoção de aspetos específicos do seu envolvimento. O pouco impacto das dimensões relacionais e afetivas nos resultados escolares pode ser explicado eventualmente pelo pouco peso que é dado a estas dimensões na formação dos/as alunos/as.

Mostrou-se uma relação de reciprocidade entre os resultados escolares e o bem-estar. Não só se encontra correlacionados, como são preditores significativos um do outro. Assim, os/as alunos/as que se sentem melhor com a sua vida têm melhores resultados, e os/as alunos/as que têm melhores resultados, sentem-se melhor com a sua vida. Estes resultados podem ser explicados pela sobrevalorização dos resultados escolares quantitativos quer por parte dos mais significativos (pais, pares, professores), quer por parte das políticas e práticas educativas, que por conseguinte levará a uma maior valorização desse aspeto por parte do/a aluno/a.

A relação entre os resultados escolares e o bem-estar, poderia ser mais bem compreendida se fosse estudada enquadrando uma análise da orientação de objetivos dos/as estudantes, de modo a compreender se existe um efeito de mediação da orientação para os resultados, na relação entre os resultados escolares e o bem-estar.

O Bem-Estar mostrou-se relacionado com todas as dimensões incluídas no estudo. Este resultado sugere que todas as dimensões designadas configuram aspetos importantes para o funcionamento mental positivo dos/as alunos/as. No entanto, a perceção de suporte por parte dos pares e dos pais têm uma relação mais expressiva com o Bem-Estar dos/as adolescentes. Na adolescência dá-se uma crescente importância às relações com os pares, pelo que é esperado que estes tenham um papel fulcral no seu Bem-Estar, no entanto as relações com os pais, apesar de sofrerem mudanças mantêm-se como fundamentais para a vida do/a adolescente.

O Bem-Estar, no que diz respeito à sua relação com o envolvimento do/a estudante na escola, apresentou relações mais significativas com as dimensões afetivas e com a participação em atividades extracurriculares. A participação neste tipo de atividades também providencia novos contextos relacionais e sociais, contextos cuja importância para o bem-estar é reiterada neste estudo.

Aparte das suas dimensões, o envolvimento do/a estudante na escola mostrou-se sobretudo relacionado com o suporte percebido dos/as professores/as e dos pais, mostrando que alunos/as que apresentam melhores suportes destas fontes de vinculação são mais envolvidos/as na escola. Confirma-se assim a importância do suporte percebido dos/as professores/as para o Envolvimento do/a estudante, já que esta dimensão foi a que apresentou uma relação mais forte com o envolvimento.

A vinculação a professores/as não apresentou relação significativa apenas com os resultados escolares. Este dado é curioso na medida em que são os/as professores/as quem atribui estes resultados aos/as alunos/as, e uma vez que a

vinculação a professores/as se verificou como um preditor extremamente significativo das dimensões do envolvimento que são, por sua vez, preditoras dos resultados escolares.

O suporte percebido dos/as professores/as apresentou-se relacionado, e também como preditor de todas as dimensões do envolvimento e do envolvimento global. Na maior parte das situações configurou-se o preditor mais significativo, o que demonstra a extrema importância que estes agente educativos têm sobre o envolvimento do/a estudante.

As dimensões do envolvimento que se apresentam, em alguma medida, como causa dos Resultados Escolares, são aquelas que, em parte, são preditas pelos mesmos. Assim, estas dimensões desenvolvem-se numa relação de reciprocidade, em que os/as alunos/as ao se envolverem mais na escola obtêm melhores resultados, e ao obterem melhores resultados tornam-se mais envolvidos.

Isto sugere que a partir do momento em que um destes aspetos seja promovido, ou outro irá ser promovido também, numa evolução que se traduz num aumento progressivo do envolvimento e dos resultados escolares ao longo dos anos.

Apesar de não apresentarem correlações entre si, o suporte percebido dos pares mostrou-se como preditor do envolvimento do/a estudante, mas numa relação negativa. Isto sugere que uma vinculação mais segura com os pares pode ter um impacto negativo nos resultados escolares. Seria interessante compreender em que medida este resultado é afetado pela qualidade do suporte social percebido aos pais, já que estudos sugerem que alunos que apresentam a combinação de um forte suporte social dos pares e um fraco suporte social dos pais têm maior probabilidade de se envolver em comportamentos Desadaptativos e de sofrer de depressão (Carter et al., 2012, Young, et al., 2005).

A vinculação aos pares, no que diz respeito ao Envolvimento do/a Estudante na Escola, relaciona-se sobretudo a aspetos que não envolvem as aprendizagens escolares propriamente ditas, estando apenas associadas positivamente ao quanto os/as estudantes gostam da sua escola e à sua participação em atividades extracurriculares, ambos contextos privilegiados para o desenvolvimento de relações com pares, como referido anteriormente.

A vinculação aos pais mostrou-se associada de forma positiva com as dimensões afetivas, comportamentais e cognitivas do envolvimento do/a estudante que estão diretamente relacionadas com as aprendizagens. Confirma-se assim a importância do papel parental para a aprendizagem e para o envolvimento. No entanto

é preciso ter em consideração que diversos aspetos da relação pais-adolescente podem explicar esta relação. As expectativas que os pais têm em relação ao/a filho/a, o estilo educativo parental, os objetivos e metas que estabelecem para o/a estudante, o envolvimento dos pais na escola, entre outros aspetos, podem influir de modos diferentes no envolvimento do/a estudante.

(Esta página foi propositadamente deixada em branco)

III - Conclusões Gerais

Numa sociedade em que são valorizados os produtos/resultados quantitativos, em detrimento dos processos de aprendizagem, é natural que os resultados escolares configurem um preditor significativo do Bem-Estar e o Envolvimento do/a Estudante na escola não. No entanto, o bem-estar do/a estudante pode ser considerado um resultado e indicador da qualidade do ensino.

Se objetivarmos o Bem-Estar do/a estudante como principal meta da construção do seu conhecimento e da sua aprendizagem, ou seja, como meta da sua educação, parece ser mais útil que nos debruçemos sobretudo na promoção do desenvolvimento de relações sociais positivas (com pais, pares e professores), assim como na promoção dos aspetos afetivos associados à aprendizagem e à própria escola. Idealmente, verificar-se-ia a promoção do gosto pela aprendizagem e a valorização da mesma, nos diversos contextos em que se move o/a aluno/a.

O gosto pela escola, por outro lado, deve ser promovido atendendo às especificidades do contexto instrucional, quer o que diz respeito às características e ofertas da escola (e.g. aspetos arquitetónicos, oferta formativa, serviços, atividades extracurriculares, ciclos de ensino), quer no que concerne os fatores associados aos contextos relacionais que nela emergem (i.e. situações de *bullying*, grandes diferenças de idade entre os/as alunos/as mais novos e mais velhos).

Tendo em conta que a escola é o segundo lugar em que os/as estudante passam mais tempo, seguido do local de residência, faz sentido que todos os esforços sejam dirigidos para que este se sinta bem na sua “segunda casa”. Assim, faria sentido tentar compreender em que medida as características do contexto de instrução e/ou as relações sociais privilegiadas nestes contextos (pares e professores) são determinantes do afeto que o/a aluno/a apresenta em relação à sua escola, e efetivar medidas que perspetivem a mudança nos aspetos que mostrem influir de forma negativa no desempenho e bem-estar do/a aluno/a.

Compreender as diferenças de impacto das características da escola e da perceção de suporte por parte dos pares e dos/as professores/as no envolvimento afetivo com a escola, permite à própria escola compreender que aspetos deve trabalhar e nos quais deve intervir, com o objetivo de promover sentimento de pertença e a valorização e gosto do/a aluno/a pela sua escola, e por conseguinte, promover o seu Bem-estar.

Também uma análise de outro tipo de características tipológicas e organizacionais, e do seu impacto no afeto do/a aluno/a ante a escola, pode ser útil para as escolas que objetivem mudanças no sentido da promoção do bem-estar dos/as seus/suas estudantes.

A importância dos/as professores/as para o envolvimento dos/as estudantes na escola merece ser destacada. Num período em que a profissão docente sofre uma permanente desmoralização, descredibilização e desvalorização, é importante referir que os/as estudantes valorizam sobretudo o suporte dos/as seus/suas professores/as no que diz respeito ao modo como encaram, e ao que sentem, pela escola e pela aprendizagem. Tendo esta influência positiva que os/as professores mostram ter no envolvimento do aluno reitera-se a importância de, segundo Veiga et al., (*in press*), “incorporar o tema do envolvimento nos programas de formação de professores, de modo a aprofundar a complexidade do constructo e os novos desenvolvimentos da sua investigação, bem como modelar e incentivar boas práticas neste âmbito”.

Limitações do Estudo

Uma das principais limitações deste estudo relaciona-se com a Amostra. Tendo em conta o objetivo de comparação entre ciclos escolares, a amostra deveria ser mais alargada e mais bem distribuída pelas diversas escolas, ou por outras escolas.

Outra limitação do estudo relaciona-se com o facto de, em grande parte da amostra, os questionários terem sido ministrados por professores/as ao invés da investigadora, pareceu levar a um maior número de protocolos respondidos ao acaso e escalas sem resposta. Grande parte dos/as estudantes afirmou achar o questionário excessivamente longo.

Neste estudo não foram abrangidos fatores pessoais do/a estudante. Ainda que sejam tidas em conta variáveis contextuais, apenas são incluídos neste estudo alguns dos facilitadores do envolvimento, verificando-se uma ausência dos seus indicadores. A inclusão da avaliação das crenças motivacionais do/a aluno/a permitiria análise compreensiva mais holística do Envolvimento do/a estudante na escola.

Um tratamento mais exaustivo dos dados obtidos deveria incluir a escolaridade dos pais, variável apenas utilizada neste estudo para efeitos de descrição da amostra.

Perspetivas futuras / Implicações para a Intervenção

Ao longo da discussão dos resultados foram sugeridas algumas possíveis investigações que poderiam contribuir para uma melhor compreensão do envolvimento do/a estudante e da sua dinâmica com fatores contextuais, pessoais e com os resultados do/a aluno/a. Os resultados deste tipo de estudo deveriam ser considerados no planeamento e implementação de programas educacionais a todos os níveis, com políticas e procedimentos educacionais que reflitam os efeitos de um envolvimento sustentado.

Intervenções globais, baseadas em políticas para toda a escola (*whole school policies*) (Sugai, G. & Horner, 2009) poderiam beneficiar todos/as os/as alunos/as, promovendo o envolvimento daqueles/as que apresentam baixos índices e potencializando o envolvimento daqueles/as que já se mostram envolvidos/as.

É importante ainda referir o bom exemplo da Austrália no que diz respeito ao desenvolvimento de políticas e ações que visam promover o envolvimento e o bem-estar dos/as estudantes nas escolas. Este tipo de atuação política/educativa merece ser louvada e deveria servir de exemplo a outros países que objetivem melhorar a qualidade da educação, da saúde e da vida, dos/as seus/suas jovens (DEECP, 2009).

Os/as alunos/as que transitam para o ensino secundário poderiam beneficiar de intervenções que visem facilitar o processo de transição e/ou a promoção do seu envolvimento na escola. Os resultados desses benefícios passariam provavelmente, não só por um ajustamento positivo e um maior bem-estar do/a aluno/a na escola, mas também por melhorias nos resultados escolares do/a estudante.

Comprova-se que as relações com os pais configuram um aspeto de grande influência no modo como o/a aluno/a encara a aprendizagem e no modo como se sente mentalmente. Alunos/as com um suporte parental mais fraco, apresentarão um menor envolvimento, pelo que seriam sobretudo estes/as alunos/as os/as beneficiários/as de intervenções escolares ao nível da promoção do envolvimento do/a estudante, que englobem todos os/as alunos/as.

A conceptualização de Lam e Jimerson (2008) do Envolvimento do/a Estudante na Escola, e o modelo em que este se enquadra, mostram-se bem definidos, na medida em que globalmente o envolvimento se relaciona com as diversas dimensões estudadas, à exceção do suporte percebido dos pares. No entanto este suporte mostrou relações com dimensões do envolvimento. Isto torna a Escala de Envolvimento do/a Estudante na Escola um instrumento válido e importante para a

avaliação e intervenção psicológica em contextos educativos, na medida em que permite identificar pontos fracos e fortes no envolvimento do/a estudante, e melhorar e promover as dimensões, quer trabalhando os indicadores diretamente com o/a aluno/a, quer trabalhando os facilitadores, nos contextos em que o/a aluno/a se move.

Obviamente que, em muitos dos casos de estudantes não envolvidos/as, uma avaliação e intervenção individualizadas seriam extremamente benéficas para o/a estudante. No entanto, tendo em conta o número de psicólogos/as e outros agentes educativos designados para a promoção da qualidade do ensino que existem nas escolas, será mais realista objetivar intervenções que visem toda a escola, ou mesmo pequenos grupos. Por exemplo, se numa turma forem identificados/as diversos/as alunos/as com baixos níveis de envolvimento, as estratégias de intervenção podem passar pela promoção do envolvimento junto a todos/as os/as alunos/as da turma, ajudando uns/umas e potencializando os restantes. Também proporcionar aos/as alunos/as espaços, com a presença e apoio de professores/as e/ou outros agentes educativos, em que possam aprender e desenvolver métodos e hábitos de estudo, com ajuda ou de forma autónoma, ou em que os/as alunos/as sejam estimulados/as a partilhar entre si estratégias cognitivas e métodos que utilizem no seu estudo, poderia potencializar o envolvimento cognitivo e a persistência e esforço que este emprega na aprendizagem, o que se acabaria por traduzir em melhores resultados académicos.

Deste modo, não só seria promovido o envolvimento do/a estudante, como permitiria o desenvolvimento de novas relações, e possivelmente de novas redes de suporte social, com os pares e com os/as professores/as.

Promover o Envolvimento dos/as estudantes é proporcionar-lhes ferramentas para a vida. É formá-los para serem pessoas com gosto e prazer em adquirir e aprofundar conhecimentos e que o fazem ativamente. Pessoas que sabem onde e como adquirir esses conhecimentos, que compreendem a necessidade de esforço para os adquirirem e dominarem, e que o fazem de forma ativa. Pessoas que procuram atividades para se enriquecer e se desenvolver. Pessoas felizes, capazes e produtivas, que valorizam a sua educação e que sentem que esta os valoriza.

Para tal é essencial que se opte por desenvolver ações que permitam tornar a escola num lugar de pertença do/a jovem.

IV - Referências

- Ainsworth, M. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, 44 (4), 709-716.
- Ainsworth, M., Blehar, M., Waters, E. & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale: Erlbaum.
- Allen, J. (2008). The attachment system in adolescence. In J. Cassidy & P. Shaver. *Handbook of attachment: Theory, Research, and Clinical Applications* (pp. 419-435). New York: The Guildford Press.
- Almeida, L. (2007). Prefácio. In I. Soares (Coord.), *Relações de vinculação ao longo do desenvolvimento: Teoria e avaliação* (pp. 9-12). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Almeida, L. & Freire, T. (2008). *Metodologia da investigação em psicologia da educação* (5ª ed). Braga: Psiquilíbrios 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), 369-386.
- 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.
- Armsden, G. & Greenberg, M. (1987). The inventory of parents and peer attachment: Individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 16 (5), 427-453.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.
- Basabe, N., Paez, D., Valencia, J., Gonzalez, J., Rimé, B. & Diener, E. (2002). Cultural dimensions, socioeconomic development, climate, and emotional hedonic level. *Cognition and Emotion*, 16 (1), 103-125.

- 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^a). Adolescence psychological well-being: Effects of problem with parents. www.aifref.uqam.ca/actes/pdf_ang/bizarro.pdf Acedido a: 18 de Março de 2011.
- Bizarro, L. (2001^b). Avaliação do bem-estar psicológico na adolescência. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 35, 81-116.
- Blain, M., Thompson, J. & Whiffen, V. (1993). Attachment and perceived social support in late adolescence – The interactions between working models of self and others. *Journal of Adolescent Research*, 8 (2), 226-241.
- Blumenfeld, P. C., Kempler, T. M., & Krajcik, J. S. (2006). Motivation and cognitive engagement in learning environments. In R. K. Sawyer (Ed.), *Cambridge handbook of learning sciences*. New York: Cambridge University Press.
- Blumenfeld, P., Kempler, T., & Krajcik, J. (2006). Motivation and cognitive engagement in learning environments. In R. K. Sawyer (Ed.), *Cambridge handbook of learning sciences*. New York: Cambridge University Press.
- Boivin, S. (1998). Attachment to parents, social support expectations, and socioemotional adjustment during the high school – college transition. *Journal of research on adolescence*, 8 (1), 1-27.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Attachment*. London: Basic Books.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: Vol. 2. Separation, anxiety, and anger*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss. Vol.3: Loss*. New York: Basic Books.
- 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: 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.
- Campbell, A. (1981). *The sense of well-being in America: Recent patterns and trends*. New York: McGraw-Hill.
- Cardoso, R. (2001). Auto-regulação dos sistemas naturais. *Revista portuguesa de psicossomática*, 3 (2), 39-96.
- Carter, M., McGee, R., Taylor, B. & Williams, S. (2007). Health outcomes in adolescence: Associations with family, friends and school engagement. *Journal of adolescence*, 30, 51-62.
- 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.
- Cassidy, J. (2008). The nature of the child's ties. In J. Cassidy & P. Shaver. *Handbook of attachment: Theory, Research, and Clinical Applications* (pp. 3-22). New York: The Guildford Press.
- Crowell, J., Fraley, R. & Shaver, P. (2008). Measurement of individual differences in adolescent and adult attachment. In J. Cassidy & P. Shaver. *Handbook of attachment: Theory, Research, and Clinical Applications* (pp. 599-636). New York: The Guildford Press.
- Department of Education and Early Childhood Development (2009). *Effective Schools are Engaging Schools Student Engagement Policy Guidelines*. State of Victoria, Melbourne.
- Diener, E. & Scollon, C. (2003). *Subjective well-being is desirable, but not the summa bonum*. Comunicação apresentada no University of Minnesota Interdisciplinary Workshop on Well-Being, Minneapolis.
- Diener, E. (2003). *Findings on subjective well-being and their implications for empowerment*. Paper presented at the Workshop on "Measuring Empowerment: Cross disciplinary perspectives". World Bank, Washington D.C.
- Diener, E., Suh, E., Lucas, R. & Smith, H. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125 (2), 276-302.

- Diener, E., Oishi, S. & Lucas, R. (2003). Personality, culture, and subjective well-being: Emotional and cognitive evaluations of life. *Annual Review of Psychology, 54*, 403-425.
- Diener, E., Lucas, R. & Oishi, S. (2002). Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction. In C. Snyder & S. Lopez (Eds.) *Handbook of Positive Psychology* (pp.63-73). New York. Oxford Univeristy Press.
- 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.
- Figueiredo, T. & Machado, T. (2010). Representação da vinculação a pais, pares e Professores/as – estudos preliminares do IPPA-R para crianças do ensino básico. *I Seminário Internacional Contributos da psicologia em contextos educativos*. Universidade do Minho: Braga.
- Finn, J. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research, 59*, 117–142.
- Finn, J., & Rock, D. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology, 82* (2), 221–234.
- Fredricks, J., Blumenfeld, P., & Paris, A. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research, 74*, 59–109.
- Furlong, M. & Christenson, S. (2008). Engaging Students at school and with learning: A Relevant Construct for All Students. *Psychology in the Schools, 45* (5), 365-368.
- Furlong, M., Whipple, A., St. Jean, G., Simental, J., Soliz, A., & Punthuna, S. (2003). Multiple contexts of school engagement: Moving toward a unifying framework for educational research and practice. *The California School Psychologist, 8*, 99–114.
- Galinha, I. (2008). *Bem-estar subjectivo – fatores cognitivos, afectivos e contextuais*. Coimbra: Quarteto.
- Inman, S. (2008). *Exploring the relationship between student engagement factors and entry to postsecondary programs: A secondary analysis*. Dissertation in Education. University of Oregon Graduate school Department of Educational Leadership, Oregon.

- Jimerson, S. (2003). The California School Psychologist Provides Valuable Information Regarding School Engagement, Youth Development, and School Success. In S. Jimerson, B. Duncan & M. Furlong (Eds.), *The California School Psychologist*, 8, 3-6.
- Jimerson, S., Campos, E., & Greif, J. (2003). Towards an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist*, 8, 7–28.
- Kahneman, D., Diener, E. & Schwarz, N. (1999). *Well-being: The foundations of hedonic psychology*. New York: Russel Sage Foundation.
- Kaplan, A. & Maehr, M. (1999). Achievement goals and student well-being. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 330-358.
- Keyes, C. (2005). The subjective well-being of america's youth: Toward a comprehensive assessment. *Adolescent & Family*, 4, 3-11.
- Keyes, C., Shmotkin, D. & Ryff, C. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82 (6), 1007-1022.
- 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.
- Lam, S. & Jimerson, S. (2008). Exploring student engagement in school internationally. *Consultation Paper*, 1-13.
- Lam, S., Jimerson, S., Kikas, E., Cefai, C., Veiga, F., Nelson, B., Hatzichristou, C., (...) & Zollneritsch, J. (2011). Do girls and boys perceive themselves as equally engaged in school? The results of an international study from 12 countries. *Journal of School Psychology*, doi:10.1016/j.jsp.2011.07.004
- Lehr, C., Hanson, A., Sinclair, M., & Christensen, S. (2003). Moving beyond dropout prevention towards school completion. *School Psychology Review*, 32, 342–364.
- Lent, R. (2004). Toward a unifying theoretical and practical perspective on well-being and psychosocial adjustment. *Journal of counseling psychology*, 51 (4), 482-509.

- Machado, T. & Oliveira, M. (2007). Vinculação aos pais em adolescentes portugueses: o estudo de Coimbra. *Psicologia e Educação*, VI (1), 97-115.
- 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.
- Mahoney, J., Parente, M., & Zigler, E. (2010). After-school program engagement and in-school competence: Program quality, content, and staffing. In J. Meece & J. Eccles (Eds.), *Handbook of schools, schooling, and human development*. New York: Routledge.
- Marôco, J. (2011). *Análise estatística com o SPSS statistics*. Pero Pinheiro: Report Number.
- Martin, A. (2007). Enhancing student motivation and engagement: The effects of a multidimensional intervention. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 239-269.
- Martins, C. (2011). *Manual de análise de dados quantitativos com recurso ao IBM SPSS. Saber decidir, fazer, interpretar e redigir*. Braga: Psíquilibrium Edições.
- Matos, P. & Costa, M. (1996). Vinculação e processos desenvolvimentais nos jovens e adultos. *Cadernos de consulta psicológica*, 12, 45-54.
- 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. Carbonero Martín & J. 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.
- Monteiro, I. (2009). *O contributo das experiências familiares, vinculação e apoio social para a depressão no adulto*. Tese de doutoramento não publicada. Universidade do Minho, Braga.

- Moreira, J. (2003). *Attachment style preempts perceived social support effects: Replication and extension*. Poster presented at the 17th International Conference of the European Health Psychology Association, Kos, Greece.
- Moreira, J., Silva, M., Moleiro, C., Aguiar, P., Andrez, M., Bernardes, S., & Afonso, H. (2003). Social support as an offshoot of attachment style. *Personality and Individual Differences, 34*, 485-501.
- Mota, C. & Matos, P. (2010). Adolescentes institucionalizados: O papel das figuras significativas na predição da assertividade, empatia e autocontrolo. *Análise Psicológica, 2*, 245-254.
- 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.
- 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.
- Pais-Ribeiro, J. (1999). Escala de satisfação com o suporte social (ESSS). *Análise Psicológica, 17* (3), 547-558.
- 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.
- Pinto, A., Barros, S., Aguiar, C., Pesanha, M. & Bairrão, J. (2006). Relações entre idade desenvolvimental, dimensões do comportamento adaptativo e envolvimento observado. *Análise Psicológica, 4* (XXIV), 447-466.
- Reddy, R., Rhodes, J. & Mulhall, P. (2003). The influence of teacher support on student adjustment in the middle school years: A latent growth curve study. *Development and Psychopathology, 15*, 119-138.
- Remédios, C. (2010). *O Bem-Estar Psicológico e a Promoção das Competências Pessoais e Sociais na Adolescência*. Dissertação de Mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Reschly, A. & Christenson, S. (2012). Jingle, Jangle, and Conceptual Haze: Evolution and Future Directions of the Engagement Construct. In S.

Christenson, A. Reschly & C. Wylie, *Handbook of Research on Student Engagement* (pp.3-19). New York: Springer.

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., & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68–78.

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.

Sá, P. (2010). *Vinculação ao pai e à mãe: Contribuições específicas para o ajustamento escolar em crianças*. Dissertação de Mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, Lisboa.

Saavedra, L. (2001). Sucesso/insucesso escolar: A importância do nível socioeconómico e do género. *Psicologia*, XV (1), 67-92.

Sinclair, M., Christenson, S., Lehr, C., & Anderson, A. (2003). Facilitating school engagement: Lessons learned from Check & Connect longitudinal studies. *The California School Psychologist*, 8, 29–41.

Skinner, E., Kindermann, T., Connell, J. & Wellborn, J. (2009). Engagement and Disaffection as Organizational Constructs in the Dynamics of Motivational Development. In K. Wentzel & Wigfield, A., *Handbook of Motivation* (pp. 223-246). New York: Routledge.

Soares, I. (2007). Desenvolvimento da teoria e da investigação da vinculação. In I. Soares (Coord.), *Relações de vinculação ao longo do desenvolvimento: Teoria e avaliação* (pp. 13-46). Braga: Psiquilíbrios Edições.

- Soares, I., Martins, E. & Tereno, S. (2007). Vinculação na Adolescência. In I. Soares (Coord.), *Relações de vinculação ao longo do desenvolvimento: Teoria e avaliação* (pp. 99-120). Braga: Psiquilibrios Edições.
- Sugai, G. & Horner, R. (2009). Responsiveness-to-Intervention and School-Wide Positive Behavior Supports: Integration of Multi-Tiered System Approaches. *Exceptionality*, 17, 223–237.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Boston: Pearson Education, Inc.
- Veiga, F., Festas, I., Céu Taveira, C., Galvão, D., Janeiro, I., Conboy, J., (...) & Nogueira, J. (in press). *Envolvimento dos Alunos na Escola: Conceito e Relação com o Desempenho Académico — Sua Importância na Formação de Professores*.
- 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.
- Walsh, S., Harel-Fisch, Y. & Fogel-Grinvand, H. (2010). Parents, teachers and peer relations as predictors of risk behavior and mental well-being among immigrant and Israel born adolescents. *Social Science and Medicine*, 70, 976-984.
- Waterman, A. (1993). Two conceptions of happiness: contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64 (4), 679-691.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548–573.
- Young, J., Berenson, K., Cohen, P. & Garcia, J. (2005). The Role of Parent and Peer Support in Predicting Adolescent Depression: A Longitudinal Community Study. *Journal of Research on Adolescence*, 15 (4), 407–423.
- Zeifman, D. & Hazan, C. (2008). Pair bonds as attachments. . In J. Cassidy & P. Shaver. *Handbook of attachment: Theory, Research, and Clinical Applications* (pp. 436-455). New York: The Guildford Press.
- 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.

(Esta página foi intencionalmente deixada em branco)

V – Anexos

Anexo I - Protocolo de questionários

Os questionários que se seguem têm por objetivo uma investigação científica na área da psicologia.

Os dados da presente investigação são absolutamente confidenciais. A tua participação é completamente voluntária e anónima. Apesar da resposta a todos os questionários ser um pouco demorada, pedimos que respondas a cada pergunta com a maior sinceridade e dedicação possível.

Agradecemos a tua colaboração desde já!

Antes de responderes aos questionários, por favor preenche os seguintes dados:

Ano de escolaridade: _____ Idade: _____ Sexo: Feminino Masculino

Alguma vez reprovaste ano? Não Sim Se sim, quantas vezes? _____

Habilitações escolares: (se a resposta for referente a outro(a) cuidador(a), por favor assinala o quadrado):			
<u>Da Mãe</u> (outro/a cuidador/a <input type="checkbox"/> Qual? _____):		<u>Do Pai</u> (outro/a cuidador/a <input type="checkbox"/> Qual? _____):	
Sem habilitações	<input type="checkbox"/>	Sem habilitações	<input type="checkbox"/>
4º ano	<input type="checkbox"/>	4º ano	<input type="checkbox"/>
6º ano	<input type="checkbox"/>	6º ano	<input type="checkbox"/>
9º ano	<input type="checkbox"/>	9º ano	<input type="checkbox"/>
Ensino Secundário	<input type="checkbox"/>	Ensino Secundário	<input type="checkbox"/>
Ensino Superior	<input type="checkbox"/>	Ensino Superior	<input type="checkbox"/>
Não sei	<input type="checkbox"/>	Não sei	<input type="checkbox"/>

Por favor, descreve os resultados que tiveste no último período letivo.

3º Ciclo

Disciplinas	Nota
Língua Portuguesa	
Matemática	
Inglês	
Francês	
Ciências Naturais	
Ciências Físico-Químicas	
História	
Geografia	
Educação Tecnológica	
T.I.C.	
Educação Física	
Outra _____	

Secundário

Disciplinas	Nota	Disciplinas	Nota
Língua Portuguesa		Física e Química	
Filosofia		Biologia e Geologia	
Educação Física		Geometria Descritiva	
Língua Estrangeira I, II ou III _____		Matemática	
Economia		Física	
Geografia		Química	
História		Biologia	
Sociologia		Geologia	
Ciência política		Clássicos de Literatura	
Direito		História da Cultura e das Artes	
Psicologia		Oficina de Artes	
Antropologia		Oficina Multimédia	
Aplicações Informáticas		Outra _____	
Materiais e Tecnologias		Outra _____	

ESCALA DE ENVOLVIMENTO DO/A ESTUDANTE NA ESCOLA

(Versão para investigação, 2012)

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: ① ② ③ ④ ⑤ ⑥.

Escala EAE-2012

- TD TA
- ① ② ③ ④ ⑤ ⑥_ 01. Estou muito interessado(a) em aprender.
- ① ② ③ ④ ⑤ ⑥_ 02. Penso que o que estamos a aprender na escola tem interesse.
- ① ② ③ ④ ⑤ ⑥_ 03. Gosto daquilo que estou a aprender na escola.
- ① ② ③ ④ ⑤ ⑥_ 04. Gosto de aprender coisas novas na escola.
- ① ② ③ ④ ⑤ ⑥_ 05. Sinto que é aborrecido aprender.
- ① ② ③ ④ ⑤ ⑥_ 06. Gosto da minha escola.
- ① ② ③ ④ ⑤ ⑥_ 07. Sinto orgulho por andar nesta escola.
- ① ② ③ ④ ⑤ ⑥_ 08. A maior parte dos dias, gosto de ir para a escola.
- ① ② ③ ④ ⑤ ⑥_ 09. Sinto-me feliz por andar nesta escola.
- ① ② ③ ④ ⑤ ⑥_ 10. Esforço-me bastante por fazer bem as coisas na escola.
- ① ② ③ ④ ⑤ ⑥_ 11. Nas aulas, faço o melhor que posso.
- ① ② ③ ④ ⑤ ⑥_ 12. Participo nas actividades realizadas na escola.
- ① ② ③ ④ ⑤ ⑥_ 13. Nas aulas, estou atento(a).
- ① ② ③ ④ ⑤ ⑥_ 14. Nas aulas, finjo que estou a trabalhar.
- ① ② ③ ④ ⑤ ⑥_ 15. Na escola, faço apenas o suficiente para passar de ano.
- ① ② ③ ④ ⑤ ⑥_ 16. Durante as aulas, penso noutras coisas que não estão relacionadas com a matéria.
- ① ② ③ ④ ⑤ ⑥_ 17. Sou um(a) aluno(a) aplicado(a), mesmo quando tenho dificuldade numa matéria.
- ① ② ③ ④ ⑤ ⑥_ 18. Sou um(a) aluno(a) aplicado(a), mesmo quando, nos trabalhos de casa, encontro um problema.
- ① ② ③ ④ ⑤ ⑥_ 19. Participo nas actividades da escola, como comemorações, desportos, visitas de estudo, ou outras.
- ① ② ③ ④ ⑤ ⑥_ 20. Ofereço-me para ajudar nas actividades da escola, tais como comemorações ou outras.
- ① ② ③ ④ ⑤ ⑥_ 21. Assumo um papel activo nas actividades extracurriculares da minha escola.
- ① ② ③ ④ ⑤ ⑥_ 22. Quando estou a estudar, tento compreender a matéria relacionando-a com coisas que já sei.
- ① ② ③ ④ ⑤ ⑥_ 23. Quando estou a estudar, procuro entender como é que essa matéria pode vir a ser útil na vida.
- ① ② ③ ④ ⑤ ⑥_ 24. Ao aprender novas matérias, tento organizar as ideias pelas minhas próprias palavras
- ① ② ③ ④ ⑤ ⑥_ 25. Quando estou a estudar, tento relacionar o que aprendo com as minhas próprias experiências.
- ① ② ③ ④ ⑤ ⑥_ 26. Arranjo os meus próprios exemplos para me ajudarem a entender melhor os conceitos.
- ① ② ③ ④ ⑤ ⑥_ 27. Quando estou a estudar, tento associar as matérias com outras que já aprendi noutras aulas.
- ① ② ③ ④ ⑤ ⑥_ 28. Tento ver as semelhanças e as diferenças entre as matérias que estou a aprender e o que já sei.
- ① ② ③ ④ ⑤ ⑥_ 29. Tento perceber como é que as coisas que eu aprendo na escola se relacionam umas com as outras.
- ① ② ③ ④ ⑤ ⑥_ 30. Procuro relacionar aquilo que já sei com as matérias escolares que estou a aprender.
- ① ② ③ ④ ⑤ ⑥_ 31. Faço resumos e esquemas para entender melhor a matéria que devo aprender.
- ① ② ③ ④ ⑤ ⑥_ 32. Quando estou a estudar, tento combinar de novas formas as diferentes partes da informação.

EBEPA
Escala de Bem-Estar Psicológico para Adolescentes
(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 maior parte das vezes	Bastantes vezes	Algumas vezes	Raras vezes	Nunca
1- Achei que era capaz de fazer as coisas tão bem como os outros.	<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"/>

IPPA-R – Escala de Vinculação aos Pais

Figueiredo, T. & Machado, T. (2008)

Versão portuguesa do “Inventory of parents and peer attachment” de Arnsden & Greenberg (1987)

Por favor lê com atenção cada uma das afirmações que se seguem e assinala o grau em que cada um descreve a forma **como te sentes em relação aos teus pais, ou outros(as) cuidadores(as)**.

Não existem respostas certas ou erradas, **responde de acordo com o que geralmente sentes**.

Nunca Verdadeira	Poucas Vezes Verdadeira	Algumas Vezes Verdadeira	Muitas Vezes Verdadeira	Sempre Verdadeira
1	2	3	4	5

	Nunca	Poucas Vezes	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
1. Os meus pais respeitam os meus sentimentos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Penso que os meus pais são uns bons pais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Eu gostava de ter outros pais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Os meus pais aceitam-me tal como eu sou.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Eu gosto de pedir a opinião dos meus pais acerca das coisas que me preocupam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Não vale a penas mostrar os meus sentimentos junto dos meus pais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Os meus pais conseguem notar quando estou preocupado(a) com alguma coisa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Eu sinto-me envergonhado(a) ou ridículo(a) quando falo dos meus problemas com os meus pais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Os meus pais esperam demasiado de mim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Eu fico irritado(a) mais vezes do que os meus pais dão conta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Quando conversamos sobre algum assunto, os meus pais valorizam a minha opinião.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Os meus pais confiam nas minhas decisões.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Os meus pais já têm os seus problemas, por isso não os incomodo com os meus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Os meus pais ajudam-me a compreender-me melhor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Eu conto aos meus pais os meus problemas e preocupações	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Irrito-me facilmente com os meus pais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Eu sinto-me zangado(a) com os meus pais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Eu não recebo muita atenção dos meus pais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Os meus pais ajudam-me a falar das minhas preocupações.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Os meus pais compreendem-me.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Quando estou zangado(a) com alguma coisa, os meus pais procuram ser compreensivos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Eu confio nos meus pais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Os meus pais não entendem o que estou a passar agora.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Eu posso contar com os meus pais quando preciso de desabafar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Se os meus pais sabem que algo me está a preocupar, eles perguntam-me o que se passa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

IPPA-R – Escala de Vinculação aos Pares

Figueiredo, T. & Machado, T. (2008)

Versão portuguesa do “Inventory of parents and peer attachment” de Armsden & Greenberg (1987)

Por favor lê com atenção cada uma das afirmações que se seguem e assinala o grau em que cada um descreve a forma **como te sentes em relação aos(às) teus(tuas) amigos(as)**.

Não existem respostas certas ou erradas, **responde de acordo com o que geralmente sentes**.

Nunca Verdadeira 1	Poucas Vezes Verdadeira 2	Algumas Vezes Verdadeira 3	Muitas Vezes Verdadeira 4	Sempre Verdadeira 5
-----------------------	------------------------------	-------------------------------	------------------------------	------------------------

	Nunca	Poucas Vezes	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
1. Eu gosto de pedir a opinião aos(às) meus(minhas) amigos(as) acerca das coisas que me preocupam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Os(as) meus(minhas) amigos(as) conseguem notar quando estou preocupado(a) com alguma coisa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Quando conversamos sobre algum assunto, os(as) meus(minhas) amigos(as) valorizam a minha opinião.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Eu sinto-me envergonhado(a) ou ridículo(a) quando falo dos meus problemas com os(as) meus(minhas) amigos(as).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Eu gostava de ter outros(as) amigos(as).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Os(as) meus(minhas) amigos(as) compreendem-me.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Os(as) meus(minhas) amigos(as) ajudam-me a falar das minhas preocupações.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Os(as) meus(minhas) amigos(as) aceitam-me tal como eu sou.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Eu sinto necessidade de estar em contacto com os(as) meus(minhas) amigos(as) mais vezes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Os(as) meus(minhas) amigos(as) não entendem o que eu estou a passar agora.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Eu sinto-me sozinho(a) ou à parte quando estou com os(as) meus(minhas) amigos(as).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Os(as) meus(minhas) amigos(as) escutam o que eu tenho para dizer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Eu sinto que os meus amigos são bons(boas) amigos(as).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Sinto facilidade em falar com os(as) meus(minhas) amigos(as).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Quando me sinto zangado(a) com alguma coisa, os(as) meus(minhas) amigos(as) procuram ser compreensivos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Os(as) meus(minhas) amigos(as) ajudam-me a compreender-me melhor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Os(as) meus(minhas) amigos(as) preocupam-se com o que eu sinto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Eu sinto-me zangado/a com os(as) meus(minhas) amigos(as).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Eu posso contar com os(as) meus(minhas) amigos(as) quando preciso de desabafar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Eu confio nos(as) meus(minhas) amigos(as).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Os(as) meus(minhas) amigos(as) respeitam os meus sentimentos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Eu fico irritado(a) mais vezes do que os(as) meus(minhas) amigos(as) dão conta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Parece que os(as) meus(minhas) amigos(as) estão zangados(as) comigo sem razão.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Eu posso falar com os(as) meus(minhas) amigos(as) acerca dos meus problemas e preocupações.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Se os(as) meus(minhas) amigos(as) sabem que algo me está a preocupar, eles perguntam-me o que se passa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

IPPA-R – Escala de Vinculação aos Professores

Figueiredo, T. & Machado, T. (2008)

Versão portuguesa do “Inventory of parents and peer attachment” de Armsden & Greenberg (1987)

Por favor lê com atenção cada uma das afirmações que se seguem e assinala o grau em que cada um descreve a forma **como te sentes em relação aos(às) teus(tuas) professores(as).**

Não existem respostas certas ou erradas, **responde de acordo com o que geralmente sentes.**

Nunca Verdadeira	Poucas Vezes Verdadeira	Algumas Vezes Verdadeira	Muitas Vezes Verdadeira	Sempre Verdadeira
1	2	3	4	5

	Nunca	Poucas Vezes	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
1. Os(as) meus(minhas) professores(as) respeitam os meus sentimentos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Penso que os(as) meus(minhas) professores(as) são bons(boas) professores(as).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Eu gostava de ter outros(as) professores(as).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Os(as) meus(minhas) professores(as) aceitam-me tal como eu sou.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Eu gosto de pedir a opinião dos(as) meus(minhas) professores(as) acerca das coisas que me preocupam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Não vale a penas mostrar os meus sentimentos junto dos(as) meus(minhas) professores(as).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Os(as) meus(minhas) professores(as) conseguem notar quando estou preocupado/a com alguma coisa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Eu sinto-me envergonhado(a) ou ridículo(a) quando falo dos meus problemas com os(as) meus(minhas) professores(as).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Os(as) meus(minhas) professores(as) esperam demasiado de mim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Irrito-me facilmente com os(as) meus(minhas) professores(as).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Eu fico irritado(a) mais vezes do que os(as) meus(minhas) professores(as) dão conta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Quando conversamos sobre algum assunto, os(as) meus(minhas) professores(as) valorizam a minha opinião.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Os(as) meus(minhas) professores(as) confiam nas minhas decisões.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Os(as) meus(minhas) professores(as) já têm os seus problemas, por isso não os incomodo com os meus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Os(as) meus(minhas) professores(as) ajudam-me a compreender-me melhor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Eu conto aos(às) meus(minhas) professores(as) os meus problemas e preocupações.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Eu sinto-me zangado/a com os(as) meus(minhas) professores(as).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Eu não recebo muita atenção dos(as) meus(minhas) professores(as).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Os(as) meus(minhas) professores(as) ajudam-me a falar das minhas preocupações.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Os(as) meus(minhas) professores(as) compreendem-me.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Quando estou zangado(a) com alguma coisa, os(as) meus(minhas) professores(as) procuram ser compreensivos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Eu confio nos(as) meus(minhas) professores(as).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Os(as) meus(minhas) professores(as) não entendem o que estou a passar agora.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Eu posso contar com os(as) meus(minhas) professores(as) quando preciso de desabafar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Se os(as) meus(minhas) professores(as) sabem que algo me está a preocupar, eles perguntam-me o que se passa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anexo II - Exemplo da carta de pedido de autorização às Escolas



Exmo./a. Sr./a.
Diretor/a da
Escola _____
Dr./a _____

No âmbito da dissertação do Mestrado em Psicologia da Universidade de Évora, área de Especialização em Psicologia da Educação, a mestranda Ana Luísa Charneca, sob a orientação da Prof^ª. Madalena Melo, está a desenvolver uma investigação subordinada à temática do Envolvimento do/a Estudante na Escola.

Pretende-se estudar em que medida o Envolvimento do/a Estudante na Escola se encontra relacionado com o Bem-Estar, a Vinculação aos Pais, Pares e Professores e o Rendimento Académico, em jovens adolescentes. A concretização desta investigação implica que uma amostra de estudantes, dos ensinos básico e secundário, responda a questionários, expressando a sua opinião relativamente a um conjunto de afirmações.

Para a realização desta investigação, torna-se imprescindível a colaboração da Escola que V. Ex.^ª dirige, pelo que se solicita autorização para que os questionários possam ser passados aos alunos dessa escola. Salvaguarda-se que a investigação em causa não representa nenhum tipo de encargo financeiro para a instituição e que serão assegurados todos os procedimentos éticos na condução do estudo, nomeadamente o consentimento informado de todos os participantes. Informa-se ainda que já foi solicitada a necessária autorização à Direção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação.

Importa salientar que a finalidade desta investigação é unicamente académica, e que será salvaguardada a confidencialidade dos dados recolhidos.

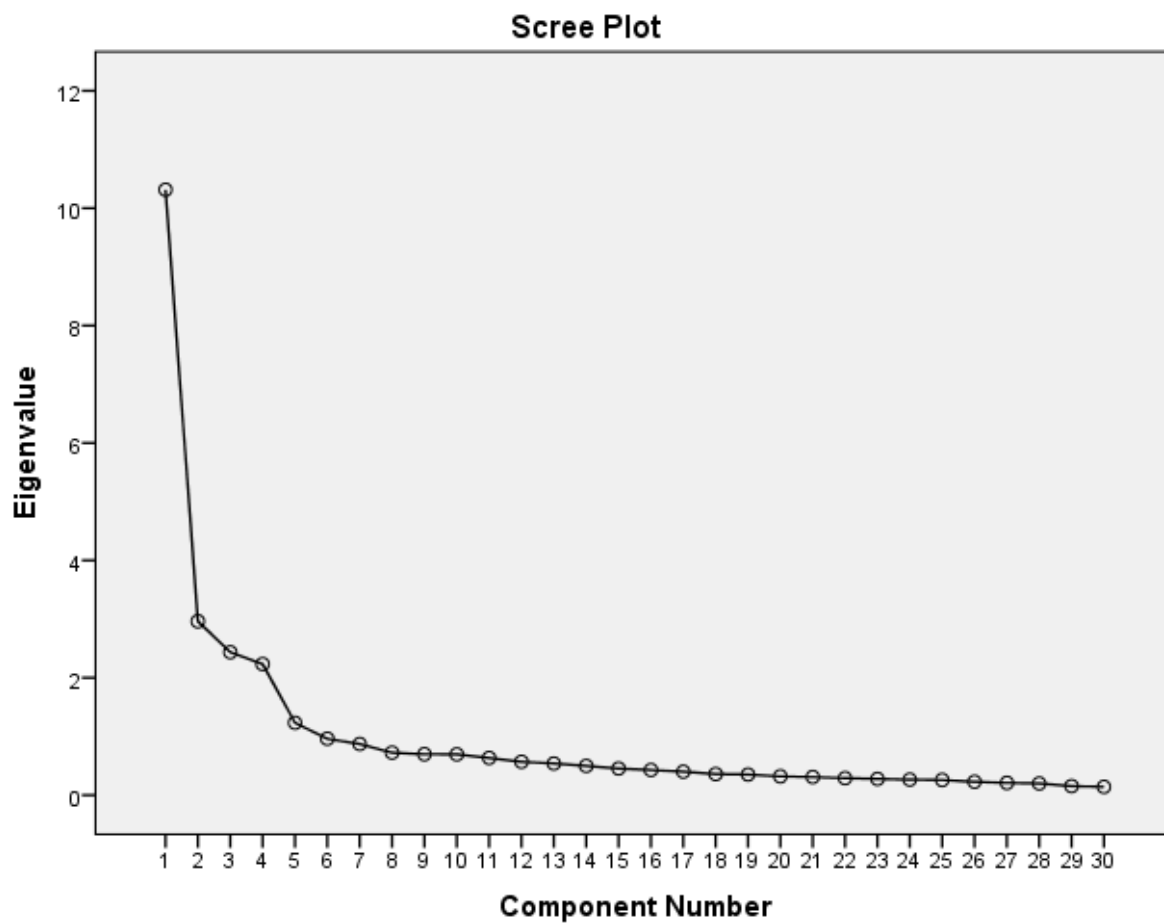
Esperando uma resposta positiva à autorização solicitada, agradecemos desde já a atenção dispensada e apresentamos os melhores cumprimentos

Évora, maio de 2012

Mestranda: Ana Luísa Charneca
Orientadora: Madalena Melo

analuisacharneca@gmail.com
mmm@uevora.pt

Anexo III - *Scree Plot* da Análise Fatorial Exploratória da Escala de Envolvimento do/a Estudante na Escola



Anexo IV - Output do Teste de Comparações Múltiplas – HSD de Turkey

Variável Dependente	(I) Ano Escolar	(J) Ano Escolar	Diferença de Médias (I-J)	Erro PAdião	Sig.	95% Intervalo de Confiança	
						Limite Inferior	Limite Superior
Resultados Escolares	9º ano	10º ano	,57888	,30512	,141	-,1398	1,2976
		11º ano	-,59871	,32742	,162	-1,3700	,1725
	10º ano	9º ano	-,57888	,30512	,141	-1,2976	,1398
		11º ano	-1,17759*	,29029	,000	-1,8614	-,4938
	11º ano	9º ano	,59871	,32742	,162	-,1725	1,3700
		10º ano	1,17759*	,29029	,000	,4938	1,8614
Envolvimento Comportamental - Persistência e Esforço na Tarefa	9º ano	10º ano	-,03895	,13488	,955	-,3567	,2788
		11º ano	-,27136	,14438	,146	-,6114	,0687
	10º ano	9º ano	,03895	,13488	,955	-,2788	,3567
		11º ano	-,23241	,12792	,166	-,5337	,0689
	11º ano	9º ano	,27136	,14438	,146	-,0687	,6114
		10º ano	,23241	,12792	,166	-,0689	,5337
Envolvimento Afetivo com a Escola	9º ano	10º ano	-,99304*	,14073	,000	-1,3245	-,6615
		11º ano	-1,02557*	,15065	,000	-1,3804	-,6707
	10º ano	9º ano	,99304*	,14073	,000	,6615	1,3245
		11º ano	-,03253	,13347	,968	-,3469	,2819
	11º ano	9º ano	1,02557*	,15065	,000	,6707	1,3804
		10º ano	,03253	,13347	,968	-,2819	,3469
Envolvimento Afetivo com a Aprendizagem	9º ano	10º ano	-,01458	,10502	,989	-,2620	,2328
		11º ano	-,26196	,11242	,053	-,5268	,0029
	10º ano	9º ano	,01458	,10502	,989	-,2328	,2620
		11º ano	-,24737*	,09960	,036	-,4820	-,0128
	11º ano	9º ano	,26196	,11242	,053	-,0029	,5268
		10º ano	,24737*	,09960	,036	,0128	,4820
Envolvimento Comportamental - Participação em Atividades	9º ano	10º ano	,43349*	,15440	,015	,0698	,7972
		11º ano	,35880	,16528	,078	-,0305	,7481
	10º ano	9º ano	-,43349*	,15440	,015	-,7972	-,0698
		11º ano	-,07469	,14644	,867	-,4196	,2703
	11º ano	9º ano	-,35880	,16528	,078	-,7481	,0305
		10º ano	,07469	,14644	,867	-,2703	,4196
Envolvimento Cognitivo	9º ano	10º ano	-,09855	,13365	,741	-,4134	,2163
		11º ano	-,38627*	,14307	,020	-,7233	-,0493
	10º ano	9º ano	,09855	,13365	,741	-,2163	,4134
		11º ano	-,28772	,12676	,062	-,5863	,0109

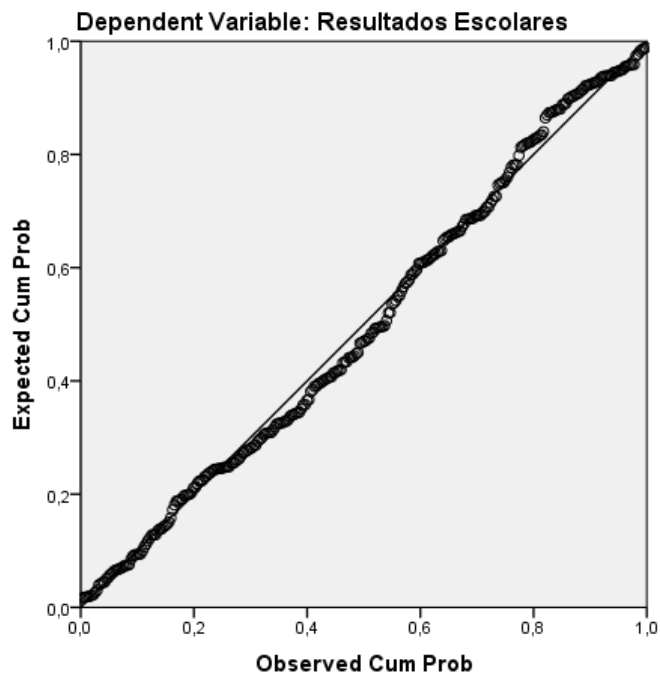
	11º ano	9º ano	,38627*	,14307	,020	,0493	,7233
		10º ano	,28772	,12676	,062	-,0109	,5863
Envolvimento Global	9º ano	10º ano	-,11900	,09647	,434	-,3462	,1082
		11º ano	-,32423*	,10326	,005	-,5675	-,0810
	10º ano	9º ano	,11900	,09647	,434	-,1082	,3462
		11º ano	-,20523	,09149	,066	-,4207	,0103
	11º ano	9º ano	,32423*	,10326	,005	,0810	,5675
		10º ano	,20523	,09149	,066	-,0103	,4207
Bem-Estar	9º ano	10º ano	-,13822	,09904	,345	-,3715	,0951
		11º ano	-,19582	,10571	,155	-,4448	,0532
	10º ano	9º ano	,13822	,09904	,345	-,0951	,3715
		11º ano	-,05760	,09397	,813	-,2789	,1637
	11º ano	9º ano	,19582	,10571	,155	-,0532	,4448
		10º ano	,05760	,09397	,813	-,1637	,2789
Vinculação aos Pais	9º ano	10º ano	-,01999	,10581	,981	-,2692	,2293
		11º ano	-,17033	,11349	,292	-,4377	,0970
	10º ano	9º ano	,01999	,10581	,981	-,2293	,2692
		11º ano	-,15034	,10102	,298	-,3883	,0876
	11º ano	9º ano	,17033	,11349	,292	-,0970	,4377
		10º ano	,15034	,10102	,298	-,0876	,3883
Vinculação aos Pares	9º ano	10º ano	-,24710*	,09692	,030	-,4754	-,0188
		11º ano	-,19526	,10449	,150	-,4414	,0509
	10º ano	9º ano	,24710*	,09692	,030	,0188	,4754
		11º ano	,05184	,09313	,843	-,1676	,2712
	11º ano	9º ano	,19526	,10449	,150	-,0509	,4414
		10º ano	-,05184	,09313	,843	-,2712	,1676
Vinculação aos/às Professores/as	9º ano	10º ano	,14484	,07549	,135	-,0330	,3227
		11º ano	-,04800	,08089	,824	-,2386	,1426
	10º ano	9º ano	-,14484	,07549	,135	-,3227	,0330
		11º ano	-,19284*	,07258	,023	-,3638	-,0219
	11º ano	9º ano	,04800	,08089	,824	-,1426	,2386
		10º ano	,19284*	,07258	,023	,0219	,3638

*. A diferença de média é significativa ao nível de 0.05.

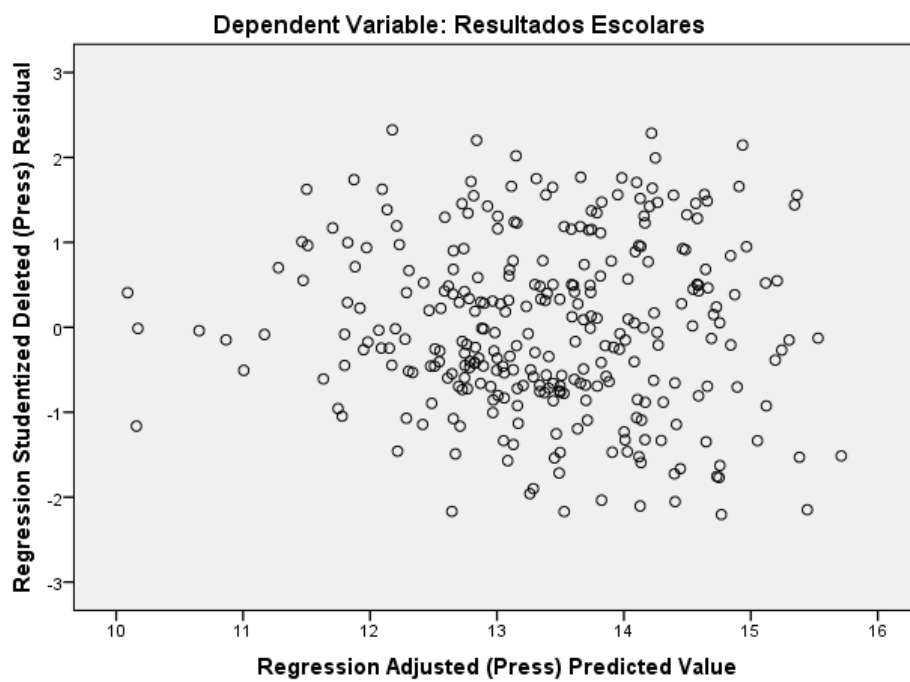
Anexo V - Gráficos P-P e Scatterplot

Gráficos P-P e Scatter Plot do Modelo 1

Normal P-P Plot of Regression Standardized Residual



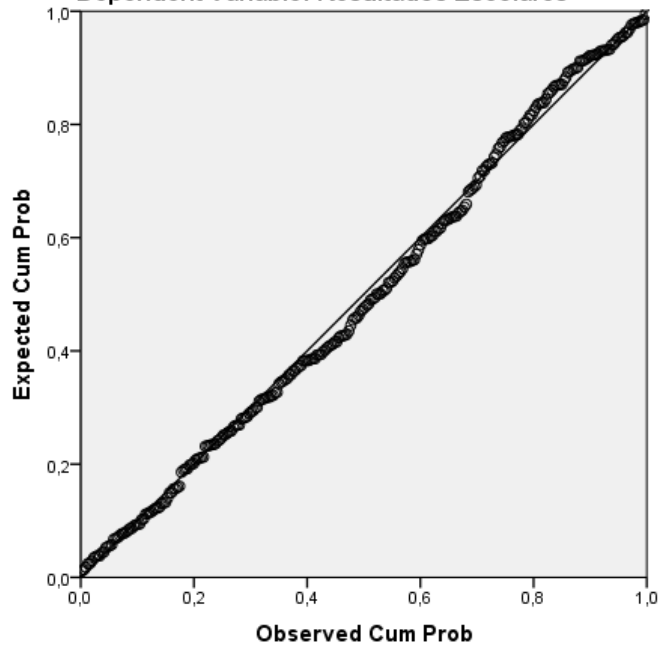
Scatterplot



Gráficos P-P e *Scatter Plot* do Modelo 2

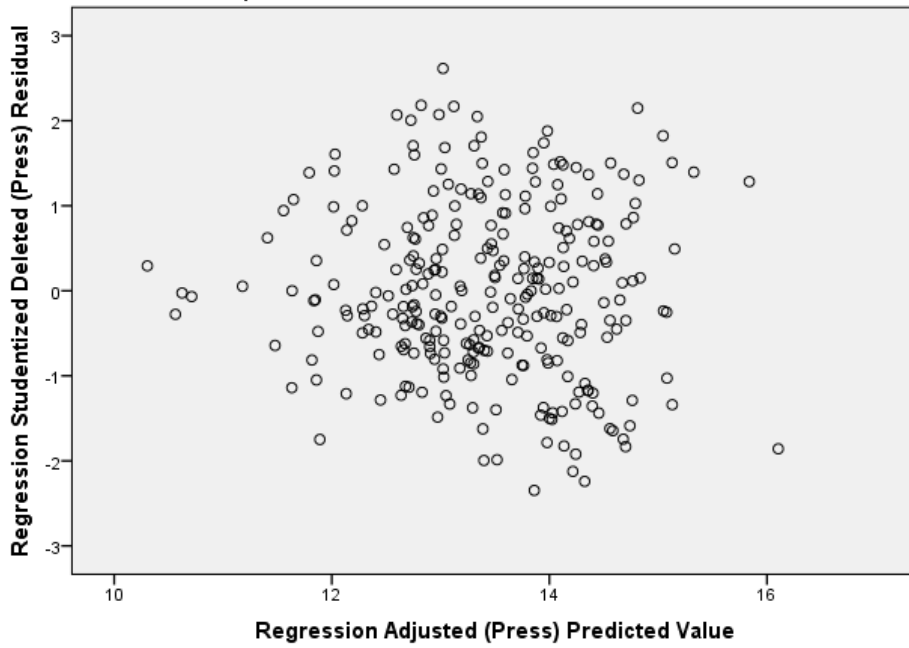
Normal P-P Plot of Regression Standardized Residual

Dependent Variable: Resultados Escolares



Scatterplot

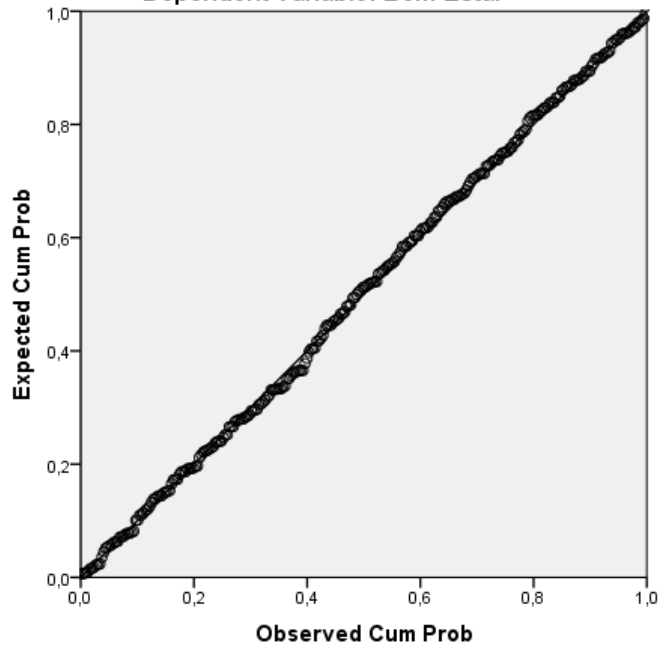
Dependent Variable: Resultados Escolares



Gráficos P-P e *Scatter Plot* do Modelo 3

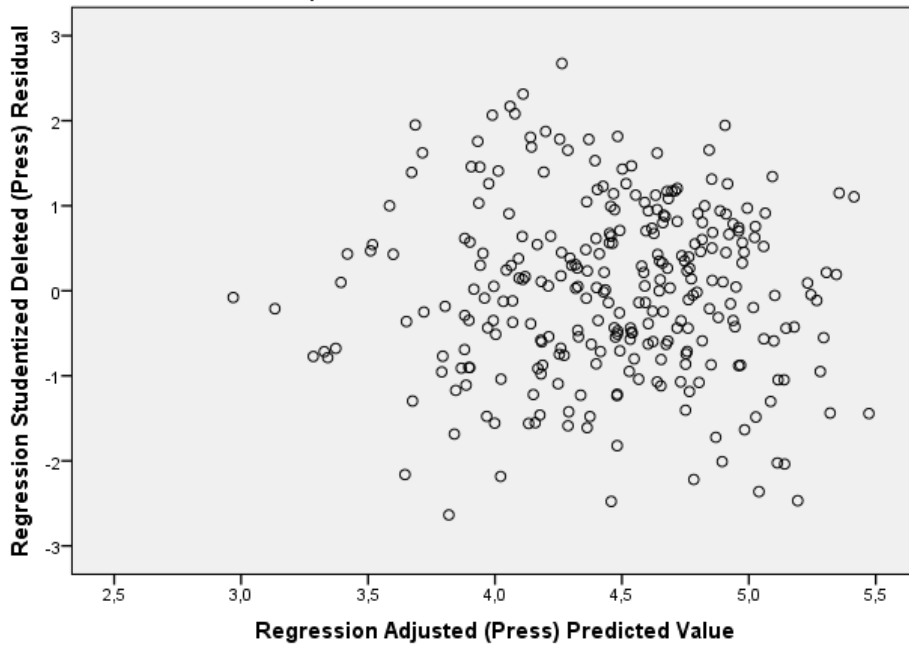
Normal P-P Plot of Regression Standardized Residual

Dependent Variable: Bem-Estar



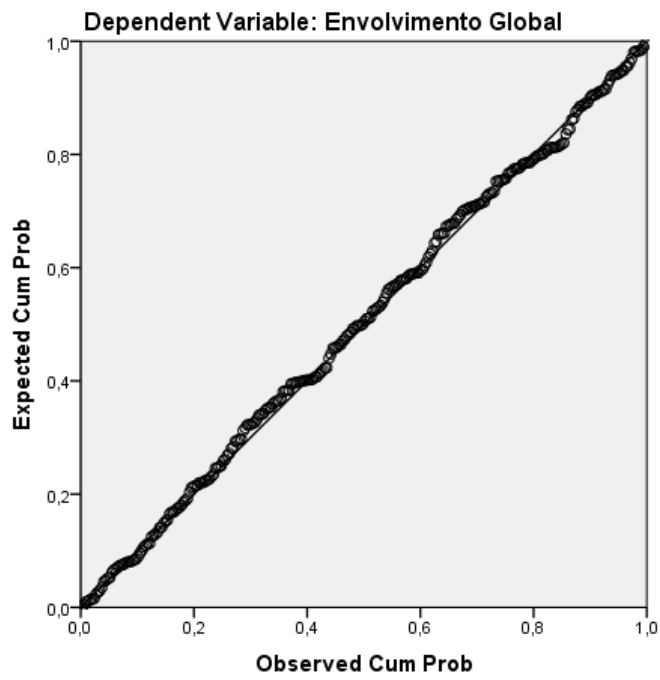
Scatterplot

Dependent Variable: Bem-Estar

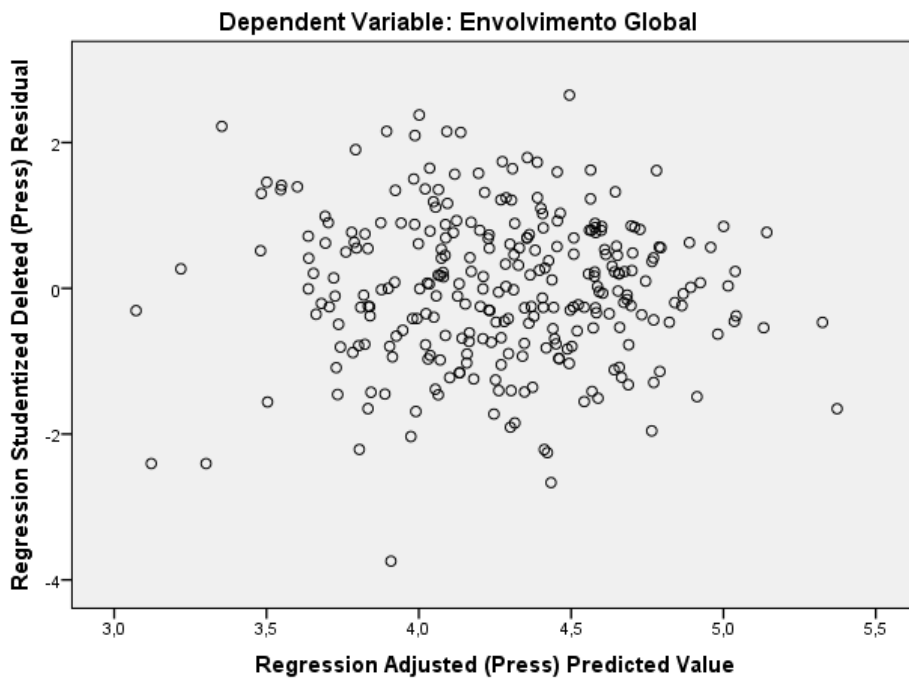


Gráficos P-P e *Scatter Plot* do Modelo 4

Normal P-P Plot of Regression Standardized Residual



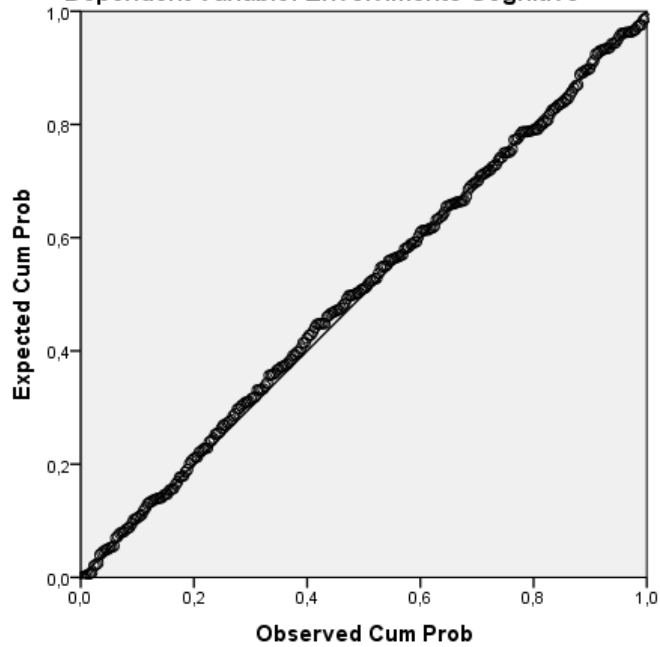
Scatterplot



Gráficos P-P e *Scatter Plot* do Modelo 5

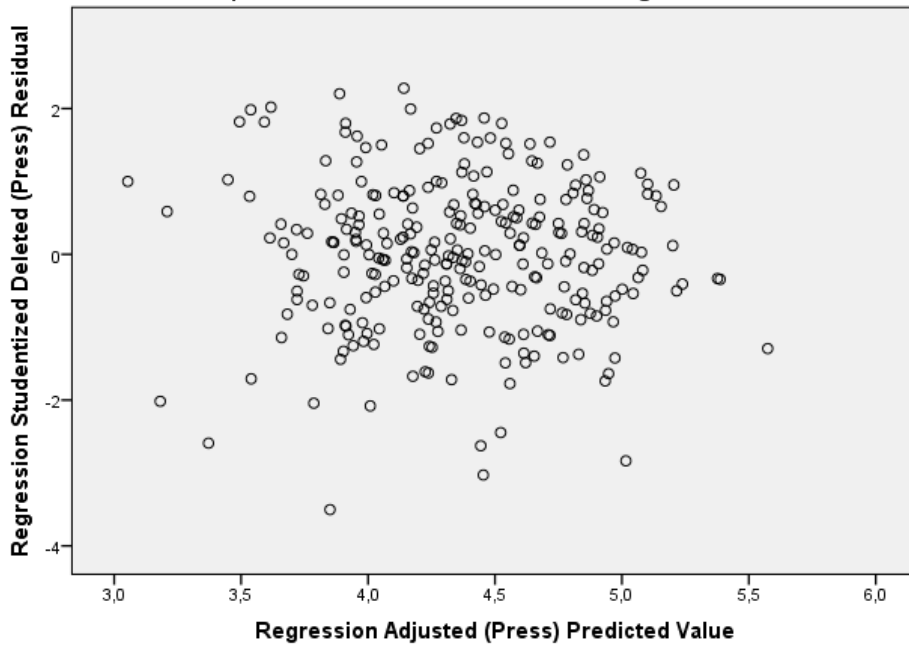
Normal P-P Plot of Regression Standardized Residual

Dependent Variable: Envolvimento Cognitivo



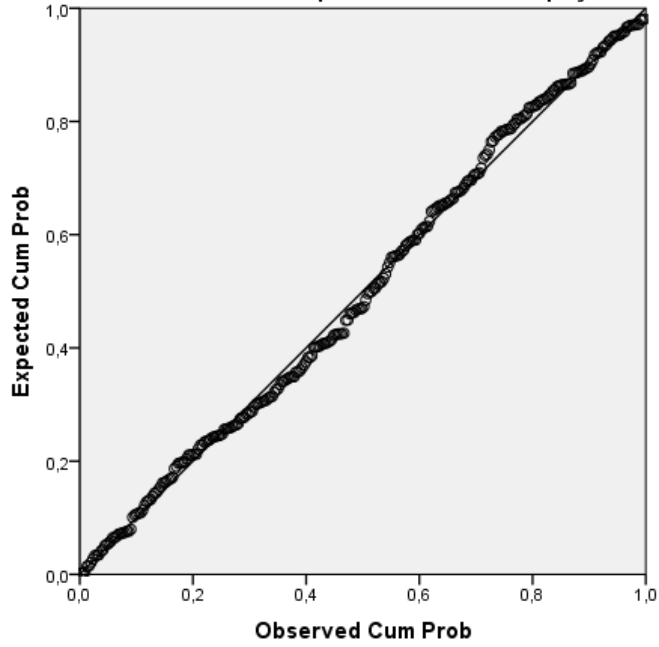
Scatterplot

Dependent Variable: Envolvimento Cognitivo



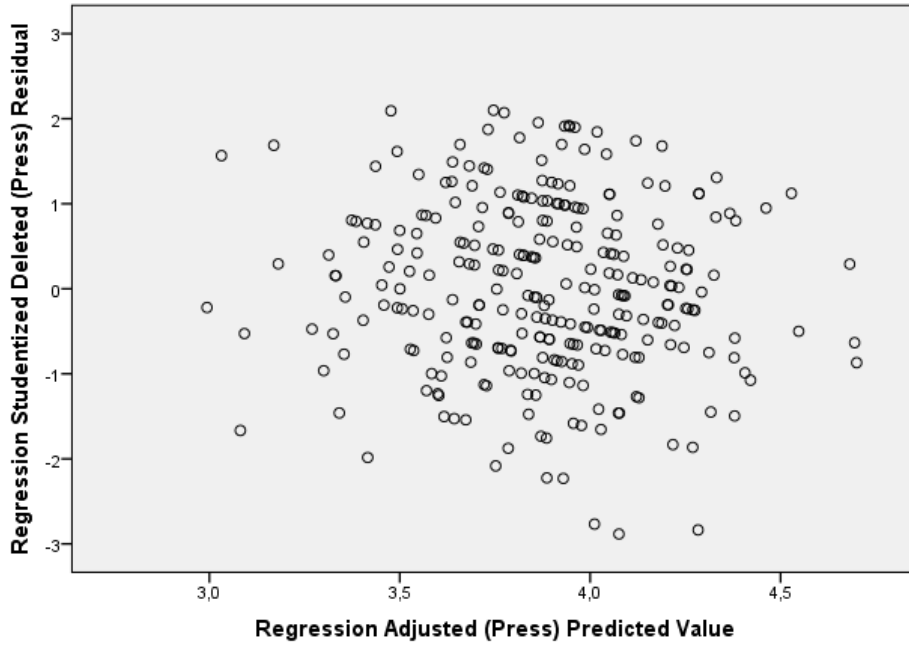
Gráficos P-P e *Scatter Plot* do Modelo 6

Normal P-P Plot of Regression Standardized Residual
Dependent Variable: **Envolvimento Comportamental - Participação em Atividades**



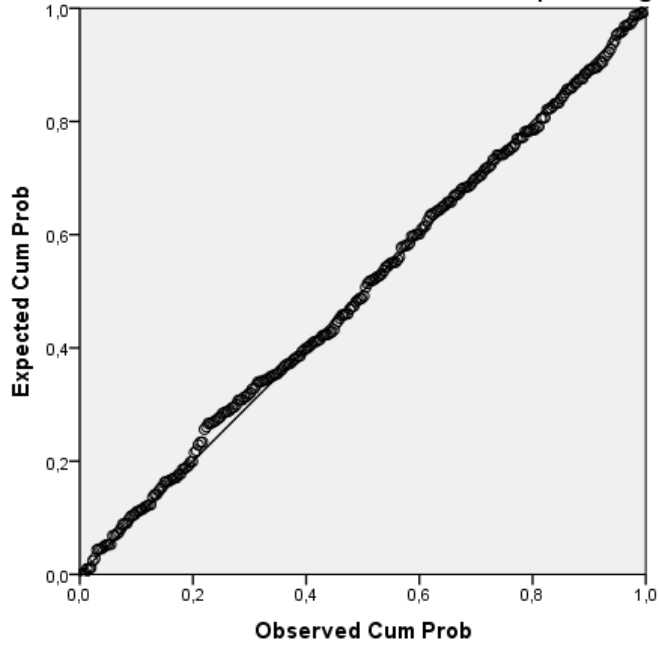
Scatterplot

Dependent Variable: **Envolvimento Comportamental - Participação em Atividades**



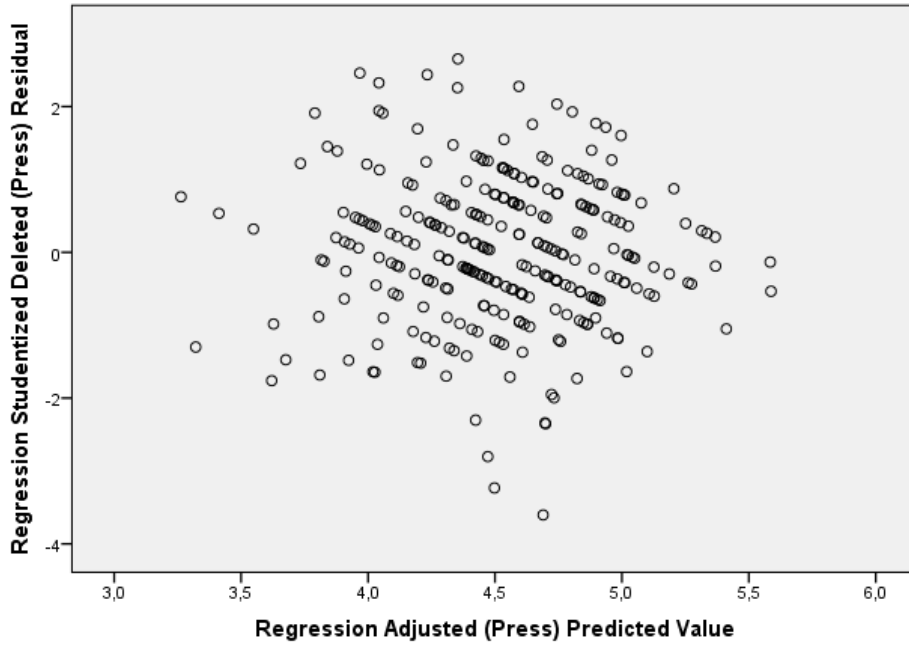
Gráficos P-P e *Scatter Plot* do Modelo 7

Normal P-P Plot of Regression Standardized Residual
Dependent Variable: Envolvimento Afetivo com a Aprendizagem

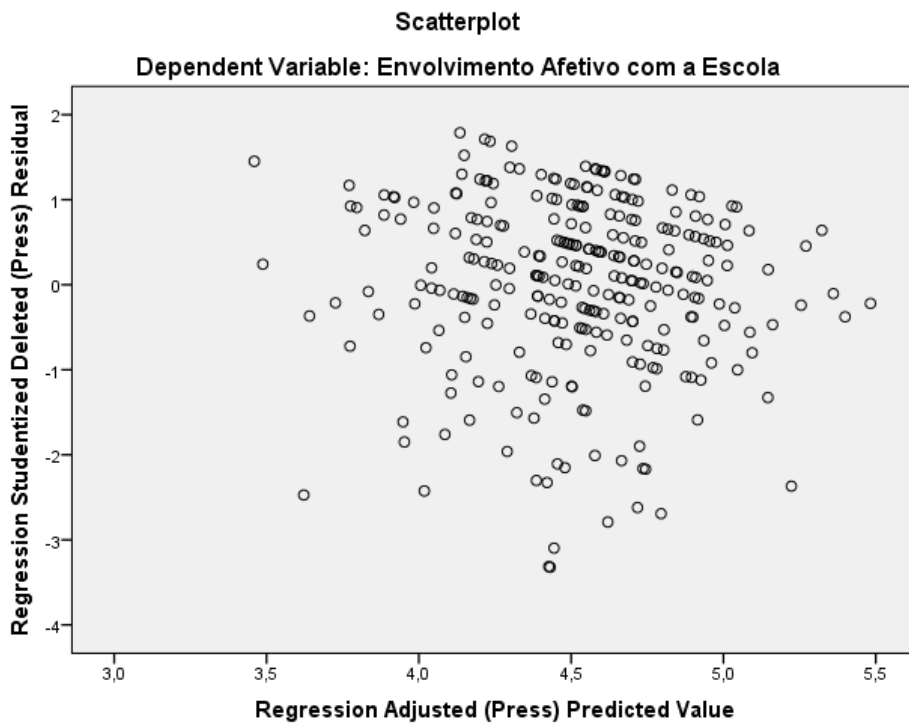
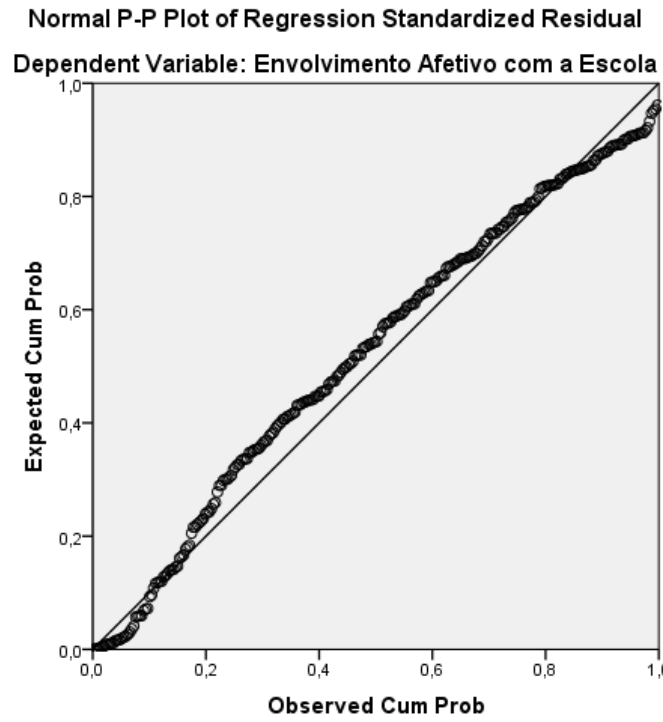


Scatterplot

Dependent Variable: Envolvimento Afetivo com a Aprendizagem

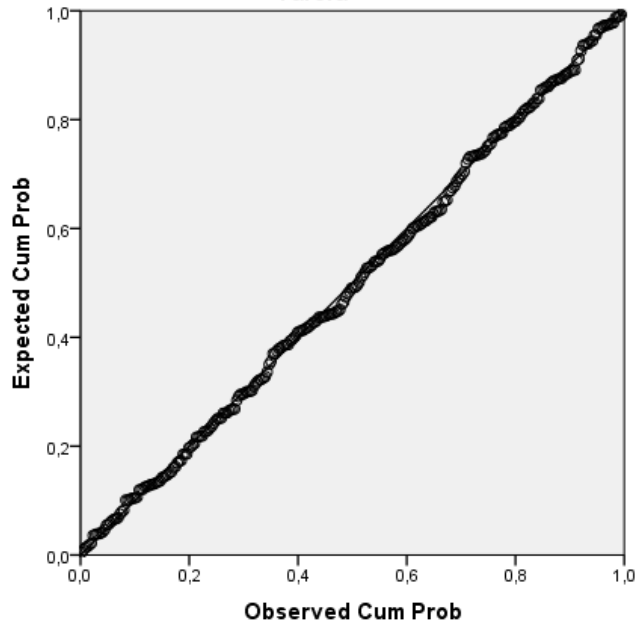


Gráficos P-P e *Scatter Plot* do Modelo 8



Gráficos P-P e *Scatter Plot* do Modelo 9

Normal P-P Plot of Regression Standardized Residual
Dependent Variable: Envolvimento Comportamental - Persistência e Esforço na Tarefa



Scatterplot
Dependent Variable: Envolvimento Comportamental - Persistência e Esforço na Tarefa

