



Catarina Raquel Duarte Ventura

ASSOCIAÇÕES ENTRE O BEM-ESTAR PSICOLÓGICO E O SENTIMENTO DE PERTENÇA À ESCOLA NA ADOLESCÊNCIA

Dissertação de Mestrado em Temas de Psicologia do Desenvolvimento,
apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências das Educação da Universidade de Coimbra sob a orientação da
Professora Doutora Luiza Nobre Lima.

julho/2016



Catarina Raquel Duarte Ventura

**Associações entre o Bem-Estar Psicológico e o
Sentimento de Pertença à Escola na Adolescência.**

Dissertação de Mestrado em Temas da Psicologia do Desenvolvimento,
apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de
Coimbra sob a orientação da Professora Doutora Luiza Nobre Lima.

Coimbra/2016



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Resumo

O bem-estar psicológico encontra-se associado a variáveis do funcionamento psicológico, como a autoestima e a regulação emocional. Relativamente a outras associações, continua a ser importante investigar sobre a relação entre o bem-estar psicológico e aspetos concretos da vida escolar dos adolescentes, como o seu sentimento de pertença à escola. Por outro lado, a pesquisa sobre o sentimento de pertença à escola tem sido limitada no nosso país, especialmente devido à inexistência de um instrumento de medida validado para a população portuguesa.

A presente investigação teve como principal objetivo proceder à tradução e adaptação da *Psychological Sense of School Membership* (PSSM) desenvolvida por Carol Goodenow (1993), permitindo um maior conhecimento acerca do sentimento de pertença à escola e o estudo da relação que este estabelece com o bem-estar psicológico.

Fizeram parte da amostra 642 adolescentes de ambos os sexos (46,7% rapazes; 53,3% raparigas), com idades compreendidas entre os 12 e os 18 anos ($M=14,6$; $DP=1,80$), a frequentarem o ensino básico e secundário em escolas da região Centro de Portugal.

Os resultados obtidos vão ao encontro do descrito na literatura científica, registando-se diferenças significativas no bem estar-psicológico dos dois sexos, dos grupos etários, dos níveis de escolaridade, dos subsistemas de ensino, das áreas de residência, dos níveis socioeconómicos (NSE) e da frequência de atividades extracurriculares (AEC). Não se observaram diferenças entre os sexos nem entre os diferentes NSE no que se refere ao sentimento de pertença à escola. Contudo, verificaram-se diferenças significativas no sentimento de pertença dos diferentes grupos etários, níveis de escolaridade, subsistemas de ensino, áreas de residência e frequência de AEC.

A análise correlacional permitiu demonstrar que existe uma forte correlação positiva entre o bem-estar psicológico e o sentimento de pertença à escola. A análise de regressão permitiu perceber que o sentimento de pertença à escola tem um efeito preditor do bem-estar psicológico dos adolescentes e que esse efeito é maior no 3.º ciclo e no ensino particular. Estas evidências sugerem que o sentimento de pertença à escola é um importante instrumento de investigação e de intervenção socioeducativa.

Palavras-Chave: sentimento de pertença à escola, bem-estar psicológico, adolescentes

Abstract

Psychological well-being is associated with variables of psychological functioning, such as self-esteem and emotional regulation. However, it is still little research on the influence of psychological well-being in specific aspects of adolescence, like the sense of belonging to school. On the other hand, researches on the sense of belonging to school have been limited in our country, especially because we don't have yet a measuring instrument validated for the Portuguese population.

This study aimed to carry out the translation and adaptation of the Psychological Sense of School Membership (PSSM) developed by Carol Goodenow (1993), in order to contribute to the knowledge of the feeling of belonging to school and the relationship it establishes with psychological well-being.

The total participants in the study were 642 adolescents of both sex (46,7% males and 53,3% females) aged from 12 to 18 years old ($M=14,6$; $DP=1,80$), from elementary and secondary schools in central Portugal.

The results are in line with that described in the scientific literature, there were significant differences in the psychological well-being of both sexes, age groups, education levels, educational subsystems, residence area, Socioeconomic Levels (NSE) and the frequency of Extracurricular Activities (AEC). There were no differences between the sexes or between different NSE with regard to the sense of belonging to school. However, there were significant differences in the sense of belonging to different age groups, educational levels, educational subsystems, residential areas and frequency of AEC.

The correlational analysis has shown that there is a strong positive correlation between psychological well-being and sense of belonging to school. The result of the regression analyses shows that the sense of belonging to school can be use to predict psychological well-being in adolescents. The predictive effect of the sense of belonging to school is higher in the 3rd cycle and in private schools. This evidence suggests that the sense of belonging to school is an important tool for research and socio-educational intervention.

Keywords: sense of belonging, psychological well-being, adolescents

Agradecimentos

Expresso aqui os meus sinceros e profundos agradecimentos a todas as pessoas que, de uma forma direta ou indireta, contribuíram para a concretização de mais esta etapa do meu desenvolvimento pessoal e formação profissional.

Em primeiro lugar, gostaria de expressar um agradecimento especial à Prof.^a Dra. Luíza Lima, pela orientação e supervisão do trabalho de investigação, pela disponibilidade e rigor crítico que sempre demonstrou. Agradeço também à Dra. Maria José Ventura pela disponibilidade que demonstrou na tradução da versão original da PSSM para uma versão portuguesa e ainda à Dra. Florbela pelo auxílio no tratamento estatístico dos dados.

Agradeço igualmente às escolas que me facultaram o acesso aos adolescentes e jovens, aos professores Dr.^a Adelina Palhota, Dr. Carlos Sêco, Dr. João Ferreira e Dr.^a Mercês de Fátima, Dr. Américo de Jesus Carvalho e Dr. Joel Duarte, pela disponibilidade, simpatia e amizade que demonstraram ao longo de todo o processo de recolha de dados e a todos os adolescentes e jovens que, com responsabilidade e empenho, responderam voluntariamente ao questionário, compreendendo a importância da sua participação.

Um agradecimento aos meus colegas de mestrado, em especial à minha colega e amiga Carolina Neves, que partilhou comigo tantas experiências ao longo destes dois anos.

Obrigada às minhas amigas Inês Ventura, Mariana Duarte, Mafalda Marques que me apoiaram nos momentos de angústia e que partilham comigo a felicidade de ver mais uma tarefa terminada.

Agradeço também a toda a minha família, avós, tios, primos, cujo apoio e compreensão fizeram com que fosse possível realizar este trabalho. Um agradecimento muito especial aos meus pais que tantas vezes abdicaram da minha companhia, mostrando sempre orgulho em mim e no trabalho que eu desenvolvia.

Um imenso obrigada ao meu namorado João Gonçalo por compreender as minhas ausências, por me ajudar com interesse e carinho nas diversas etapas do trabalho de investigação transmitindo-me sempre confiança e segurança que me permitiram concretizar este trabalho com uma grande estabilidade emocional.

Índice

Introdução	1
I – Enquadramento Conceptual	3
1. O constructo do Bem-estar psicológico	3
1.1 O bem-estar psicologico	3
1.2 O BEP na Adolescencia	7
1.3 Relação entre o BEP e outras variáveis do funcionamento psicologico	10
2. A importancia da escola e do sentimento de pertença à escola na adolescencia	12
2.1 O sentimento de pertença à Escola	12
2.2 Outras medidas de avaliação do Sentimento de Pertença à Escola	20
3. Relação entre o BEP e o Sentimento de Pertença à Escola	22
II- Estudo Empírico	24
1. Objetivos	24
2. Metodologia	25
2.1 Amostra	25
2.2 Instrumentos de Recolha de dados.....	27
2.2.1 Questionário Sociodemográfico.....	27
2.2.2 Escalas do Bem-Estar Psicológico (EBEP)	28
2.2.3 Psychological Sense of School Membership (PSSM)	28
2.3 Procedimentos	30
2.3.1 Tradução e Adaptação da versão Portuguesa da PSSM.....	30
2.3.2 Recolha de Dados	31
2.3.3 Análise Estatística dos Dados	31

3. Resultados.....	34
4.1 Estudo da consistência interna das Escalas de Bem-Estar Psicológico	34
4.2 Análise Psicométrica da Escala do Sentimento de Pertença à Escola - [PSSM] - (Duarte & Nobre Lima, 2016)	35
4.3 Análise do Bem-Estar Psicológico numa amostra de adolescentes portugueses	42
4.3.1 BEP em função do sexo	42
4.3.2 BEP em função do grupo etário	42
4.3.3 BEP em função do ciclo de escolaridade	43
4.3.4 BEP em função do tipo de ensino	43
4.3.5 BEP em função da área de residência	44
4.3.6 BEP em função do nível socioeconómico	44
4.3.7 BEP em função da prática de atividades extracurriculares	45
4.4 Análise do Sentimento de Pertença à Escola numa amostra de adolescentes portugueses	45
4.4.1 Sentimento de Pertença à Escola em função do sexo	45
4.4.2 Sentimento de Pertença à Escola função do grupo etário	46
4.4.3. Sentimento de Pertença à Escola função do ciclo de ensino	46
4.4.4. Sentimento de Pertença à Escola função do tipo de ensino	47
4.4.5 Sentimento de Pertença à Escola função da área de residência	47
4.4.6 Sentimento de Pertença à Escola função do NSE.....	47
4.4.7 Sentimento de Pertença à Escola função do tipo da participação em AEC	48
4.5 Correlação Bem-Estar Psicológico e Sentimento de Pertença à Escola	48
4.6 Papel preditor do Sentimento de Pertença à Escola sobre a BEP	49
3.6.1. Papel preditor do Sentimento de Pertença à Escola sobre a BEP por ciclo de ensino	49
3.6.2. Papel preditor do Sentimento de Pertença à Escola sobre a BEP por tipo de ensino	5
5. Discussão	51
6. Conclusão	60
7. Bibliografia	62

Introdução

A adolescência é uma fase do desenvolvimento humano crucial para a construção da identidade, para a fixação de padrões de comportamentos socialmente aceitáveis e para o desenvolvimento de competências pessoais e sociais conducentes a uma vida adulta saudável e feliz. Trata-se de um período de transição e de mudanças intensas, quer a nível físico, cognitivo, emocional como social (Piaget, 1972; Silva, 2004).

O conjunto de mudanças que ocorrem na adolescência exige diversas competências e vários recursos de adaptação (Elliott & Feldman, 1990). O desenvolvimento das competências pessoais e sociais começa ainda na infância, mas é na adolescência que assume preponderância, pois são estas competências que vão permitir a interação com os outros e o desenvolvimento do sentido de autoeficácia e de autoestima, essenciais para o bem-estar psicológico (Diener & Fujita, 1995; Matos, 1997; Silva, 2004).

O bem-estar psicológico é intrínseco ao conceito de saúde mental e, por essa razão, tem sido alvo de profunda investigação. Schroeder e Gordon (2002) consideram que o bem-estar constitui o objetivo último da intervenção terapêutica em psicologia, sendo parte integrante de uma filosofia que visa a felicidade (Seligman & Csikszentmihaly, 2000).

O modelo de bem-estar psicológico no qual este trabalho se baseia foi concebido por Carol Ryff (1989) e assenta em conceções de crescimento pessoal e autorrealização. Trata-se de um constructo multidimensional que engloba seis dimensões: autonomia, domínio do meio, crescimento pessoal, relações positivas com terceiros, objetivos na vida e aceitação de si. São vários os estudos que demonstram as consequências positivas de elevados níveis de bem-estar, principalmente ao nível da saúde física e mental (Diener & Biswas-Diener, 2008), ao nível do desempenho académico e sucesso educativo (Lyubomirsky, King, Diener, 2005).

Os adolescentes passam grande tempo da sua vida na escola, pelo que o sentimento de pertença a este contexto tem vindo a ser apresentado com uma condição importante à situação de estudante (Huebner & McCullough, 2000). O sentimento de pertença à escola reflete a identificação, a aceitação, o respeito, a inclusão e o apoio que os adolescentes sentem no contexto social da escola (Audas & Willms, 2001; Finn, 1993; Finn & Rock, 1997; Goodenow, 1993) e manifesta-se no interesse, no empenho e na participação dos alunos nas atividades escolares e extracurriculares. Apesar de ser notório

um interesse crescente por esta área de investigação, a inexistência de instrumentos validados para a população portuguesa tem constituído um obstáculo à pesquisa e ao conhecimento desta componente da vida dos adolescentes.

Os principais objetivos desta investigação são, assim, validar a escala de avaliação do sentimento de pertença à escola adaptada da *Psychological Sense of School Membership* desenvolvida por Goodenow (1993), bem como analisar as relações existentes entre o bem-estar psicológico e o sentimento de pertença à escola, numa amostra de adolescentes portugueses.

O presente trabalho encontra-se dividido em cinco partes fundamentais. Primeiro, apresentamos uma revisão da literatura relativa ao bem-estar psicológico e ao sentimento de pertença à escola. Segue-se a definição dos objetivos, e a metodologia com a caracterização da amostra de adolescentes em estudo, uma descrição dos instrumentos utilizados e os procedimentos subjacentes à tradução e adaptação da escala do sentimento de pertença à escola, à recolha de dados e ao tratamento estatístico dos mesmos. O capítulo seguinte apresenta os principais resultados obtidos. Segue-se a discussão dos resultados apresentados e, por fim, as conclusões que consideramos pertinentes retirar da realização desta investigação. A listagem das referências bibliográficas que servem de suporte ao trabalho e os anexos encerram esta dissertação de mestrado.

Parte I – Enquadramento Concetual

1. O constructo do bem-estar psicológico

1.1.O Bem-Estar Psicológico (BEP)

O bem-estar constitui uma área de estudo muito vasta e a investigação existente reflete importantes diferenças teóricas, metodológicas e empíricas no que se refere à conceção e operacionalização do constructo de bem-estar (Fernandes, 2007). Contudo, são, principalmente, considerados dois modelos explicativos, ambos com origem na filosofia da Grécia Antiga (Fernandes, 2007). Um dos modelos centra-se no bem-estar subjetivo com tradição nos estudos sobre o *hedonismo*, que reside no princípio da acumulação do prazer e evitamento da dor. Um segundo modelo tem como foco o bem-estar psicológico e a sua origem remonta ao aprofundamento do conhecimento sobre a *eudamonia*, enquanto perspetiva que se preocupa com o funcionamento psicológico positivo, sustentado em valores humanistas e existenciais que se refletem na capacidade de autorrealização (Ryan & Deci, 2001).

Na procura de um caminho para a felicidade humana, Aristóteles salientou a importância do controlo pessoal das ações e das respostas perante as adversidades do mundo como uma forma de crescimento pessoal (Fernandes, 2007). Desde então que estas preocupações filosóficas têm influenciado correntes de pensamento ao longo do tempo, particularmente as enraizadas na tradição judaico-cristã, como a filosofia existencial que caracterizou o período do iluminismo, no século XVIII, e a contemporânea corrente humanista da psicologia, centrada no funcionamento psicológico positivo (Ryan & Deci, 2001; Ryff, 1989).

As diversas interpretações da discussão filosófica e científica entre o *hedonismo* e a *eudamonia* originaram uma multiplicidade de conceitos e de dimensões psicológicas na área de estudo do bem-estar. O próprio conceito de bem-estar surge com diversos significados: qualidade de vida, satisfação com a vida, felicidade, otimismo, autoestima, etc. (Novo, 2003). A aproximação do conceito de bem-estar ao conceito de qualidade de vida privilegiou a utilização de indicadores objetivos relativos às condições externas e materiais. Contudo, a constatação de que o aumento dos recursos económicos nem sempre se traduz num aumento da felicidade, levou a uma alteração da orientação da investigação (Fernandes, 2007). Uma definição de bem-estar com base em dimensões de natureza psicológica, como a satisfação com a vida, a felicidade e o otimismo, obriga à utilização

de medidas mais subjetivas que permitam identificar o modo como cada indivíduo se percebe, se avalia a si próprio e às suas condições de vida, num dado contexto (Novo 2003).

O modelo teórico subjacente à perspectiva hedónica denomina-se *Bem-Estar Subjetivo* (*Subjective Well-Being* – SWB). A investigação empírica centrada neste modelo tem privilegiado o estudo das dimensões afetiva (felicidade) e cognitiva (satisfação com a vida), o que conduziu ao desenvolvimento de instrumentos específicos de avaliação do bem-estar subjetivo. No que concerne à intervenção em adolescentes alguns destes instrumentos foram validados para a população portuguesa. Félix Neto (1993) realizou o estudo de adaptação e validação da *Satisfaction with Life Scale* (SWLS) e Luísa Bizarro (1999) foi a investigadora responsável pela adaptação e validação da *Escala de Bem-estar Psicológico para Adolescentes* (EBEPA).

Apesar da elevada quantidade de estudos desenvolvidos na perspectiva *hedónica*, esta tem sido alvo de diversas críticas, nomeadamente no que concerne ao seu carácter predominantemente teórico-concetual e à restrita aplicabilidade empírica dos seus resultados (Compton, 2001; Ryff, 1989; Ryff & Keyes, 1995). É neste contexto que o modelo do Bem-Estar Psicológico (*Psychological Well-Being* – PWB) baseado no *eudaimonismo* e centrado no funcionamento psicológico positivo, surge como uma possibilidade mais abrangente e diversificada (Keyes, 2005; Ryan & Deci, 2001; Ryff, 1989; Ryff & Keyes, 1995). Destaca-se a importância do trabalho seminal de Carol Ryff (1989) que conseguiu identificar os pontos de convergência das diferentes formulações teóricas e transpô-las para o plano empírico, operacionalizando as suas dimensões fundamentais.

De entre os autores e modelos teóricos que contribuíram para a formulação da matriz do modelo proposto por Carol Ryff destacamos Carl Jung (1932 cit. por Fernandes, 2007) que preconizou a ideia de que a personalidade é composta por um conjunto de sistemas e estruturas permeáveis à influência sociocultural, sendo que o seu desenvolvimento ocorre de acordo com o princípio da complexidade. Segundo este princípio, ao longo da vida, o indivíduo avança para um nível mais completo de realização do sentimento de si. Durante a adolescência e idade adulta o propósito de desenvolvimento pessoal limita-se à adaptação do indivíduo às crescentes exigências da vida, observando-se uma orientação extrínseca para a educação, família e profissão. Segundo Fernandes (2007) Ryff suportou o seu modelo de bem-estar psicológico nesta conceção de crescimento pessoal proposta por Jung (1932 cit. por Fernandes, 2007).

Outro contributo significativo é o aprofundamento conceitual do termo de saúde mental positiva proposto pelo modelo biopsicossociocultural de Jahoda (1958 cit. por Fernandes, 2007). Este modelo estabeleceu um conjunto de diretrizes de diagnóstico e programas de intervenção que pressupõem que a saúde mental é uma componente da saúde geral, entendida numa estrutura dinâmica e dependente das exigências contextuais.

Posteriormente, o modelo epigenético de Erikson (1959 cit. por Fernandes, 2007) constituiu um contributo importante para a compreensão do desenvolvimento humano e da variação do bem-estar ao longo da vida, na medida em que este modelo estabelece que cada período de desenvolvimento possui uma crise ou momento decisivo específico que impele a uma mudança no comportamento e/ou na personalidade. A crise específica da adolescência seria a resolução da crise de identidade (Fernandes, 2007). Segundo Erikson (1959 cit. por Fernandes, 2007) a tensão que se gera entre a personalidade do adolescente e as exigências da comunidade adulta (regras sociais que definem o que é adequado e aceitável) é dissolvida pela formação da identidade e a resolução da fidelidade com um aumento dos níveis de confiança em si próprio (aceitação de si), e nos outros (relações positivas) e a definição de projetos de vida individuais (objetivos de vida).

Salienta-se também a influência de Allport (1961 cit. por Fernandes, 2007) que enfatizou a singularidade da personalidade e o desenvolvimento da autonomia/independência a par da responsabilidade social, salientando o conceito de competência que assume nesta teoria um papel importante na explicação do desenvolvimento humano, quer no domínio cognitivo, quer no domínio social. A conjugação destas três necessidades psicológicas (autonomia, relacionamento social e competência) foi recentemente recuperada na teoria da autodeterminação de Deci & Ryan (1985).

Por último, temos a considerar a abordagem humanista de Carl Rogers (1947 cit. por Fernandes, 2007) e Abraham Maslow (1954 cit. por Fernandes, 2007). Rogers desenvolveu uma teoria centrada no funcionamento integral da pessoa (*fully functioning person*) como resultado do desenvolvimento psicológico e da interação sociocultural. Desta interação resultam características como a autoconsciência, a criatividade e espontaneidade, a confiança em si, o sentimento de autodeterminação e livre arbítrio, o que permite ao sujeito desenvolver continuamente o seu potencial humano (*tendência atualizante*). Segundo Novo (2003) Ryff integrou os conceitos de funcionamento integral, desenvolvimento do *self* em relação à aceitação de si e autodeterminação no seu modelo de bem-estar psicológico.

Por seu lado, Maslow (1954 cit. por Fernandes, 2007) concebia o indivíduo como um ser que nunca está satisfeito consigo próprio, procurando uma contínua redefinição dos seus limites. Apesar desta procura ser individual e particular a cada indivíduo, a satisfação das necessidades cumpre uma hierarquia que é universal. Esta hierarquia de necessidades advém de uma abordagem metamotivacional do comportamento humano e pressupõe que o ser humano tem um conjunto de necessidades inatas que, apesar de serem influenciadas pelo meio sociocultural, estão organizadas de um modo específico e graduado: as necessidades mais básicas estão relacionadas com a sobrevivência e expressam-se essencialmente na infância; seguidamente, surgem as necessidades de afiliação e de estima que atingem o seu expoente máximo na adolescência; por último, temos a necessidade de autorrealização que se manifesta na idade adulta e traduz-se no desenvolvimento máximo do potencial humano, isto é, um estado de completo desenvolvimento do *self*.

De Abraham Maslow, o modelo de bem-estar psicológico de Ryff herdou a abordagem centrada na felicidade e na realização do potencial humano, recuperando os conceitos de aceitação de si, crescimento pessoal e autorrealização, assumindo a motivação como intrínseca e fundamental na orientação do comportamento no sentido da satisfação das necessidades básicas, num percurso que culmina na unidade e integração da própria personalidade (Novo, 2003).

O modelo síntese proposto por Carol Ryff (1989) sugere seis dimensões nucleares do funcionamento psicológico e permite ultrapassar as limitações do modelo do bem-estar subjetivo, integrando o bem-estar no âmbito da saúde mental positiva. As dimensões propostas pela investigadora são:

1. Autonomia – que se refere ao sentimento de autodeterminação e à capacidade de Autorregulação;
2. Domínio do meio – relativo à capacidade de gerir própria vida e as exigências extrínsecas ao indivíduo;
3. Crescimento pessoal – referente ao sentimento de desenvolvimento contínuo e a abertura a novas experiências de vida necessárias à maximização do seu potencial;
4. Relações positivas com os outros – respeitante ao estabelecimento de relações positivas e altruístas com os outros;

5. Objetivos de vida – relativo à definição e propósitos de vida como apoios desenvolvimentais que permitem a atribuição de significação/importância à existência e à autorrealização pessoal;
6. Aceitação de si – que se refere à percepção e à aceitação dos múltiplos aspetos do indivíduo.

Estas seis dimensões psicológicas permitem a análise de um fator de ordem superior que é o bem-estar psicológico global (Ryff & Keyes, 1995).

Tendo como base as diversas concepções de realização humana, Carol Ryff (1989) desenvolveu um instrumento de autoavaliação que permite a operacionalização empírica do modelo PWB. Originalmente constituído por 120 itens, o instrumento tem sido revisto e reformulado, existindo atualmente diversas versões reduzidas, traduzidas em 18 línguas (Fernandes, 2007).

No contexto nacional, a inexistência de modelos holísticos de bem-estar específicos para a adolescência, levaram Fernandes e Vasconcelos-Raposo (2008) a adotar o modelo de bem-estar Psicológico para a adolescência desenvolvido por Carrol Ryff (1989). Consequentemente, Fernandes, Vasconcelos-Raposo e Teixeira (2010) desenvolveram um estudo de adaptação e validação das Escalas de Bem-estar Psicológico (EBEP) que se mostrou um instrumento válido e consistente para avaliar este constructo psicológico em adolescentes portugueses. É esta versão reduzida de 30 itens que iremos usar na presente investigação.

1.2. O Bem-Estar Psicológico na Adolescência

A adolescência tem sido descrita como um período de transição durante o qual ocorrem diversas modificações físicas, cognitivas, emocionais e sociais (Fernandes, Vasconcelos-Raposo, Bertelli & Almeida, 2011). Os desafios e as exigências desenvolvimentais deste período podem requerer um esforço adaptativo extraordinário, o que pode fragilizar o bem-estar psicológico dos adolescentes (Bizarro, 1999). Este facto tem sido apresentado por alguns investigadores para justificar a importância do estudo do Bem-estar Psicológico na adolescência, como um indicador de saúde mental e de funcionamento psicológico positivo (Bizarro, 1999; Fernandes, 2007; Freire, Zenhas, Tavares & Iglésias, 2013).

As definições psicológicas de adolescência, apresentam também algumas limitações quando utilizadas isoladamente, pois as mudanças a este nível estão

dependentes de modificações biológicas e sociais que ocorrem com idade (Bizarro, 1999). O critério cronológico tem sido o mais utilizado, delimitando a adolescência entre os 11-12 e os 17-18 anos. Contudo, é importante realçar que as características do início da adolescência são distintas daquelas que tipificam o meio da adolescência do final. Este facto levou a que alguns autores subdividissem a adolescência em três fases: fase inicial, meio e fim. O início da adolescência foi estabelecido entre os 11-12 anos e inclui as mudanças físicas da puberdade como característica mais representativa. O meio da adolescência ocorre entre os 14 e os 16 anos e tem como principal característica a progressão para uma maior independência e autonomia. O final da adolescência entre os 17 e os 18 anos, corresponde ao término da escolaridade e ao início da vida adulta (Sampaio, 1996). Esta definição apesar de cronológica inclui critérios biológicos e sociais, sendo uma mais-valia para a compreensão desta fase de vida.

É evidente a escassez de literatura no âmbito do bem-estar psicológico na adolescência (Bizarro, 1999; Freire et al., 2013), contudo, também é possível identificar alguns contributos da investigação nesta área.

Tal como acontece com a população adulta, a melhoria das condições materiais da vida dos adolescentes nem sempre reflete um maior bem-estar (Hunter & Csikszentmihayi, 2003). Segundo Carvalho (2015) uma das problemáticas da adolescência atual prende-se com o fácil aborrecimento, desânimo, alienação e apatia de muitos adolescentes, face as tarefas e as atividades que lhes são propostas. Para Freire et al. (2013) este facto remete-nos para a questão do sentido da vida e do significado daquilo que fazemos. Fernandes (2007) sugere que o sentido da vida é a felicidade. Na base das propostas da psicologia positiva, o bem-estar psicológico surge associado ao envolvimento em projetos que dão significado à vida, num contexto gratificante e de promoção do desenvolvimento/florescimento humano (Fernandes, 2007).

Outra preocupação que surge frequentemente relacionada ao bem-estar psicológico na adolescência é a construção da identidade (Fernandes, 2007). Waterman e Schwartz (2013) destacam a importância dos contextos que promovem a oportunidade dos adolescentes viverem experiências promotoras de sentimentos de expressividade pessoal associados à descoberta de “quem sou” e “para onde vou”. O contributo destas experiências na construção da identidade está associado à oportunidade de identificação do potencial individual, à promoção do autoconhecimento que permite opções mais autênticas e consistentes com quem “eu sou” e à possibilidade de expressar esse potencial num contexto social concreto. Coatsworth e Sharp (2013) salientam a importância das

atividades extracurriculares e do voluntariado, como experiências capazes de contribuir para a construção da identidade e para a promoção do bem-estar psicológico.

Fernandes et al. (2011) relembram outra dimensão que deve ser valorizada no âmbito dos estudos bem-estar psicológico na adolescência que resulta da associação positiva entre o bem-estar e a satisfação escolar. Matos e Carvalhosa (2001) identificaram na investigação com jovens adultos e adultos que o nível académico surge associado ao bem-estar psicológico pelas oportunidades que propicia de autorrealização do potencial individual.

Existem algumas evidências empíricas de que o bem-estar psicológico é influenciado por características sociodemográficas como o sexo. Fernandes (2007) considera que as adolescentes do sexo feminino tendem a apresentar níveis de bem-estar mais baixos devido às pressões estéticas de que são alvo. Uma maior distância entre as alterações físicas do próprio corpo e o ideal estético de beleza da sociedade pode implicar um maior esforço de adaptação das raparigas adolescentes (Fernandes, 2007).

No estudo realizado por Bizarro (1999) perspetiva-se uma relação entre o bem-estar psicológico e a idade. Segundo esta investigadora a primeira fase da adolescência, dos 12 aos 14 anos, e a fase intermédia, dos 14 aos 16 anos, apresentam valores significativamente mais baixos de bem-estar, porque estas idades correspondem ao período onde as tarefas de desenvolvimento e adaptação às mudanças colocam maiores dificuldades aos adolescentes (Bizarro, 1999).

Outros fatores externos como o nível socioeconómico (Bizarro, 1999) e o nível sociocultural das famílias (Neto, 1993) também interferem com o bem-estar psicológico dos adolescentes. O compromisso da psicologia positiva com o funcionamento psicológico positivo, a saúde mental e o florescimento humano deve ser interpretado na adolescência como um compromisso com a promoção das capacidades e talentos dos adolescentes no sentido de promover o desenvolvimento de aptidões e disposições necessárias ao seu crescimento, à sua autonomia, competência e realização pessoal (Fernandes, 2007).

1.3. Relação entre o Bem-Estar Psicológico e outras Variáveis do Funcionamento Psicológico

As variáveis demográficas, embora importantes para a compreensão do bem-estar psicológico, parecem não explicar mais do que 15% da sua variância (Diener, 1984; Ferraz, Tavares & Zilberman, 2007). Assim, a investigação tem procurado analisar a influência que as variáveis psicológicas, como a autoestima (Myers & Diener, 1995; Ryan, & Deci, 2001), a capacidade de regulação emocional (Coutinho, Ribeiro, Ferreirinha & Dias, 2010) e a resiliência têm no bem-estar psicológico.

A autoestima definida como a autoavaliação afetiva do valor, apreço ou importância que o indivíduo faz de si próprio (Harter, 1985) tem sido identificada como uma característica associada ao bem-estar psicológico e ao sentimento de felicidade (Myers & Diener, 1995; Ryan & Deci, 2001). Segundo Diener e Diener (1995) a autoestima está relacionada de forma significativa com o bem-estar, sendo essa relação mais evidente nos países onde predomina um certo individualismo. Da investigação desenvolvida por Freire e Tavares (2011) destaca-se a forte correlação positiva entre a autoestima e a satisfação com a vida numa amostra de 216 adolescentes. Um aspeto interessante foi a autoestima associar-se mais com uma medida de bem-estar subjetivo (satisfação com a vida) do que com uma medida de bem-estar psicológico, o que pode, segundo as investigadoras, estar relacionado com a própria definição e conceptualização dos constructos. A autoestima, como uma avaliação do *self*, e a satisfação com a vida, como avaliação da vida no seu todo, parecem ter em comum uma componente valorativa emocional: gostar de si ou da vida que se tem. Essa componente emocional parece não estar presente nas medidas de bem-estar psicológico.

A regulação emocional refere-se aos processos através dos quais os indivíduos experienciam e expressam as suas emoções (John & Gross, 2007). O modelo processual da regulação emocional distingue diferentes estratégias de regulação emocional, sendo as mais estudadas a reavaliação cognitiva e a supressão emocional. A reavaliação cognitiva envolve modificar o significado da situação experienciada de maneira a alterar o seu impacto emocional no indivíduo. A evidência empírica revela que o uso desta estratégia permite vivenciar mais emoções positivas e menos emoções negativas, melhora o funcionamento emocional e interpessoal, diminui a sintomatologia depressiva, aumenta a satisfação com a vida, o otimismo e a autoestima (John & Gross, 2007). A relação entre a capacidade de regulação emocional e o bem-estar psicológico tem sido estudada,

sobretudo, em populações adultas, motivo pelo qual Freire e Tavares (2011) consideram que é muito importante estudar essa relação também na adolescência.

A resiliência pode ser entendida como uma característica pessoal que permite ao indivíduo permanecer saudável apesar da ocorrência recente de eventos estressantes na sua vida (Kobasa, Maddi & Kahn, 1982). Num estudo realizado por Sagone e De Caroli (2014) com 224 adolescentes, verificou-se que os adolescentes que apresentavam maior resiliência em situações de elevada tensão apresentaram melhores resultados nas seis dimensões do Bem-Estar Psicológico. Segundo as investigadoras estes adolescentes foram capazes de escolher os contextos mais adequados às suas necessidades pessoais, perspetivavam-se a si próprios como indivíduos em crescimento e em expansão, e sentiam-se satisfeitos consigo mesmos. Para Sagone e De Caroli (2014) este resultado demonstrou que o bem-estar psicológico é um bom preditor de resiliência.

Outros investigadores encontraram evidência da associação entre o bem-estar psicológico e outros constructos psicológicos como identidade e os traços de personalidade, as estratégias de *coping* e os processos de comparação social (Vleioras & Bosma, 2005 cit. por Fernandes, 2007). Vleioras & Bosma (2005 cit. por Fernandes, 2007) realizaram um estudo com estudantes universitários gregos, com o objetivo de identificar a relação entre estilos de identidade (orientação informativa, normativa, difusa ou comprometida) e o bem-estar psicológico. Os resultados demonstram que, as dificuldades em lidar com as questões da identidade estão associadas a um menor bem-estar psicológico. Sheldon (2005 cit. por Fernandes, 2007) analisou a relação entre o bem-estar psicológico e os traços de personalidade numa amostra de estudantes universitários norte-americanos. Os resultados obtidos demonstraram que a mudança da orientação das atribuições causais de valores extrínsecos para valores intrínsecos era um dos principais preditores de bem-estar psicológico.

2. A importância da escola e do Sentimento Psicológico de Pertença à Escola na Adolescência

2.1. O Sentimento de Pertença à Escola

Os adolescentes passam a maior parte do seu tempo no contexto da escola. É aqui que eles são expostos à sua cultura e ao conhecimento. É aqui que eles têm oportunidade de estabelecer relações de amizade, participar em atividades curriculares e extracurriculares que ajudam a moldar a sua identidade e os prepararam para o futuro (Eccles & Roeser, 2011). Assim, as experiências na escola influenciam o desenvolvimento durante a adolescência, porque ampliam e aprofundam o capital intelectual, interferem com o bem-estar psicológico e com as relações que os adolescentes estabelecem com os colegas e os adultos (Eccles & Roeser, 2011).

Os sentimentos de pertença e de aceitação social são extremamente importantes durante a adolescência, especialmente nas fases iniciais, quando principia a construção da identidade. Neste sentido, os adolescentes tendem a estar emocionalmente mais dependentes do grupo de pares e dos amigos, ao contrário do que acontece na infância (Goodenow, 1993).

Ao longo do desenvolvimento, o sentimento de pertença vai sofrendo alterações (Sarason, Pierce & Sarason, 1990). Durante a adolescência, este sentimento é ainda maleável e suscetível de sofrer influências, tanto positivas como negativas (Goodenow, 1993), o que faz da integração social dos alunos na escola um aspeto fundamental para o seu bem-estar físico e mental e também para o seu sucesso educativo.

Observando o comportamento dos alunos na escola, Eccles e Roeser, (2011) constataram que, enquanto alguns adolescentes vivem a escola, divertem-se e beneficiam da maior parte das suas experiências neste contexto, outros parecem ‘passar’ pela escola, deambulando para lidar da melhor forma possível com as exigências do momento e outros ainda consideram que a escola é um local alienante e desagradável, onde é difícil desfrutar. O facto de cada escola ter uma determinada cultura escolar constitui, segundo Roeser, Eccles e Freedman-Doan (1999), um elemento fundamental para a compreensão dos efeitos da escola no desenvolvimento dos adolescentes. Para Bandura (2006) as pessoas criam sistemas sociais, e esses sistemas, por sua vez, organizam e influenciam a vida das pessoas. Assim, as culturas escolares que facilitam o envolvimento académico e a aprendizagem de todos os alunos tendem a contrastar com as culturas escolares que valorizam os aspetos ligados à segurança da escola (Eccles & Roeser, 2011). O sucesso

da escola parece resultar da ênfase que se coloca na aprendizagem dos alunos, na expectativa de que todos os alunos podem aprender e dominar o currículo, e na crença de que, embora a função da escola seja ensinar, cada aluno tem um valor inerente e uma dignidade própria que o torna um membro valioso para a comunidade social (Stewart, 2007).

Analisando a literatura sobre o insucesso escolar, Finn (1989) contrapôs dois modelos explicativos: o primeiro assente na relação entre a frustração e a autoestima e o segundo baseado na identificação e na participação dos alunos na escola. Enquanto o primeiro modelo ilustra o efeito das práticas escolares pouco inclusivas no insucesso escolar dos alunos, resultando numa diminuição da autoestima e subsequentes problemas comportamentais; o segundo modelo foca diretamente em variáveis modificáveis, nomeadamente o grau de participação nas atividades escolares e a qualidade do ensino. Segundo este modelo os alunos que se identificam com a escola e participam na comunidade escolar desenvolvem um sentimento de pertença que promove o envolvimento com os objetivos escolares. O sentimento de pertença à escola refere-se assim à relação social recíproca que se estabelece entre o aluno, os pares e os adultos no contexto escolar (Finn, 1989).

As componentes do sentimento de pertença à escola definidas por Finn (1989) apoiam uma mudança do foco da investigação das características individuais dos alunos (como por exemplo, raça/etnia, língua materna, nível socioeconómico da família) para uma previsão dos resultados baseada nos fatores de risco. Assim, os fatores de risco funcionais tornam-se o foco da intervenção em vez de se considerar exclusivamente os riscos de cariz demográfico (Christenson, Reschly, Appleton, Berman, Spangers & Varro, 2008). Deste modo, os alunos que evidenciam elevado risco de abandono escolar tendo em conta variáveis como etnia, língua materna, nível socioeconómico, etc., podem ser diferenciados pelo seu nível de participação nas atividades da escola e/ou identificação com as tarefas e atividades escolares. Essas diferenças estão relacionadas com importantes resultados académicos, como o desempenho, a persistência e o esforço.

Em 1993, Finn desenvolveu dois estudos com o objetivo de perceber se existia uma associação entre o sentimento de pertença à escola (operacionalizado em termos de participação na vida escolar) e o aproveitamento académico dos alunos. Os resultados mostraram uma clara relação linear entre as quatro categorias da participação em estudo e o aproveitamento académico, mostrando que quanto maior o nível de participação (assiduidade, comportamento em sala de aula, participação em atividades

extracurriculares), melhor o aproveitamento escolar. O impacto positivo da participação era mais evidente nos níveis mais elevados de participação do que nos níveis moderados, o que sugere que os alunos com maior sentimento de pertença à escola sentem-se também mais apoiados pelos professores e pelos colegas o que, por sua vez, gera um fluxo positivo entre o sentimento de pertença e o apoio percebido (Osterman, 1998). Por outro lado, o grau de identificação com a escola estava significativamente relacionado com a participação na sala de aula. Este resultado parece indicar que o grau de identificação com a escola determina o nível de participação nas atividades escolares, que por sua vez influencia o aproveitamento acadêmico (Finn, 1993).

A importância do sentimento de pertença à escola tem sido reconhecida por educadores, psicólogos e investigadores como um fator mitigante dos comportamentos de risco e promotor do desenvolvimento durante a adolescência (Appleton, Christenson & Furlong, 2008; You, Ritchey, Furlong, Shochet & Boman, 2011). No entanto, a literatura científica é pouco consensual no que diz respeito à definição do sentimento de pertença à escola e existem inúmeras variações substanciais na forma como esse sentimento de pertença é quantificado e operacionalizado (Appleton, Christenson & Furlong, 2008; Fredericks, Blumenfeld & Paris, 2004; Furlong et al., 2003; Jimerson, Campos & Greif, 2003).

Appleton, Christenson e Furlong (2008) sintetizaram algumas definições de sentimento de pertença à escola utilizadas na investigação. O Quadro I apresenta essa síntese, por ordem cronológica de publicação

Quadro I – Diferentes conceitualizações do sentimento de pertença à escola (adaptado de Appleton, Christenson & Furlong, 2008).

Autores	Definição do Sentimento de Pertença à Escola
Natriello, 1984	Participação dos estudantes nas atividades oferecidas pelo programa escolar.
Mosher & MacGowan, 1985	Atitude que leva ao comportamento participativo nos programas da escola secundária (estado de espírito e comportamento).
Finn, 1989	Participação e identificação com a escola.
Skinner, Wellborn & Connell, 1990	Iniciativa, esforço e persistência no trabalho escolar, aliado ao estado emocional durante as atividades de aprendizagem.
Connell & Wellborn, 1991	O sentimento de pertença ocorre quando as necessidades psicológicas (ex. autonomia, pertença, competência) correspondem às exigências culturais da família, da escola e do trabalho, manifestando-se através do afeto, do comportamento e da cognição.
Newmann, Wehlage & Lamborn, 1992	Investimento e esforço psicológico dos alunos direcionado para a aprendizagem, a compreensão, o conhecimento e as competências que o trabalho acadêmico promove.
Skinner & Belmont, 1993	Envolvimento comportamental sustentado nas atividades de aprendizagem acompanhado por uma tônica emocional positiva.
Finn, 1993	Níveis de participação e identificação com <i>outcomes</i> relacionados com a escola.
Finn & Rock, 1997	Quatro níveis de participação nas atividades escolares e identificação com a escola avaliado como o sentimento de pertença.
Marks, 2000	Processo psicológico que envolve a atenção, o interesse, o investimento e o esforço dos alunos nas aprendizagens.
Audas & Willms, 2001	Nível de participação dos alunos em atividades acadêmicas e não acadêmicas e grau de identificação com os valores e objetivos escolares.
Christenson & Anderson, 2002	Sentimento de pertença à escola: psicológico – sentimento de pertença; comportamental – participação; cognitivo – autorregulação na aprendizagem; acadêmico – tempo na tarefa.
Chapman, 2003	Vontade de participar nas atividades diárias da escola como indicador do envolvimento cognitivo, comportamental e afetivo dos estudantes em tarefas específicas de aprendizagem.
Furlong et al., 2003	Subtipos: afetivo, comportamental e cognitivo de pertença à escola escolar.
Jimerson, Campos & Greif, 2003	Sentimento de pertença à escola: afetivo – sentimentos sobre a escola, professores e colegas; comportamental – ações observáveis; cognitivo – percepções e crenças.
Klem & Connell, 2004	Envolvimento contínuo (componentes comportamental, emocional e cognitivo); reação ao desafio (idealmente envolvido com otimismo).
Libby, 2004	Grau de motivação para a aprendizagem e para o sucesso na escola.
Fredericks, Blumenfeld & Paris, 2004	Sentimento de pertença à escola: emocional – reacção positiva/negativa aos professores, colegas, conteúdos acadêmicos e à escola; comportamental – participação na escola; cognitivo – investimento (tipos de envolvimento).
Russel, Ainley & Frydenberg, 2005	Energia em ação que liga a pessoa à atividade. Manifesta-se de três formas: comportamento, emoção e cognição.
Yazzie-Mintz, 2007	Envolvimento cognitivo/intelectual/acadêmico – esforço, investimento e estratégias de aprendizagem do aluno; social/comportamental/participativo – atividades sociais, extracurriculares e não acadêmicas relacionadas com a escola e os colegas; emocional – sentimento de ligação à escola, incluindo a performance, o ambiente escolar e as relações com os outros.

A análise do Quadro I permite-nos verificar que as primeiras concepções do sentimento de pertença à escola baseiam-se essencialmente em variáveis comportamentais (Natriello, 1984; Mosher & MacGowan, 1985 cit por Appleton, Christenson e Furlong, 2008). Na década de 90, começaram a surgir outras definições, agora apoiadas em variáveis do foro psicológico (Finn, 1989, 1993; Skinner, Wellborn & Connell, 1990; Connell & Wellborn, 1991). Seria já no século XX, que Christenson e Anderson (2002) propuseram que o sentimento de pertença à escola envolvia múltiplos aspetos: psicológico, comportamental, cognitivo e académico. Esta proposta tem prevalecido, sendo o sentimento de pertença à escola tem sido descrito como o nível de participação dos estudantes nas atividades escolares (Mosher & MacGowan, 1985 cit por Appleton, Christenson e Furlong, 2008; Natriello, 1984), em consequência do grau de identificação com os valores e os objetivos da escola (Finn, 1993; Finn & Rock, 1997; Audas & Willms, 2001). Para Goodenow (1993) o sentimento de pertença à escola reflete a filiação psicológica do aluno face à escola ou turma, ou seja, o nível de aceitação, respeito, inclusão e apoio que o aluno sente no contexto social da escola.

Também é possível identificar, na análise do Quadro I, estudos que especificam os fatores contextuais que servem de mediadores ao sentimento de pertença à escola, nomeadamente a atuação dos professores, as suas competências e o seu sistema de crenças relativamente à função social da escola (Christenson & Anderson, 2002; Furlong, Whipple, St. Jean, Simental, Soliz & Punthuna, 2003).

Alguns estudos concetualizam o sentimento de pertença à escola como sendo um constructo multidimensionalidade (Cheung & Hui, 2003; Hagborg, 1994; O'Farrell & Morrison, 2003; You et al., 2011). O sentimento de pertença foi descrito por Cheung e Hui (2003) como tendo duas dimensões. Hagborg (1994) e, mais recentemente, You et al. (2011) identificaram três dimensões: uma componente comportamental que se manifesta na participação nas aulas e nas atividades escolares; uma componente afetiva ou emocional que se traduz na identificação do aluno com os valores e os princípios da escola; e uma componente cognitiva que inclui a autorregulação, os objetivos e o investimento na aprendizagem (Appleton, Christenson & Furlong, 2008). Mas, a maior parte da investigação empírica tem operacionalizado o constructo como tendo uma estrutura unidimensional (Conboy, Carvalho, Santos, Gama, et al., 2015; You et al., 2011).

O crescente reconhecimento da importância do envolvimento e do sentimento de pertença à escola no bem-estar dos alunos (Matos & Carvalhosa, 2001) e no seu sucesso

académico (Santos & Almeida, 2012) tem-se traduzido num aumento do interesse por esta área de investigação. Contudo, um importante constrangimento a este aumento tem sido a quase inexistência de medidas psicométricas para quantificar o sentimento de pertença (Goodenow, 1993).

Goodenow (1993) desenvolveu uma escala de 18 itens que pretende avaliar a autoperceção do sentimento de pertença à escola dos alunos, designada de *Psychological Sense of School Membership* (PSSM). No estudo inicial, a escala apresentou uma boa consistência interna e uma fiabilidade aceitável nas diversas amostras em estudo.

O primeiro passo no desenvolvimento do instrumento foi criar um conjunto de questões que constituíam potenciais itens a incluir na escala. Foram incluídos itens que refletiam a aceitação pessoal percebida, a inclusão, o respeito e o encorajamento à participação nas atividades da escola. As questões envolviam também a perceção percebida dos outros estudantes, dos professores e outros funcionários escolares. Também foram incluídos itens que quantificavam o sentimento de pertença dos estudantes em relação à escola. Para evitar o desenvolvimento de um padrão de resposta, cerca de um terço das questões foram formuladas com polaridade negativa.

Depois de eliminar itens ambíguos e repetitivos, a escala inicial de 42 itens foi reduzida para uma versão intermédia de 28 itens que foi aplicada em três amostras diferentes de estudantes. Posteriormente, a escala com amostras urbanas e suburbanas e com estudantes de diferentes grupos étnicos, antes do desenvolvimento da versão final. Assim, foram realizados três estudos distintos (Goodenow, 1993).

No primeiro estudo participaram 454 adolescentes de uma escola suburbana, sendo 234 rapazes e 220 raparigas. A idade média dos estudantes era de 12,65 anos com um desvio-padrão de 0,98 anos. A amostra era maioritariamente anglo-saxónica e caucasiana, com alguns estudantes de minorias étnicas (ásio-americanos, afro-americanos e hispânicos).

O segundo estudo foi conduzido em duas escolas urbanas: uma escola pública onde a maioria dos estudantes eram afro-americano (89,45%), 33% eram anglo-saxões, 16% eram hispânicos e 1% eram asiáticos. A idade média dos estudantes desta escola era de 13,80 anos com um desvio-padrão de 1,0 anos. Na segunda escola urbana, a maioria dos estudantes eram hispânicos (75%), 15% eram anglo-saxões, 7% eram afro-americanos e 1% eram asiáticos. Como nem todos os alunos hispânicos eram proficientes na língua inglesa, o questionário teve de ser traduzido para espanhol. A idade média dos estudantes desta amostra era de 13,11 anos com um desvio-padrão de 0,89 anos.

Um terceiro estudo foi desenvolvido com a versão reduzida da PSSM no âmbito de um projeto mais vasto envolvendo 611 alunos dos 5.º, 6.º, 7.º e 8.º anos da escola suburbana que tinha participado no primeiro estudo. No total, 312 rapazes e 294 raparigas com uma idade média de 11,60 anos e desvio-padrão de 1,18 anos participaram no estudo. Foram disponibilizadas as avaliações de final do período assim como as avaliações de final de ano (Goodenow, 1993).

Os estudos serviram para mostrar que o sentimento psicológico de pertença à escola não é um fenómeno intrapsíquico pessoal puro, nem é totalmente uma função do meio ambiente escolar, resultando antes da interação da pessoa com um contexto escolar particular. Em conjunto estes estudos suportam a assunção de fiabilidade e validade da PSSM enquanto uma medida credível do sentimento de pertença à escola.

Os procedimentos de validação mostraram que a PSSM era um constructo válido e muitas previsões acerca das diferenças no sentimento de pertença à escola entre os grupos de estudantes puderam ser confirmadas, nomeadamente as diferenças entre os géneros: rapazes *versus* raparigas; as diferenças entre os meios socioeconómicos: urbano *versus* suburbano; as diferenças devidas à experiência e à familiaridade com a escola.

No que se refere ao género e conforme previsto na literatura, as raparigas exibiram valores mais elevados de sentimento de pertença à escola do que os rapazes, tanto na escola suburbana como nas duas escolas urbanas. O sentimento de pertença dos alunos registou valores mais elevados na escola suburbana, situada numa comunidade mais pequena e homogénea, onde as famílias tinham níveis mais elevados de qualificação. Nas escolas urbanas, os alunos expressaram níveis mais baixos de envolvimento escolar (Goodenow, 1993).

Relativamente à experiência e à familiaridade com a escola, constatou-se que na escola suburbana os alunos novos que residiam há menos de dois anos na cidade (*newcomers*) apresentaram valores mais baixos de sentimento de pertença à escola do que os restantes alunos, mais familiarizados com aquela escola. Um resultado similar foi obtido numa das escolas urbanas onde os alunos do 7.º podiam escolher mudar de escola no próximo ano letivo devido à reestruturação do sistema escolar daquela cidade. Os alunos que optaram por permanecer na mesma escola (percebidos como tendo maior familiaridade com a escola) evidenciaram níveis mais elevados de sentimento de pertença à escola do que aqueles que escolheram uma escola alternativa (Goodenow, 1993).

A escala de avaliação do sentimento de pertença à escola apresentou uma correlação positiva com as medidas de motivação, expectativas de sucesso escolar e

medidas subjetivas sobre o valor do trabalho e as aquisições escolares. O sentimento de pertença mostrou ser também um bom preditor das avaliações escolares dos alunos (Goodenow, 1993).

Outros estudos apresentam resultados no mesmo sentido (Hagborg, 1994; Sari, 2015) o que permite afirmar que as variáveis sociodemográficas como o sexo, o meio socioeconómico, a experiência, a familiaridade e os resultados das avaliações escolares influenciam o sentimento de pertença à escola.

Segundo McMahon, Parnes, Keys & Viola (2008) o sentimento de pertença à escola desempenha um papel central na explicação de como contexto escolar pode afetar não só os resultados académicos como também o desenvolvimento psicológico de crianças e jovens.

Estudos mais recentes postulam que o sentimento de pertença à escola é um mediador (facilitador) entre as influências contextuais e os resultados da aprendizagem, nomeadamente o aproveitamento académico (Appleton, Christenson, Kim & Reschly, 2006; Christenson et al., 2008; Fredericks, Blumenfeld & Paris, 2004). Neste contexto, Appleton, Christenson & Furlong (2008) salientam a distinção entre os indicadores de pertença e os facilitadores de pertença, na medida em que os indicadores de pertença refletem o grau ou nível de ligação do aluno com a escola e a aprendizagem, tais como o nível de assiduidade, o aproveitamento nas diferentes disciplinas e os problemas de comportamento. Normalmente, os indicadores de pertença encontram-se representados nos subtipos do sentimento de pertença à escola. Em contraste, os facilitadores de envolvimento referem-se a fatores de ordem contextual que influenciam a força dessa ligação, nomeadamente as práticas disciplinares da escola, a supervisão dos pais (relativamente a tudo o que respeita à escola: trabalhos de casa, momentos de avaliação, recados dos professores, faltas, etc.) e a atitudes dos colegas em relação ao sucesso académico.

Enquanto a análise dos facilitadores de pertença tem importantes implicações na intervenção e nas políticas educativas, os indicadores de pertença são úteis para identificar procedimentos de identificação, tais como iniciar processos de referenciação aos primeiros sinais de abandono escolar e monitorizar o progresso individual dos alunos e dos programas (Appleton, Christenson & Furlong, 2008).

Recentemente, Sari (2015) utilizou a PSSM para avaliar o sentimento de pertença à escola numa amostra de 364 alunos turcos. As conclusões deste estudo corroboram os resultados anteriormente obtidos por Goodenow (1993), nomeadamente a ideia de que as

raparigas apresentam níveis mais elevados de sentimento de pertença à escola, denotando-se também uma influência do NSE das famílias.

2.2. Outras medidas de avaliação do Sentimento de Pertença à Escola

É possível encontrar na literatura uma variedade de termos que procuram traduzir o sentimento de pertença do aluno à escola (Libbey, 2004). Conboy et al. (2015) realçam o facto da terminologia, normalmente, seguir uma determinada ênfase teórica.

Finn (1989) propôs um modelo de participação-identificação que incorpora componentes de pertença e valorização. Este modelo destaca a importância do desenvolvimento de uma ligação do aluno à escola, pois, os alunos que se sentem identificados com a escola internalizam um sentimento de pertença que os faz acreditar que fazem parte do meio escolar e de que a escola constitui uma parte importante da sua experiência. Estes alunos tendem a valorizar o sucesso e o alcance dos objetivos escolares (Finn, 1989).

Dando continuidade ao modelo proposto por Finn, Voelkl (1996) definiu a identificação como uma dimensão afetiva do envolvimento que se desenvolve ao longo do percurso escolar. Para este autor a dimensão de valorização reflete o sentimento de que a escola e o sucesso académico são importantes para o aluno. Por fim, a dimensão de pertença inclui a perceção do aluno de que a escola é uma parte importante da sua experiência e que o seu comportamento no contexto escolar é relevante, sentindo-se confiante e respeitado.

Por outro lado, a teoria multidimensional de controlo social realça outras dimensões, como a vinculação, o compromisso, a aceitação das regras escolares, e o envolvimento dos alunos.

Normalmente, as diferentes terminologias também refletem diferentes instrumentos de avaliação (Brown, Leigh, & Barton, 2000; Goodenow, 1993; Voelkl, 1996; Whiteside-Mansell, Weber, Moore, Johnson, Williams et al., 2015).

O instrumento desenvolvido por Goodenow (1993) foi já alvo de uma análise detalhada neste trabalho, por isso dedicaremos este ponto da dissertação a explorar outras medidas de avaliação.

A medida proposta por Voelkl (1996) é composta por 16 itens, que revela bons índices de fiabilidade na medição das atitudes dos alunos para com a escola e a educação

escolar. Embora a escala seja descrita como unidimensional, há a possibilidade de uma solução bidimensional, com os fatores pertença e valorização.

A medida proposta por Brown, Leigh e Barton (2000) compreende três dimensões teóricas: poder (a sensação de controlo sobre um sistema social); compromisso (a compreensão de que o sistema é coerente com objetivos e crenças pessoais); e crença (a compreensão de que o sistema é válido). A análise fatorial suportou empiricamente as subescalas crença e compromisso.

Tendo por base a teoria de controlo social, Whiteside-Mansell et al. (2015) criaram o Brief Survey of School Bonding (BSSB), uma medida concisa do sentimento de pertença à escola, que se mostrou adequada para crianças da faixa etária de 10 a 15 anos. Posteriormente, esta escala revelou duas outras dimensões representativas da vinculação à escola: ligação aos adultos da escola enquanto elementos importantes de suporte e ligação aos pares enquanto elemento pertencente ao grupo.

Mais recentemente, Conboy, Carvalho, Santos, Gama, et al. (2015) empreenderam o desafio de criar um instrumento simples, com boas características psicométricas, capaz de estimar níveis de identificação escolar entre os adolescentes e pré-adolescentes portugueses. A solução tridimensional encontrada oferece três fatores distintos: a valorização pessoal intrínseca, a valorização no sentido prático/utilitarista e os sentimentos de pertença e bem-estar.

3. Relação entre o Bem-Estar Psicológico e o Sentimento de Pertença à Escola

Um dos contextos de maior relevância na vida dos adolescentes é a escola, uma vez que eles passam grande parte do seu dia nesse contexto. O tempo, as experiências e as interações que os adolescentes vivem na escola, fazem da escola um contexto privilegiado de desenvolvimento e as mudanças específicas das últimas décadas, nomeadamente o maior isolamento social de algumas famílias, o aumento da escolaridade obrigatória, a transferência de muitas das funções de socialização da família para a escola aumentam o reconhecimento da importância da escola enquanto contexto de desenvolvimento (Carvalho, 2015; Matos & Carvalhosa, 2001).

Alguns estudos têm demonstrado a importância da relação entre a satisfação escolar e o envolvimento, o rendimento académico, as atividades extracurriculares e comunitárias e o bem-estar psicológico (Bizarro, 1999; Fernandes, 2007, Fernandes et al., 2011; Matos & Carvalhosa, 2001; Simões, 2007). Fernandes et al. (2011) consideram que a importância desta variável advém do facto de ela congregar a complexidade das vivências relacionais da adolescência.

O envolvimento escolar enquanto sentimento de pertença e perceção de suporte e de aceitação pelos outros desempenha um papel crítico no desenvolvimento dos adolescentes, especialmente no seu bem-estar (Matos & Carvalhosa, 2001).

Existe uma vasta literatura que sustenta a ideia de que o apoio dos amigos, dos colegas e dos professores está associado a níveis mais elevados de motivação (Berndt & Keefe, 1995; Ryan, Stiller & Lynch, 1994; Wentzel, 1998), a uma maior participação nas atividades escolares (Cauce, 1986; Marks, 2000) e ao sucesso educativo de um modo geral (Wentzel & Caldwell, 1997; Wentzel, Barry & Caldwell, 2004).

Segundo Van Ryzin, Gravely e Roseth (2009) o envolvimento escolar torna-se particularmente importante na adolescência porque durante esta etapa do desenvolvimento a capacidade de estabelecer e manter relações positivas com os pares promove níveis mais elevados de sociabilidade, de competência percebida e uma autoestima mais positiva.

Por outro lado, o sentimento de rejeição social surge frequentemente associado na literatura a problemas académicos, comportamentais e a um risco acrescido de abandono escolar (DeRosier, Kupersmidt & Patterson, 1994; Van Ryzin, Gravely & Roseth, 2009). O abandono escolar constitui uma preocupação social porque é habitualmente traduzido numa rejeição dos valores sociais e tem sido associado a comportamentos desviantes ou

de risco, como fumar, beber, consumir drogas e atividade sexual precoce (Downs & Rose, 1991; Matos & Carvalhosa, 2001).

Para Appleton, Christenson e Furlong (2008) o sentimento de pertença à escola constitui o primeiro modelo teórico compreensivo do abandono escolar que nos permite perceber que o abandono escolar não é um acontecimento instantâneo, mas antes um processo gradual de afastamento dos alunos em relação a escola. Assim sendo, torna-se importante identificar os primeiros sinais de afastamento e delinear planos de intervenção que de forma eficaz ajudem os adolescentes a desenvolver as competências académicas e sociais indispensáveis para a vida, quer seja num percurso escolar, quer seja num percurso profissional que promova a entrada no mercado de trabalho.

Existem fortes evidências que suportam a ideia de que a motivação do aluno e o seu bem-estar dependem do sentimento de pertença à escola e de um clima de apoio positivo na sala de aula (Wigfield, Eccles, Schiefele, Roeser, & DavisKean, 2006). Alguns investigadores interessados na teoria da autodeterminação têm investigado as relações entre o clima de sala de aula e a motivação, a participação e desenvolvimento socio-emocional dos adolescentes (Deci & Ryan, 2002). Esses estudos são perentórios em afirmar que a motivação, a participação, a aprendizagem, e o bem-estar dos alunos é maior em salas de aula e escolas em que clima e a cultura escolar oferecem oportunidades para os alunos se sentirem autónomos, competentes e emocionalmente suportados. Tais salas de aula e escolas parecem proporcionar uma forma de participação na sala de aula a todos os alunos; permitem que todos os alunos tenham sucesso nas tarefas académicas e sociais; e fornecem apoio emocional a todos os alunos (Niemi & Ryan, 2009; Zimmer-Gembeck, Chipuer, Hanisch, Creed, & McGregor, 2006).

A teoria da autodeterminação de Deci e Ryan (2000) propõe um modelo que prevê que a satisfação das necessidades de autonomia e de pertença no contexto escolar contribui para aumentar os níveis de envolvimento escolar que, por sua vez, estimulam o desenvolvimento de competências e capacidades e aumenta o bem-estar psicológico (definido como ajustamento psicológico).

São inúmeros os trabalhos de investigação que suportam empiricamente este modelo (Connell & Wellborn, 1991; Marks, 2000; Ryan, Stiller & Lynch, 1994), contudo, a escassez de evidências que clarifiquem a relação existente entre o bem-estar psicológico e o sentimento de pertença à escola em adolescentes portugueses motivou-nos a realizar este estudo.

II – Estudo Empírico

1. Objetivos

O estudo do desenvolvimento na adolescência justifica-se por este ser um período essencial entre a infância e a idade adulta (Eccles, Templeton, Barber & Stone, 2003). A importância da investigação do bem-estar psicológico na adolescência advém da sua estreita ligação à saúde mental e ao bom funcionamento psicológico (Fernandes, 2007; Fernandes et al., 2011). Por seu lado, a investigação no âmbito do sentimento de pertença à escola continua a ser muito escassa, não existindo ainda em Portugal nenhum instrumento de avaliação adaptado e validado, apesar do crescente reconhecimento desta variável no desenvolvimento harmonioso dos adolescentes, quer em termos de bem-estar, quer em termos académicos.

Tendo em conta a revisão da literatura pretendemos com este estudo perceber em que medida o sentimento psicológico de pertença à escola se encontra associado ao bem-estar psicológico na adolescência.

Foram estabelecidos como objetivos específicos:

- Traduzir para Português e adaptar a *Psychological Sense of School Membership* (PSSM) de Carol Goodenow (1993);
- Analisar o sentimento psicológico de pertença à escola numa amostra de adolescentes portugueses, em função do sexo, da idade, do nível de escolaridade, do tipo de ensino, da área de residência, do nível socioeconómico e da prática de atividades extracurriculares;
- Analisar o bem-estar psicológico numa amostra de adolescentes portugueses, em função do sexo, da idade, do nível de escolaridade, do tipo de ensino, da área de residência, do nível socioeconómico e da prática de atividades extracurriculares;
- Analisar a relação entre o sentimento psicológico de pertença à escola e o bem-estar psicológico nestes adolescentes;
- Analisar o papel preditor do sentimento psicológico de pertença à escola no bem-estar psicológico dos adolescentes.

2. Metodologia

2.1. Amostra

Participaram voluntariamente no presente estudo 642 adolescentes de quatro agrupamentos escolares da região Centro de Portugal. Como se pode ver pela tabela 1, há uma percentagem ligeiramente superior de raparigas nesta amostra (53,3%).

Tabela 1. Frequências absolutas (n) e relativas (%) do sexo dos adolescentes da amostra (n=642).

Sexo	N	%
Masculino	300	46,7
Feminino	342	53,3

No que se refere à idade dos adolescentes, a amostra tem uma amplitude entre os 12 e os 18 anos, com um valor de moda correspondente aos 13 anos de idade, e uma média de idade de 14,86 anos (DP=1,80) (Tabela 2).

Tabela 2. Frequências absolutas (n) e relativas (%) da idade e da distribuição por grupo etário dos adolescentes da amostra (n=642).

Idade	N	%
12 Anos	60	9,3
13 Anos	119	18,3
14 Anos	113	18,5
15 Anos	107	16,7
16 Anos	102	15,9
17 Anos	82	12,8
18 Anos	59	9,2
Grupo etário		
[12-13]	179	27,9
[14-15]	220	34,3
[16-18]	243	37,8

Em relação à escolaridade, verifica-se uma predominância dos alunos do 3.º Ciclo do ensino básico relativamente ao ensino secundário (Tabela 3).

Tabela 3. Frequências absolutas (n) e relativas (%) da escolaridade, por anos e ciclos, dos adolescentes da amostra (n=642)

Escolaridade	N	%
Anos		
7.º Ano	107	16,7
8.º Ano	153	23,8
9.º Ano	107	16,7
10.º Ano	93	14,5
11.º Ano	86	13,4
12.º Ano	96	14,9
Ciclos		
3ºciclo EB	367	57,2
Secundário	275	42,8

No que se refere à instituição de ensino, observa-se que a grande maioria dos adolescentes da amostra frequenta o ensino oficial (Tabela 4).

Tabela 4. Frequências absolutas (n) e relativas (%) à instituição de ensino dos adolescentes da amostra (n=642).

Ensino	N	%
Oficial	452	70,4
Privado	190	29,6

A análise do contexto de residência dos adolescentes que constituem a amostra permite verificar que um pouco mais de metade reside num contexto rural (Tabela 5).

Tabela 5. Frequências absolutas (n) e relativas (%) do contexto de residência dos adolescentes da amostra (n=642).

Área de residência	N	%
Rural	373	58,1
Urbano	269	41,9

Quanto ao nível socioeconómico da família verifica-se que a maioria das famílias tem um nível socioeconómico baixo (Tabela 6).

Tabela 6. Frequências absolutas (n) e relativas (%) do nível socioeconómico das famílias dos adolescentes da amostra (n=642).

NSE	n	%
Baixo	500	77,9
Médio	113	17,6
Alto	29	4,5

Relativamente à prática de atividades extracurriculares, constata-se que mais de metade dos adolescentes (58,3%) responde afirmativamente a esta questão (Tabela 7).

Tabela 7. Frequências absolutas (n) e relativas (%) da prática de atividades extracurriculares (n=642).

Prática de Atividade Extracurricular	n	%
Não	268	41,7
Sim	374	58,3

2.2. Instrumentos de recolha de dados

2.2.1. Questionário Sociodemográfico

Com o questionário sociodemográfico pretendemos recolher algumas informações pessoais sobre os adolescentes e as suas famílias, nomeadamente o sexo, a idade, a escolaridade, o tipo de ensino que frequenta, o contexto da área de residência, a profissão dos pais, a escolaridade dos pais e a frequência de atividades extracurriculares.

A informação sobre a profissão e a escolaridade dos pais foi combinada de modo a criar a variável nível socioeconómico da família (Anexo 1) de acordo com a classificação proposta por Simões (1994).

2.2.2. Escalas do Bem-Estar Psicológico (EBEP)

O instrumento de avaliação do bem-estar psicológico (*Scales of Psychological Well-Being – SPWB*) desenvolvido por Carol Ryff (1989) tem sido traduzido e adaptado para várias línguas e culturas. Em Portugal, a forma do instrumento escolhida para ser traduzida e adaptada foi a versão de 1992 de Ryff e Essex, com 84 itens (Ferreira & Simões, 1999; Novo, Duarte-Silva & Peralta, 1997; Novo, 2003) conhecida no nosso país como Escalas de Bem-Estar Psicológico (EBEP).

No presente estudo optamos pela versão adaptada e validada para população portuguesa por Fernandes, Vasconcelos-Raposo e Teixeira (2010) por ter sido especificamente pensada para a população adolescente (Fernandes et al., 2011). Esta versão da escala é composta por 30 itens, cinco itens para cada uma das seis dimensões do bem-estar psicológico: autonomia, domínio do meio, crescimento pessoal, relações positivas, objetivos na vida e aceitação de si. Cada item apresenta uma afirmação relativamente à qual o participante tem de se posicionar, usando uma de cinco opções de resposta, que variam numa escala tipo *Likert* entre 1 (Discordo plenamente) e 5 (Concordo plenamente). A soma total da escala corresponde ao bem-estar psicológico global.

Quadro 1. Consistência interna da EBEP versão original e suas dimensões (alfas de Cronbach).

Dimensão	Alfa de Cronbach
Autonomia	0,653
Domínio do meio	0,618
Crescimento pessoal	0,731
Relações positivas	0,710
Objetivos de vida	0,630
Aceitação de si	0,760
BEP global	0,885

2.2.3. Psychological Sense of School Membership (PSSM)

O instrumento para avaliar o sentimento de pertença à escola (PSSM) foi desenvolvido por Goodenow (1993) e é composto por 18 itens, sendo que cada item apresenta uma afirmação relativa à vida escolar. O participante é convidado a posicionar-se, escolhendo uma de cinco opções de resposta, que variam numa escala tipo *Likert* entre 1 (Nada verdade) e 5 (Completamente verdade). Um valor elevado de *score* total corresponde a um maior grau de envolvimento escolar, sendo necessário inverter a

cotação de cinco itens (3, 6, 9, 12 e 16) cujas afirmações são formuladas na negativa. Segundo a proposta da autora esta é uma escala unidimensional.

Apesar de existirem vários trabalhos publicados sobre o sentimento de pertença à escola com base na PSSM (Green, Emery, Sanders & Anderman, 2016; Cheung & Hui, 2003; Sari, 2015), são escassos os estudos que se detiveram a analisar a dimensionalidade da PSSM. Hagborg (1994) foi pioneiro ao proceder à análise de componentes principais desta escala, tendo identificado três fatores que denominou sentimento de pertença (*belonging*), aceitação (*acceptance*) e rejeição (*rejection*). No entanto, no estudo de Cheung e Hui (2003) somente dois fatores se evidenciaram: sentimento de pertença à escola (*school belonging*) e sentimentos de rejeição (*feelings of rejection*). Ainda em 2003, O'Farrell e Morrison conduziram uma análise fatorial da PSSM, incluindo outras medidas que quantificavam a ligação dos alunos à escola. Os resultados mostraram que somente cinco itens da escala original eram retidos num fator (*school belonging*). Mais recentemente You et al. (2011) examinaram as propriedades psicométricas da PSSM e identificaram três fatores que denominaram relações de amizade (*caring relationships*), aceitação (*acceptance*) e rejeição (*rejection*). Mais recentemente, Teo, Cheung, & Kam (2016) examinaram a estrutura fatorial da versão chinesa da escala do sentimento psicológico de pertença à escola, traduzida e adaptada por Cheung e Hui (2003). Os resultados da análise fatorial identificaram uma solução com 3 fatores, após a exclusão de dois itens. O modelo com 16 itens para a C-PSSM mostrou um ajustamento aceitável, com nível aceitável de consistência interna para cada fator e a escala global. Apesar destes resultados, a maioria dos trabalhos de investigação considera a estrutura unidimensional da escala proposta originalmente pela sua autora.

2.3 Procedimentos

2.3.1 Tradução e Adaptação da versão Portuguesa da Escala de Avaliação do Sentimento de Pertença à Escola (PSSM)

Um dos principais objetivos do presente estudo foi analisar o sentimento de pertença à escola. Na ausência de um instrumento validado para a população portuguesa, optamos por proceder à tradução e adaptação da escala de 18 itens desenvolvida por Goodenow (1993).

A adaptação de instrumentos de medida, construídos e validados noutros países, requer um elevado rigor metodológico, por forma a garantir a equivalência entre a versão original do instrumento e a versão adaptada. Segundo Geisinger (1994) o processo de adaptação envolve uma avaliação cuidadosa da tradução dos itens e uma adaptação culturalmente relevante e compreensível do conteúdo do instrumento.

O primeiro procedimento consistiu na obtenção da autorização da autora da versão original do *Psychological Sense of School Membership*, Carol Goodenow, para a tradução, adaptação e posterior utilização do instrumento para a população portuguesa. De seguida, deu-se início ao processo de tradução, tendo em consideração os procedimentos metodológicos descritos na literatura (Hill & Hill, 2005), procurando-se que a versão portuguesa se aproximasse o mais possível da versão original.

Os procedimentos de tradução/retroversão envolvem quatro passos fundamentais:

- 1) a primeira tradução é realizada por um indivíduo bilingue;
- 2) um segundo indivíduo bilingue, desconhecedor da versão original, realiza a retroversão desta primeira versão novamente para a língua original;
- 3) a versão original é comparada com a versão retrotraduzida;
- 4) no caso de existirem graves divergências realiza-se uma nova tradução, com modificações necessárias, de modo a eliminar as discrepâncias.

Em consequência do processo de tradução e adaptação, a versão portuguesa do PSSM manteve o número de itens e a estrutura de resposta da versão original. Finalizados os procedimentos de tradução e adaptação da versão portuguesa, passou-se para a de pré-teste em pequeno grupo.

Na fase de pré-teste, os adolescentes corresponderam bem à versão traduzida, não tendo demonstrado dúvidas quanto à interpretação das afirmações. Os resultados do pré-teste da versão traduzida mostraram que este poderia ser um instrumento válido para

mensurar o envolvimento escolar, pelo que decidimos pela sua utilização neste estudo. Em Português a escala passou a designar-se Sentimento de Pertença à Escola.

2.3.2 Recolha de dados

Escolhidos os instrumentos de recolha de dados, foi necessário proceder ao pedido de autorização/consentimento informado por parte dos encarregados de educação dos alunos menores (Anexo 2). Recolhidas as declarações de autorização/consentimento informado, o questionário final, constituído por três partes: questionário sociodemográfico, escalas de bem-estar psicológico e escala de envolvimento escolar, foi aplicado em contexto de sala de aula nas diversas escolas participantes (Anexo 3).

Ressalva-se que a participação dos adolescentes neste estudo foi voluntária e que foram dadas garantias de anonimato e confidencialidade das informações recolhidas.

2.3.3 Análise Estatística dos dados

Depois de recolhidos, os questionários foram ordenados e os dados foram inseridos numa base de dados. Os cálculos foram efetuados com o pacote estatístico IBM SPSS 22.0. O estudo da dimensionalidade da PSSM foi efetuada com recursos à Análise em Componentes Principais (ACP) (Stevens, 1986), técnica largamente utilizada em psicometria para a exploração da dimensionalidade de uma escala. A adequação da matriz de correlações e da amostra aos cálculos foi testada utilizando o *Bartlett's Test of Sphericity* e com o *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO). Se o *Bartlett's Test of Sphericity* for significativo então a magnitude das correlações na matriz de correlações é suficiente para ser efetuada a factorização. Para Kaiser (1974) um valor de 0,90 no KMO pode considerar-se “maravilhoso”, 0,80 “meritório e 0,70 ”mediano” (Leong & Austin, 2006).

Nas saturações fatoriais foi considerado o ponto de corte sugerido por Tabachnick e Fidell (2006) de 0,32. As comunalidades são a medida em que um item pode ser explicado pelos outros itens e foram consideradas adequadas se quando maioritariamente superiores a 0,40. Foi ainda calculada a homogeneidade dos itens através da correlação corrigida (correlação do item com a escala exceto o próprio item) e o alfa de Cronbach que é uma medida de consistência interna e uma estimativa da fidelidade. Seguimos a

proposta de pontos de corte para a interpretação do alfa de Cronbach apresentada por DeVellis (1991).¹

O passo seguinte foi o recurso à Análise Fatorial Confirmatória (AFC) para confirmação da unidimensionalidade com recurso ao programa IBM AMOS 18.0, com o estimador de máxima verosimilhança (ML) (Klyne, 2005). Trata-se de um estimador paramétrico, e apesar de as variáveis serem medidas em formato *Likert*, a técnica tem sido largamente usada nestas circunstâncias por ser assumida a sua robustez (Figueiredo, 2016).

Nos índices de ajustamento foram seguidos os critérios de Maroco (2010) que a seguir apresentamos (Quadro 2):

Quadro 2. Critérios que determinam os índices de ajustamento (Maroco, 2010)

	Qui- quadrado	gl	p	RMSEA	GFI	AGFI	CFI	TLI
Bom ajustament o	$0 \leq \chi^2 \leq 2gl$	$0 \leq \chi^2/gl \leq 2$	$.05 < p \leq 1.0$ 0	$0 \leq RMSEA \leq 0.05$	$.90 \leq GFI \leq 1.00$ 00	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$ 00	$.90 \leq CFI \leq 1.00$ 00	$.90 \leq TLI \leq 1.00$ 1
Ajustament o aceitável	$2gl \leq \chi^2 \leq 3gl$	$2 < \chi^2/gl \leq 5$	$0.1 \leq p \leq 0.05$	$.05 \leq RMSEA \leq 0.10$ (IC_{90})	$.80 \leq GFI \leq 0.90$ 0	$.80 \leq AGFI \leq 0.90$ 0	$.80 \leq CFI \leq 0.90$ 0	$.80 \leq TLI \leq 0.90$ 1

A utilização de provas estatísticas paramétricas pressupõe a distribuição normal das variáveis, contudo dado o tamanho da amostra em estudo pode ser considerado o teorema do limite central ou teorema de Lindberg-Levy, que nos diz que para amostras grandes a distribuição tende para a normalidade (Murteira, Ribeiro, Silva & Pimenta, 2001). Ainda assim foram analisados os histogramas e calculadas as assimetrias e achatamentos padronizados (Cramer, 1997). Podemos considerar a distribuição como tendencialmente simétrica se a assimetria estandardizada (AE) for igual ou inferior a dois.

Considerámos *outliers* observações que se distanciassem ± 2.5 DP da média (Hair, Anderson & Tatham, 1995). Os valores *outliers* foram truncados (*winsorising* ou

¹ alfa < 0,60 → inaceitável
0,60 < alfa < 0,65 → indesejável
0,65 < alfa < 0,70 → minimamente aceitável
0,70 < alfa < 0,80 → respeitável
0,80 < alfa < 0,90 → muito bom
0,90 < alfa → ponderar redução do nº de itens

winsorization) que consiste na transformação linear dos valores extremos da distribuição mantendo a sua posição relativa (Howell, 2011).

Para testar diferenças entre médias foram calculadas ANOVAs (Hair et al., 1995). A homogeneidade das variâncias foi avaliada com o teste de Levene (Howell, 2011). Sempre que o teste de Levene foi significativo ou o tamanho dos grupos em comparação era muito diferente foi considerada a correção de Brown-Forsythe (Tabachnick & Fidell, 2006).

4. Resultados

4.1. Estudo da consistência interna das Escalas de Bem-Estar Psicológico

A escala de bem-estar psicológico apresentou níveis aceitáveis de consistência interna (Tabela 8), avaliada através do alfa de *Cronbach*. Porém, as dimensões autonomia e domínio do meio apresentaram valores particularmente baixos de consistência interna. Como cada dimensão é composta por apenas cinco itens, a opção de excluir itens não é recomendável. De qualquer forma, a exclusão do item com a mais baixa correlação corrigida não incrementou o alfa, por isso optou-se pela exclusão destas duas dimensões da análise do bem-estar psicológico. As restantes dimensões apresentaram valores aceitáveis de consistência interna.

As pontuações de cada aluno foram divididas pelo número de itens, ficando reduzida à escala de resposta. A dimensão domínio do meio obteve a menor pontuação média e a dimensão crescimento pessoal apresentou a maior pontuação. Em todas as dimensões foram identificados *outliers* que foram *winsorizados*. A assimetria padronizada foi superior a 2 nas dimensões domínio do meio, crescimento pessoal e aceitação de si, enquanto o achatamento foi superior a 2 nas dimensões autonomia e objetivos de vida. A padronização da assimetria ou do achatamento informa-nos se a distância a uma distribuição normal é significativa ($p < .05$), porém estamos face a uma amostra de grande dimensão e, fazendo apelo ao Teorema do Limite Central (Durrett, 2010), não é de esperar o enviesamento do resultado das provas estatísticas quando a violação da normalidade é moderada e os *outliers* foram acomodados, acresce que a ANOVA é uma prova robusta a violações moderadas da normalidade (Howell, 2013).

Tabela 8. Alfas de Cronbach, correlações corrigidas, médias, desvios-padrão, assimetrias e achatamentos padronizados.

Dimensão	Alfa de Cronbach	Amplitude das correlações corrigidas	Média das correlações corrigidas	Média da subescala	DP	Assimetria padronizada	Achatamento padronizado
Autonomia	0,467	0,15-0,37	0,26	3,76	0,55	0,88	-2,26
Domínio do meio	0,441	0,02-.39	0,23	3,53	0,47	-2,59	-0,61
Crescimento pessoal	0,656	0,30-.49	0,41	4,25	0,49	-5,42	-0,91
Relações positivas	0,626	0,30-.47	0,38	4,00	0,57	-3,67	-1,63
Objetivos de vida	0,685	0,38-.60	0,45	3,64	0,68	-1,33	-2,77
Aceitação de si	0,749	0,47-.54	0,51	3,82	0,64	-3,09	-1,97
BEP global	0,845	0,01-.57	0,37	3,84	0,39	-2,08	-1,03

4.2. Análise Psicométrica da Escala do Sentimento de Pertença à Escola - [PSSM] - (Duarte & Nobre Lima, 2016)

Passamos de seguida a explicitar os procedimentos estatísticos inerentes ao estudo da estrutura dimensional da PSSM, numa amostra de 642 adolescentes portugueses.

O estudo da dimensionalidade da PSSM foi realizado com recurso à Análise de Componentes Principais (ACP) que é uma técnica largamente utilizada em psicometria para a exploração da dimensionalidade de uma escala (Stevens, 1986).

A adequação da amostra foi avaliada através do Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) e a esfericidade foi testada com o Teste de Bartlett. Com um KMO=0.855 e um valor significativo do Bartlett's *Test of Sphericity* [$\chi^2(153)=2874.58$, $p<.001$], podemos considerar que tanto a amostra como a matriz de correlações são adequadas à análise (Leong & Austin, 2006; Pasquali, 2005). O número de sujeitos por item foi aproximadamente 36.

Na ACP, quatro fatores obtiveram valores próprios superiores a 1. Vários critérios podem ser considerados para decidir o número de fatores a reter numa ACP, porém o suporte teórico deve ser aquele que se sobrepõe aos demais. Como no presente caso se pretende efetuar um estudo de adaptação à população portuguesa de uma escala já estudada, o primeiro passo consistiu na verificação da unidimensionalidade.

Apesar de quatro fatores (Tabela 9) terem obtido valores próprios superiores a 1 (critério de Kaiser) o primeiro fator explica só por si 27,89% da variância observada, sendo esta três vezes superior à explicada pelo segundo fator (8,74%) que não se afasta grandemente da variância explicada pelos seguintes.

Tabela 9. Valores próprios e variância explicada.

Componentes	Valor próprio (<i>eigen value</i>)	Variância explicada (%)	Variância acumulada (%)
1	5,02	27,89	27,89
2	1,57	8,74	36,63
3	1,35	7,49	44,12
4	1,32	7,30	51,43
5	0,94	5,24	56,67

O *Scree Plot* permite constatar que o ponto de inflexão da curva se faz no segundo fator (Gráfico 1).

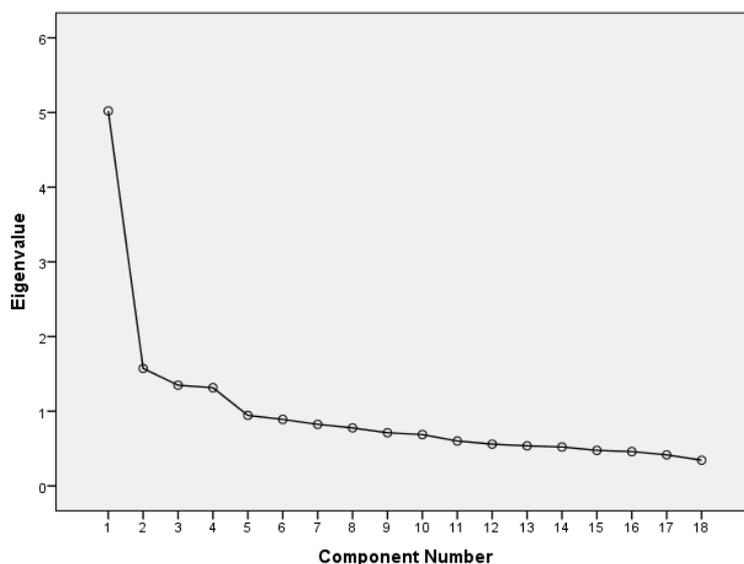


Gráfico 1. Scree Plot da PSSM

Para Pasquali (2003) a unidimensionalidade é uma questão de grau e vários indicadores devem ser considerados na sua análise, nomeadamente a saturação fatorial que corresponde à correlação do item com o fator (Stevens, 1986). Tabachnick e Fidell (2006) sugerem o valor de 0,32 como referência para a saturação de um item no fator, na medida em que este partilharia aproximadamente 10% da variância com os outros itens que saturam no fator (Costello & Osborne, 2005).

No presente estudo, ao forçarmos a ACP a um único fator todos os itens obtiveram saturações acima de 0,32 no primeiro fator, exceto o item 3, cuja saturação aproxima-se do valor apontado por Tabachnick e Fidell (2006). Todos os restantes itens superam este valor (Tabela 10).

Outro indicador a ter em conta são as comunalidades. As comunalidades refletem a medida em que o item em questão pode ser explicado pelos outros itens e, segundo Kline (2011), devem ser superiores a 0,40. No presente caso as comunalidades oscilaram entre 0,096 e 0,434, com um valor médio de 0,279, o que não é satisfatório (Tabela 10).

Outro aspeto que não deve ser descurado na ACP são as correlações corrigidas. Observa-se que as correlações corrigidas foram inferiores a 0,30 para os itens 3 e 4, porém a sua exclusão da escala não incrementa a consistência interna da mesma. Por se tratar de

um estudo de adaptação, onde é desejável manter a comparabilidade com a escala original estes itens foram mantidos nesta fase da análise. Os restantes itens apresentaram correlações corrigidas adequadas (Tabela 10).

A ACP aponta para a existência de um único fator, o que vai no sentido inicial da unidimensionalidade da escala. Apesar de não existirem critérios claros sobre a quantidade de variância explicada. As saturações fatoriais e as correlações corrigidas foram maioritariamente adequadas, porém as comunalidades foram baixas. A PSSM apresentou uma boa consistência interna ($\alpha = 0,85$).

Tabela 10. Saturações fatoriais, comunalidades, médias, desvios-padrão e correlação corrigida.

	Saturação	Comunalidades	Média	DP	R
PSSM_1	0,619	0,383	3,88	0,99	0,53
PSSM_2	0,568	0,323	3,31	1,08	0,47
PSSM_3	-0,310	0,096	4,12	1,20	0,25
PSSM_4	0,366	0,134	3,09	0,98	0,28
PSSM_5	0,509	0,259	3,43	1,05	0,42
PSSM_6	-0,587	0,344	3,89	1,29	0,51
PSSM_7	0,463	0,214	3,68	1,40	0,38
PSSM_8	0,634	0,401	3,79	1,02	0,54
PSSM_9	-0,433	0,188	4,25	1,05	0,37
PSSM_10	0,404	0,163	2,76	1,22	0,33
PSSM_11	0,579	0,336	3,90	1,09	0,48
PSSM_12	-0,454	0,206	3,80	1,30	0,38
PSSM_13	0,570	0,325	4,00	1,06	0,48
PSSM_14	0,585	0,343	4,14	0,94	0,48
PSSM_15	0,574	0,329	3,74	1,05	0,48
PSSM_16	-0,433	0,188	3,32	1,45	0,36
PSSM_17	0,595	0,354	3,37	1,20	0,52
PSSM_18	0,659	0,434	3,73	0,96	0,56

O passo seguinte foi o recurso à Análise Fatorial Confirmatória (AFC) para confirmação da unidimensionalidade, recorrendo ao IBM AMOS 18.0, com o estimador de máxima verosimilhança (ML) (Klyne, 2005). Trata-se de um estimador paramétrico, e apesar das variáveis serem medidas numa escala de *Likert*, a técnica tem sido largamente usada nestas circunstâncias por ser assumida a sua robustez (Figueiredo, 2016).

Começámos por estudar a distribuição dos itens dando particular atenção ao achatamento por ter maior impacto no resultado desta análise. O achatamento foi inferior a 1 em 17 dos 18 itens (entre 0,051 e 0,880, em valor absoluto), sendo excedido no item 16 (-1,288). O achatamento multivariado (80,72) foi elevado, ultrapassando o recomendado por Kline (2011). Apenas o item 16 obteve um rácio crítico (Mardia's *normalized estimate of kurtosis*) superior a 5. Apesar do exposto estamos perante uma

amostra grande, o que tende a diminuir o impacto da violação deste pressuposto no resultado da análise. Não foi observada pontuação de *outliers* multivariadas, mas os resíduos padronizados variaram em valor absoluto entre $|0,003|$ e $|7,963|$, sendo superior a 2,58 (Byrne, 2010) em 19 casos.

Os índices de ajustamento não foram aceitáveis para o primeiro modelo testado, $\chi^2(135)=925,06$, $p<0,001$ ($\chi^2/gf=6,85$), CFI=0,713, TLI=0,675, RMSEA=0,096 (IC₉₀: 0,090-0,101). Vários itens obtiveram saturações inferiores a 0,45 (itens: 3, 4, 7, 9, 10, 12 e 16) sendo o valor mais baixo o do item 3 ($\lambda=-0,28$). Os coeficientes de determinação foram na sua maioria inferiores a 0,30 (em 12 dos 18 itens) oscilando entre 0,08 e 0,40. O item 3 também obteve o coeficiente de determinação mais baixo $R^2=0,08$.

Procedeu-se à re-especificação do modelo, na tentativa de obter valores de ajustamento aceitáveis. O processo foi progressivo, considerando os coeficientes padronizados, coeficientes de determinação, achatamento dos itens, índices de modificação e resíduos padronizados, sendo em cada momento eliminado o item com piores resultados.

Os índices de ajustamento após exclusão do item 3 foram $\chi^2(119)=839,56$, $p<0,001$ ($\chi^2/gf=7,06$), CFI=0,727, TLI=0,688, e RMSEA=0,097 (IC₉₀: 0,091-0,103). Os índices de modificação apontam para uma elevada correlação entre os erros dos itens 16 e 17 (IM=124,54). Analisados estes dois itens, o item 16 é aquele que apresenta um valor superior de achatamento (-1,29) e foi excluído do modelo, efetuando-se novos cálculos. Após exclusão do item 16 os índices de ajustamento melhoraram, mas ficaram ainda aquém do aceitável, $\chi^2(104)=654,31$, $p<0,001$ ($\chi^2/gf=6,29$), CFI=0,769, TLI=0,734, RMSEA=0,091 (IC₉₀: 0,084-0,098). O baixo valor de TLI sugere a existência de R^2 baixos, o que de facto acontece como já vimos.

Em seguida foi excluído do modelo o item 4 ($\lambda=0,35$; $R^2=0,12$). Os índices de ajustamento foram $\chi^2(104)=565,99$, $p<0,001$ ($\chi^2/gf=6,29$), CFI=0,788, TLI=0,752, e RMSEA=0,091 (IC₉₀: 0,084-0,098). Seguindo os mesmos critérios foi excluído do modelo o item 10 ($\lambda=0,37$; $R^2=0,13$). Os índices de ajustamento foram $\chi^2(77)=507,90$, $p<0,001$ ($\chi^2/gf=6,60$), CFI=0,797, TLI=0,760, RMSEA=0,093 (IC₉₀: 0,086-0,101).

Foi ainda excluído do modelo o item 9 ($\lambda=-0,38$; $R^2=0,15$). Os índices de ajustamento foram $\chi^2(77)=386,53$, $p<0,001$ ($\chi^2/gf=5,95$), CFI=0,833, TLI=0,800, e RMSEA=0,088 (IC₉₀: 0,080-0,096). Por fim, foi excluído do modelo o item 12 ($\lambda=-0,39$; $R^2=0,16$). Os índices de ajustamento foram $\chi^2(54)=281,08$, $p<0,001$ ($\chi^2/gf=5,21$),

CFI=0,870, TLI=0,841, RMSEA=0,081 (IC₉₀: 0,072-0,090). Os resíduos padronizados variaram entre |0,026| e |4,050| com uma média de 1,189.

Após as re-especificações com eliminação de seis itens consideramos não ser vantajoso continuar a excluir itens, porque por um lado não tem um impacto importante no ajustamento do modelo, e por outro coloca em causa a representatividade teórica dos itens (Tabela 11).

Tabela 11. Saturação do item no fator, erro-padrão, coeficiente padronizado (λ), coeficientes de determinação (R^2)

Item	Coefficientes	Erro padrão	Λ	R^2
PSSM_1	1,000	-	0,585	0,343
PSSM_2	0,997	0,092	0,538	0,290
PSSM_5	0,833	0,086	0,463	0,214
PSSM_6	-1,117	0,108	-0,503	0,253
PSSM_7	1,023	0,114	0,425	0,180
PSSM_8	1,050	0,089	0,599	0,359
PSSM_11	1,011	0,093	0,541	0,293
PSSM_13	0,964	0,090	0,529	0,280
PSSM_14	0,909	0,081	0,564	0,318
PSSM_15	0,938	0,089	0,518	0,269
PSSM_17	1,105	0,102	0,537	0,288
PSSM_18	1,077	0,086	0,651	0,423

O Qui-quadrado é uma medida de ajustamento sensível ao tamanho da amostra, sendo facilmente significativo face a amostras grandes. Outros indicadores são considerados, nomeadamente a relação entre os graus de liberdade e o valor do Qui-quadrado, sendo aceitável se for inferior a $3X_{gl}$ (Schermelleh-Engel, Moosbrugger, Müller, 2003), neste caso $281,08 > 162$. Outro indicador é o rácio χ^2/gl , que para Schermelleh-Engel, Moosbrugger e Müller (2003) deve ser inferior a 3 e para Maroco (2010) inferior a 5, os resultados obtidos superam o valor mais conservador. O CFI e o TLI são indicadores de ajustamento comparativo e Maroco (2010) classifica como um ajustamento sofrível entre 8 e 9, amplitude onde se situam os valores obtidos. Por fim o RMSEA, que é um indicador absoluto de ajustamento, é considerado bom ajustamento se estiver situado entre 0 e 0,05 (Schermelleh-Engel, Moosbrugger, & Müller, 2003) e para estes autores é aceitável se se situar entre 0,05 e 0,08. Para Maroco (2010) um ajustamento aceitável situar-se entre 0,05 e 0,10. Neste caso o RMSEA e respetivo intervalo de confiança situaram-se dentro da amplitude recomendada.

Apesar das tentativas efetuadas, não podemos concluir ter a AFC obtido um ajustamento aceitável (Gráfico 2).

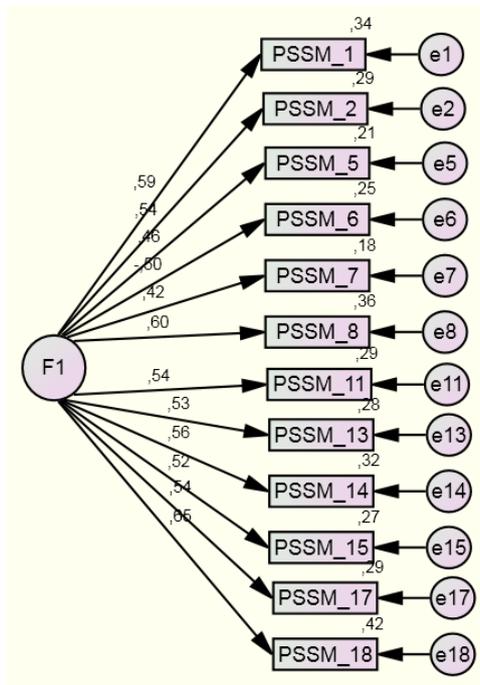


Gráfico 2. Especificação pictográfica do modelo da PSSM

Para efeitos de investigação foi considerada a escala total, 18 itens, que apesar de na ACP apresentar algumas limitações, obteve um bom valor de consistência interna.

As pontuações dos sujeitos foram obtidas efetuando o somatório dos itens (com inversão dos itens com saturações negativas) e dividindo pelo respetivo número de itens. A pontuação de cada sujeito varia de 1 a 5, tal como a escala de resposta.

As pontuações variaram entre 1,89 e 5,00, com uma média de 3,68 (DP=0,58). A assimetria padronizada foi de -3,18 e o achatamento de -1,10 (Cramer, 1997).

No estudo dos *outliers* não foram identificados *outliers* superiores mas foram identificados 2 *outliers* inferiores que se distanciavam mais de 3DP da média e 5 entre 2,5DP e 3DP. Com a *winsorização* dos dois *outliers* superiores foi obtida uma assimetria padronizada de 3,06. Efetuado o procedimento com as 7 observações *outliers*, a assimetria padronização continua superior a 2 mas decresce para 2,68.

Dado o tamanho da amostra, e após inspeção visual do histograma (Gráfico 3), não consideramos esta ligeira assimetria impeditiva da utilização de provas estatísticas

paramétricas levando em consideração o teorema do limite central (Murteira, Ribeiro, Silva, & Pimenta, 2001).

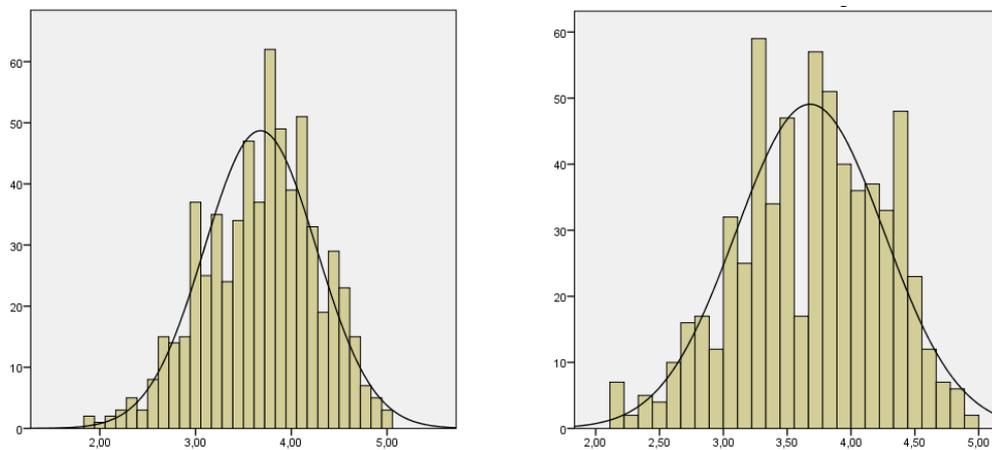


Gráfico 3. Histogramas da PSSM antes e depois da acomodação dos *outliers*

4.3. Análise do Bem-Estar Psicológico numa amostra de adolescentes portugueses

4.3.1. BEP em função do sexo

Existem diferenças estatisticamente significativas entre sexos no BEP global, assim como em todas as dimensões estudadas. O sexo feminino foi o que obteve valores médios mais elevados (Tabela 12).

Tabela 12. Médias, desvios-padrão e ANOVA no BEP em função do sexo.

Dimensões	Sexo	Média	DP	F	p
Crescimento pessoal	Masculino	4,20	0,49	5,105 ^a	0,024*
	Feminino	4,29	0,49		
Relações positivas	Masculino	3,95	0,58	4,139 ^a	0,042*
	Feminino	4,04	0,55		
Objetivo de vida	Masculino	3,56	0,68	5,503 ^a	0,019*
	Feminino	3,69	0,68		
Aceitação de si	Masculino	3,75	0,62	5,036 ^a	0,025*
	Feminino	3,86	0,65		
BEP global	Masculino	3,81	0,39	4,199 ^a	0,041*
	Feminino	3,86	0,38		

^a Teste de Levene não foi significativo; *p<0,05; **p<0,01; ^{ns} não significativo.

4.3.2. BEP em função do grupo etário

Os alunos de 12-13 anos obtiveram valores médios significativamente superiores aos colegas de 16-18 anos nas dimensões objetivos de vida ($p=0,003$) e aceitação de si ($p=0,008$). Ainda na aceitação de si a média destes alunos foi significativamente superior à dos alunos com 14-15 anos ($p=0,004$).

Tabela 13. Médias, desvios-padrão e ANOVA no BEP em função do grupo etário.

Dimensões	Grupo etário	Média	DP	F	p	Post hoc
Crescimento pessoal	12-13 anos	4,25	0,46	1,151	0,317 ^{ns}	
	14-15 anos	4,21	0,51			
	16-18 anos	4,28	0,50			
Relações positivas	12-13 anos	4,03	0,56	0,412	0,662 ^{ns}	
	14-15 anos	3,98	0,59			
	16-18 anos	4,01	0,55			
Objetivo de vida	12-13 anos	3,77	0,69	5,979	0,003**	12-13>16-18, $p=0,003$ **
	14-15 anos	3,63	0,66			
	16-18 anos	3,54	0,68			
Aceitação de si	12-13 anos	3,96	0,66	6,609	0,001**	12-13>16-18, $p=0,008$ ** 12-13>14-15, $p=0,004$ **
	14-15 anos	3,76	0,66			
	16-18 anos	3,76	0,58			
BEP global	12-13 anos	3,91	0,39	4,139	0,016	12-13>16-18, $p=0,032$ *
	14-15 anos	3,81	0,41			
	16-18 anos	3,81	0,36			

^a Teste de Levene não foi significativo ^p<.05; ^{**}p<.01; ^{ns} não significativo.

4.3.3. BEP em função do ciclo de escolaridade

Os alunos do 3º Ciclo apresentaram valores médios significativamente superiores nas dimensões objetivos de vida e aceitação de si, quando comparados com os seus colegas do ensino Secundário (Tabela 14).

Tabela 14. Médias, desvios-padrão e ANOVA no BEP em função do ciclo de ensino

Dimensões	Ciclo de ensino	Média	DP	F	p
Crescimento pessoal	3.º Ciclo	4,23	0,50	1,795 ^a	0,181 ^{ns}
	Secundário	4,28	0,48		
Relações positivas	3.º Ciclo	3,98	0,59	1,168 ^a	0,280 ^{ns}
	Secundário	4,03	0,54		
Objetivo de vida	3.º Ciclo	3,69	0,68	5,824 ^a	0,016 [*]
	Secundário	3,56	0,68		
Aceitação de si	3.º Ciclo	3,86	0,67	4,541 ^b	0,033 [*]
	Secundário	3,75	0,59		
BEP global	3.º Ciclo	3,86	0,41	1,519 ^b	0,218
	Secundário	8,82	0,36		

^a Teste de Levene não foi significativo; ^b Teste de Levene foi significativo, foi considerada a correção Brown-Forsythe; ^{*} $p < 0,05$; ^{**} $p < 0,01$; ^{ns} não significativo.

4.3.4. BEP em função do tipo de ensino

A Tabela 15 mostra que os alunos do subsistema público de ensino obtiveram valores médios significativamente superiores aos seus colegas do subsistema de ensino privado na dimensão objetivos de vida [$F(1, 641)=12,846$; $p=0,000$].

Tabela 15. Médias, desvios-padrão e ANOVA no BEP em função do tipo de ensino

Dimensões	Tipo de ensino	Média	DP	F	p
Crescimento pessoal	Oficial	4,24	0,48	0,885 ^a	0,347 ^{ns}
	Privado	4,28	0,51		
Relações positivas	Oficial	4,00	0,57	0,099 ^a	0,754 ^{ns}
	Privado	4,02	0,56		
Objetivo de vida	Oficial	3,70	0,67	12,846 ^a	0,000 ^{**}
	Privado	3,49	0,68		
Aceitação de si	Oficial	3,85	0,65	3,695 ^a	0,055 ^{ns}
	Privado	3,74	0,62		
BEP global	Oficial	3,85	0,39	2,266 ^a	0,133
	Privado	3,80	0,39		

^a Teste de Levene não foi significativo ^{*} $p < 0,05$; ^{**} $p < 0,01$; ^{ns} não significativo.

4.3.5. BEP em função da área de residência

Não se observam diferenças estatisticamente significativas entre os contextos da área de residência nas dimensões de bem-estar psicológico estudadas (Tabela 16).

Tabela 16. Médias, desvios-padrão e ANOVA no BEP em função da área de residência

Dimensões	Área de residência	Média	DP	F	p
Crescimento pessoal	Urbana	4,24	0,47	0,249 ^a	0,618 ^{ns}
	Rural	4,26	0,51		
Relações positivas	Urbana	4,00	0,56	0,111 ^a	0,740 ^{ns}
	Rural	4,01	0,57		
Objetivo de vida	Urbana	3,69	0,69	2,704 ^a	0,101 ^{ns}
	Rural	3,60	0,68		
Aceitação de si	Urbana	3,83	0,66	0,258 ^a	0,611 ^{ns}
	Rural	3,80	0,63		
BEP global	Urbana	3,84	0,37	0,062 ^a	0,803 ^{ns}
	Rural	8,84	0,40		

^a Teste de Levene não foi significativo *p<.05; **p<.01; ^{ns} não significativo.

4.3.6. BEP em função do nível socioeconômico

Também não se registaram diferenças estatisticamente significativas no bem-estar psicológico dos diferentes níveis socioeconômicos (Tabela 17).

Tabela 17. Médias, desvios-padrão e ANOVA no BEP em função do NSE

Dimensões	NSE	Média	DP	F	p
Crescimento pessoal	Baixo	4,24	0,50	0,857 ^a	0,428 ^{ns}
	Médio	4,29	0,46		
	Alto	4,16	0,51		
Relações positivas	Baixo	3,98	0,57	1,353 ^a	0,264 ^{ns}
	Médio	4,07	0,55		
	Alto	4,08	0,62		
Objetivo de vida	Baixo	3,62	0,68	2,531 ^a	0,084 ^{ns}
	Médio	3,66	0,72		
	Alto	3,90	0,65		
Aceitação de si	Baixo	3,79	0,64	2,016 ^a	0,138 ^{ns}
	Médio	3,89	0,65		
	Alto	3,96	0,60		
BEP global	Baixo	3,82	0,39	1,722	0,185
	Médio	3,89	0,36		
	Alto	3,90	0,41		

^a Teste de Levene não foi significativo *p<.05; **p<.01; ^{ns} não significativo.

4.3.7. BEP em função da prática de atividades extracurriculares

Os alunos que frequentam AEC (Tabela 18) apresentam valores médios significativamente superiores no bem-estar psicológico global [$F(1, 641)=10,029$; $p=0,002$] e em todas as dimensões.

Tabela 18. Médias, desvios-padrão e ANOVA no BEP em função das AEC

Dimensões	AEC	Média	DP	F	p
Crescimento pessoal	Não	4,20	0,49	5,105	0,024*
	Sim	4,29	0,49		
Relações positivas	Não	3,95	0,58	4,139	0,042*
	Sim	4,04	0,55		
Objetivo de vida	Não	3,56	0,68	5,503	0,019*
	Sim	3,69	0,68		
Aceitação de si	Não	3,75	0,62	5,036	0,025*
	Sim	3,86	0,65		
BEP global	Não	3,78	0,39	10,029 ^a	0,002**
	Sim	3,88	0,38		

^a Teste de Levene não foi significativo; * $p<.05$; ** $p<.01$; ^{ns} não significativo.

4.4. Análise do Sentimento de Pertença à Escola numa amostra de adolescentes portugueses

4.4.1. Sentimento de Pertença à Escola em função do sexo

A Tabela 19 apresenta os resultados relativos à análise comparativa do sentimento de pertença à escola. Constata-se que não existem diferenças estatisticamente significativas entre sexos no sentimento de pertença à escola [$F(1, 641)=0,268$; $p=0,605$].

Tabela 19. Médias, desvios-padrão e ANOVA na escala de avaliação do sentimento de pertença à escola em função do sexo.

		n	Média	DP	F	p
Sexo	Masculino	300	3,69	0,56	0,268 ^a	,605 ^{ns}
	Feminino	342	3,67	0,59		

^a Teste de Levene não foi significativo; * $p<.05$; ** $p<.01$; ^{ns} não significativo.

4.4.2. Sentimento de Pertença à Escola função do grupo etário

Em relação à idade (Tabela 20), constata-se que o primeiro GE comporta 27,9% da amostra, o segundo 34,3% e o terceiro 37,9%. A diferença entre os valores médios de sentimento de pertença à escola por GE foi estatisticamente significativa [$F(2, 640)=7,592$; $p=0,001$]. O Sheffé *test* foi usado nos testes *post hoc* e o grupo 12-13 anos foi o que obteve um valor médio mais elevado, significativamente superior ao grupo 14-15 anos ($p=0,011$) e ao grupo 16-18 anos ($p=0,001$).

Tabela 20. Médias, desvios-padrão e ANOVA na escala de avaliação do sentimento de pertença à escola em função do grupo etário.

		N	Média	DP	F	p	Post hoc
Grupo etário	12-13 anos	179	3,82	0,59	7,592 ^a	0,001 ^{**}	12-13>14-15, $p=0,011$
	14-15 anos	220	3,65	0,55			12-13>16-18, $p=0,001$
	16-18 anos	243	3,61	0,58			

^a Teste de Levene não foi significativo; * $p<.05$; ** $p<.01$; ^{ns} não significativo.

4.4.3. Sentimento de Pertença à Escola função do ciclo de ensino

A análise por ano de escolaridade (Tabela 21) mostrou que os alunos do 3.º Ciclo perfazem 57,2% da amostra e os do ensino secundário constituem 42,8%. O 3.º Ciclo obteve valores médios estatisticamente superior ao ensino secundário [$F(1, 641)=5,043$; $p=0,025$].

Tabela 21. Médias, desvios-padrão e ANOVA na escala de avaliação do sentimento de pertença à escola em função do ciclo de ensino.

		N	Média	DP	F	p
Ciclo de ensino	3º ciclo	367	3,72	0,59	5,043 ^a	0,025 [*]
	Ensino secundário	275	3,62	0,56		

^a Teste de Levene não foi significativo; * $p<.05$; ** $p<.01$; ^{ns} não significativo.

4.4.4. Sentimento de Pertença à Escola função do tipo de ensino

Relativamente ao subsistema de ensino (Tabela 22), observa-se que os alunos do ensino privado obtiveram valores médios de sentimento de pertença à escola superiores aos seus colegas do ensino público [$F(1, 641)=6,011$; $p=0,014$].

Tabela 22. Médias, desvios-padrão e ANOVA na escala de avaliação do sentimento de pertença à escola em função do tipo de ensino.

		n	Média	DP	F	p
Tipo de ensino	Oficial	452	3,64	0,58	6,011 ^a	0,014 [*]
	Privado	190	3,77	0,58		

^a Teste de Levene não foi significativo; ^{*}p<.05; ^{**}p<.01; ^{ns} não significativo.

4.4.5. Sentimento de Pertença à Escola função da área de residência

No que se refere à área de residência (Tabela 23), os jovens que residem em áreas rurais apresentaram em média um maior sentimento de pertença à escola do que os jovens que residem em áreas urbanas [$F(1, 641)=7,299$; $p =0,007$].

Tabela 23. Médias, desvios-padrão e ANOVA na escala de avaliação do sentimento de pertença à escola em função da área de residência.

		N	Média	DP	F	p
Área residência	Urbana	269	3,61	0,58	7,299 ^a	0,007 [*]
	Rural	373	3,73	0,58		

^a Teste de Levene não foi significativo; ^{*}p<.05; ^{**}p<.01; ^{ns} não significativo.

4.4.6. Sentimento de Pertença à Escola função do NSE

Foram classificados no NSE baixo 77,9% dos inquiridos, no NSE médio 17,6% e no NSE alto 4,5% da amostra. A desproporção do número de sujeitos por grupo justificou a opção pela correção de Brown-Forsythe (Tabachnick & Fidell, 2007), apesar de o teste de Levene ter apontado para a homocedasticidade (Vallejo & Escudero, 2000). Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas no sentimento de pertença à escola nos diferentes NSE (Tabela 24).

Tabela 24. Médias, desvios-padrão e ANOVA na escala de avaliação do sentimento de pertença à escola em função do NSE

		N	Média	DP	F	p
NSE	Baixo	500	3,67	0,58	0,532 ^a	0,589 ^{ns}
	Médio	113	3,72	0,57		
	Alto	29	3,73	0,56		

^a Teste de Levene não foi significativo; ^{*}p<.05; ^{**}p<.01; ^{ns} não significativo.

4.4.7. Sentimento de Pertença à Escola em função da participação em AEC

Os jovens que participam em AEC (Tabela 25) apresentaram valores médios superiores no sentimento de pertença à escola, comparativamente aos seus colegas que não participam em AEC [F(1, 641)=6,399; $p=0,012$].

Tabela 25. Médias, desvios-padrão e ANOVA na escala de avaliação do sentimento de pertença à escola em função da participação em atividades extracurriculares

		N	Média	DP	F	ρ
AEC	Não	268	3,61	0,57	6,399 ^a	0,012 ^{ns}
	Sim	374	3,73	0,58		

^a Teste de Levene não foi significativo; * $p<.05$; ** $p<.01$; ^{ns} não significativo.

4.5. Correlação entre o BEP e o Sentimento de Pertença à Escola

Constata-se que existe uma forte correlação positiva entre o bem-estar psicológico e o sentimento de pertença à escola e que todas as dimensões estudadas do bem-estar psicológico surgem correlacionadas com o sentimento de pertença à escola (Tabela 26) o que sugere que o sentimento de pertença à escola é um fator importante do bem-estar psicológico dos adolescentes. Quanto maior o sentimento de pertença à escola, maior o sentimento de desenvolvimento contínuo e maior a abertura do adolescente a novas experiências, melhores relações estabelece com os outros, melhor a definição dos seus objetivos de vida e melhor a utilização dos recursos que permitem a sua concretização, e maior aceitação de si mesmo.

Tabela 26. Matriz de correlações entre o BEP e o sentimento de pertença à escola.

Dimensões	PSSM	Crescimento pessoal	Relações positivas	Objetivos vida	Aceitação de si	BEP global
crescimento pessoal	0,328**	1				
relações positivas	0,428**	,465**	1			
objetivos vida	0,345**	,357**	0,278**	1		
aceitação de si	0,412**	,354**	0,423**	0,497**	1	
BEP global	0,505**	0,675**	0,672**	0,716**	0,784**	1

Proposta de Cohen (1988) para interpretação dos valores de correlação:

0,10< r <0,29 – fraca

0,30< r <0,49 – moderada

0,50< r <1,0 – forte

O mesmo se aplica a correlações negativas.

** $p< 0,001$

* $p< 0,005$

4.6. Papel preditor do Sentimento de Pertença à Escola sobre a BEP

Foi efetuada uma regressão linear do sentimento de pertença à escola (PSSM) como preditor do bem-estar psicológico (critério). A equação de regressão foi estatisticamente significativa [$F(1, 641)=219,017$, $p<0,001$] e explica 26% da variância, sendo o sentimento de pertença um preditor significativo com um coeficiente $\beta=0,505$. A tabela 27 ilustra esses resultados.

Tabela 1. Regressão do sentimento de pertença à escola como preditor do bem-estar psicológico

R²	R²_{ajustado}	F	p	B	t	p
0,255	0,254	219,017	0,000	0,505	14,799	0,000

4.6.1. Papel preditor do Sentimento de Pertença no BEP por ciclo de ensino

Para perceber se o efeito preditor do sentimento de pertença à escola no bem-estar psicológico se alterava ao longo do percurso escolar, analisamos o seu valor no 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário (Tabela 28). Verifica-se que o efeito preditor do sentimento de pertença é ligeiramente mais forte no ensino básico do que no ensino secundário. Enquanto no 3.º ciclo o sentimento de pertença à escola explica 27% da variância do bem-estar psicológico dos alunos, no ensino secundário, este sentimento explica, aproximadamente, 22% da variância do bem-estar psicológico dos adolescentes.

Tabela 2. Regressão do sentimento de pertença à escola como preditor do bem-estar psicológico por ciclo de ensino

	R²	R²_{ajustado}	F	P	B	T	p
3.º ciclo	0,274	0,272	137,981	0,000	0,524	11,747	0,000
Ensino secundário	0,217	0,214	75,616	0,000	0,466	8,696	0,000

4.6.2. Papel preditor do Sentimento de Pertença no BEP consoante o tipo de ensino

Também foi do nosso interesse perceber se o efeito preditor do sentimento de pertença à escola no bem-estar psicológico dos adolescentes se diferenciava consoante o carácter público ou privado dos estabelecimentos de ensino (Tabela 29). Verificamos que o efeito preditor do sentimento de pertença à escola no bem-estar psicológico dos alunos é maior no subsistema de ensino privado do que no ensino público oficial. No ensino particular, o sentimento de pertença à escola explica aproximadamente 34% da variância do bem-estar psicológico dos alunos, enquanto no ensino oficial este valor ronda os 23%.

Tabela 39. Regressão do sentimento de pertença à escola como preditor do bem-estar psicológico por tipo de ensino

		R²	R²_{ajustado}	F	p	β	T	p
Tipo Ensino	Oficial	0,233	0,231	136,462	0,000	0,482	11,862	0,000
	Privado	0,337	0,334	95,712	0,000	0,581	9,783	0,000

5. Discussão

O primeiro dos objetivos deste estudo foi traduzir e adaptar para a população portuguesa a escala criada por Carol Goodenow (1993) para avaliação do sentimento psicológico de pertença à escola. O sentimento de pertença à escola tem sido alvo de um crescente interesse por parte dos investigadores sociais devido à sua relação com constructos psicológicos, como o bem-estar e a motivação, e com variáveis educacionais, como o desempenho académico e o interesse dos alunos pelas aprendizagens escolares.

O estudo da dimensionalidade da versão portuguesa da *Psychological Sense of School Membership* (PSMM) apresentou algumas limitações ao nível da análise fatorial, exploratória e confirmatória. Inicialmente, quatro fatores obtiveram valores próprios superiores a 1, no entanto, o primeiro fator explicava por si 27,89% da variância e o ponto de inflexão da curva ocorria logo no segundo fator. Em termos de saturação fatorial todos os itens obtiveram saturações acima de 0,32 no primeiro fator, excepto o item 3, cuja saturação aproximou-se deste valor. Deste modo, os resultados obtidos com o estudo da dimensionalidade da versão portuguesa da PSMM apontam para uma solução unidimensional, não sendo possível confirmar as dimensões estruturais sugeridas por Hagborg (1994) e replicadas por You et al. (2011).

Os estudos da estrutura dimensional da PSSM para além de escassos não são concordantes. Hagborg (1994) sugeriu uma estrutura tridimensional composta pelas dimensões: sentimento de pertença (*belonging*), aceitação (*acceptance*) e rejeição (*rejection*). No entanto, estudos posteriores apresentaram soluções fatoriais diferentes. Cheung e Hui (2003) propuseram que a PSSM teria uma estrutura bidimensional e O'Farrell e Morrison (2003) identificaram um único fator (*school belonging*) composto por cinco itens da escala original. You et al. (2011) recuperaram a estrutura tridimensional proposta por Hagborg (1994), alterando a denominação do primeiro fator de sentimento de pertença (*belonging*) para relações de amizade (*caring relationships*). Contudo, o modelo hierárquico de segunda ordem mostrou um fraco ajustamento, o que prejudica a procura de um constructo mais amplo para o sentimento de pertença à escola. A análise fatorial realizada por Teo, Cheung, & Kam (2016) à versão chinesa de Cheung e Hui (2003) apresentou uma solução com 3 fatores, mas com uma redução da escala original para 16 itens. São necessários mais estudos sobre a dimensionalidade da PSSM para perceber qual a sua estrutura e quais as suas implicações na vida diária dos alunos na escola.

A solução unifatorial da Escala do Sentimento de Pertença à Escola por nós encontrada revelou um bom valor de consistência interna, dando-nos confiança na sua utilização.

Relativamente à escala de avaliação do bem-estar psicológico, verificaram-se algumas limitações psicométricas, nomeadamente ao nível da consistência interna das dimensões autonomia e domínio do meio. Estas duas dimensões não apresentaram valores aceitáveis de consistência interna, pelo que decidimos pela sua não inclusão nas análises sucessivas.

Está descrito na literatura que a versão de 18 itens do instrumento de avaliação do BEP tem revelado alguns problemas metodológicos, nomeadamente no que respeita ao critério psicométrico do coeficiente de consistência interna (Fernandes, 2007). Ryff e Keys (1995) justificam este facto aludindo ao reduzido número de itens por escala (somente 3) e ao facto dos itens terem sido escolhidos para representar a amplitude concetual de cada uma das dimensões.

No entanto, foi possível verificar a existência de diferenças significativas entre os sexos no bem-estar psicológico global e nas dimensões que o compõem. Em ambos os casos, as raparigas apresentaram valores mais elevados de bem-estar psicológico. A influência do sexo no bem-estar psicológico tem sido bastante investigada. Alguns estudos reportam diferenças significativas entre os sexos, com o sexo feminino a apresentar níveis mais elevados de bem-estar psicológico comparativamente aos homens (Cuadra & Florenzano, 2003; Fernandes, 2007; Francis & Kaldor, 2002; Meyers, 2000). Outros estudos, porém, sugerem que as raparigas vivenciam a adolescência com menor bem-estar psicológico do que os rapazes (Bizarro & Silva, 2000 cit. Carvalho, 2015).

Costa (2015) observou diferenças estatisticamente significativas nas dimensões relações positivas e aceitação de si do bem-estar psicológico. Enquanto as raparigas apresentaram valores mais elevados ao nível das relações positivas, os rapazes apresentaram valores mais altos na aceitação de si. No estudo realizado por Carvalho (2015) as raparigas apresentaram valores superiores nas dimensões “crescimento pessoal” e “relações positivas”, mas os rapazes apresentavam valores mais elevados na dimensão “aceitação de si”. Resultados similares foram registados por Fernandes (2007). Também Sousa et al. (2012) reportaram que as raparigas, na fase inicial da adolescência, revelam valores mais elevados nas dimensões relações positivas com os outros e objetivos de vida da escala de bem-estar psicológico.

No que se refere à idade, prevalece a ideia de somos mais felizes durante a infância. Bizarro (1999) identificou uma tendência para o bem-estar diminuir com a idade. Um estudo posterior (Bizarro & Silva, 2000) demonstrou que os adolescentes mais novos (12-13 anos) apresentam valores mais elevados de bem-estar. Para estas investigadoras, as tarefas desenvolvimentais e as exigências de adaptação aumentam com a idade, colocando maiores dificuldades aos adolescentes. Estas dificuldades tornam-se mais evidentes a partir da fase média da adolescência (Bizarro & Silva, 2000).

Os resultados obtidos na presente investigação corroboram esta tendência, no sentido em que os alunos que se encontravam na fase inicial da adolescência (12-13 anos) apresentaram valores mais elevados nas dimensões objetivos de vida e aceitação de si do bem-estar psicológico. Não obstante, gostaríamos de salientar que existem alguns estudos que sugerem um acréscimo do bem-estar psicológico com a idade. Ehrlich e Isaacowitz (2002 cit. Fernandes, 2007) analisaram os níveis de bem-estar numa amostra de 280 pessoas com idades compreendidas entre os 18 e os 93 anos. Os resultados deste estudo mostraram que era na idade adulta que os níveis de afeto positivo eram mais elevados. Também Charles, Reynolds e Gatz (2001 cit. Fernandes, 2007) tinham verificado uma tendência para o afeto negativo diminuir ao longo do tempo, decrescendo constantemente até aos 60 anos e apresentando uma taxa de decréscimo menos a partir desse período. Simultaneamente, os autores identificaram uma tendência para a estabilização do afeto positivo nos diversos grupos etários, observando-se uma diminuição significativa no grupo de idade adulta avançada.

A escolaridade também parece condicionar o bem-estar psicológico, na medida em que os alunos do 3º Ciclo apresentaram valores superiores nas dimensões objetivos de vida e aceitação de si. Este é um resultado surpreendente, na medida em que seria de esperar que os alunos do secundário pontuassem mais alto na dimensão objetivos de vida, uma vez que já fizeram as suas escolhas de área de estudos e se encontram num percurso mais definido da sua escolaridade. Estando numa fase mais adiantada da adolescência, seria também de esperar que os alunos do secundário pontuassem mais alto na “aceitação de si” uma vez que com o evoluir da adolescência os jovens tendem a ser menos conformistas em relação ao seu grupo de pares.

A análise do tipo de ensino permitiu constatar que os alunos do ensino público apresentaram valores mais elevados na dimensão objetivos de vida do bem-estar psicológico, no entanto, não se verificam diferenças nas outras dimensões do bem-estar psicológico ou na escala global. A sociedade não é homogénea e as características

individuais dos alunos e as suas condições de vida também não o são. A escola pública reflete esse facto (Neto-Mendes, Costa & Ventura, 2003). Este resultado indica-nos que os alunos da escola pública pontuaram mais alto nos itens relativos à definição e propósitos de vida. Não podemos esquecer que, para muitos adolescentes provenientes de famílias com baixa escolaridade, a escola pública constitui a oportunidade de virem a ter, no futuro, uma vida diferente. Com efeito, vários estudos enfatizaram a importância do capital económico, social e cultural dos pais no apoio à escolarização dos seus filhos. A investigação tem demonstrado que os pais com capital cultural mais elevado são mais capazes de descodificar as práticas e as políticas escolares podendo, portanto, dar mais e melhor assistência aos seus filhos na vida académica escolar e doméstica (Mclaren e Dyck, 2002).

O contexto social e cultural da área de residência pode influenciar o crescimento e o desenvolvimento de crianças e adolescentes (Rocha, Padez & Morais, 1998). Segundo Fernandes (2007) a análise da influência do contexto sociocultural da área de residência no bem-estar psicológico tem sido negligenciada pela investigação. Na sua dissertação sobre o bem-estar psicológico dos adolescentes Fernandes (2007) assinalou um maior bem-estar psicológico global nos adolescentes que residiam no meio urbano. Ao nível das dimensões de bem-estar, estes adolescentes apresentavam valores médios superiores de crescimento pessoal, objetivos de vida e aceitação de si (Fernandes, 2007).

No presente estudo não foram identificadas diferenças do bem-estar psicológico entre os adolescentes que residiam no meio rural e os que habitavam no meio urbano. Parece-nos que, apesar do meio rural e do meio urbano ainda diferirem em alguns aspetos demográficos, económicos, sociais e culturais, verifica-se uma certa homogeneização dos contextos devido à melhoria dos acessos e dos melhores meios de comunicação.

É também reconhecida a importância do NSE da família no bem-estar psicológico das crianças e adolescentes. Vários estudos têm demonstrado que os adolescentes de meios socioeconómicos mais favorecidos possuem menos sintomas psicossomáticos e doenças crónicas (Pedersen & Madsen, 2002), maiores níveis de saúde auto reportada (Huurre, Aro & Rahkonen, 2003) e menor número de consultas médicas (Garralda, 2004). No contexto nacional, Bizarro e Silva (2000), constataram que existe um efeito significativo do NSE sobre o bem-estar psicológico, na medida em que o bem-estar psicológico tende a diminuir com a redução do NSE. Contudo, Fernandes (2007) adverte que a influência do NSE no bem-estar psicológico não deve ser entendida como determinante, pois ela é moderada pelas perceções e experiências individuais.

A amostra da presente investigação pertence, maioritariamente, a um NSE baixo, contudo, não se verificaram diferenças no bem-estar psicológico dos diferentes NSE. Resultado diferente foi reportado por Carvalho (2015) que regista uma associação positiva entre o NSE e o bem-estar psicológico, com exceção das dimensões autonomia e crescimento pessoal.

São vastas as referências na literatura acerca da importância da participação das crianças e jovens em atividades extracurriculares, comunitárias e voluntárias (Barber, Stone, & Eccles, 2005; Freire et al., 2013; Fusco, 2008; Larson, 2000; Simões, 2007).

Segundo Larson (2000) a participação dos jovens em atividades não obrigatórias tem repercussões ao nível escolar e ajuda a ultrapassar determinadas limitações da escola e da educação formal. Estas atividades não têm, necessariamente, de ocorrer fora do contexto escolar, podendo desenvolver na sala de aula de forma extracurricular (Larson, 2000). A diversificação de experiências na sala de aula e na escola constitui uma forma de potenciar o envolvimento e a identificação emocional e social das crianças e jovens com a escola (Eccles et al., 2003).

Na nossa amostra, os alunos que frequentam atividades extracurriculares expressam valores mais elevados de bem-estar psicológico global, que se traduziu em valores mais elevados em todas as dimensões estudadas: crescimento pessoal, relações positivas, objetivos de vida e aceitação de si.

O problema, como salienta Carvalho (2015) é que nem todas as crianças e adolescentes têm oportunidade de participação em atividades extracurriculares. Assim, a frequência destas atividades assume um cariz seletivo, desigual e fortemente marcado pelo estatuto socioeconómico (Eccles et al., 2003; Fusco, 2008; Larson, 2000).

Relativamente ao sentimento de pertença à escola, o presente estudo não identificou diferenças estatisticamente significativas entre sexos nem entre o NSE dos alunos. No entanto, a idade, a escolaridade, o subsistema de ensino, a área de residência e a frequência de AEC parecem ter uma influência importante no sentimento de pertença à escola.

O resultado relativo à análise comparativa de rapazes e raparigas vem contrariar o que está descrito na literatura, na medida em que nos estudos originais desenvolvidos por Goodenow (1993) as raparigas exibiram níveis mais elevados de sentimento de

pertença à escola. Este resultado tem sido encontrado noutros estudos (Sari, 2015; Voelkl, 1997).

Do ponto de vista sociológico, as questões relativas à inclusão e ao sentimento de pertença tendem a ser predominantes nas fases iniciais da adolescência (Goodenow, 1993). Os resultados deste estudo mostram-nos que o grupo de adolescentes mais novos (12-13 anos) foi o que obteve um valor médio mais elevado. Este resultado é concordante com outros expressos na literatura. Por exemplo, Matos e Carvalhosa (2001) identificaram os adolescentes mais novos como sendo aqueles que percecionam o ambiente escolar de um modo mais favorável.

Relativamente à escolaridade, os alunos do 3.º Ciclo também apresentaram níveis mais elevados de sentimento de pertença à escola do que os alunos do ensino secundário. Também Fernandes (2007) reportou que os alunos em anos de escolaridade inferiores tendem a experimentar níveis mais elevados de satisfação escolar.

É difícil estabelecer um paralelo relativamente à influência do tipo de ensino que os alunos frequentam no sentimento de pertença à escola, pois tanto quanto nos foi possível perceber na revisão da literatura, esta é uma variável pouco estudada. Os alunos do subsistema de ensino privado apresentaram um sentimento de pertença à escola mais elevado do que os alunos do subsistema público. Apesar da qualidade de uma escola não resultar diretamente das condições estruturais ou médias académicas (Carvalho, 2015), as condições físicas e o ambiente de sucesso que se vive nestas escolas podem influenciar o sentimento de pertença à escola. Segundo Justino (2010) é evidente a qualidade do ensino nas escolas particulares portuguesas, sobretudo no que se refere ao ensino secundário. Para Fernández & Nordmann (2002) essa qualidade advém, em parte, do facto dos valores e metas definidos nos projetos educativos serem consistentes com os valores familiares.

No que se refere à área de residência, os jovens que residem em áreas rurais apresentaram um maior sentimento de pertença à escola do que os jovens que residem em áreas urbanas. Este resultado vai ao encontro dos apresentados por Goodenow (1993), na medida em que no estudo original, os alunos das escolas urbanas apresentaram níveis inferiores de envolvimento escolar. Para Goodenow (1993) os alunos do meio suburbano desenvolvem um maior sentimento de pertença à escola do que os alunos do meio urbano, porque vivem em comunidades mais pequenas e homogéneas.

A importância das atividades extracurriculares no desenvolvimento de crianças e jovens tem sido comprovada pela relação positiva entre a prática destas atividades e

medidas do funcionamento psicológico, como a bem-estar e a autoestima (Carvalho, 2015; Coatsworth & Sharp, 2013; Silva, 2016) e outras variáveis relacionadas com o ensino e as aprendizagens (Moura, Martins & Coimbra, 2014).

No estudo de Carvalho (2015), as atividades extracurriculares apresentaram uma correlação positiva com as dimensões aceitação de si, crescimento pessoal e relações positivas do bem-estar psicológico. Estes resultados sugerem que a participação em atividades extracurriculares promove o gosto pelos diversos aspetos da personalidade e o orgulho próprio; aumenta a compreensão da vida e sentimento de maior capacidade e força pessoal; o que permite retirar maior proveito das relações de amizades (Carvalho, 2015).

Moura, Martins e Coimbra (2014) encontraram diferenças no rendimento académico dos alunos que participavam nas atividades extracurriculares de música e os que não frequentavam essas atividades. As investigadoras concluíram que as atividades extracurriculares, neste caso na área da música, são espaços de ação e produção de conhecimentos e competências, não apenas específicos do campo em que se desenvolvem, mas que se estendem a outras áreas de aprendizagem, contribuindo para a formação integral dos alunos.

Os resultados deste estudo mostram que os jovens que participam em atividades extracurriculares apresentaram maior sentimento de pertença à escola do que os seus colegas que não participam em atividades extracurriculares, o que reforça a importância destas atividades complementares no desenvolvimento das crianças e dos jovens.

Constatou-se ainda que existe uma correlação positiva entre o bem-estar psicológico e o sentimento de pertença à escola. Todas as dimensões estudadas do bem-estar psicológico apresentaram correlações positivas e estatisticamente significativas com o sentimento de pertença à escola, o que significa que o modo como o aluno experiencia o contexto escolar se encontra associado ao seu bem-estar psicológico.

Os adolescentes passam mais tempo na escola do que em qualquer outro contexto da sua vida, conseqüentemente, as experiências vividas em contexto escolar influenciam todos os aspetos do desenvolvimento durante a adolescência, desde a amplitude e a profundidade do seu capital intelectual, passando pelo seu bem-estar psicológico, até à natureza da influência dos colegas sobre o seu desenvolvimento (Wigfield, Eccles, Schiefele, Roeser & Davis-Kean, 2006).

Os resultados da análise de regressão confirmam o efeito preditor do sentimento de pertença à escola no bem-estar psicológico dos adolescentes. Estudos transversais e longitudinais têm demonstrado que o sentimento de pertença à escola pode predizer a motivação académica e o bem-estar emocional dos alunos na escola (Deci & Ryan, 2002; Wentzel, 1998). O sentimento de pertença pode ser especialmente crítico em momentos de transição e para aqueles adolescentes que têm de ultrapassar barreiras étnicas, raciais, socioeconómicas e sociolinguísticas, significativas para se sentirem totalmente parte da comunidade escolar (Garcia-Reid, Reid & Peterson, 2005; Goodenow, 1993).

No presente estudo verificamos que o efeito preditor do sentimento de pertença à escola diminui do 3.º ciclo para o ensino secundário, o que sugere que o bem-estar psicológico dos alunos tende a ser influenciado por outras variáveis externas à escola, à medida que estes crescem e avançam no nível de ensino. No estudo realizado por Goodenow (1991), o sentimento de pertença à escola apresentava uma relação mais forte com os resultados escolares dos alunos no 7.º ano de escolaridade, sugerindo que o sentimento de pertença assume um papel preponderante perante um contexto de aumento da vulnerabilidade, como acontece nesse ano de transição.

O tipo de ensino que os alunos frequentam, oficial ou privado, mostrou ser uma variável interessante no estudo e compreensão do bem-estar psicológico dos adolescentes. Apesar das diferenças no bem-estar psicológico dos alunos do ensino oficial e do ensino privado não serem estatisticamente significativas, com exceção da dimensão objetivos de vida, o valor preditor do sentimento de pertença à escola no bem-estar psicológico parece ser mais relevante no ensino privado. Parece assim que o sentimento de pertença à escola assume uma importância maior no bem-estar dos alunos no contexto de um ambiente académico mais competitivo que caracteriza o subsistema de ensino privado em Portugal.

São necessários mais trabalhos de investigação para podermos compreender verdadeiramente as implicações do sentimento de pertença à escola no desenvolvimento e no bem-estar dos adolescentes. Esperamos que a tradução e adaptação para a população portuguesa de uma escala de avaliação desse sentimento seja um contributo importante e que possa despertar o interesse dos investigadores para esta área do conhecimento.

6. Conclusão

Os resultados obtidos neste estudo suportam a ideia de que o sentimento de pertença à escola constitui um aspecto importante a ter em consideração no estudo do bem-estar psicológico dos adolescentes. Não nos podemos esquecer que é na escola que os adolescentes passam grande parte do seu dia e vivenciam as suas primeiras experiências num contexto social complexo. Van Ryzin, Gravely e Roseth (2009) afirmam que os alunos que acreditam que o ambiente escolar é favorável às suas necessidades tendem a desenvolver um maior sentimento de pertença à escola o que, por sua vez, promove o seu bem-estar psicológico.

Todos os indivíduos têm necessidades psicológicas e a satisfação destas necessidades afeta a perceção e os comportamentos, ao mesmo tempo que as características do contexto social influenciam o modo como essas necessidades são atendidas. Osterman (2000) questiona como é que a escola, enquanto organização social, dá resposta ao que é definido como uma necessidade psicológica básica, a necessidade de experimentar a sensação de pertencer a algo.

O sentimento de pertença à escola, ou a sensação de ser apoiado e aceite pelos outros, é fundamental para o desenvolvimento dos adolescentes e para o seu sucesso educativo. O apoio dos amigos, dos colegas e dos professores podem promover a motivação, o envolvimento e o desempenho académico (Van Ryzin, Gravely & Roseth, 2009). O número de amigos na escola e a qualidade da amizade têm sido associados a níveis mais elevados de competência escolar, participação na sala de aula, comportamento pró-social e desempenho académico (Berndt e Keefe 1995; Cauce 1986; Wentzel, Barry & Caldwell, 2004). Os alunos socialmente aceites pelo grupo de pares tendem a exibir maior envolvimento escolar, comportamento pró-social e melhor desempenho académico (Wentzel e Caldwell 1997), enquanto os alunos socialmente rejeitados tendem a manifestar mais problemas académicos e comportamentais (DeRosier et al., 1994), apresentando maior risco de abandono escolar (Finn, 1989). Por último, o apoio dos professores e uma boa relação professor-aluno têm sido associados a uma maior motivação para a aprendizagem, a um maior o envolvimento académico e a um maior interesse pela escola (Skinner & Belmont, 1993; Wentzel, 1998; Wigfield et al., 2006).

Assim, a escola proporciona um ambiente favorável ao estabelecimento de interações sociais significativas que são de extrema importância para o desenvolvimento, a realização e a felicidade dos seres humanos, particularmente durante a adolescência

(Schaffer, 1984). Maria Salete Aranha (1993) refere que a interação social é um “*processo complexo, com propriedades próprias e peculiares*” (p. 22), na qual os componentes adotam aspetos qualitativamente diferentes dos que possuem quando considerados isoladamente. Esta ideia surge subjacente na teoria do apego de Bowlby (1969) que define a díade mãe-criança como a unidade primordial da relação. Ao longo do desenvolvimento da criança assiste-se ao desenvolvimento mútuo de mãe e criança. Daqui resulta a ênfase que Bowlby colocava no que acontece ‘entre as pessoas’.

Hinde (1981) também refletiu sobre a importância da interação enquanto unidade de construção de relações sociais. Este autor salientou o efeito cumulativo no desenvolvimento das pessoas das relações quotidianas, ditas triviais. Pois, é exatamente deste tipo de relações que trata o sentimento de pertença à escola. O adolescente interage na escola com os colegas, amigos, professores, funcionários, modificando ativamente o contexto em que atua. Deste modo, os alunos são uma parte importante do processo, e não sujeitos passivamente moldados pelo meio, sendo que as suas aquisições não se baseiam somente em recursos individuais, mas sim na interação socialmente construída (Vygotsky, 1984).

O efeito preditor do sentimento de pertença à escola sobre o bem-estar psicológico revela-nos que este constructo pode ser um importante instrumento de investigação e de intervenção socioeducativa. Pensamos que seria importante, em futuras investigações, que fosse testada a aplicabilidade deste instrumento em amostras de estudantes mais jovens do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico; no sentido de se estabelecer uma análise comparativa entre os anos de transição de ciclo. Também pensamos que seria interessante o cruzamento do sentimento de pertença à escola com outras medidas do foro educativo, como, por exemplo, os resultados académicos dos alunos.

7. Bibliografia

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.

Aranha, M. (1993). A interação social e o desenvolvimento humano. *Temas em Psicologia*, 3, 19-28.

Audas, R. & Willms, J. (2001). *Engagement and dropping out of school: A life course perspective*. Human Resources and Social Development Canada. [consultado a 30 de marco de 2016: <http://www.hrsdc.gc.ca/en/cs/sp/hrsd/pre/publications/research/2001-000175/SP-483-01-02E.pdf>].

Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Psychological Science*, 1, 164-180.

Barber, B., Stone, M. & Eccles, J. (2005). Adolescent participation in organized activities. In: K. A. Moore, & L. H. Lippman (Eds.). *What do children need to flourish? Conceptualizing and Measuring Indicators of Positive Development* (pp.133-146). New York: Springer.

Berndt, T. & Keefe, K. (1995). Friends' influence on adolescents' adjustment to school. *Child Development*, 66, 1312-1329.

Bizarro, L. (1999). *O bem-estar psicológico durante a adolescência*. Tese de doutoramento. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss*. (Vol. 1). New York: Basic Books.

Brown, R., Leigh, G. & Barton, K. (2000). The school connection scale: A factor analysis. *Psychological Reports*, 87, 851-858.

Carvalho, N. (2015). *Bem-estar Psicológico e recursos contextuais e pessoais em adolescentes de uma escola particular portuguesa*. Tese Mestrado. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Cauce, A. (1986). Social network and social competence: exploring the effects of early adolescent friendship. *American Journal of Community Psychology*, 14, 607-628.

Christenson, S., Reschly, A., Appleton, J., Berman, S., Spangers, D. & Varro, P. (2008). Best practices in fostering student engagement. In: A. Thomas & J. Grimes (Eds.) *Best Practices in School Psychology V* (1099-1120). Washington, DC: National Association of School Psychologists.

Cheung, H. & Hui, S. (2003). Mainland immigrants and Hong Kong local students psychological sense of school membership. *Asian Pacific Education Review*, 4, 67-74.

Christenson, S. & Anderson, A. (2002). Commentary: The centrality of the learning context for students' academic enabler skills. *School Psychology Review*, 31, 378-393.

Coatsworth, J. & Sharp, E. (2013). Discovering positive lives and futures: Adolescent eudaimonic expression through activity involvement. In: A. S. Waterman (Ed.). *The best within us: Positive psychology perspectives on eudaimonia* (249-267). Washington, DC: American Psychological Association.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2.^a Ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.

Compton, W. (2001). Toward a tripartite factors structure of mental health: subjective well-being, personal growth, and religiosity. *The Journal of Psychology*, 135(5), 486-500.

Conboy, J., Carvalho, C., Santos, J., Gama, A., Tavares, D., Fonseca, J., Martins, D., Salema, M. & Fiúza, E. (2015). Escala de percepção dos alunos sobre a sua identificação escolar: Construção e estudo psicométrico. *Análise Psicológica*, 4 (XXXIII), 439-452.

Connell, J. & Wellborn, J. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: a motivational analysis of self-system processes. In: M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.) *Self Processes and Development* (Vol. 23, 43-77). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

Costa, H. (2015). *Os contributos da autocompaixão e da esperança para o bem-estar psicológico e subjetivo de adolescentes do ensino secundário*. Tese de Mestrado. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Coutinho J, Ribeiro E, Ferreirinha R, Dias P. Versão portuguesa da escala de dificuldades de regulação emocional e sua relação com sintomas psicopatológicos. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 37(4),145-151.

Cramer, D. (1997). *Basic statistics for social research*. London: Routledge.

Cuadra, H. & Florenzano, R. (2003). El bienestar subjetivo: hacia una psicología positiva. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 12(1), 83-96.

Deci, E. & Ryan, R. (2002). *Handbook of Self-determination Research*. Rochester: University Rochester Press.

Deci, E. & Ryan, R. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.

DeRosier, M.; Kupersmidt, J. & Patterson, C. (1994). Children’s academic and behavioral adjustment as a function of the chronicity and proximity of peer rejection. *Child Development*, 65, 1799-1813.

DeVellis, R. F. (1991). *Scale Development. Theory and applications*. London: Sage Publications.

- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575.
- Diener, E. & Biswas-Diener, R. (2008). *Happiness: Unlocking the mysteries of psychological wealth*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Diener, E. & Diener, M. (1995). Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 653-663.
- Diener, E. & Fujita, F. (1995). Resources, personal strivings, and subjective well-being: a nomothetic and idiographic approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(5), 926-935.
- Diener, E., Suh, E., Lucas, R. & Smith, H. (1999). Subjective wellbeing: three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125, 276-302.
- Downs, W. & Rose, S. (1991). The relationship of adolescents peer group to the incidence of psychological problems. *Adolescence*, 26(101), 473-492.
- Durrett, R. (2010). *Probability: theory and examples*. Cambridge Series in Statistical and Probabilistic Mathematics, Cambridge Series in Statistical and Probabilistic Mathematics, fourth end. Cambridge University Press, Cambridge
- Eccles, J. & Roeser, R. (2011). School as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225-241.
- Eccles, J. Templeton, J. Barber, B. & Stone, M. (2003) Adolescence and emerging adulthood: The critical passage ways to adulthood. *In*: M. H. Bornstein, L. Davidson, C. L. M. Keyes, & K. A. Moore. *Well-being: Positive development across the life course* (383-406). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Elliot, G., & Feldman, S. (1990). Capturing the adolescent experience. *In*: S., Feldman, S. & G., Eliot (Eds.). *Children's Social Networks and Social Supports* (119-150). New York: Wiley.

Fernandes, H. (2007). *O bem-estar psicológico em adolescentes: uma abordagem centrada no florescimento humano*. Dissertação de Doutoramento em Psicologia. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Fernandes, H.; Vasconcelos-Raposo, J.; Bertelli, R. & Almeida, L. (2011). Satisfação escolar e bem-estar psicológico em adolescentes portugueses. *Revista Lusófona de Educação*, 18, 155-172.

Fernandes, H.; Vasconcelos-Raposo, J. & Teixeira, C. (2010). Preliminary analysis of the psychometric properties of Ryff's scales of psychological well-being in Portuguese adolescents. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 1032-1043.

Fernandes, H. & Vasconcelos-Raposo, J. (2008). *O bem-estar psicológico em adolescentes: uma abordagem centrada no florescimento humano*. Vila Real: CEDAFES – UTAD.

Ferraz, R., Tavares, H. & Zilberman, M. (2007). Felicidade: uma revisão. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 34(5), 234-42.

Figueiredo, C. (2016). *Educação doutoral, epistemologia pessoal e autonomia: Uma metodologia mista para a avaliação de competências*. Dissertação de Doutoramento em Educação. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Finn, J. (1993). *School Engagement and Students at Risk*. Washington DC: National Center for Educational Statistics.

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, 221-234.

Francis, L & Kaldor, P. (2002). The relationship between psychological well-being and Christian faith and practice in an Australian population sample. *Journal of Scientific Study of Religion*, 41(1), 178-184.

Fredericks, J. Blumenfeld, P. & Paris, A. (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59-109.

Fredrickson, B. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: the broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218-226.

Freire, T., Zenhas, F., Tavares, D. & Iglésias, C. (2013). Felicidade hedónica e eudaimónica: Um estudo com adolescentes portugueses. *Análise Psicológica*, 31(4), 329-342.

Freire, T. & Tavares, D. (2011). Influência da autoestima, da regulação emocional e do género no bem-estar subjetivo e psicológico de adolescentes. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 38(5), 184-8.

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. *California School Psychologist*, 8, 99-114.

Fusco D. (2008). School vs. afterschool: A study of equity in supporting children's development. *Journal of Research in Childhood Education*, 22(4), 391-403.

Geisinger, K. (1994). Cross-Cultural Normative Assessment: Translation and adaptation issues influencing the normative interpretation of assessment instruments. *Psychological Assessment*, 6(4) 304-312.

Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30, 79-90.

Green, M., Emery, A., Sanders, M. & Anderman, L. (2016). Another Path to Belonging: A Case Study of Middle School Students' Perspectives. *The Educational and Developmental Psychologist*, 33, 85-96.

Hagborg, W. (1994). An exploration of school membership among middle-and-highschool students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 12, 312-232.

Harter, S. (1985). *Manual for the Self-perception Profile for Children*. Denver: University of Denver.

Hill, M. & Hill, A. (2005). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

Howell, D. (2013). *Statistical methods for psychology* (8.^a Ed.). Duxbury: Pacific Grove.

Huebner, E. (2004). Research on assessment of life satisfaction of children and adolescents. *Social Indicators Research*, 66, 3-33.

Huebner, E. & McCullough, G. (2000). Correlates of school satisfaction among adolescents. *Journal of Educational Research*, 43, 331-336.

Hunter, J. & Csikszentmihayi, M. (2003). The positive psychology of interested adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(1), 27-35.

IBM Corp. Released 2013. *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 22.0*. Armonk, NY: IBM Corp.

Jimerson, S., Campos, E. & Greif, J. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *California School Psychologist*, 8, 7-27.

John, O. & Gross, J. (2007). Individual differences in emotion regulation. In: J. Gross (Ed.). *Handbook of emotion regulation* (351-372). New York: The Guilford Press.

Keyes, C. (2005). Mental illness and/or mental health? Investigating axioms of the complete state model health. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73(3), 539-548.

Kline, R. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3.^a Ed.). New York: The Guilford Press.

Kobasa, S. C., Maddi, S. R., & Kahn, S. (1982). Hardiness and health: A prospective study. *Journal of Personality and Social Psychology*, *42*, 168-177.

Larson, R. (2000). Toward a Psychology of Positive Youth Development. *American Psychologist*, *55*(1), 170-183.

Leong, F. & Austin, J. (2006). *The Psychology Research Handbook*. (2.^a Ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Libbey, H. (2004). Measuring student relationship to school: Attachment, bonding, connectedness, and engagement. *Journal of School Health*, *74*, 274-283.

Lyubomirsky, S., King, L. & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, *131*(6), 803-855.

Mclaren, A. & Dick, I. (2002). I don't feel quite competent here': Immigrant mothers' involvement with schooling. Research on Immigration and Integration in the Metropolis. Vancouver Centre of Excellence. [http://www.riim.metropolis .net/Virtual%20Library/2002/wp0212.pdf](http://www.riim.metropolis.net/Virtual%20Library/2002/wp0212.pdf). Consulta realizada em 13.07.2016

McMahon, S., Parnes, A., Keys, C. & Viola, J. (2008). School belonging among low-income urban youth with disabilities: Testing a theoretical model. *Psychology in the Schools*, *45*(5),

Marks, H. (2000). Student engagement in instructional activity: patterns in the elementary, middle and high school years. *American Educational Research Journal*, *37*, 153-184.

Maroco, J. (2010). *Análise de Equações Estruturais. Fundamentos teóricos, software & aplicações*. Pêro Pinheiro: Report Number.

Matos, M. (1997). *Comunicação e Gestão de Conflitos na Escola*. Lisboa: Edições FMH.

Matos, M. & Carvalhosa, S. (2001). A saúde dos adolescentes: ambiente escolar e bem-estar. *Psicologia, Saúde e Doenças*, 2(2), 43-53.

Moreira, J. (2001). *Estudo da relação entre a prática de actividade desportiva, bem-estar psicológico e satisfação com a vida em estudantes do ensino superior do concelho de Viseu*. Tese de Mestrado. Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto.

Myers, D. & Diener, E. (1995) Who is happy? *Psychological Science*, 6(10), 10-19.

Murteira, B.; Ribeiro, C.; Silva, J. & Pimenta, C. (2001). *Introdução à Estatística*. Lisboa: Mc Graw-Hill.

Natriello, G. (1984). Problems in the evaluation of students and student from secondary schools. *Journal of Research and Development in Education*, 17, 14-24.

Neto, F. (1993). The satisfaction with life scale: Psychometrics properties in an adolescent sample. *Journal of youth and adolescence*, 22(2), 125-134.

Neto-Mendes, A., Costa, J. & Ventura, A. (2003). Ranking de escolas em Portugal: um estudo exploratório. *Revista Iberoamericanasobre Calidad, Eficacia y Cambio en educación*, 1(1), 1-13.

Niemiec, C. & Ryan, R. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133-144.

Novo, R. (2003). *Para além da Eudaimonia: o bem-estar psicológico em mulheres na idade adulta avançada*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian & Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

O'Farrell, S. & Morrison, G. (2003). A factor analysis exploring school bonding and related constructs among upper elementary students. *California School Psychologist*, 8, 53-72.

Osterman, K. (1998). Student community within the school context: a research synthesis. San Diego: *Annual Meeting of the American Educational Research Association*.

Pasquali, L. (2005). *Análise Fatorial para Pesquisadores*. Brasília: DF: Laboratório de Pesquisa em Avaliação e Medida.

Piaget, J. (1972). Intellectual evolution from adolescence to adulthood. *Human Development*, 15, 1-12.

Roeser, R., Eccles, J. & Freedman-Doan, C. (1999). Academic and emotional functioning in middle adolescence: patterns, progressions, and routes from childhood. *Journal of Adolescent Research*, 14, 135–174.

Ryan, R. & Deci, E. (2001). On happiness and human potentials: an review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166.

Ryan, R.; Stiller, J. & Lynch, J. (1994). Representations of relationships to teacher, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *Journal of Early Adolescence*, 14, 226-249.

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), 1069-1081.

Ryff, C. & Keyes, C. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719-727.

Sagone, E. & De Caroli, M. (2014). Relationships between psychological well-being and resilience in middle and late adolescents. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 141, 881-887.

Sampaio, D. (1996). *Voltei à escola*. Lisboa: Editorial Caminho.

Santos, L. & Almeida, L. (2012). Vivências académicas e rendimento escolar: Estudo com alunos universitários do 1.º ano. *Análise Psicológica*, 19(2), 205-217.

Sari, M. (2015). Adaptation of the Psychological Sense of School Membership Scale to Turkish. *Global Journal of Human-Social Science Research*, 15(7).

Sarason, B.; Pierce, G. & Sarason, I. (1990). Social support: the sense of acceptance and the role of relationships. In: B. Sarason, I. Sarason & G. Pierce (Eds.) *Social Support: an interactional view*. Nova Iorque: Wiley.

Schaffer, H. (1984). *The Child entry into a Social World*. London: Academic Press.

Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Test of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research*, 8 (2), 23-74.

Seligman, M. & Csikszentmihaly, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 5 (1), 5-14.

Silva, A. (2004). Teoria da auto-eficácia. In: M. F. Dela Coleta (Org.). *Modelos para Pesquisa e Modificação de Comportamentos em Saúde*. São Paulo: Livraria Universitária (26-40).

Simões, C. (2007). *Comportamentos de risco na adolescência*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Simões, M. (1994). *Investigações no âmbito da aferição nacional do teste das matrizes progressivas coloridas de Raven (M.P.C.R.)*. Dissertação de Doutoramento. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Skinner, E. & Belmont, M. (1993). Motivation in the classroom: reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85, 571-581.

Skinner, E., Wellborn, J. & Connell, J. (1990). What it takes to do well in school and whether I've got it: A process model of perceived control and children's engagement and achievement in school. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 22-32.

Sousa, B., Maia, M. & Vasconcelos-Raposo, J. (2012). Bem-estar, autoestima e índice de massa corporal de adolescentes. *Motricidade*, 8(2), 1065-1075.

Sprinthall, N. & Collins, W. (2003). *Psicologia do adolescente: uma visão desenvolvimentalista* (3.^a Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Stevens, J. (1986). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Stewart, E. (2007). School structural characteristics, student effort, peer associations, and parental involvement. *Education and Urban Society*, 40, 179-204.

Tabachnick, B. & Fidell, L. (2007). *Using Multivariate Statistics* (5.^a Ed.). USA: Pearson Education.

Teo, T., Cheung, H. Y., & Kam, C. C. S. (2016). Validation of a Chinese Version of the Psychological Sense of School Membership (C-PSSM): Tests of Measurement Invariance and Latent Mean Differences. *Current Psychology*, 35(1), 83-91.

Van Ryzin, M.; Gravely, A. & Roseth, C. (2009). Autonomy, belongingness, and engagement in school as contributors to adolescent psychological well-being. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 1-12.

Vallejo, G., & Escudero, R. (2000). An examination of the robustness of the modified Brown-Forsythe and the Welch-James tests in the multivariate Split-Plot designs. *Psicothema*, *12*(4), 701-711.

Voelkl, K. (1997). Identification with school. *American Journal of Education*, *105*, 294-318.

Voelkl, K. (1996). Measuring students' identification with school. *Educational and Psychological Measurement*, *56*, 760-770.

Vygotsky, L. (1984). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora.

Waterman, A. & Schwartz, S. (2013). Eudaimonic identity theory. In: A. S. Waterman, (Ed.). *The best within us: Positive psychology perspectives on Eudaimonia* (99-118). Washington, DC: American Psychological Association.

Wentzel, K. (1998). Social relationships and motivation in middle school: the role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, *90*, 202-209.

Wentzel, K.; Barry, C. & Caldwell, K. (2004). Friendships in middle school: influences on motivation and school adjustment. *Journal of Educational Psychology*, *96*, 195-20.

Wentzel, K. & Caldwell, K. (1997). Friendships, peer acceptance, and group membership: relations to academic achievement in middle school. *Child Development*, *68*, 1198-1209.

Whiteside-Mansell, L., Weber, J., Moore, P., Johnson, D., Williams, E., . . . Phillips, B. (2015). School bonding in early adolescence: Psychometrics of the Brief Survey of School Bonding. *The Journal of Early Adolescence*, *35*, 245-275.

Wigfield, A., Eccles, J., Schiefele, U., Roeser, R., & Davis-Kean, P. (2006). Motivation. In: N. Eisenberg (Ed.). *Handbook of Child Psychology* (6.^a Ed.) (933-1002). New York: Wiley.

You, S., Ritchey, K., Furlong, M., Shochet I. & Boman, P. (2011). Examination of the latent structure of the psychological sense of school membership scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(3), 225-237.

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.