

**Um olhar positivo sobre a escola: Investigando engajamento e satisfação escolar
em adolescentes**

Clara Cela de Arruda Coelho

Dissertação de Mestrado apresentada como exigência parcial
para obtenção do grau de Mestre em Psicologia sob orientação da
Prof.^a Dr.^a Débora Dalbosco Dell'Aglio

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Programa de Pós-Graduação em Psicologia
Instituto de Psicologia
Março, 2017

AGRADECIMENTOS

À Prof^ª. Dra^a. Débora Dell’Aglío, por sua orientação sempre responsável, dedicada e cuidadosa.

Aos integrantes do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Adolescência (NEPA), pelos momentos de aprendizagem compartilhados.

Aos colegas que se tornaram amigos, Cyntia, Samantha e Euclides por tornar a caminhada mais leve e prazerosa.

À minha tia Sandra Cela e Mirian pelo acolhimento sempre tão generoso e familiar.

Aos meus pais Clodoveu e Izolda por todo apoio e amor a mim dedicados, por acreditarem em mim e pelo exemplo de uma vida com princípios e valores humanos.

Ao meu companheiro João, pela presença amorosa e pelo suporte nos momentos mais necessários desta trajetória.

Aos jovens que participaram do estudo, pelo seu tempo e disposição dedicados.

A Deus.

Sumário

| | |
|---|-----------|
| LISTA DE TABELAS | 5 |
| RESUMO | 6 |
| ABSTRACT | 7 |
| CAPÍTULO I | 8 |
| INTRODUÇÃO..... | 8 |
| CAPÍTULO II..... | 13 |
| ENGAJAMENTO COM A ESCOLA: O EFEITO DO SUPORTE DOS PAIS, PROFESSORES E PARES..... | 13 |
| Resumo | 13 |
| Abstract | 13 |
| Introdução..... | 14 |
| Método..... | 20 |
| Participantes..... | 20 |
| Instrumentos | 22 |
| Procedimentos..... | 23 |
| Análise dos Dados..... | 24 |
| Resultados | 24 |
| Discussão | 27 |
| CAPÍTULO III | 32 |
| RELAÇÕES ENTRE OS DOMÍNIOS DO CLIMA ESCOLAR E SATISFAÇÃO COM A ESCOLA ENTRE ADOLESCENTES DE ENSINO MÉDIO | 32 |
| Resumo | 32 |
| Abstract | 33 |
| Introdução..... | 34 |
| Método..... | 37 |
| Participantes..... | 37 |
| Instrumentos | 38 |
| Procedimentos..... | 39 |
| Análise de Dados | 39 |
| Resultados | 40 |
| Discussão | 42 |
| CAPÍTULO IV..... | 47 |
| Considerações Finais..... | 47 |
| REFERÊNCIAS..... | 50 |
| ANEXO A – Questionário Sociodemográfico | 61 |
| ANEXO B – Brazilian Delaware Student Engagement Scale – Brazilian DSES ... | 62 |
| ANEXO C – Social Support Appraisals..... | 63 |
| ANEXO D – Delaware School Climate Survey – Versão Estudante..... | 65 |
| ANEXO E – Parecer do Comitê de Ética..... | 67 |
| ANEXO F – Termo de Concordância da Instituição..... | 71 |

| | |
|--|-----------|
| ANEXO G – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido | 72 |
| ANEXO H – Termos de Assentimento..... | 73 |
| ANEXO I – Escala Multidimensional de Satisfação de Vida para Adolescentes ... | 74 |

LISTA DE TABELAS**CAPÍTULO II**

| | |
|---|----|
| Tabela 1 – Dados das Escolas Participantes | 22 |
| Tabela 2 – Diferenças de Média no Engajamento Comportamental/Cognitivo e Emocional..... | 26 |
| Tabela 3 – Estatísticas Descritivas e Correlações | 27 |
| Tabela 4 – Regressão Hierárquica – Engajamento Comportamental/Cognitivo | 27 |
| Tabela 5 – Regressão Hierárquica – Engajamento Emocional | 28 |

CAPÍTULO III

| | |
|---|----|
| Tabela 1 – Estatísticas Descritivas | 41 |
| Tabela 2 – Correlações entre Variáveis de Interesse | 42 |
| Tabela 3 – Regressão Múltipla – Satisfação Escolar | 43 |

RESUMO

Este trabalho investigou engajamento e satisfação escolar de adolescentes, a partir de um enfoque positivo, considerando aspectos relativos ao suporte social e clima escolar percebido pelos estudantes. Participaram do estudo 504 jovens de escolas públicas de Sobral/CE, de ambos os sexos, de 14 a 19 anos, que responderam a uma ficha de dados sociodemográficos e às escalas *Brazilian Delaware Student Engagement Scale*, *Social Support Appraisals Scale*, *Delaware School Climate* e Escala Multidimensional de Satisfação com a vida. A partir dos dados coletados, foram realizados dois estudos quantitativos e transversais. O primeiro deles investigou o engajamento comportamental/cognitivo e afetivo com a escola e sua relação com o suporte social advindo da família, professores e pares. O suporte dos professores contribuiu de forma destacada para a explicação da variância no engajamento emocional e comportamental/cognitivo. O suporte da família se mostrou preditor apenas para o engajamento comportamental/cognitivo. O suporte dos pares mostrou capacidade explicativa para ambos os tipos de engajamento, depois de considerada conjuntamente a influência do suporte da família e professores. O segundo estudo investigou quais dimensões do clima escolar melhor explicam a satisfação dos estudantes com a escola. Identificou-se três domínios do clima escolar que contribuíram significativamente para a explicação da satisfação com a escola: Relacionamento Professor-Estudante, Justeza das Regras e Clareza de Expectativas e Relacionamento Estudante-Estudante. Especificamente, a dimensão Relação Professor-Estudante explicou de forma destacada a satisfação com a escola. Em conjunto, os resultados sugerem a relevância dos relacionamentos interpessoais no contexto escolar, especialmente entre os estudantes e seus professores e pares. O entendimento dos antecedentes do engajamento e da satisfação dos estudantes com a escola pode favorecer a realização de intervenções mais bem fundamentadas no contexto escolar.

Palavras-chave: engajamento com a escola, suporte social, satisfação com a escola, clima escolar

ABSTRACT

This work investigated engagement and school satisfaction among adolescents based on a positive approach, considering aspects related to social support and school climate perceived by the students. The participants were 504 adolescents from Sobral/CE, both sexes, aged 14 to 19, who answered a socio-demographic data sheet and the Brazilian Delaware Student Engagement Scale, Social Support Appraisals Scale, Delaware School Climate and Multidimensional Life Satisfaction Scale. From the data collected, two quantitative and cross-sectional studies were carried out. The first study investigated the behavioral/cognitive and affective engagement with the school and its relation with social support coming from the family, teachers and peers. Teacher support contributed prominently to the explanation of variance in emotional and behavioral/cognitive engagement. Family support proved to be a predictor only for behavioral/cognitive engagement. Peer support showed explanatory capacity for both types of engagement, after being jointly considered the influence of family and teachers support. The second study investigated which dimensions of school climate best explain student satisfaction with school. Three domains of the school climate were identified that best contributed to the explanation of satisfaction with the school: Teacher-Student Relationships, Lawfulness of Rules and Clarity of Expectations, and Student-Student Relationships. Specifically, the Teacher-Student Relationship dimension explained in a remarkable way the satisfaction with the school. Together, the results suggest the relevance of interpersonal relationships in the school context, especially among students and their teachers and peers. Understanding the antecedents of student engagement and satisfaction with school may favor the implementation of more well-founded interventions in the school context.

Keywords: school engagement, social support, school satisfaction, school climate

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

A importância da formação e manutenção de laços sociais positivos é fundamental para o bem-estar emocional dos sujeitos em desenvolvimento (Baumeister & Leary, 1995). Enquanto um contexto de desenvolvimento central para os alunos, a escola é compreendida como um importante ambiente em que ocorrem trocas dinâmicas que podem promover o bem-estar e oportunizar um curso de desenvolvimento saudável, na medida em que oferece recursos e apoio (Polonia & Dessen, 2005; Prelow, Bowman, & Weaver, 2007). No entanto, a escola pode configurar-se em um potencial contexto de risco que pode gerar dificuldade para o desenvolvimento dos estudantes quando não fornece o suporte necessário ou está em desacordo com as suas necessidades (Gerard & Booth, 2015). Nesse sentido, a importância do ambiente escolar para o desenvolvimento de relações sociais, sejam elas positivas ou negativas, tem sido reconhecida na literatura (Bean, Harlow, & Kendellen, 2017; Dessen & Polonia, 2007; O'Malley, Voight, Renshaw, & Eklund, 2015).

A escola é considerada não só um espaço para aprendizagem formal ou desenvolvimento da cognição, mas também como uma oportunidade fundamental para a socialização (Amparo, Galvão, Cardenas, & Koller, 2008). Como os jovens passam a maior parte do seu tempo, ou boa parte dele, na escola, esse contexto deve ser considerado um cenário chave para intervenções destinadas a promover o bem-estar dos alunos. Dados do Ministério da Educação (2010) apontam que, no Brasil, em 2010, os alunos do Ensino Fundamental passavam em média 4,5 horas diárias no ambiente escolar, número que chegava a 5,1 horas no Ensino Médio. Dessa forma, para além das questões de rendimento acadêmico, é importante que a saúde e o bem-estar geral dos adolescentes sejam uma preocupação das instituições escolares.

Pesquisas têm demonstrado que, desde a tenra idade, a qualidade da experiência escolar desempenha um papel contributivo nos principais marcos de desenvolvimento e aprendizagem como, por exemplo, motivação (Grinsven & Tillema, 2006) formação da identidade (Gonzalez, 2009), saúde física e psíquica (Forrest, Bevans, Riley, Crespo, & Louis, 2013) e sucesso acadêmico (Cohen, McCabe, & Michelli, 2009). Ainda, a influência protetora da escola associada à qualidade da experiência escolar relaciona-se com o risco reduzido de resultados negativos a longo prazo, como o abuso de substâncias (Guo, Hawkins, J, Hill, & Abbott, 2001), depressão (Mylant, Ide, Cuevas, & Meehan,

2002) e comportamento antissocial ou delinquente (Morrison, Robertson, Laurie, & Kelly, 2002).

Apesar de haver consenso na literatura a respeito da importância de a escola constituir-se em um ambiente protetivo para as crianças e jovens, estudos que buscam compreender quais fatores contribuem para uma experiência positiva na escola ainda são limitados, principalmente na literatura nacional. Com efeito, a maior parte dos estudos nesta área tem focado nas possíveis consequências relacionadas à insatisfação estudantil, como baixo desempenho escolar (Yang, Aalst, & Chan, 2016), comportamentos inadequados (Andrews, Hanish, & Santos, 2017), *bullying* (Smalley, Warren, & Barefoot, 2017), violência na escola (Butcher, Holmes, Kretschmar, & Flannery, 2016), baixa participação nas atividades e evasão escolar (Huebner & McCullough, 2000). No entanto, pesquisas para compreender construtos como satisfação escolar, engajamento escolar, clima escolar, ainda estão em menor número. Várias revisões de literatura indicam que, para cada artigo que examina construtos positivos, é dedicada muito mais atenção aos estudos que exploram "o que há de errado" nos seres humanos e em suas práticas, como distúrbios psicológicos, físicos e educacionais (Lopez et al., 2006; Myers, 2000).

Dessa forma, ao se enfatizar os aspectos negativos da conduta humana, geram-se práticas muito mais associadas ao tratamento do que à prevenção e promoção de saúde. No contexto escolar, por exemplo, é comum um padrão de ação reativo quando o problema já está instalado (Dessen & Polonia, 2007). No entanto, as definições mais atuais acerca de níveis ótimos de saúde mental (WHO, 2014) têm apontado não apenas para a ausência de doença em si, mas também para a presença de indicadores positivos, como o bem-estar subjetivo (BES), que seria uma avaliação cognitiva e emocional a respeito da própria vida feita por uma pessoa (Diener, 1984). Crianças e adolescentes com bons indicadores de saúde mental (definida como BES alto associado a baixos indicadores de psicopatologia) têm melhores competências sociais e educacionais se comparada a seus pares que também estão sem níveis clínicos de doença mental, mas que têm baixo BES (Greenspoon & Saklofske, 2001; Suldo & Shaffer, 2008). Assim, intervenções que se destinem unicamente a diminuir os níveis de psicopatologias ou comportamentos indesejáveis podem não ser suficientes quando a meta é o desenvolvimento de competências sociais e melhores níveis de aprendizagem, como deve acontecer no contexto escolar.

Mais recentemente, a pesquisa no campo da psicologia tem tomado uma perspectiva cada vez mais positiva. Priorizar o estudo de elementos positivos do ser

humano está de acordo com a tendência de pesquisas atrelada à psicologia positiva. Seligman e Csikszentmihalyi (2014), no trabalho que oficialmente inaugurou essa nova perspectiva dentro da psicologia, colocam que o novo enfoque deveria ser identificar aspectos intrapsíquicos e sociais das pessoas que possibilitam um desenvolvimento saudável em diferentes contextos. Essa abordagem também mantém interesse em conhecer quais os elementos estão implicados no fortalecimento e na construção de competências dos indivíduos, no estudo das emoções e afetos positivos e das instituições positivas (Seligman & Csikszentmihalyi, 2014). Dessa forma, a psicologia positiva busca examinar quais condições favorecem e se correlacionam com o desenvolvimento ótimo dos sujeitos, estando atrelada a perspectivas de prevenção e promoção da saúde, vista de uma forma mais ampla, considerando-se o desenvolvimento do bem-estar individual e coletivo.

Essa tendência de promover ambientes saudáveis na educação assume implicitamente que a atenção à prevenção e ao desenvolvimento positivo da instituição pode levar à promoção de forças individuais como a resiliência, a competência acadêmica e o engajamento com a escola (Clonan, Chafouleas, McDougal, & Riley-Tillman, 2004). Com efeito, é importante que as instituições escolares sirvam como um veículo para o desenvolvimento positivo do jovem. Estudos (Clonan et al., 2004; Gilman, Huebner, & Buckman, 2008; Gilman, Huebner, & Furlong, 2014; Gonzalez, 2009) têm descrito o quanto a escola configura-se como um contexto de desenvolvimento positivo quando os estudantes se sentem bem nesse ambiente e estabelecem relações satisfatórias com professores, técnicos e pares.

Existe um consenso quanto à importância do papel da família, do grupo de pares e da escola para o desenvolvimento saudável dos jovens (Gilman et al., 2008). No entanto, pesquisas que deem conta de quais fatores contribuem para que o jovem tenha uma boa experiência escolar tem tradicionalmente sido menos considerada em estudos que os outros dois contextos mencionados, família e grupo de amigos (Gilman et al., 2014). No contexto brasileiro, os esforços de avaliação da educação têm se centrado em medidas que têm por base resultados acadêmicos e taxas de aprovação e reprovação, como a Prova Brasil/Provinha Brasil e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (Ministério da Educação, 2014). Como argumentam Bear et al. (2015), esse aspecto é compreensível se considerarmos os baixos resultados acadêmicos ainda observados em muitas escolas brasileiras. Apesar disto, baseando-se em uma perspectiva mais integrada do desenvolvimento humano, é necessário levar em conta questões contextuais que

permitam a compreensão de mais indicadores relacionados à qualidade das experiências escolares dos adolescentes, uma vez que estes têm impacto não apenas no desempenho acadêmico, mas no ajustamento psicológico e social dos jovens de forma geral.

A partir da compreensão do ambiente escolar como um potencial contexto protetivo para os estudantes, este trabalho propõe a investigação de variáveis associadas ao desenvolvimento saudável dos jovens nesse contexto: engajamento com a escola, suporte social, satisfação com a escola e clima escolar. O engajamento com a escola é um construto abrangente que enfoca a relação do aluno com a escola a partir de diferentes dimensões (e.g. comportamental, emocional, cognitiva) e considera inúmeras influências sobre os alunos que podem afetar esse relacionamento, tais como aspectos individuais, familiares e próprios do contexto escolar (Appleton, Christenson, Kim, & Reschly, 2006). Dentre esses fatores, o suporte social, entendido como a percepção subjetiva do indivíduo sobre o suporte fornecido por sua rede de apoio (Chu, Saucier, & Hafner, 2010), tem sido apontado como um construto importante para melhores níveis de engajamento (Anderson, Christenson, Sinclair, & Lehr, 2004). A satisfação com a escola é uma medida da avaliação feita pelo próprio estudante a respeito da positividade de suas experiências escolares (Huebner & McCullough, 2000). A importância desse construto refere-se ao fato de suas associações a bons resultados acadêmicos (Gilman & Huebner, 2006), menos problemas de comportamento (DeSantis, Huebner, & Suldo, 2006) e menores taxas de evasão escolar (Dynarski & Gleason, 2002). Conforme definido por Haynes, Emmons, e Ben-Avie (1997), o clima escolar refere-se à "qualidade e consistência das interações interpessoais dentro da comunidade escolar que influenciam o desempenho cognitivo, social e psicológico" (p. 322) e tem sido associado com importantes resultados escolares.

Neste sentido, a avaliação conjunta do clima escolar e da satisfação dos alunos com a escola poderá informar quais dimensões do clima escolar (e em que medida) estão relacionadas com a satisfação dos adolescentes com a escola. Ainda, o estudo do engajamento enquanto um construto multidimensional e sua interação com diferentes fontes de suporte social (família, professores e pares) nos ajuda a identificar antecedentes do engajamento escolar comportamental/cognitivo e emocional que podem ser alvo de intervenções.

Este estudo parte da proposta da Psicologia Positiva, que contempla as virtudes humanas, a ativação do potencial e o desenvolvimento de relacionamentos positivos (Gable & Haidt, 2005) com o objetivo de entender e fomentar os fatores e processos que permitam que pessoas, grupos e sociedades possam prosperar e proporcionar um desenvolvimento

saudável. Desse modo, o objetivo geral deste trabalho foi investigar engajamento e satisfação escolar de adolescentes, a partir de um enfoque positivo, considerando aspectos relativos ao suporte social e clima escolar percebido pelos estudantes.

Para isso, esta dissertação é composta por dois estudos empíricos, derivados da investigação realizada. O primeiro estudo teve como objetivo investigar os níveis de engajamento emocional e comportamental/cognitivo com a escola e sua relação com os níveis de suporte social da família, professores e dos pares. Os objetivos específicos foram:

1. Investigar os níveis de engajamento comportamental/cognitivo e emocional dos adolescentes com a escola, considerando as variáveis sociodemográficas (sexo, série, tipo de escola, configuração familiar, situação laboral e repetência);
2. Verificar as relações dos engajamentos comportamental/cognitivo e emocional com os níveis de suporte social advindo da família, professores e pares.

O segundo estudo teve por objetivo identificar quais dimensões do clima escolar podem explicar melhor a satisfação dos alunos com a escola. Os objetivos específicos foram:

1. Investigar a satisfação com a escola em estudantes do ensino médio considerando as variáveis sociodemográficas (sexo, série, tipo de escola, configuração familiar, situação laboral e repetência);
2. Identificar quais dimensões do clima escolar explicam melhor a satisfação dos estudantes com a escola.

CAPÍTULO II

ENGAJAMENTO COM A ESCOLA: O EFEITO DO SUPORTE DOS PAIS, PROFESSORES E PARES NA ADOLESCÊNCIA

Resumo

Este trabalho investigou a contribuição do suporte social da família, professores e pares para o engajamento escolar. Participaram 504 adolescentes, com idade média de 15,88 (DP=0,88) matriculados no ensino médio de escolas públicas. Os instrumentos foram Questionário Sociodemográfico, *Brazilian Delaware Student Engagement Scale*, *Social Support Appraisals* e *Delaware School Climate Survey*. Os resultados oriundos das análises de regressão hierárquica indicaram que o suporte dos professores contribuiu de forma destacada para a explicação da variância no engajamento emocional e comportamental/cognitivo. O suporte da família se mostrou preditor apenas para o engajamento comportamental/cognitivo. O suporte dos pares mostrou capacidade explicativa para ambos os tipos de engajamento, depois de considerada conjuntamente a influência do suporte da família e professores. Conclui-se que o suporte social parece influenciar de forma distinta o engajamento cognitivo/comportamental e emocional. O entendimento mais aprofundado do engajamento escolar pode favorecer a realização de intervenções melhor fundamentadas no contexto escolar.

Palavras-chave: engajamento, escola, suporte social

Abstract

This work investigated the contribution of social support from family, teachers and peers to the explanation of school engagement. The participants were 504 adolescents, with a mean age of 15.88 (SD=0.88) enrolled in high school in public schools. The instruments were Sociodemographic Questionnaire, *Brazilian Delaware Student Engagement Scale*, *Social Support Appraisals* and *Delaware School Climate Survey*. Results from de hierarchical regression analysis indicated that teacher support contributed prominently to the explanation of variance in emotional and behavioral/cognitive engagement. Family support proved to be a significant predictor only for behavioral/cognitive engagement and peer support showed significant explanatory capacity for both types of engagement, once the influence of parent and teacher support was considered. Thus, it is concluded that

social support seems to influence cognitive/ behavioral and emotional engagement in a different way. A more in-depth understanding of school engagement may favor interventions that are better grounded in the school context.

Keywords: engagement, school, social support

Introdução

O estudo do engajamento com a escola tem despertado o interesse de pesquisadores que buscam compreender formas de melhorar os resultados acadêmicos, os níveis de satisfação com a escola entre os adolescentes, assim como, diminuir as altas taxas de evasão escolar (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004). No Brasil, 45,7% dos jovens não conseguem concluir o ensino médio até os 19 anos, dois anos depois de idade adequada (Pnad, 2015). Estudantes de ensino médio que abandonam a escola tendem a enfrentar mais dificuldades na transição para a idade adulta, tais como acesso limitado a oportunidades, risco de desemprego, parentalidade precoce, dependência de terceiros e maior probabilidade de cometer crimes (Dynarski & Gleason, 2002). Para além de consequências individuais para os próprios estudantes, altas taxas de evasão afetam a sociedade como um todo. Bons níveis educacionais garantem a criação de uma força de trabalho preparada para a concorrência com mercados mundiais, o que pode promover a economia de uma nação. Além disso, baixas taxas educacionais estão associadas ao aumento da violência e maiores custos em políticas sociais e de saúde (Kuenzer, 2010).

A evasão escolar é compreendida como o estágio final do processo de desengajamento com a escola (Finn & Zimmer, 2012). Diversos estudos procuram compreender o que leva um adolescente a sair da escola. Grande parte da evidência empírica mostra que evasão escolar e pobreza estão intimamente relacionadas e que trabalho infantil prejudica a obtenção de melhores níveis educacionais. Além disso, a indisponibilidade de serviços educacionais de qualidade e a falta de percepção acerca dos retornos futuros podem levar o aluno ao trabalho precoce e aos baixos níveis educacionais (Neri, 2009). Uma pesquisa feita com os jovens que evadiram da escola a partir de dados do Pnad mostrou que 40,3% dos jovens de 15 a 17 anos tinham abandonado os estudos por falta de interesse, enquanto que 27,1% dos jovens citaram como causa principal da evasão a necessidade de trabalho, 10,9% citaram falta de oferta de escola e 21,7% indicaram outros motivos (Neri, 2009).

Além da evasão escolar, outros resultados negativos relacionados ao baixo engajamento escolar abrangem o envolvimento em delinquência, em comportamentos de risco para a saúde e em comportamentos agressivos (Anderson et al., 2004; Carter, McGee, Taylor, & Williams, 2007; Hill & Werner, 2006). Os resultados positivos associados a melhores níveis de engajamento incluem aspectos relacionados ao desempenho acadêmico e a conclusão escolar (Fredricks et al., 2004; Jimerson, Campos, & Jennifer, 2003) e a melhores níveis de satisfação dos estudantes com a escola, à qualidade dos relacionamentos na escola e à identificação dos alunos com a escola. Com efeito, estudantes engajados fazem mais do que apenas estar presente ou ter uma performance acadêmica satisfatória, uma vez que tendem a se esforçar e persistirem mais nas tarefas, desafiando-se para além do que já sabem e autorregulam seus comportamentos diante dos objetivos a serem alcançados (Klem & Connell, 2004). Além disso, um maior envolvimento no processo de escolarização atua no desenvolvimento de habilidades de aprendizagem que serão úteis ao longo da vida (Zhang et al., 2012).

Ainda que exista unanimidade na literatura indicando que o engajamento com a escola se relaciona a uma série de resultados positivos, não há consenso sobre a definição e instrumentos de medidas do construto. De uma forma geral, o engajamento com a escola pode ser entendido como o comprometimento e envolvimento do estudante nas atividades escolares (Fredricks et al., 2004; Newmann, Wehlage, & Lamborn, 1992), assim como seus sentimentos, crenças e comportamentos em relação a esse ambiente (Appleton et al., 2006). Em uma revisão abrangente da literatura sobre engajamento, Fredricks et al. (2004) sintetizam as diversas definições e medidas utilizadas para caracterizar o construto. Os autores sugerem que há uma sobreposição considerável entre as definições de engajamento e outros construtos discutidos na literatura nas áreas de educação e psicologia, como motivação, atitude, interesse, comprometimento, apego à escola e que o engajamento pode ser melhor entendido como um meta-construto que conecta múltiplas áreas de pesquisa. Apesar de não haver uma definição única do construto, há um consenso entre os autores de que o engajamento com a escola é um construto multidimensional, que compreende três domínios inter-relacionados: comportamental, emocional e cognitivo. Desta forma, o engajamento é visto como um construto flexível e resultado de uma interação, sendo influenciado pela relação do adolescente com a escola, família e pares, para além de uma disposição pessoal (Furlong et al., 2003).

O engajamento comportamental refere-se à constância do esforço, participação, assiduidade, compromisso com as tarefas escolares e outros comportamentos acadêmicos

desejados. Em geral, os estudantes que têm bons níveis de engajamento comportamental aderem às regras da escola, se preparam para as aulas, completam as tarefas e participam de atividades extracurriculares (Madjar, 2017). Quando se considera o comportamento dos estudantes, engajamentos mais baixos estão relacionados com não seguir as regras da escola, envolvimento em brigas, notificação para os pais por comportamentos indesejáveis, suspensão ou mesmo transferência de escola por questões disciplinares (De Laet et al., 2016).

O engajamento emocional, por sua vez, refere-se ao nível de satisfação dos estudantes com a escola, à qualidade dos relacionamentos na escola, à identificação dos alunos com a escola e ao sentimento de pertença (Sharkey, Matthew, & Mayworm, 2014). As pesquisas medem o engajamento emocional através de uma variedade de emoções, incluindo interesse, tédio, felicidade, tristeza e ansiedade (Raval, Ward, Raval, & Trivedi, 2017). A qualidade da interação entre os estudantes com os professores e entre os pares está relacionada ao sentimento de pertencer ao ambiente escolar. Em um estudo feito na Espanha com alunos de escolas públicas e privadas, entre 12 e 18 anos, encontrou que os estudantes que expressaram ter relacionamentos positivos com seus professores reduziram significativamente a chance de evadir. Nesse estudo, o relacionamento dos estudantes com os professores foi medido a partir da percepção do estudante, considerando se os professores estavam interessados neles; se ensinavam bem; importavam-se com seu rendimento escolar; reconheciam quando se esforçavam nas tarefas e valorizavam o que tinham a dizer (Fernández-Zabala, Goñi, Camino, & Zulaika, 2016).

Por fim, o engajamento cognitivo refere-se ao investimento interno por parte do próprio estudante em sua aprendizagem, à profundidade de processamento da informação e utilização de pensamento estratégico (Sharkey et al., 2014). Esse tipo de engajamento prevê uma disponibilidade da parte do estudante para tarefas desafiadoras e ir além do esperado. Fredricks et al. (2004) indicam que a definição de engajamento cognitivo é similar a construtos como motivação para aprender e motivação intrínseca no que se refere ao investimento e valorização da aprendizagem. No entanto, para além disso, o engajamento cognitivo prevê a utilização de estratégias de aprendizagem, como produção de resumos, técnicas de memorização, organização e concentração mental. Estudantes que utilizam tais estratégias são considerados engajados cognitivamente, fazem mais conexões entre ideias, compreendem o assunto de forma mais ampla e complexa.

Apesar de o engajamento comportamental e o engajamento cognitivo serem

consideradas dimensões distintas do construto, ambos estão relacionados a melhores resultados acadêmicos, conclusão dos estudos e ajustamento emocional (Fredricks et al., 2004; Segool & Carlson, 2013). Por este motivo, neste estudo, os engajamentos comportamental e cognitivo serão avaliados conjuntamente. Já o engajamento emocional está relacionado a pensamentos e emoções positivas a respeito da escola, aumento do comprometimento e participação nas atividades (Li & Lerner, 2011; Zhang et al., 2012).

De fato, integrar sob o conceito de engajamento aspectos da cognição, comportamento e emoção dos estudantes em relação à escola é valioso porque pode fornecer uma caracterização mais rica do que é possível em pesquisa sobre componentes individuais, uma vez que esses fatores interagem entre si, não são processos isolados. O estudo do engajamento como um construto multidimensional e resultado de uma interação entre o indivíduo e o meio ambiente poderá contribuir no sentido de um melhor entendimento da complexidade das experiências dos alunos na escola, assim como a favorecer intervenções mais específicas. Nesse sentido, Fredricks et al. (2004) sugerem a necessidade de inclusão de mais de um dos três componentes do engajamento escolar em um dado estudo, não apenas para enriquecer as conclusões do estudo, mas também ajudar a refinar a compreensão da natureza do engajamento escolar.

Por ser um construto abrangente e multidimensional, inúmeros fatores pessoais e contextuais podem influenciar o engajamento dos alunos, como fatores individuais, relacionamentos entre pares, influências familiares, interações com o professor e o contexto escolar no geral. Por exemplo, Sharkey, You e Schnoebelen (2008) encontraram que aspectos individuais do estudante (autoestima, valorização acadêmica dos pares, expectativas dos pais, e histórico de evasão dos amigos) e aspectos à nível do contexto escolar (segurança na escola, suporte do professor, justiça das regras) foram significativamente relacionados ao engajamento com a escola. Sharkey, Matthew, e Mayworm (2014) indicaram que ao estudar engajamento com a escola, quatro aspectos são essenciais: características individuais, relação com os pares, fatores familiares e contexto escolar no geral. Ainda, Furlong et al. (2003) indicaram que três contextos são essenciais: os pares, a sala de aula e a escola em si. Além destes, Sinclair, Christenson, Lehr, e Reschly (2003) sugerem que a influência dos pais para o engajamento pode ser relevante. Os resultados desses estudos apontam a importância de compreender como os fatores relacionados a diferentes aspectos da vida do estudante facilitam ou dificultam seu envolvimento na escola.

Os fatores relacionados à escola que estão associados com o engajamento incluem

o tamanho da escola (Weiss, Carolan, & Baker-Smith, 2010), organização comunitária e compartilhamento de responsabilidades (Grover, Limber, & Boberiene, 2015), práticas disciplinares (Green, 2011), suporte dos professores (Klem & Connell, 2004) e clima escolar (Haynes et al., 1997). Com efeito, escolas menores propiciam mais e melhores oportunidades de participação e interação, o que impacta positivamente o engajamento dos estudantes. Outro fator importante, é a forma como a disciplina é estruturada. Uma escola que deixa claro quais são suas regras e expectativas em relação ao estudante, tende a promover o engajamento. No entanto, a falta de flexibilidade e a intolerância na aplicação das regras tende a impactar negativamente o engajamento com a escola, pois os estudantes percebem pouco suporte e cuidado daquele ambiente. Um clima positivo em sala de aula indica a preponderância de afetos positivos em relação àquele ambiente. Neste sentido, a figura do professor tem um papel central, Patrick, Ryan e Kaplan (2007) encontraram que quando os estudantes sentiram suporte do professor, houve uma tendência a maior participação e sentimento de pertença àquele ambiente.

O relacionamento entre os pares tem sido descrito como um dos contextos importantes para o desenvolvimento do adolescente (Steinberg & Morris, 2001). Cada vez mais, a literatura começa a considerar as relações entre os pares como fatores potenciais de risco ou de proteção entre adolescentes. Especialmente na adolescência, os pares se tornam uma influência social mais importante, uma vez que o jovem começa a passar mais tempo com colegas e sozinho, do que com sua família. No contexto escolar, a qualidade do relacionamento com os pares tem se mostrado como uma importante influência no interesse do estudante pela escola, estudos indicam uma variação dessa influência no percurso do desenvolvimento (Wang & Eccles, 2012). Com efeito, a relação com os pares ganha importância para mediar a relação do estudante com a escola com o aumento da idade (Furlong et al., 2003). Em um estudo longitudinal com estudantes do Ensino Fundamental, Li e Lerner (2011) encontraram que a presença de suporte social advindo dos pares prediz níveis melhores de engajamento comportamental e emocional, enquanto que os estudantes que indicaram ter amigos com problemas de comportamento ou perpetradores de *bullying*, estavam menos engajados com a escola.

Os fatores relacionados a vida familiar também têm se mostrado relevantes para os níveis de engajamento com a escola. Estudantes do ensino fundamental e médio que reportaram uma relação de suporte com os pais, têm maior probabilidade de ter um comportamento engajado com a escola (Malecki, Demaray, & Malecki, 2006). O envolvimento dos pais com a escola, assim como suas expectativas acadêmicas em

relação a seus filhos também são importantes para melhores níveis de engajamento (Simons-Morton & Chen, 2009). Especialmente para estudantes advindos de famílias menos abastadas, o envolvimento dos pais com a escola parece ser particularmente relevante, Cooper e Crosnoe (2009) encontraram que altos níveis de envolvimento dos pais com a escola estavam relacionados a melhores atitudes dos filhos para com a escola apenas para crianças filhas de pais em desvantagem econômica. Ainda, as práticas parentais parecem ter um impacto direto e indireto para o engajamento do estudante com a escola. Simons-Morton e Chen (2009) encontraram que pais autoritativos impactaram diretamente o engajamento com a escola, ao passo em que também promoviam indiretamente esse engajamento ao atuarem mais ativamente no ajustamento do seu filho com a escola e incentivarem vínculos mais saudáveis com os amigos.

Embora muitos aspectos de cada contexto possam influenciar o desenvolvimento do engajamento escolar, a presença do suporte social em cada um desses contextos pode ser fundamental (Estell & Perdue, 2013). A partir de um levantamento sobre como os estudos brasileiros têm conceituado o tema, Golçalves, Pawlowski, Bandeira e Piccinini (2011) definem o suporte social como sendo um aspecto das relações sociais que envolve assistência material ou algum tipo de proteção emocional e que resulta em efeitos emocionais e/ou comportamentos positivos. A presença de suporte social durante a adolescência pode apresentar um papel destacado considerando as inúmeras mudanças físicas e psicossociais que comumente ocorrem nesta fase. Neste período, a família, escola e amigos têm sido apontados como três principais fontes de apoio importantes para o desenvolvimento saudável (Averna & Hesselbrock, 2001; Springer, Parcel, & Ross, 2006; Wang & Eccles, 2012). Estudos indicam que estas fontes de apoio têm servido como fatores protetivos, já que promovem um desenvolvimento positivo, além de reduzir aspectos negativos do desenvolvimento. No ambiente escolar, o suporte social tem sido correlacionado com a adesão à escola, participação em atividades extracurriculares, à identificação com a escola (Wang & Eccles, 2012) e com o engajamento comportamental e emocional nesse contexto (Estell & Perdue, 2013). Um bom relacionamento com a escola é importante, uma vez que esta é fonte de apoio social e afetivo do jovem, minorando o processo de vulnerabilidade e atuando como um fator protetivo (Siqueira, 2010). Com efeito, existem estudos demonstrando a importância do suporte da família e da escola (incluindo o papel dos professores) para um bom relacionamento com a escola, nos níveis acadêmicos e psicológicos, no entanto, há, comparativamente, menos informação sobre o papel do suporte dos pares para o engajamento do estudante com a

escola (Estell & Perdue, 2013; Ryan, 2010).

Neste estudo, o método para investigar a associação entre suporte social e engajamento escolar utilizado incorpora sugestões para estudos mais abrangentes de engajamento (Estell & Perdue, 2013; Fredricks et al., 2004). Muitos pesquisadores estudam o engajamento escolar usando uma medida global, levando à necessidade de mais pesquisas nas quais os componentes do engajamento sejam considerados individualmente (Estell & Perdue, 2013; Fredricks et al., 2004). Este estudo utiliza duas subescalas diferentes de engajamento escolar: uma indicadora de engajamento comportamental/cognitivo e uma indicadora de engajamento afetivo. Considerar o engajamento escolar através destes indicadores pode proporcionar uma noção mais ampla do mesmo do que normalmente é fornecida por uma medida global.

Partindo dessa perspectiva, o presente estudo examinou a relação preditiva entre o suporte social advindo da família, professores e pares com o engajamento comportamental/cognitivo e emocional. Mais especificamente, o suporte dos pares foi acessado após medir a influência do suporte da família e dos professores. Também foi observada a relação entre os níveis de engajamento comportamental/cognitivo e emocional e as características sociodemográficas (sexo, série, tipo de escola, repetência, tipo de família, atividade laboral).

Método

Participantes

Participaram deste estudo 504 adolescentes, sendo 58,3% do sexo feminino e 41,7% do sexo masculino, com idades entre 14 e 19 anos ($M= 15,88$; $DP= 0,88$). Os participantes estavam cursando do primeiro ao terceiro ano do Ensino Médio em escolas da rede pública da cidade de Sobral/CE, sendo 58,5% da amostra advinda de escolas profissionais e 41,5% de escolas regulares.

A cidade de Sobral tem uma população estimada de 203,682 habitantes e possui uma taxa de urbanização de 88,35%, sendo a maior economia e maior centro universitário do interior do Ceará (IBGE, 2015). Sobral é o segundo município mais desenvolvido do estado do Ceará, atrás apenas da capital Fortaleza, de acordo com o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), sendo considerada pelo IBGE, uma *Capital Regional*, ou seja, é uma cidade referência para os municípios vizinhos.

Dentre as escolas selecionadas para participar do estudo, duas são

profissionalizantes e quatro de ensino regular. Todas estão situadas na área urbana, em diferentes regiões da cidade de Sobral. Apenas uma escola selecionada também ofertava vaga para os anos finais do ensino fundamental, sendo que as outras escolas ofertavam vagas apenas do primeiro ao terceiro ano de ensino médio. Na Tabela 1, apresenta-se os dados referentes ao número de alunos matriculados, taxas de reprovação, abandono e distorção idade-série das turmas de ensino médio nas escolas. As escolas identificadas com os números: um, dois, três e quatro são escolas regulares, enquanto que as de número: cinco e seis são escolas profissionalizantes. Os dados são provenientes do último Censo Escolar (Inep, 2015).

Tabela 1

Dados das Escolas Participantes

| Escolas | Nº de Alunos | Reprovação | Abandono | Distorção Idade/Série |
|----------|--------------|------------|----------|-----------------------|
| Escola 1 | 259 | 4% | 8,3% | 15% |
| Escola 2 | 598 | 2,8% | 4% | 23% |
| Escola 3 | 654 | 7,4% | 8,3% | 30% |
| Escola 4 | 1.064 | 0,9% | 3,2% | 17% |
| Escola 5 | 453 | 2,1% | 0% | 3% |
| Escola 6 | 445 | 0,7% | 0% | 3% |

As escolas profissionalizantes são fruto do projeto de educação profissional que se configurou como política pública no Ceará a partir de 2008, com o objetivo de estimular o ensino médio integrado à educação profissional (Educação Profissional, 2016). O projeto político pedagógico das Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP) tem influenciado o bom desempenho dos alunos no que se refere a indicadores como inserção no mercado de trabalho e aprovação na universidade. Em 2015, 39% dos estudantes de EEEP's localizadas em cidade de médio porte foram aprovados em universidades, enquanto que, se consideramos a rede pública estadual como um todo, apenas 15% dos estudantes conseguem aprovação no ensino superior. Os alunos que ingressam em uma EEEP são selecionados mediante a observância da média das notas das disciplinas do 6º ao 9º ano, o que lhes confere uma diferenciação em relação ao

público das escolas regulares comuns. Ainda, há uma seleção criteriosa do corpo diretivo e professores desta escola (Educação Profissional, 2016).

Da amostra total que completou a pesquisa, três participantes foram excluídos por terem respondido "discordo" ou "discordo muito" no item de validade que consta em um dos instrumentos utilizados na pesquisa: "Respondi a verdade em cada questão desse questionário". Não foram utilizados outros critérios de exclusão. Assim, a amostra final consistiu de 501 estudantes matriculados nas séries do Ensino Médio, 1º ano (n=242; Média de idade = 15,27; DP=0,63), 2º ano (n=186; Média de idade = 16,15; DP=0,56) e 3º ano (n=73; Média de idade = 17,15; DP=0,46).

Dos participantes, 10,4% trabalhavam, 8,2% já havia reprovado em alguma etapa da escolarização. Em relação ao tipo de família de origem dos participantes, 55% residem em famílias nucleares, 25,2% em famílias monoparentais, 11,3% em famílias reconstituídas e 8,3% não residem com nenhum dos pais. Dentre os participantes, 86,2% afirmaram ter acesso à internet em casa e 75,8% disseram ter um lugar de estudo adequado em casa. A amostra foi composta por conveniência.

Instrumentos

Questionário Sociodemográfico (ANEXO A): investiga as características biosociodemográficas de cada participante (sexo, ano escolar, tipo de escola, configuração familiar, situação laboral, repetência). Quanto à configuração familiar, foi observado com quem os adolescentes residem, sendo considerado família monoparental quando residir apenas com pai ou mãe; nuclear quando morarem com pai e mãe; e reconstituída quando residir com padrasto/madrasta; além de outras configurações, quando residir com outras pessoas, tais como irmãos e avós, por exemplo.

Brazilian Delaware Student Engagement Scale - Brazilian DSES (Holst, Weber, Bear, & Lisboa, 2016) (ANEXO B): escala composta por duas subescalas, com cinco itens em cada, que avaliam a percepção do estudante acerca de seu engajamento na escola. As duas subescalas são, segundo conceitualização de Fredricks et al. (2004): Engajamento Cognitivo/Comportamental (ex: “Eu presto atenção na aula.” “Eu entrego o meu tema de casa no dia combinado”) e Engajamento Emocional (ex: “Eu me sinto feliz na escola” “Eu gosto da maioria dos meus professores”). A escala apresentou Alfa de 0,79 no estudo de adaptação para a população brasileira (Holst et al., 2016).

Social Support Appraisals (Vaux et al., 1986): escala adaptada para o Brasil por

Squassoni e Matsukura (2014) (ANEXO C) que tem por objetivo verificar o suporte social percebido pelos participantes. É uma escala do tipo *Likert* de seis pontos que variam de “concordo totalmente” a “discordo totalmente”. Apresenta sete questões negativas e 23 questões afirmativas, tais como “eu sou bastante querido pela minha família”, “eu me sinto muito ligado aos meus amigos”, entre outras, a partir de quatro subescalas: amigos, família, professores e apoio geral. Os valores na escala variam entre 30 e 180 e o estudo original apresentou boa consistência interna da escala, com coeficiente alfa de 0,74 (Squassoni & Matsukura, 2014). Outro estudo para avaliar o suporte social em adolescentes de escolas públicas brasileiras encontrou coeficiente alfa de 0,91 (Alves, 2014). Para as análises do presente estudo, foram utilizadas apenas as subescalas de suporte da família e suporte dos professores.

Delaware School Climate – Versão Estudante (ANEXO D), validado para o Brasil por Holst et al. (2016), é composto por 35 itens (excluindo um item de validade) distribuídos em seis subescalas: relacionamento professor-estudante, relacionamento estudante-estudante, justiça das regras e clareza de expectativas, segurança na escola, *bullying* e engajamento estudantil. Cada subescala é composta por 4 a 6 itens, respondidos por meio de uma escala do tipo *Likert* com 4 opções de resposta, variando de 1 (discordo muito) a 4 (concordo muito). O estudo de adaptação do instrumento para a realidade brasileira apresentou boa consistência interna, com *Alpha de Cronbach* de 0,86 (Holst et al., 2016). Para o presente estudo foi utilizada apenas a subescala relacionamento estudante-estudante com o objetivo de acessar a percepção do estudante do relacionamento dos pares no contexto escolar. Os itens de nº 11, 16, 30 e 31 contemplam a subescala relacionamento estudante-estudante.

Procedimentos

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da UFRGS, sob o protocolo nº 1.588.302 (ANEXO E). Foram respeitados todos os aspectos éticos que garantem a integridade dos participantes, conforme previsto na Resolução 466 do Conselho Nacional de Saúde (CNS, 2012). Foi realizado o contato com a Secretaria Estadual de Educação do Ceará a fim de expor os objetivos da pesquisa e, desta forma, solicitar autorização para a coleta de dados em escolas públicas de Ensino Médio de Sobral. Após, o projeto de pesquisa foi apresentado nas escolas participantes e foi obtida a assinatura do Termo de Concordância (ANEXO F) de cada escola. As seis

escolas públicas foram selecionadas por conveniência, em diferentes regiões da cidade de Sobral. Foi solicitado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ANEXO G) para os pais ou cuidadores e o Termo de Assentimento (ANEXO H) para os adolescentes que concordaram em participar. A aplicação dos instrumentos foi realizada de forma coletiva, em auditórios das escolas ou na sala de aula dos participantes, conforme disponibilidade da escola. Em cada escola, buscou-se coletar dados em turmas de primeiro, segundo e terceiro ano, em ambos os turnos (manhã e tarde), no entanto, quando a escola possuía mais de uma turma da mesma série, a escolha da turma foi realizada por conveniência da escola e da pesquisadora. Durante a aplicação dos instrumentos, estavam presentes a mestranda responsável pela pesquisa e um auxiliar de pesquisa graduado em psicologia. Após o recebimento dos Termos de Consentimento e Assentimento assinados, seguia-se uma breve explicação sobre o questionário de pesquisa. A aplicação durou em média 30 minutos.

Análise dos Dados

Através do *software* SPSS (versão 21), realizou-se testes *t* de *student* e ANOVA para comparar as médias de engajamento (comportamental/cognitivo e emocional) em diferentes subgrupos da amostra (sexo, ano escolar, tipo de escola, configuração familiar, situação laboral e repetência). Foram também observadas as médias, desvios-padrão e correlações de Pearson para cada variável de interesse. Posteriormente, foram testados modelos de regressão hierárquica, tendo como variáveis explicativas o suporte da família, professores e relacionamento entre pares e variáveis de desfecho os engajamentos comportamental/cognitivo e emocional.

Resultados

Em relação às características sociodemográficas, não houve diferenças estatisticamente significativas entre os tipos de engajamento entre homens e mulheres, nem entre os estudantes que trabalham e não trabalham. Também não houve diferenças entre os tipos de engajamento em relação à configuração familiar. Os resultados são apresentados na Tabela 2

Tabela 2

Diferenças de Média no engajamento comportamental/cognitivo e emocional em diferentes condições

| Condição | Engajamento Compt/Cognitivo | | Engajamento Emocional | |
|---------------------|-----------------------------|-----------------|-----------------------|-----------------|
| | M(DP) | t/F e p | M(DP) | t/F e p |
| Homem | 15,72 (2,24) | 0,34(p=0,73) | 15,66(2,70) | 1,14(p=0,25) |
| Mulher | 15,79 (2,20) | | 15,39(2,68) | |
| Trabalha | 15,57 (2,46) | 0,60(p=0,54) | 15,42(2,68) | 1,62(p=0,10) |
| Não Trabalha | 15,77 (2,18) | | 16,03(2,56) | |
| Escola Regular | 15,16(1,99) | 5,05**(p<0,001) | 15,17(2,59) | 2,39*(p=0,02) |
| Escola Profissional | 16,19(2,36) | | 15,73(2,60) | |
| Repetiu de ano | 14,65(2,25) | 3,33**(p=0,01) | 15,05(2,28) | 1,15(p=0,25) |
| Não Repetiu | 15,85(2,17) | | 15,54(2,63) | |
| 1º ano | 15,83(2,16) | 5,48**(p=0,004) | 15,49(2,46) | 5,17**(p=0,006) |
| 2º ano | 15,99(2,23) | | 15,84(2,56) | |
| 3º ano | 15,00(2,23) | | 14,70(2,91) | |
| Nuclear | 15,93(2,06) | | 15,52(2,56) | |
| Monoparental | 15,72(2,53) | 2,12(p=0,09) | 15,55(2,72) | 0,16(p=0,91) |
| Reconstituída | 15,14(2,05) | | 15,54(2,17) | |
| Outros | 15,61(2,29) | | 15,23(2,92) | |

* $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$

Em média, houve diferença estatisticamente significativa nos níveis de engajamento comportamental/cognitivo e afetivo entre os alunos das escolas profissionais e regulares. Também foi observada diferença significativa entre os alunos que já repetiram de ano, ao menos uma vez, e os que não repetiram para o engajamento comportamental/cognitivo. Não houve diferença significativa entre os alunos que já repetiram de ano, ao menos uma vez e os que não repetiram para o engajamento afetivo.

Houve diferença significativa, indicada por um teste Bonferroni, entre as séries escolares no engajamento comportamental/cognitivo, com o primeiro ano apresentando maior média que o terceiro ano ($p=0,015$) e o segundo ano apresentando maior média que o terceiro ano ($p=0,004$).

Na Tabela 3 foram descritas médias, desvios-padrão e correlações de Pearson

entre as variáveis de interesse. Os indicadores de engajamento com a escola foram correlacionados na direção esperada com as medidas de suporte social da família, professores e relacionamento com os pares. Especificamente, ambos os indicadores de engajamento (comportamental/cognitivo e afetivo) foram positivamente relacionados com todas as variáveis de previsão.

Tabela 3

Estatísticas Descritivas e Correlações

| Variáveis | <i>M(DP)</i> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--------------------|--------------|------|------|------|------|---|
| 1.Eng. Comp/Cog | 15,77(2,22) | - | | | | |
| 2.Eng. Afetivo | 15,51(2,59) | ,51* | - | | | |
| 3.Sup. Família | 40,56(7,04) | ,31* | ,28* | - | | |
| 4.Sup. Professores | 31,00(5,33) | ,45* | ,59* | ,45* | - | |
| 5.Rel. Pares | 11,21(2,36) | ,43* | ,49* | ,29* | ,45* | - |

* $p \leq 0,01$

Na Tabela 4, são descritos indicadores referente a três etapas da regressão hierárquica múltipla, tendo como variáveis de desfecho o engajamento comportamental. Na etapa 1, investigou-se a influência do suporte familiar na variável de desfecho, com $F(1, 496) = 54,49$, $p < 0,01$. Na etapa 2, adicionou-se a variável suporte dos professores ao modelo, com $F(2, 495) = 70,15$, $p < 0,01$. Em seguida, na etapa 3, incorporou-se a variável relacionamento com os pares ao modelo, com $F(3, 494) = 63,36$, $p < 0,01$. Os três modelos mostraram-se estatisticamente significativos. O terceiro modelo, descrito na etapa 3, explicou um percentual maior do engajamento comportamental/cognitivo (27%).

Na Tabela 5, são descritos indicadores referente a três etapas da regressão hierárquica múltipla, tendo como variáveis de desfecho o engajamento emocional. Na etapa 1, investigou-se a influência do suporte familiar na variável de desfecho, com $F(1, 496) = 40,83$, $p < 0,01$. Na etapa 2, adicionou-se a variável suporte dos professores ao modelo, com $F(2, 495) = 131,41$, $p < 0,01$. Em seguida, na etapa 3, incorporou-se a variável relacionamento com os pares ao modelo, com $F(3, 494) = 116,79$, $p < 0,01$. Os três modelos mostraram-se estatisticamente significativos, no entanto, o modelo três explicou um percentual maior de engajamento emocional (41%).

Tabela 4

Regressão Hierárquica – Engajamento Comportamental/Cognitivo

| Engajamento Compt/Cognitivo | B | SE B | B Padronizado | R ² ajustado | ΔR ² |
|-----------------------------|------|------|---------------|-------------------------|-----------------|
| Etapa 1 | | | | 0,10** | |
| Suporte Família | 0,10 | 0,01 | 0,31** | | |
| Etapa 2 | | | | 0,22** | 0,12** |
| Suporte Família | 0,04 | 0,01 | 0,14** | | |
| Suporte Professor | 0,16 | 0,02 | 0,39** | | |
| Etapa 3 | | | | 0,27** | 0,06** |
| Suporte Família | 0,03 | 0,01 | 0,11* | | |
| Suporte Professor | 0,12 | 0,02 | 0,29** | | |
| Rel. Pares | 0,25 | 0,04 | 0,27** | | |

*p ≤ 0,05; ** p ≤ 0,01

Tabela 5

Regressão Hierárquica – Engajamento Emocional

| Engajamento Emocional | B | SE B | B Padronizado | R ² ajustado | ΔR ² |
|-----------------------|------|------|---------------|-------------------------|-----------------|
| Etapa 1 | | | | 0,07* | |
| Suporte Família | 0,10 | 0,02 | 0,28* | | |
| Etapa 2 | | | | 0,34* | 0,27* |
| Suporte Família | 0,00 | 0,01 | 0,01 | | |
| Suporte Professor | 0,28 | 0,02 | 0,58* | | |
| Etapa 3 | | | | 0,41* | 0,07* |
| Suporte Família | 0,00 | 0,01 | -0,02 | | |
| Suporte Professor | 0,23 | 0,02 | 0,47* | | |
| Rel. Pares | 0,32 | 0,04 | 0,29* | | |

* p ≤ 0,01

Discussão

O objetivo deste estudo foi investigar a relação do engajamento com a escola (comportamental/cognitivo e emocional) com o suporte social advindo da família,

professores e pares, percebido pelos estudantes. A contribuição do relacionamento com os pares foi acessada depois de contabilizada parte da influência do contexto familiar (suporte social da família) e do contexto escolar (suporte dos professores), dois contextos importantes associados ao desenvolvimento do engajamento com a escola. Dessa forma, foi possível investigar a influência da relação com os pares para explicar parte da variância no engajamento com a escola. Foram utilizadas medidas específicas para acessar os diferentes tipos de engajamento, emocional e comportamental/cognitivo, investigados nesse estudo.

Em relação às características sociodemográficas investigadas no estudo, o sexo e o trabalho não se constituíram em fatores influentes nos níveis de engajamento escolar. Em relação à série, os alunos mais jovens obtiveram melhores níveis de engajamento que os mais velhos. Ainda que este não seja um padrão único (Li & Lerner, 2011), estudos anteriores indicam uma diminuição no engajamento escolar durante o curso da adolescência, especificamente a partir do ensino fundamental II, estendendo-se ao ensino médio, quando de fato se observa os maiores índices de evasão escolar (Inep, 2016). Menores níveis de engajamento escolar podem ser explicados, em parte, devido ao aumento do número de professores, à medida em que aumenta a série escolar, o que torna mais difícil construir conexões próximas (Wang & Eccles, 2012). No entanto, são necessárias maiores investigações sobre outros fatores que podem causar esse desinteresse pela escola, conforme o aumento da idade.

Os estudantes que indicaram ter tido uma ou mais reprovações ao longo de sua escolaridade apresentaram médias mais baixas para o engajamento comportamental/cognitivo, porém não foi observada diferença significativa quando considerado o engajamento emocional. Com efeito, os alunos que são reprovados tendem a ter mais chance de abandonar a escola, além de a repetência, comumente, não ter impacto positivo no nível de aprendizado nos anos seguintes (Dynarski & Gleason, 2002). Uma hipótese é de que a reprovação não funcione como estratégia para melhorar os níveis de engajamento, mais especificamente o engajamento comportamental e cognitivo, que está associado a melhores resultados escolares. Apesar disto, a escola continua a ter uma função de socialização importante, especialmente no período da adolescência, o que pode estar atuando como uma influência positiva que favorece a permanência destes alunos na escola. Ainda, houve diferença significativa entre os tipos de escola pesquisadas. As escolas profissionais obtiveram melhores médias para os engajamentos comportamental/cognitivo e emocional. Em relação ao público das escolas regulares,

aquelas que apresentaram, no geral, menores índices de reprovação, evasão e distorção idade/série e melhores notas no ensino fundamental (Inep, 2015; Escolas Profissionais, 2016). Tais fatores são indicativos de melhores níveis de engajamento (Dynarski & Gleason, 2002; Green et al., 2012). No entanto, mais estudos, que incluam métodos qualitativos, podem fornecer uma avaliação mais aprofundada dos contextos escolares que ajudem a entender essas diferenças.

Em relação à investigação acerca da influência dos diferentes tipos de configurações familiares (famílias nucleares, monoparentais e reconstituídas), não houve diferenças para os níveis de engajamento com a escola. Alguns pesquisadores têm indicado que o tipo de influência que a família acarreta não está, necessariamente, associada à sua configuração, mas sim às relações que se estabelecem entre os seus membros (Oliveira, Siqueira, Dell’Aglia, & Lopes, 2008).

No geral, estudantes que perceberam mais suporte da família, dos professores e dos pares mostraram-se mais engajados com a escola. Mais especificamente, o suporte da família teve um maior peso nos escores de engajamento comportamental do que no engajamento emocional. Ao analisar o suporte advindo dos professores, verificou-se que esta variável, apesar de ser importante para explicar o engajamento comportamental dos estudantes, obteve um peso maior (observado pelo valor de β) quando se considerou o engajamento emocional com a escola.

O suporte da família explicou mais variância no engajamento comportamental/cognitivo dos estudantes do que o engajamento emocional com a escola. Outros estudos (Anderson, Sabatelli, & Kosutic, 2007; Wang, Selman, Dishion, & Stormshak, 2010) encontraram que adolescentes filhos de pais que provêm suporte são mais propensos a engajar-se em atividades pró-sociais, participar ativamente na escola e evitar problemas na escola, sendo que tais medidas relacionam-se ao engajamento comportamental.

Ainda, o menor peso que o suporte da família obteve para ambos os tipos de engajamento, se comparado ao suporte dos professores e pares, seguiu um padrão habitual encontrado nos estudos quando considerado o período da adolescência em que o suporte advindo de fontes externas à família aumenta em importância (Gerard & Booth, 2015). Desse modo, o apoio dos professores e dos amigos tende a ganhar mais relevância nesta fase (Roeser, Eccles, & Sameroff, 2000).

O suporte dos professores apresentou maior contribuição na explicação da variância total nos modelos em que foi inserido, para ambos os tipos de engajamento.

Esse resultado está de acordo com pesquisas que demonstraram que os alunos apresentam mais engajamento com a escola quando os professores oferecem suporte, que inclui atitudes como proximidade (Hamre & Pianta, 2001), aceitação, ajuda, orientação (Estell & Perdue, 2013), suporte para a autonomia (Klem & Connell, 2004). Tais estudos indicam que a qualidade do relacionamento com os professores age como uma “cola psicológica”, que conecta os estudantes ao ambiente escolar, fornecendo uma base para o desenvolvimento do engajamento do estudante com a escola. Com efeito, este estudo sugere que o fator que parece ter mais influência no engajamento escolar é o suporte que os alunos percebem de seus professores, resultado que já foi encontrado em outros estudos (Gruman, Harachi, Abbott, Catalano, & Fleming, 2008; Wang & Eccles, 2012).

O relacionamento com os pares contribuiu para a variância de ambos os tipos de engajamento, após considerada a variância compartilhada com as outras variáveis (suporte da família e suporte dos professores). Acessar a qualidade da relação com os pares para os níveis de engajamento é importante, pois apesar de os pares serem identificados como um dos contextos que influencia o engajamento com a escola, tem sido comparativamente menos estudado do que outros, como família e escola (Estell & Perdue, 2013). Outros estudos observaram essa mesma relação entre a presença de relacionamento de suporte com os pares e o engajamento comportamental e afetivo (Berndt & Keefe, 1995; Furrer & Skinner, 2003; Garcia-Reid, 2007). Em contraste, a percepção de rejeição dos pares aumenta o risco de má conduta, e menor participação e interesse na escola (Wentzel & Muenks, 2016). Apesar de poucos estudos terem investigado o papel do suporte social dos pares no engajamento cognitivo, há evidências que sugerem que os adolescentes desenvolvem maior confiança e competência acadêmica quando discutem seus pontos de vista e criticam o trabalho dos colegas e quando sentem-se aceitos por seus pares (Guthrie & Wigfield, 2000). Tal resultado está de acordo com estudos que apontam a relevância da influência dos pares durante a adolescência. Alguns estudos encontraram que o suporte dos pares estaria mais relacionado ao engajamento afetivo (Estell & Perdue, 2013). A falta de consenso nessa questão entre os estudos pode ser explicada, em parte, pelas variadas formas de medir os tipos de engajamento (Fredricks et al., 2004).

Além de acessar o papel do suporte da família, dos professores e dos pares para o engajamento com a escola, esse estudo teve o objetivo de identificar possíveis diferenças entre os engajamentos emocional e comportamental/cognitivo quando considerada a influência de contextos diversos (família, escola e pares). As fontes diferentes de suporte

social não tiveram o mesmo impacto sobre o engajamento dos adolescentes, seu efeito diferiu entre os tipos de engajamento investigados. Os resultados do estudo sugerem que o suporte dos professores desempenhou um papel central para ambos os tipos de engajamento. No entanto, o suporte da família foi mais importante para o engajamento comportamental/cognitivo, enquanto que não acrescentou explicação para o engajamento emocional quando considerados a influência dos professores e pares.

Com relação às limitações deste estudo, aponta-se que as medidas utilizadas para avaliar o engajamento escolar (comportamental/cognitivo e emocional) e o suporte social englobou três instrumentos de autorrelato padronizados, com respostas fechadas, aplicados em um único momento no tempo. Tal metodologia pode vir a desconsiderar outras possíveis variáveis intervenientes, tendo em vista que o construto do engajamento com a escola é complexo e multideterminado. Estudos longitudinais, que possibilitem a observação das variações do engajamento ao longo da adolescência, podem trazer contribuições importantes para a compreensão desse construto. Além disso, estudos que levem em consideração fontes diversas de informação dentro do contexto escolar, como a observação de notas e taxa de frequência, por exemplo, podem conferir maior objetividade aos dados.

CAPÍTULO III

RELAÇÕES ENTRE OS DOMÍNIOS DO CLIMA ESCOLAR E SATISFAÇÃO COM A ESCOLA ENTRE ADOLESCENTES DE ENSINO MÉDIO

Resumo

A psicologia positiva procura resgatar o caráter preventivo das ações ao focar seus esforços de pesquisa no entendimento de construtos relacionados ao bem-estar subjetivo, e não apenas na investigação das fragilidades humanas. Nesse sentido, pelo fato de o contexto escolar ser uma área estratégica para o desenvolvimento saudável dos jovens, o estudo da satisfação com a escola tem despertado o interesse de pesquisadores. Este estudo teve o objetivo de investigar quais dimensões do clima escolar melhor explicam a satisfação dos estudantes com a escola. Participaram da pesquisa 504 estudantes, de ambos os sexos, regularmente matriculados no ensino médio de escolas públicas da cidade de Sobral/CE. Os estudantes responderam a Escala Multidimensional de Satisfação de Vida para Adolescentes (utilizada para mensurar a satisfação com a escola) e a *Delaware School Climate Survey – Versão Estudante* (utilizado para mensurar as diferentes dimensões de clima escolar). Uma análise de regressão múltipla, utilizando-se o método *forward*, identificou três domínios do clima escolar que melhor contribuíram para a explicação da satisfação com a escola: Relacionamento Professor-Estudante, Justiça das Regras e Clareza de Expectativas e Relacionamento Estudante-Estudante. Especificamente, a dimensão Relação Professor-Estudante explicou de forma destacada a satisfação com a escola. Os resultados sugerem que o entendimento do contexto escolar é fundamental para a explicação da satisfação com a escola e que a inclusão de medidas de clima escolar pode contribuir para essa compreensão. Além disso, os resultados apontam que o investimento na melhoria da satisfação dos estudantes com a escola pode acontecer através de três dimensões estratégicas de clima escolar, com destaque para a relação Professor-Estudante.

Palavras-chave: satisfação com a escola, clima escolar, desenvolvimento positivo

Abstract

Positive psychology seeks to rescue the preventive character of actions by focusing their research efforts on the understanding of constructs related to subjective well-being, and not only in the investigation of human frailties. In this sense, because the school context is a strategic area for the healthy development of young people, the study of satisfaction with the school has aroused the interest of researchers. This study aimed to investigate which dimensions of school climate best explain students' satisfaction with school. The participants were 504 students, male and female, enrolled in public high schools of Sobral City, located at Ceará State, Brazil. Students answered to the Multidimensional Life Satisfaction Scale (used to measure school satisfaction) and the Delaware School Climate Survey - Student Version (used to measure different school climate dimensions). Through multiple regression analyzes using the forward method, three domains of the school climate were identified as the best contributor factors to the explanation of satisfaction with the school: Teacher-Student Relationships, Fairness of Rules/Clarity of Expectations, and Student-Student Relationship. Specifically, the Teacher-Student Relationship dimension explained the school satisfaction in an outstanding way. The results suggest that the understanding of the school context is fundamental for the explanation of school satisfaction and that the inclusion of school climate measures can greatly contribute to a more complete mapping of the students' school experience. In addition, the results point out that the investments in improving students' school satisfaction can happen through three strategic dimensions of school climate, with emphasis on the teacher-student relationship.

Keywords: school satisfaction, school climate, positive development

Introdução

O desenvolvimento psicológico saudável nas diferentes etapas do ciclo vital tem sido o foco de interesse da Psicologia Positiva (Seligman & Csikszentmihalyi, 2014). O estudo da satisfação de vida se insere nessa perspectiva positiva e refere-se à avaliação cognitiva da vida do indivíduo feita pela própria pessoa (Segabinazi, Giacomoni, Dias, Teixeira, & Moraes, 2010). A satisfação com a vida faz parte de um conceito maior chamado bem-estar subjetivo (BES). Esse construto, por sua vez, procura elucidar o que leva as pessoas a avaliarem positivamente as suas vidas (Diener, 1984). O BES inclui as respostas emocionais, domínios específicos de satisfação e julgamentos globais de satisfação com a vida (Giacomoni, 2004). O componente cognitivo do BES, satisfação com a vida, é mais comumente usado em pesquisas por ser um indicador mais estável de felicidade que tende a avaliar de uma forma mais global as circunstâncias de vida ou relacionamentos de um indivíduo. Enquanto que seu componente emocional, caracterizado por afetos positivos e negativos, é mais passível de ser impactado por estados de humor momentâneos (Suldo, Thalji-Raitano, Gelley, & Hoy, 2013).

Entre os domínios específicos da satisfação com a vida, se encontram a satisfação com a escola, família, lazer, dentre outros. No Brasil, os estudos (Arteche & Bandeira, 2003; Assis et al., 2003; Wagner, Ribeiro, Arteche, & Bornholdt, 1999) têm demonstrado que, de um modo geral, os jovens apresentam bons níveis de satisfação com a vida, o que corrobora os achados da literatura internacional (Huebner & McCullough, 2000; Huebner, Valois, Paxton, & Drane, 2005; Proctor, Linley, & Maltby, 2009). No entanto, dentre todos os domínios específicos da satisfação de vida para adolescentes, a Escola tem sido aquela a apresentar as menores médias, em estudos nacionais e internacionais (Hubner, Drane, & Valois, 2000; Huebner & McCullough, 2000; Segabinazi et al., 2010; Silva & Dell'Aglio, 2016). A média baixa relativa a satisfação com as experiências escolares tem gerado questionamentos relacionados ao papel das escolas na educação e promoção de saúde dos adolescentes (Hubner et al., 2000). Neste sentido Huebner, Drane e Valois (2000) atentaram para as experiências escolares dos adolescentes americanos estarem servindo como fonte de insatisfação e estresse. Além disto, a satisfação com a escola costuma diminuir ao avançar da escolaridade (Silva & Dell'Aglio, 2016).

A satisfação com a escola está relacionada a avaliação feita pelos próprios estudantes sobre como se sentem em relação àquele ambiente, considerando a importância da escola, da comunidade escolar e dos relacionamentos interpessoais

vivenciados neste contexto (Huebner & McCullough, 2000). O nível de satisfação de vida, incluindo a dimensão satisfação com a escola, pode ser um regulador das emoções, sejam elas positivas ou negativas, aumentando ou diminuindo cada uma delas dependendo do que a pessoa pensa (Poletto & Koller, 2008). Nessa perspectiva, a teoria *broaden-and-build* (Fredrickson, 2001) indica que a vivência de emoções positivas amplia os repertórios de pensamento e ação e constrói recursos pessoais que poderão aumentar as chances de sucesso ao lidar com desafios. Por outro lado, as emoções negativas restringem os padrões mentais e de ações, reduzindo a criatividade, a flexibilidade e o próprio crescimento pessoal. Dessa forma, emoções positivas podem levar a aumento de estratégias de coping, melhores níveis de aprendizagem e estão correlacionadas com resultados positivos em diferentes contextos, incluindo a escola (Reschly, Huebner, Appleton, & Antaramian, 2008).

A satisfação com a escola deve ser entendida como uma medida complexa e não linear, uma vez que a percepção do aluno acerca da experiência escolar não deriva apenas de acontecimentos e sentimentos referentes à escola em si. Deste modo, outras experiências de vida relacionadas à família, amigos, lazer e saúde física e mental podem estar afetando esse julgamento (Huebner & McCullough, 2000). Os estudos têm demonstrado a importância de variáveis contextuais e individuais (autopercepções, recursos individuais) para uma melhor compreensão da satisfação do estudante com sua experiência escolar. Entre as evidências empíricas existentes, alguns dos principais fatores que se correlacionam com a satisfação com a escola são a idade e o desempenho escolar (Alves, Zappe, Patias, & Dell’Aglia, 2015), o sentimento de autoestima (Karatzias, Power, Flemming, Lennan, & Swanson, 2002), o suporte/apoio dos professores e colegas (Natvig, Albrektsen, & Qvarnström, 2014), a autoeficácia geral e acadêmica (Berndt & Keefe, 1995), a ocorrência de menores problemas com os pais (Katja, Paivi, Marja-Tertuu, & Pekka, 2002), as expectativas de futuro (Alves et al., 2015; Hunter & Csikszentmihalyi, 2003) e o clima escolar (Suldo et al., 2013). Além disto, em pesquisas longitudinais, os estudantes que reportaram mais experiências positivas na escola também reportaram maiores níveis de saúde mental e física, quando jovens adultos (Wickrama & Vazsonyi, 2011), foram menos propensos a se engajar em comportamentos de risco, como abuso de álcool e se sentiram melhor preparados para o futuro (Locke & Newcomb, 2004) Tais evidências indicam a relevância do estudo do construto satisfação escolar.

A partir dessa perspectiva positiva, a avaliação do processo de escolarização

(resultados escolares) não deve centrar-se apenas em variáveis referentes ao sucesso acadêmico. É importante considerar resultados mais abrangentes, incluindo resultados não acadêmicos, como a percepção dos alunos sobre a qualidade de seus ambientes escolares, bem como o seu bem-estar psicológico individual (Huebner, Gilman, Reschly, & Hall, 2009). Pesquisas têm demonstrado que as experiências escolares e os níveis de satisfação com a escola influenciam os níveis de satisfação global com a vida (Baker, Dilly, Aupperlee, & Patil, 2003). Deste modo, é importante buscar compreender quais fatores promovem a satisfação com a escola para os estudantes.

Da mesma forma, o clima escolar tem sido associado a importantes resultados escolares. Evidências crescentes sugerem que o clima escolar pode afetar o comportamento e os níveis de aprendizagem dos estudantes (Haynes et al., 1997). Por exemplo, nesse estudo de Haynes et al. (1997) entre as importantes variáveis do clima escolar que influenciaram os resultados acadêmicos dos alunos estavam um ambiente de aprendizagem com regras justas e claras, professores que demonstraram compromisso com os alunos e apoio material para o ensino, mesmo após o controle do *status* socioeconômico.

Pesquisas têm demonstrado que o ambiente ou o clima escolar no qual os estudantes aprendem podem predizer e promover sua satisfação com a vida e satisfação com a escola (Natvig et al., 2014; Suldo & Shaffer, 2008; Suldo et al., 2013). Por exemplo, Aldridge et al., (2016) definem clima escolar como a qualidade das interações com a comunidade escolar que influencia o desenvolvimento cognitivo, social e psicológico dos alunos. Outras definições incluem a importância de alunos e funcionários sentirem-se psicologicamente e fisicamente seguros nesse ambiente (Cohen, McCabe, & Michelli, 2009)

Apesar de não ser um conceito novo, o interesse pelo estudo do clima escolar tem aumentado não apenas entre os pesquisadores da área, mas entre educadores que objetivam a construção de políticas públicas na área da educação baseadas nos aspectos de prevenção de comportamentos indesejados e na promoção de saúde no ambiente escolar (Bear et al., 2011). No entanto, a maior parte dos estudos e das intervenções baseadas no construto de clima escolar, assim como sobre satisfação com a escola, é conduzida nos Estados Unidos e pouco se sabe sobre estes conceitos em outros contextos, incluindo a realidade brasileira (Holst et al., 2016). Em uma revisão de literatura conduzida por Holst et al. (2016) foi encontrado apenas um estudo, no contexto brasileiro, que utilizou uma medida de clima escolar, mas ainda assim, não foi apresentada nenhuma

evidência da adaptação do instrumento utilizado (originalmente construído para o contexto canadense), ou de validade e fidedignidade de seus resultados.

No presente estudo, a medida do clima escolar baseia-se na perspectiva de Stockard & Mayberry (1992) e nas teorias que abordam a forma de disciplina autoritativa (Baumrind & Larzelere, 2010). Ambas as teorias compartilham a visão de que a qualidade do clima escolar e da disciplina entre os alunos são compostas por duas dimensões: suporte e estrutura. O suporte refere-se ao grau em que adultos e pares mostram-se responsivos, ou seja, demonstram aceitação, cuidado e atenção às necessidades emocionais do adolescente; a estrutura, por sua vez, indica o nível em que está presente clareza de expectativas, clareza das regras, monitoramento e supervisão de seus comportamentos, por exemplo (Bear, Gaskins, Blank, & Chen, 2011).

Diversos estudos sobre o contexto escolar trabalham enfatizando os déficits dos adolescentes, em lugar de suas forças e habilidades (Pollard & Lee, 2003). Tal ênfase pode levar pesquisadores, profissionais e gestores de políticas voltadas a esse público a se preocuparem em atuar somente junto às “limitações” dos jovens, em vez de buscar promover suas potencialidades nos diferentes contextos em que o jovem está inserido. Considerando a escola como um espaço privilegiado para o desenvolvimento saudável do adolescente, buscou-se encontrar determinantes e correlatos da satisfação dos adolescentes nesse importante domínio da vida. Assim, o presente estudo teve como objetivo investigar a satisfação com a escola em estudantes do ensino médio, considerando as variáveis sociodemográficas (sexo, ano escolar, tipo de escola, configuração familiar, repetência, situação laboral) e identificar quais as dimensões do clima escolar explicam melhor a satisfação dos estudantes com a escola.

Método

Participantes

Participaram desse estudo 504 adolescentes, sendo 58,5% do sexo feminino e 41,5% do sexo masculino, com idades entre 14 e 19 anos ($M= 15,88$; $DP= 0,88$). Os participantes estavam cursando do primeiro ao terceiro ano do Ensino Médio em escolas da rede pública da cidade de Sobral/CE, sendo 58,5% da amostra advinda de escolas profissionais e 41,5% de escolas regulares.

Da amostra total que completou a pesquisa, dez sujeitos foram excluídos por terem

respondido "discordo" ou "discordo muito" no item de validade que consta na pesquisa: "Estou falando a verdade neste questionário". Não foram utilizados outros critérios de exclusão. Assim, a amostra final consistiu de 494 estudantes matriculados nas séries do Ensino Médio, 1º ano (n=238; Média de idade = 15,27; DP=0,62), 2º ano (n=184; Média de idade = 16,15; DP=0,56) e 3º ano (n=72; Média de idade = 17,15; DP = 0,46). Dos participantes, 10,4% trabalhavam, 8,2% já havia reprovado em alguma etapa da escolarização. Em relação ao tipo de família de origem dos participantes, 55% residem em famílias nucleares, 25,2% em famílias monoparentais, 11,3% em famílias reconstituídas e 8,3% não residem com nenhum dos pais. Dentre os participantes, 86,2% afirmaram ter acesso à internet em casa e 75,8% disseram ter um lugar de estudo adequado em casa. A amostra foi composta por conveniência, foram incluídas seis escolas de diferentes regiões da cidade de Sobral.

Instrumentos

Questionário Sociodemográfico (ANEXO A): investiga as características biosociodemográficas de cada participante (sexo, ano escolar, tipo de escola, configuração familiar, repetência, situação laboral). A situação escolar é avaliada a partir da proporção idade/série em que o aluno se encontra. Também foi observada a ocorrência de repetência escolar. Quanto à configuração familiar, foi observado com quem os adolescentes residem, sendo considerado família monoparental quando residir apenas com pai ou mãe; nuclear quando morarem com pai e mãe; e reconstituída quando residir com padrasto/madrasta; além de outros moradores, tais como irmãos e avós, por exemplo.

Escala Multidimensional de Satisfação de Vida para Adolescentes - EMSV (ANEXO I) (Segabinazi et al., 2010): escala composta por 52 itens divididos em sete componentes: Família, Amigos, *Self*, Escola, *Self-Comparado*, Não-violência e Auto-eficácia. A satisfação com a escola foi acessada através de itens que descrevem a importância da escola, o ambiente escolar, os relacionamentos interpessoais nesse espaço e nível de satisfação com relação a esse ambiente, tais como “eu me sinto bem na minha escola”, “meus professores são legais comigo”, entre outros. Os itens são respondidos através de uma escala do tipo *Likert* com cinco opções de resposta, variando de 1 (nem um pouco) a 5 (muitíssimo). No estudo original (Giacomoni et al., 2005) foi encontrada uma adequada consistência interna da escala ($\alpha=0,93$). Para o presente estudo, foi utilizada apenas a subescala satisfação com a escola que inclui os itens 9, 18, 30, 40, 45 e 46 da escala global.

Delaware School Climate Survey – Versão Estudante (ANEXO D) (Holst et al., 2016): o instrumento é composto por 35 itens (excluindo dois itens de validade) distribuídos em seis subescalas: relacionamento professor-estudante; relacionamento estudante-estudante, justiça das regras e clareza de expectativas, segurança na escola, *bullying* e engajamento estudantil. Cada subescala é composta por de 4 a 6 itens, respondidos por meio de uma escala *Likert* com 4 opções de resposta, variando de 1 (discordo muito) a 4 (concordo muito). O estudo de adaptação do instrumento para a realidade brasileira apresentou boa consistência interna, com *Alpha de Cronbach* de 0,86 (Bear et al., 2015).

Procedimentos

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da UFRGS, sob o protocolo nº 1.588.302 (ANEXO E). Foram respeitados todos os aspectos éticos que garantem a integridade dos participantes, conforme previsto na Resolução 466 do Conselho Nacional de Saúde (CNS, 2012). Foi realizado o contato com a Secretaria Estadual de Educação do Ceará a fim de expor os objetivos da pesquisa e, desta forma, solicitar autorização para a coleta de dados em escolas públicas de Ensino Médio de Sobral. Após, o projeto de pesquisa foi apresentado nas escolas participantes e foi obtida a assinatura do Termo de Concordância (ANEXO F) de cada escola. As seis escolas públicas foram selecionadas por conveniência, em diferentes regiões da cidade de Sobral. Foi solicitado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ANEXO G) para os pais ou cuidadores e o Termo de Assentimento (ANEXO H) para os adolescentes que concordaram em participar. A aplicação dos instrumentos foi realizada de forma coletiva, em auditórios das escolas ou na sala de aula dos participantes, conforme disponibilidade da escola.

Análise de Dados

Através do *software* SPSS (versão 21), realizou-se testes *t* de *student* e ANOVA para comparar as médias de satisfação com a escola em diferentes subgrupos da amostra (sexo, ano escolar, tipo de escola, configuração familiar, atividade laboral e repetência). Obteve-se as médias, desvios-padrão e correlações de Pearson para cada variável de interesse. Posteriormente, foram testados modelos de regressão *stepwise (forward)*, tendo como variáveis explicativas as dimensões do clima escolar e variável de desfecho a

satisfação com a escola.

Resultados

As médias e desvios padrão referentes as variáveis de interesse foram dispostas na Tabela 1. Em seguida, realizou-se testes t independentes para comparar as médias nos escores de satisfação escolar em subgrupos da amostra. Não houve diferença estatisticamente significativa nos escores de satisfação escolar entre homens ($M=23,17$; $DP=4,52$) e mulheres ($M=23,16$; $DP=3,87$), $t(386,94) = 0,25$, $p = 0,80$; nem entre quem trabalha ($M = 24,18$; $DP = 4,16$) e quem não trabalha ($M = 23,03$; $DP = 4,14$), $t(488) = 1,49$, $p = 0,13$; tampouco entre os tipos de configurações familiares, nuclear ($M=23,47$; $DP=4,01$), monoparental ($M=22,8$; $DP=4,25$), reconstituída ($M=23,08$; $DP=3,85$) e outros ($M=22,88$; $DP=5,08$), $F(3, 488)=0,82$, $p=0,48$. No entanto, encontrou-se diferença estatisticamente significativa na média dos escores de satisfação escolar entre quem repetiu ($M=21,92$; $DP=4,34$) e quem não repetiu de ano ($M=23,32$; $DP = 4,13$), $t(490) = 2,05$, $p = 0,04$ entre quem estuda em escola regular ($M=22,46$; $DP=4,39$) e quem estuda em escola profissional ($M=23,65$; $DP=3,92$), $t(387,38)=3,19$, $p=0,002$. Houve diferença significativa na média dos escores de satisfação escolar entre os alunos nas diferentes séries do Ensino Médio, $F(2, 490) = 5,35$, $p=0,005$. Por meio de um teste post hoc de Bonferroni identificou-se que essa diferença ocorreu entre os alunos de 1º ano ($M = 23,33$; $DP = 3,82$) e 3º ano ($M = 21,79$; $DP = 5,36$) e entre os alunos de 2º ano ($M = 23,66$; $DP = 3,91$) e 3º ano ($M=21,79$; $DP = 5,36$).

Tabela 1
Estatísticas Descritivas

| Variáveis | <i>n</i> | <i>M</i> | <i>DP</i> |
|------------------------------|----------|----------|-----------|
| Satisfação com a Escola | 493 | 23,21 | 4,15 |
| Relação Professor-Estudante | 494 | 15,71 | 2,34 |
| Relação Estudante-Estudante | 494 | 11,24 | 2,34 |
| Justeza das Regras e Clareza | 494 | 18,64 | 3,12 |
| Segurança Escolar | 494 | 12,47 | 2,49 |
| <i>Bullying</i> | 484 | 11,90 | 2,95 |
| Engajamento Cognitivo | 494 | 11,01 | 2,55 |

A partir da análise de correlações de Pearson (dispostas na Tabela 2), observou-

se que todas as variáveis investigadas apresentaram correlação estatisticamente significativa com a variável satisfação com a escola, o que permitiu que pudessem ser incluídas posteriormente na análise de regressão.

Tabela 2

Correlações entre Variáveis de Interesse

| Variáveis | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|---------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|---|
| 1. Satisfação com a Escola | - | | | | | | |
| 2. Relação Professor Estudante | 0,49* | - | | | | | |
| 3. Relação Estudante Estudante | 0,43* | 0,56* | - | | | | |
| 4. Justeza das Regras e Clareza | 0,45* | 0,59* | 0,53* | - | | | |
| 5. Segurança na Escola | 0,39* | 0,52* | 0,49* | 0,60* | - | | |
| 6. <i>Bullying</i> | 0,27* | 0,32* | 0,51* | 0,37* | 0,45* | - | |
| 7. Engajamento | 0,35* | 0,50* | 0,63* | 0,57* | 0,56* | 0,50* | - |

* $p \leq 0,01$

Com o objetivo de investigar quais das dimensões de clima escolar melhor explicam a variância nos escores de satisfação escolar, realizou-se uma regressão linear múltipla, utilizando-se o método *forward* (para frente) para a entrada das variáveis no modelo. Esse método de entrada de variáveis é utilizado para situações em que se busca analisar os dados de forma exploratória (Field, 2009). De acordo com esse método, a variável que entra na primeira etapa da regressão é aquela que melhor prevê a variável de desfecho, pois apresenta maior correlação simples com a mesma. Nas etapas sucessivas, cada previsor, partindo do que tem o maior coeficiente de correlação semi-parcial com a variável de desfecho e que aumentam de modo estatisticamente significativo a habilidade do modelo prever a variável de saída, é incorporado. As variáveis que não atenderem a esse requisito são descartadas do modelo.

Antes de se rodar a análise de regressão, as seis variáveis que compõem o clima escolar foram selecionadas como possíveis preditoras de satisfação com a escola. Na Etapa 1, a variável relação professor-estudante permaneceu, com $F(1,481) = 168,22$, $p < 0,001$. Na Etapa 2, permaneceram as variáveis relação professor-estudante e justeza das regras e clareza das expectativas, com $F(2, 480) = 98,53$, $p < 0,001$. Por fim, na Etapa 3, permaneceram as variáveis relação professor-estudante, justeza das regras e clareza das

expectativas e relação estudante-estudante, com $F(3, 479) = 71,37$, $p < 0,001$. Os dados dessa análise estão apresentados na Tabela 3.

Tabela 3

Regressão Múltipla – Satisfação Escolar

| Satisfação Escolar | B | SE B | B Padronizado | R ² ajustado | ΔR ² |
|------------------------------|------|------|---------------|-------------------------|-----------------|
| Etapa 1 | | | | 0,25* | |
| Relação Professor Estudante | 0,88 | 0,07 | 0,50* | | |
| Etapa 2 | | | | 0,29* | 0,04* |
| Relação Professor Estudante | 0,61 | 0,08 | 0,34* | | |
| Justeza das Regras e Clareza | 0,35 | 0,06 | 0,26* | | |
| Etapa 3 | | | | 0,30* | 0,02* |
| Relação Professor Estudante | 0,49 | 0,09 | 0,28* | | |
| Justeza das Regras e Clareza | 0,28 | 0,07 | 0,21* | | |
| Relação Estudante Estudante | 0,30 | 0,08 | 0,17* | | |

* $p \leq 0,01$

Apesar de todos os modelos terem sido estatisticamente significativos, o modelo disposto na Etapa 3, foi o que explicou um maior percentual de satisfação com a escola. As demais variáveis de clima escolar não entraram no modelo final por não terem contribuído de forma estatisticamente significativa com a habilidade do modelo de prever satisfação com a escola após a inclusão das variáveis anteriormente mencionadas.

Discussão

Em relação às características sociodemográficas investigadas no estudo, não foi observada diferença significativa nos níveis de satisfação escolar entre homens e mulheres. Outros estudos (Huebner et al., 2001) também não encontraram variação por gênero para níveis de satisfação com a escola. Pesquisas anteriores indicam que, no geral, quando ocorrem diferenças entre sexo, as meninas têm níveis mais altos de satisfação escolar do que os meninos (Huebner et al., 2000; Nickerson & Nagle, 2004; Verkuyten & Thijs, 2002), apesar de que os tamanhos de efeito para essas diferenças tendem a ser pequenos. No entanto, a razão por trás dessa diferença ainda não é muito clara. Os papéis de gênero associados às mulheres podem promover melhores expectativas em relação a aprendizagem, enquanto os papéis de gênero masculinos podem incentivar atividades esportivas ou mecânicas, por exemplo, em vez de interesse na escola. Tampouco houve

diferença significativa entre os níveis de satisfação escolar e a atividade laboral dos estudantes. Uma hipótese é que as relações que ocorrem dentro do ambiente escolar podem ser mais determinantes para a avaliação das experiências nesse contexto (Fernández-Zabala et al., 2016). Os alunos das escolas profissionais obtiveram melhores níveis de satisfação com a escola. Em relação ao público das escolas regulares, aquelas escolas apresentaram, no geral, menores índices de reprovação, evasão e distorção idade/série e melhores notas no ensino fundamental (Inep, 2015; Escolas Profissionais, 2016). Esses fatores podem estar relacionados a melhores níveis de satisfação com a escola. No entanto, uma avaliação mais aprofundada das práticas pedagógicas e relações interpessoais que se estabelecem nas diferentes escolas pesquisadas são necessárias para entender essas diferenças. Em relação à investigação acerca da influência dos diferentes tipos de configurações familiares (famílias nucleares, monoparentais, reconstituídas e outros), não houve diferenças para os níveis de satisfação com a escola. Possivelmente, a relação que se estabelece entre os membros da família podem ser mais relevante para influenciar o desenvolvimento do jovem do que o tipo de família da qual ele faz parte (Oliveira et al., 2008).

Foram observados menores níveis de satisfação com a escola entre aqueles alunos que repetiram de ano pelo menos uma vez durante sua escolaridade. Esse achado sugere que a repetência quando utilizada como estratégia para favorecer a aprendizagem adequada referente a uma etapa da escolarização, deve ser utilizada com o suporte adequado da escola, uma vez que pode ter consequências sociais e psicológicas que afetem a relação positiva do estudante com aquele ambiente. Houve diferença significativa nos níveis de satisfação escolar entre os níveis de escolaridade, sendo que os alunos de primeiro e segundo ano obtiveram maior satisfação com a escola se comparados aos alunos de terceiro ano. Esse achado é consistente com pesquisas anteriores que indicam diminuição na satisfação ao longo do percurso escolar (Karatzias et al., 2002; Nickerson & Nagle, 2004). Possíveis explicações para esse declínio na satisfação com a escola podem decorrer do aumento das exigências acadêmicas ou mesmo redução da atenção individual por parte dos professores (Karatzias et al., 2002).

A avaliação conjunta do clima escolar e da satisfação com a escola permitiram determinar quais variáveis do clima escolar (e em que medida) estão relacionadas significativamente com a satisfação dos alunos na escola. Este estudo confirmou pesquisas anteriores que sugerem que existem diferenças na percepção do clima escolar (por exemplo, relações professor-aluno, relações entre pares) entre os alunos que gostam

e não gostam da sua experiência escolar (DeSantis, Huebner, & Suldo, 2006; Huebner et al., 2009; Suldo & Shaffer, 2008). Os resultados deste estudo indicaram quais dimensões do clima escolar tem potencialmente maiores chances de aumentar a satisfação dos alunos com a escola e melhorar a experiência escolar.

Os dados do presente estudo sugerem que todos os domínios de clima escolar se correlacionam positivamente com a satisfação com a escola entre os estudantes. Este estudo também indicou quais domínios do clima escolar são mais relevantes para os estudantes. Os resultados das análises de regressão múltipla sugerem que as dimensões de clima escolar que melhor explicaram a variância nos escores de satisfação com a escola foram Relacionamento Professor-Estudante, Justeza das Regras e Clareza das Expectativas e Relacionamento Estudante-Estudante. Em contraste, as dimensões Segurança na Escola, *Bullying* e Engajamento não foram significativas para explicar a variação na satisfação escolar dos participantes do estudo. Apesar de tais dimensões de clima escolar também serem relevantes por se correlacionarem positivamente com a satisfação com a escola, elas não acrescentaram poder explicativo ao modelo após as variáveis anteriores terem sido incorporadas.

Os resultados indicaram a importância das relações interpessoais (professores e pares) na escola para a satisfação dos estudantes com esse contexto. Com efeito, as definições de clima escolar enfatizam a importância de boas relações interpessoais como um aspecto central para a percepção de um bom clima escolar pelos estudantes (Bear et al., 2015). Estes resultados estão de acordo com pesquisas anteriores conduzidas com estudantes norte-americanos e japoneses. Ito e Smith (2006) demonstraram que um clima escolar positivo em que os estudantes se sentem respeitados, incentivados e apoiados foi o melhor preditor de satisfação escolar, tanto para adolescentes americanos como japoneses. Nesse estudo, a qualidade do relacionamento entre professores e alunos, compôs o primeiro preditor mais importante da satisfação escolar. Para os adolescentes norte-americanos, em particular, estratégias educacionais que enfatizavam altas expectativas e o suporte social associaram-se a melhores níveis de satisfação com a escola.

Com relação à dimensão Justeza das Regras e Clareza de Expectativas, Cohen et al. (2009) destacam a importância de os estudantes se sentirem emocionalmente e fisicamente seguros como aspectos centrais do clima escolar. Neste estudo, a justeza das regras e clareza de expectativas, que segundo os autores são aspectos que conferem segurança emocional aos estudantes, adicionaram mais explicação à satisfação dos alunos

com a escola do que a segurança física, representada pela subescala Segurança na Escola. Estudos anteriores também encontraram que a percepção da escola como um ambiente ordenado, cujos estudantes seguem as regras, está relacionado a melhores níveis da satisfação dos alunos com a escola (Suldo et al., 2013).

Apesar das variáveis *bullying*, segurança na escola e engajamento com a escola serem consideradas, em geral, como relevantes no contexto escolar, não acrescentaram poder explicativo ao modelo encontrado. Neste estudo, a subescala utilizada para medir o engajamento com a escola inclui itens referentes ao engajamento comportamental e cognitivo (e.g. prestar atenção nas aulas, entregar os temas de casa). Provavelmente, o engajamento emocional (e.g. gostar do ambiente escolar, pertencimento e identificação com a escola) estaria mais relacionado com a satisfação com a escola, mas não é considerado no instrumento utilizado.

Neste estudo, tanto a dimensões de suporte (relacionamento professor-estudante e relacionamento estudante-estudante), quanto a dimensão de estrutura (justeza e clareza das expectativas) que baseiam teoricamente o instrumento de clima escolar foram relevantes para a explicação da satisfação dos estudantes com a escola. Ainda, considerando que o modelo encontrado neste estudo explicou apenas 30% da variância da satisfação com a escola, é importante que pesquisas futuras possam investigar quais variáveis adicionais poderiam explicar de forma mais completa a satisfação com a escola para os estudantes no contexto brasileiro, incluindo aspectos relativos ao engajamento emocional.

Em relação a limitações do presente estudo, destaca-se que o método de amostragem utilizado não permite a generalização dos resultados, uma vez que as escolas e alunos foram escolhidos por conveniência, em uma cidade no interior do Estado do Ceará. Além disso, o estudo se concentrou inteiramente nas percepções dos estudantes, não considerando outras fontes de informação tais como professores, equipe diretiva ou mesmo a família dos participantes. Futuras pesquisas precisam ser conduzidas com outras populações em diferentes regiões do país, de forma que os resultados possam ser representativos ou generalizáveis. As pesquisas futuras devem incorporar diferentes fontes de evidências, o que permitiria também a triangulação dos dados. Além disso, estudos longitudinais também são recomendados para examinar essas variáveis ao longo do tempo e estabelecer relações causais.

Apesar dessas limitações, esta pesquisa tem implicações para os profissionais da escola. Estudiosos têm atentado para uma ciência e prática da psicologia positiva em

escolas (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000), bem como sistemas de indicadores nacionais de bem-estar para os indivíduos, incluindo os jovens (Diener, 2000; Huebner et al., 2004). Essa pesquisa sugere os benefícios de incluir medidas do ambiente escolar (clima escolar), bem como medidas de diferenças individuais (satisfação escolar) em avaliações mais abrangentes das experiências escolares dos alunos, além de destacar a importância das relações interpessoais nesse contexto.

CAPÍTULO IV

Considerações Finais

Tradicionalmente, os campos da psicologia e educação têm enfatizado a identificação e a remediação de déficits psicológicos ou problemas comportamentais nos alunos em ambiente escolar. A partir da perspectiva da Psicologia Positiva, no entanto, procura-se deslocar o foco para aspectos considerados saudáveis da vida estudantil. Esta dissertação teve como objetivo geral investigar o engajamento e a satisfação escolar, a partir de um enfoque positivo, considerando aspectos relacionados ao suporte social e ao clima escolar percebido pelos estudantes. Para isso, foi realizado um estudo quantitativo, com o uso de instrumentos padronizados, aplicados em adolescentes de escolas públicas de diferentes regiões da cidade de Sobral/CE, que originou dois estudos apresentados em formato de artigo científico.

O primeiro estudo investigou os níveis de engajamento emocional e comportamental/cognitivo com a escola e sua relação com os níveis de suporte social da família, professores e dos pares. Além disso, investigou os níveis de engajamento comportamental/cognitivo e emocional dos adolescentes com a escola, considerando as variáveis sociodemográficas (sexo, ano escolar, tipo de escola, configuração familiar, situação laboral e repetência). Como resultados principais, obteve-se que o suporte dos professores desempenhou um papel central para ambos os tipos de engajamento. No entanto, o suporte da família foi mais importante para o engajamento comportamental/cognitivo, enquanto que não acrescentou explicação para o engajamento emocional com a escola, quando considerada a influência dos professores e pares. A percepção de um relacionamento positivo entre os pares foi importante mesmo quando considerada a influência da família e dos professores para os tipos de engajamento pesquisados.

O estudo do engajamento escolar é de particular interesse para pesquisadores não apenas por estar associado a diversos resultados importantes para a promoção do desenvolvimento saudável, mas também por ser um construto maleável e responsivo a intervenções (Fredricks et al., 2004). Dessa forma, os resultados desse estudo podem orientar a implementação de intervenções que promovam o engajamento dos estudantes com a escola, além de reforçar o importante papel dos professores junto aos alunos.

O segundo estudo teve por objetivo identificar quais dimensões do clima escolar

podem explicar melhor a satisfação dos alunos com a escola e investigar a satisfação com a escola em estudantes do ensino médio considerando as variáveis sociodemográficas. Os resultados sugerem que as dimensões de clima escolar que melhor explicaram a variância nos escores de satisfação com a escola foram Relacionamento Professor-Estudante, Justiça das Regras e Clareza das Expectativas e Relacionamento Estudante-Estudante.

O clima escolar tem sido frequentemente alvo de programas escolares, na realidade norte-americana, destinados a promover o desenvolvimento social, emocional e acadêmico dos estudantes e para prevenir problemas comportamentais (Adelman & Taylor, 2010). Saber quais dimensões do clima escolar são mais relevantes para a satisfação dos estudantes com a escola pode gerar intervenções específicas e eficazes no sentido de tornar o ambiente da escola mais agradável, segundo a percepção dos jovens.

A escola é uma grande promotora de interação social, onde os jovens podem desenvolver habilidades não só cognitivas, mas, também, sociais e interacionais. Portanto, pode ser considerada, por excelência, um contexto de promoção de saúde. Geralmente, a família e a escola são percebidas como os principais e mais importantes contextos que podem atuar para o desenvolvimento saudável ao longo do ciclo vital. Sobre a escola, os autores afirmam que ela pode servir como proteção durante a adolescência, mitigando efeitos dos riscos em outros contextos, como na família, por exemplo (Lisboa & Koller, 2004; Poletto & Koller, 2008).

A adolescência é um período em que as relações com adultos não-parentais assumem uma maior importância, uma vez que os adolescentes tendem a procurar suporte e orientação de adultos fora do ambiente familiar. Apesar de a adolescência ser uma das fases mais rápidas do desenvolvimento humano, a atenção a essa fase é especialmente relevante uma vez que os adolescentes podem ser particularmente vulneráveis, uma vez que suas capacidades ainda estão em desenvolvimento e estão começando a se mover fora dos limites de suas famílias (Steinberg & Morris, 2001). Ainda, eventos significativos durante esse período, como a evasão escolar, por exemplo, tendem a ter consequências durante todo o curso da vida. Nessa perspectiva, é importante que se tenha atenção às características dos ambientes que são centrais para os adolescentes, como a escola, uma vez que influenciam as mudanças que ocorrem durante esse período.

De fato, a literatura indica que investir na melhoria do engajamento estudantil e da satisfação dos alunos com a escola poderá gerar impactos positivos para o desenvolvimento saudável do adolescente no contexto escolar com consequências imediatas e posteriores importantes, já citadas anteriormente. Estudos na área da Psicologia

Positiva que se relacionam à escola são limitados, tal como intervenções que levem em conta estes construtos, principalmente no contexto brasileiro (Segabinazi et al., 2010). Essa dissertação pode contribuir no sentido de indicar pontos para intervenções nas escolas, destacando o papel das relações interpessoais nesse contexto. Nesse sentido, atividades que proporcionem a formação de professores sobre os tipos de suporte social que eles podem oferecer aos alunos e como podem fazê-los, assim como a implementação de tutorias entre os estudantes para aumentar as oportunidades de convivência e a percepção do suporte entre os colegas podem favorecer melhores níveis de engajamento e satisfação com a escola. Também se enfatiza a importância de a escola ser um ambiente estruturado a partir de regras claras e justas, cujos estudantes saibam o que é esperado deles naquele contexto.

Esse estudo apresentou algumas limitações, a primeira delas refere-se ao método de amostragem utilizado, que não permite a generalização dos dados. As escolas e os alunos não foram selecionados aleatoriamente, mas por conveniência. Da mesma forma, a amostra não foi representativa de escolas em todo o Brasil, pois excluiu escolas em regiões fora do estado do Ceará. A segunda limitação concerne ao fato de que o estudo se concentrou inteiramente nas percepções dos estudantes ao nível individual, sem incluir outras fontes de evidências, o que permitiria uma compreensão mais ampla do fenômeno. Estudos longitudinais também são recomendados para examinar e estabelecer relações causais ao longo do tempo, especialmente na adolescência, tendo em vista as mudanças sociais, cognitivas e afetivas que ocorrem nesse período.

Por fim, a perspectiva da psicologia positiva nos desafia a considerar marcadores favoráveis ao desenvolvimento positivo em vez de atuar apenas a partir de diagnósticos de problemas. No ambiente escolar, isso implica na atenção a modelos de prevenção e promoção da saúde que proporcionem aos estudantes ambientes socialmente e psicologicamente saudáveis.

REFERÊNCIAS

- Alves, C. F. (2014). *Percepção de apoio social e comportamento de risco em adolescentes*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Rio Grande do Sul.
- Alves, C. F., Zappe, J. G., Patias, N. D., & Dell’Aglia, D. D. (2015). Relações com a escola e expectativas quanto ao futuro em jovens brasileiros. *Nuances: Estudos Sobre Educação*, 26(1), 50–79.
- Amparo, D. M., Galvão, A. C. T., Cardenas, C., & Koller, S. H. (2008). A escola e as perspectivas educacionais de jovens em situação de risco Perspectivas educacionais de jovens Introdução. *Revista Semestral Da Associação Brasileira de Psicologia Escolar E Educacional*, 12(1), 69–88.
- Anderson, A. R., Christenson, S. L., Sinclair, M. F., & Lehr, C. A. (2004). Check & Connect: The importance of relationships for promoting engagement with school. *Journal of School Psychology*, 42(2), 95–113. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2004.01.002>
- Anderson, S. A., Sabatelli, R. M., & Kosutic, I. (2007). Families, urban neighborhood youth centers, and peers as contexts for development. *Family Relations*, 56, 346–357.
- Andrews, N. C. Z., Hanish, L. D., & Santos, C. E. (2017). Reciprocal associations between delinquent behavior and social network position during middle school. *Journal of Youth and Adolescence*, 1, 1–14. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0643-2>
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology*, 44(5), 427–445. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.002>
- Arteche, A. X., & Bandeira, D. R. (2003). Bem-estar subjetivo: Um estudo com adolescentes trabalhadores. *Psico USF*, 8, 193–201.
- Assis, S. G., Avanci, J. Q., Silva, C. M. F. P., Malaquias, J. V., Santos, N. C., & Oliveira, R. V. C. (2003). A representação social do ser adolescente: Um passo decisivo na promoção da saúde. *Ciência & Saúde Coletiva*, 8(3), 669–680.
- Averna, S., & Hesselbrock, V. (2001). The relationship of perceived social support to substance use in offspring of alcoholics. *Addictive Behaviors*, 26, 363–374.

- Baker, J. A., Dilly, L. J., Aupperlee J. L., & Patil, S. A. (2003). The developmental context of school satisfaction: School as psychologically healthy environments. *School Psychology Quarterly, 18*, 206–221.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human-motivation. *Psychological Bulletin, 117*(3), 497–529. <https://doi.org/0033-2909>
- Baumrind, D., & Larzelere, R. (2010). Effects of preschool parents' power assertive patterns and practices on adolescent development. *Parenting: Science and Practice, 10*, 157–201.
- Bean, C., Harlow, M., & Kendellen, K. (2017). Strategies for fostering basic psychological needs support in high quality youth leadership programs. *Evaluation and Program Planning, 61*, 76–85. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2016.12.003>
- Bear, G. G., Gaskins, C., Blank, J., & Chen, F. F. (2011). Delaware School Climate Survey - Student: Its factor structure, concurrent validity, and reliability. *Journal of School Psychology, 49*, 157–174.
- Bear, G. G., Holst, B., Lisboa, C., Chen, D., Yang, C., & Chen, F. F. (2015). A Brazilian Portuguese survey of school climate: Evidence of validity and reliability. *International Journal of School & Educational Psychology, 36*(3), 1–14. <https://doi.org/10.1080/21683603.2015.1094430>
- Berndt, T. J., & Keefe, K. (1995). Friends' influence on adolescents' adjustment to school. *Child Development, 66*, 1312–1329.
- Butcher, F., Holmes, M. R., Kretschmar, J. M., & Flannery, D. J. (2016). Polyvictimization across social contexts: Home, school, and neighborhood violence exposure, *43*(12), 1726–1740. <https://doi.org/10.1177/0093854816662679>
- Carter, M., McGee, R., Taylor, B., & Williams, S. (2007). Health outcomes in adolescence: Associations with family, friends and school engagement. *Journal of Adolescence, 30*(1), 51–62. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2005.04.002>
- Chu, P. S., Saucier, D. A., & Hafner, E. (2010). Meta-analysis of the relationships between social support and well-being in children and adolescents. *Journal of Social and Clinical Psychology, 29*(6), 624–645.
- Clonan, S. M., Chafouleas, S. M., McDougal, J. L., & Riley-Tillman, T. C. (2004). Positive psychology goes to school: Are we there yet? *Psychology in the Schools, 41*(1), 101–110. <https://doi.org/10.1002/pits.10142>

- Cohen, J., McCabe, E. M., & Michelli, N. M. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, *111*(1), 180–213.
- Cooper, C. E., & Crosnoe, R. (2009). The engagement in schooling of economically disadvantaged parents and children. *Youth & Society*, *38*(3), 372–391.
- De Laet, S., Colpin, H., Van, K., Van den Noortgate, W., Claes, S., Janssens, A., ... Verschueren, K. (2016). Transactional links between teacher-student relationships and adolescent rule-breaking behavior and behavioral school engagement. *Journal of Youth and Adolescence*, *45*(6), 1226–1244. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0466-6>
- DeSantis, A., Huebner, E. S., & Suldo, S. M. (2006). An ecological view of school satisfaction in adolescence: Linkages between support and problem behaviors. *Applied Research Quality Life*, *1*, 279–295.
- Dessen, M. A., & Polonia, A. D. C. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, *17*(36), 21–32. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2007000100003>
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, *95*, 542–575.
- Dynarski, M., & Gleason, P. (2002). How we can help? What we have learned from recent federal dropout prevention evaluations. *Journal of Education for Student Placed At Risk*, *7*(1), 43–69.
- Educação Profissional. (2016). Retirado de: <http://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br>
- Escalante, N., Fernández-Zabala, A., & Elgoro, A. (2014). Apoyo social e implicación escolar de estudiantes de Educación Secundaria. In J. Cruz & M. Díaz (Eds.), *Investigar en Psicodidáctica: Una realidad en auge*. (pp. 115–125). Leioa: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Estel, D. B., & Perdue, N. H. (2013). Social support and behavioral and affective school engagement: The effects of peers, parents, and teachers. *Psychology in the Schools*, *50*(4), 325–339.
- Fernández-Zabala, A., Goñi, E., Camino, I., & Zulaika, L. M. (2016). Family and school context in school engagement. *European Journal of Education and Psychology*, *9*, 47–55. <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.09.001>
- Field, A. (2009). *Descobriendo a estatística usando o SPSS*. Porto Alegre: Artmed.
- Finn, J. D., & Zimmer, K. S. (2012). Student engagement: What is it? Why does it matter? In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handboof of Research on School Engagement* (1st ed., pp. 97–131). New York: Springer.

- Forrest, C. B., Bevans, K. B., Riley, A. W., Crespo, R., & Louis, T. A. (2013). Health and school outcomes during children's transition into adolescence. *Journal of Adolescence Health, 52*, 186–194. <https://doi.org/10.1097/OPX.0b013e3182540562>.The
- Fredricks, J. a, Blumenfeld, P. C., & Paris, a. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research, 74*(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *The American Psychologist, 56*(3), 218–26. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>
- Furlong, M. J., Whipple, A. D., 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*, 99–113. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1007/BF03340899>
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology, 95*, 148–162.
- Gable, S. L., & Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology? *Review of General Psychology, 9*(2), 103–110. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.9.2.103>
- Garcia-Reid, P. (2007). Examining social capital as a mechanism for improving school engagement among low income Hispanic girls. *Youth & Society, 39*, 164–181.
- Gerard, J. M., & Booth, M. Z. (2015). Family and school influences on adolescents' adjustment: The moderating role of youth hopefulness and aspirations for the future. *Journal of Adolescence, 44*, 1–16. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.06.003>
- Ghazvini, S. D., & Khajehpour, M. (2011). Gender differences in factors affecting academic performance of high school students. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 15*, 1040–1045.
- Giacomoni, C. H. (2004). Bem-estar subjetivo: Em busca da qualidade de vida. *Temas Em Psicologia Da SBP, 12*(1), 43–50.
- Giacomoni, C. H., Hoher, S. P., Wathier, J. L., Santos, B. R., Segabinazi, J. D., & D'Ávila, V. S. (2005). Avaliação qualitativa de bem-estar subjetivo em adolescentes [Resumos]. In I. B. de A. Psicológica (Ed.), *Anais II Congresso Brasileiro de Avaliação Psicológica* (p. s/p). Gramado, RS.
- Gilman, R., & Huebner, E. S. (2006). Characteristics of adolescents who report very high

- life satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence*, 35, 311–319.
- Gilman, R., Huebner, E. S., & Buckman, M. (2008). Positive schooling. In S. J. Lopez (Ed.), *Positive psychology: Exploring the best people* (4th ed., pp. 87–98). Westport, CT: Praeger/Greenwood.
- Gilman, R., Huebner, E. S., & Furlong, M. J. (2014). Toward a science and practice of positive psychology in schools: A conceptual framework. In M. J. Furlong, R. Gilman, & E. S. Huebner (Eds.), *Handbook of Positive Psychology in Schools* (2nd ed., pp. 3–12). New York: Routledge.
- Golçalves, T. R., Pawlowski, J., Bandeira, D. R., & Piccinini, C. A. (2011). Avaliação de apoio social em estudos brasileiros: aspectos conceituais e instrumentos. *Ciência & Saúde Coletiva*, 16(3), 155–169.
- Gonzalez, R. (2009). How the school context facilitates mexican american adolescents. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 31(1), 5–31.
- Green, A. (2011). *Barriers and facilitating factors to high school students' school engagement*. University of South Florida.
- Green, J., Liem, G. A. D., Martin, A. J., Colmar, S., Marsh, H. W., & McInerney, D. (2012). Academic motivation, self-concept, engagement, and performance in high school: Key processes from a longitudinal perspective. *Journal of Adolescence*, 35(5), 111–1122.
- Greenspoon, P. J., & Saklofske, D. H. (2001). Toward an integration of subjective well-being and psychopathology. *Social Indicators Research*, 54(1), 81–108. <https://doi.org/10.1023/A:1007219227883>
- Grinsven, L. V., & Tillema, H. (2006). Learning opportunities to support student self-regulation: comparing different instructional formats. *Educational Research*, 48(1), 77–91. <https://doi.org/10.1080/00131880500498495>
- Grover, H. M., Limber, S. P., & Boberiene, L. V. (2015). Does it matter if students experience school as a place of community? *American Journal of Orthopsychiatry*, 85(6), 79–85. <https://doi.org/10.1037/ort0000131>
- Gruman, D., Harachi, T. W., Abbott, R. D., Catalano, R. F., & Fleming, C. B. (2008). Longitudinal effects of student mobility on three dimensions of elementary school engagement. *Child Development*, 79(6), 1833–1852. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01229.x>
- Guo, J., Hawkins, J. D., Hill, K. G., & Abbott, R. D. (2001). Childhood and adolescent predictors of alcohol abuse and dependence in young adulthood. *Journal of Studies*

- on *Alcohol*, 62(6), 754–762.
- Guthrei, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & D. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (3rd ed., pp. 403–422). New York: Longman.
- Hamre, B., & Pianta, R. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72, 625–638.
- Haynes, N. M., Emmons, C., & Ben-Avie, M. (1997). School climate as a factor in student adjustment and achievement. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 8, 321–329.
- Hill, L. G., & Werner, N. E. (2006). Affiliative motivation, school attachment, and aggression in school. *Psychology in the Schools*, 43(2), 231–246. <https://doi.org/10.1002/pits.20140>
- Holst, B., Weber, J. L., Bear, G. G., & Lisboa, C. S. M. (2016). Brazilian cross-cultural adaptation and content validity of the Delaware School Climate Survey-Student (DSCS-). *RELIEVE: Revista Electronica de Investigacion Y Evaluacion Educativa*, 22, 1–12.
- Hubner, E. S., Drane, W., & Valois, R. F. (2000). Levels and demographic correlates of adolescent life satisfaction reports. *School Psychology International*, 21(3), 281–292.
- Huebner, E. S., Gilman, R., Reschly, A. L., & Hall, R. (2009). Positive schools. In S. J. Lopes & C. R. Snyder (Eds.), *Positive schools* (pp. 561–568). New York: Oxford University Press.
- Huebner, E. S., & McCullough, G. (2000). Correlates of school satisfaction among adolescents. *The Journal of Educational Research*, 93(5), 331–335.
- Huebner, E. S., Valois, R. F., Paxton, R. J., & Drane, J. W. (2005). Middle school students' perception of quality of life. *Journal of Happiness Studies*, 6, 15–24.
- Hunter, J. P., & Csikszentmihalyi, M. (2003). The positive psychology of interested adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 32, 27–35.
- INEP, 2015. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Retirado de: <http://portal.inep.gov.br>
- Ito, A., & Smith, D. C. (2006). Predictors of school satisfaction among Japanese and U.S youth. *Community Psychologist*, 38, 19–21.
- Jimerson, S. R., Campos, E., & Jennifer, L. G. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California*

- School Psychologist*, 8(1), 7–27.
- Karatzias, A., Power, K., Flemming, J., Lennan, F., & Swanson, V. (2002). The role of demographics, personality variables and school stress on predicting satisfaction/dissatisfaction: Review of the literature and research findings. *Educational Psychologist*, 22, 33–50.
- Katja, R., Paivi, A. K., Marja-Tertuu, T., & Pekka, L. (2002). Relationships among adolescents subjective well-being, health behavior and school satisfaction. *Journal of School Health*, 72, 243–249.
- Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *The Journal of School Health*, 74, 262–273.
- Kuenzer, A. Z. (2010). O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: Superando a década perdida? *Educação & Sociedade*, 31(112), 851–873. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000300011>
- Lapan, R. T., Gysbers, N. C., & Sun, Y. (1997). The impact of more fully implemented guidance programs on the school experiences of high school students: A statewide evaluation study. *Journal of Counseling and Development*, 75, 292–302.
- Li, Y., & Lerner, R. M. (2011). Trajectories of school engagement during adolescence: Implications for grades, depression, delinquency, and substance use. *Developmental Psychology*, 47, 233–247.
- Lisboa, C., & Koller, S. H. (2004). O microsistema escola e os processos proximais: Exemplo de investigações científicas e intervenções práticas. In S. H. Koller (Ed.), *Ecologia do Desenvolvimento Humano - Pesquisa e Intervenção no Brasil* (pp. 337–354). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Locke, T. F., & Newcomb, M. D. (2004). Adolescent predictor of young adult and adult alcohol involvement and dysphoria in a prospective community sample of women. *Prevention Science*, 5, 151–168.
- Lopez, S. J., Magyar-Moe, J. L., Petersen, S. E., Ryder, J. A., Krieshok, T. S., O’Byrne, K. K., ... Fry, N. A. (2006). Counseling psychology’s focus on positive aspects of human functioning. *The Counseling Psychologist*, 34(2), 205–227. <https://doi.org/10.1177/0011000005283393>
- Madjar, N. (2017). Stability and change in social goals as related to goal structure and engagement in school. *Journal of Experimental Education*, 85(2), 259–277.
- Malecki, C. K., Demaray, M. K., & Malecki, C. K. (2006). Social Support as a Buffer in the Relationship between Socioeconomic Status and Academic Performance. *School*

- Psychology Quarterly*, 21(4), 375–395. <https://doi.org/10.1037/h0084129>
- Ministério da Educação. (2014). Ideb - Apresentação. Retirado de: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=210&Itemid=324.
- Morrison, G. M., Robertson, L., Laurie, B., & Kelly, J. (2002). Protective factors related to antisocial behavior trajectories. *Journal of Clinical Psychology*, 58(3), 277–290.
- Myers, D. G. (2000). The funds, friends, and faith of happy people. *American Psychologist*, 55(1), 56–57. <https://doi.org/10.1037//0003-066X.55>
- Mylant, M., Ide, B., Cuevas, E., & Meehan, M. (2002). Adolescent children of alcoholics: Vulnerable or resilient? *Journal of the American Psychiatric Nurses Association*, 8(2), 57–64. <https://doi.org/10.1067/mpn.2002.125037>
- Natvig, G. K., Albrektsen, G., & Qvarnstrøm, U. (2014). Associations between psychosocial factors and happiness among school adolescents. *Social Indicators Research*, 4, 1–19.
- Neri, M. C. (2009). *O tempo de permanência na escola e as motivações dos sem-escola. Motivos da evasão escolar*. Brasília. Retrieved from http://www.cps.fgv.br/ibrecps/rede/finais/Etapa3-Pesq_MotivacoesEscolares_sumario_principal_anexo-Andre_FIM.pdf
- Newmann, F., Wehlage, G. G., & Lamborn, S. D. (1992). The significance and sources of student engagement. In F. Newmann (Ed.), *Student engagement and achievement in American secondary schools* (pp. 11–39). New York: Teachers College Press.
- O'Malley, M., Voight, A., Renshaw, T., & Eklund, K. (2015). School climate, family structure, and academic achievement: A study of moderation effects. *School Psychology Quarterly*, 30(1), 142–157.
- Oliveira, D., Siqueira, C. S., Dell'Aglio, D. D., & Lopes, R. C. S. (2008). Impacto das configurações familiares no desenvolvimento de crianças e adolescentes: Uma revisão da produção científica. *Interação em Psicologia*, 12(1), 87–98.
- Patrick, H., Ryan, A. M., & Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 83–98.
- PNAD. (2015) Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. Retirado de: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa_resultados.php?id_pesquisa=149
- Poletto, M., & Koller, S. H. (2008). Contextos ecológicos : Promotores de resiliência ,

- fatores de risco e de proteção, 25(3), 405–416.
- Pollard, E. L., & Lee, P. D. (2003). Child well-being: A systematic review of the literature. *Social Indicators Research*, 61(1), 59–78.
- Polonia, A. da C., & Dessen, M. A. (2005). Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(2), 303–312. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572005000200012>
- Prelow, H. M., Bowman, M. A., & Weaver, S. R. (2007). Predictors of psychosocial well-being in urban african american and european american youth. *Journal of Youth & Adolescence*, 36(4), 543–553.
- Proctor, C. L., Linley, P. A., & Maltby, J. (2009). Youth life satisfaction: A review of the literature. *Journal of Happiness Studies*, 10, 583–630.
- Raval, V. V., Ward, R. M., Raval, P. H., & Trivedi, S. S. (2017). Reports of adolescent emotion regulation and school engagement mediating the relation between parenting and adolescent functioning in India. *International Journal of Psychology*, 3, 1–10. <https://doi.org/10.1002/ijop.12413>
- Reschly, A. L., Huebner, E. S., Appleton, J. J., & Antaramian, S. (2008). Engagement as flourishing: The contribution of positive emotions and coping to adolescents' engagement at school and with learning. *Psychology in the Schools*, 45(5), 419–431.
- Roeser, R. W., Eccles, J. S., & Sameroff, A. J. (2000). School as a context of early adolescents academic and social-emotional development: A summary of research findings. *The Elementary School Journal*, 100(3), 443–471.
- Ryan, A. M. (2010). Peer groups as a context for the socialization of adolescents' motivation, engagement, and achievement in school. *Educational Psychologist*, 35(2), 125–141. <https://doi.org/10.1207/S15326985EP3502>
- Segabinazi, J. D., Giacomoni, C. H., Dias, A. C. G., Teixeira, M. A. P., & Moraes, D. A. D. O. (2010). Desenvolvimento e validação preliminar de uma escala multidimensional de satisfação de vida para adolescentes. *Psicologia: Teoria E Pesquisa*, 26(4), 653–659. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722010000400009>
- Segool, Carlson, G. (2013). School engagement trajectories and their differential predictive relations to dropout. *Journal of Adolescence*, 74(4), 274–283. <https://doi.org/10.1002/pits>
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2014). Positive Psychology: An Introduction. In M. Csikszentmihalyi (Ed.), *Flow and the Foundations of Positive*

- Psychology* (pp. 279–298). Netherlands: Springer.
- Sharkey, J. D., Matthew, Q., & Mayworm, A. M. (2014). Student engagement. In M. J. Furlong, R. Gilman, & E. S. Huebner (Eds.), *Handbook of Positive Psychology in Schools* (2nd ed., pp. 176–192). New York.
- Sharkey, J. D., You, S., & Schnoebelen, K. (2008). Relations among school assets, individual resilience, and student engagement for youth grouped by level of family functioning. *Psychology in the Schools*, *45*(5), 402–418. <https://doi.org/10.1002/pits.20305>
- Silva, D. G., & Dell’Aglío, D. D. (2016). Exposure to domestic and community violence and subjective well-being in adolescents. *Paidéia*, *26*, 299–305.
- Simons-Morton, B., & Chen, R. (2009). Peer and parent influences on school engagement among early adolescents. *Youth & Society*, *41*(1), 3–25. <https://doi.org/10.1177/0044118X09334861>
- Sinclair, M. F., Christenson, S. L., Lehr, C. A., & Reschly, A. L. (2003). Facilitating student engagement: Lessons learned from Check & Connect longitudinal studies. *The California School Psychologist*, *8*, 29–41. <https://doi.org/10.1007/BF03340894>
- Siqueira, A. C. (2010). Escola como parte da rede de apoio de adolescentes em reinserção familiar. *Vidya*, *29*(2), 87–96.
- Smalley, K. B., Warren, J. C., & Barefoot, K. N. (2017). Connection between experiences of bullying and risky behaviors in middle and high school students. *School Mental Health*, *9*(1), 87–96. <https://doi.org/10.1007/s12310-016-9194-z>
- Springer, A., Parcel, G., & Ross, M. (2006). Supportative social relationships and adolescent health risk behavior among secondary school students in El Salvador. *Social Science & Medicine*, *62*, 1628–1640.
- Squassoni, C. E., & Matsukura, T. S. (2014). Adaptação transcultural da versão portuguesa Social Support Appraisals para o Brasil. *Psicologia: Reflexão E Crítica*, *27*(1), 1–10.
- Steinberg, L., & Morris, A. S. (2001). Adolescent development. *Review of General Psychology*, *52*, 83–110.
- Stockard, J., & Mayberry, M. (1992). *Effective educational environments*. Newbury Park, CA: Corwin.
- Suldo, S. M., & Shaffer, E. J. (2008). Looking beyond psychopathology: The dual-factor model of mental health in youth. *School Psychology Review*, *37*(1), 52–68.
- Suldo, S., Thalji-Raitano, A., Gelles, H., & Hoy, B. (2013). Understanding middle school

- students life satisfaction: does school climate matter? *Applied Research Quality Life*, 8, 169–182.
- Vaux, A., Philips, J., Holly, L., Thompson, B., Williams, D., & Stewart, D. (1986). The Social Support Appraisals (SSA) Scale: Studies of reliability and validity. *American Journal of Community Psychology*, 14, 195–220.
- Wagner, A., Ribeiro, L., Arteche, A., & Bornholdt, E. (1999). Configuração familiar e o bem-estar psicológico dos adolescentes. *Psicologia: Reflexão E Crítica*, 12(1), 147–156.
- Wang, M., & Eccles, J. (2012). Social support matters: Longitudinal effects of social support of three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child Development*, 83(3), 877–895.
- Wang, M. T., Selman, R. L., Dishion, T. J., & Stormshak, E. A. (2010). A tobit regression analysis of the covariation between middle school students' perceived school climate and problem behavior. *Journal of Research on Adolescence*, 20, 274–286.
- Weiss, C. C., Carolan, B. V., & Baker-Smith, E. C. (2010). Big school, small school: (Re)testing assumptions about high school size, school engagement and mathematics achievement. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(2), 163–176. <https://doi.org/10.1007/s10964-009-9402-3>
- Wentzel, K. R., & Muenks, K. (2016). Peer influence on students' motivation, academic achievement, and social behavior. In K. R. Wentzel & G. B. Ramani (Eds.), *Handbook of social influences in school contexts* (pp. 13–30). New York: Routledge.
- Wickrama, T., & Vazsonyi, A. T. (2011). School contextual experiences and longitudinal changes in depressive symptoms from adolescence to young adulthood. *Journal of Community Psychology*, 39, 566–575.
- World Health Organization. (2014). Health for the world's adolescents: A second chance in the second decade. Disponível em: <http://apps.who.int/adolescent/second-decade/>
- Yang, Y., Aalst, J. Van, & Chan, C. K. K. (2016). Reflective assessment in knowledge building by students with low academic achievement. *International Journal of Computer*, 11, 281–311. <https://doi.org/10.1007/s11412-016-9239-1>
- Zhang, Y., Gan, Y., Cham, H., Wang, M.-T., Willett, J. B., Eccles, J. S., ... Appleton, J. J. (2012). School Engagement Trajectories and Their Differential Predictive Relations to Dropout. *Journal of Adolescence*, 74(4), 274–283. <https://doi.org/10.1002/pits>

ANEXO A

Questionário Sociodemográfico

Data: ___/___/___ Escola: _____ Sexo: () masculino () feminino

Que série/ano você está? _____

Data Nascimento: ___/___/___ Idade: _____ anos

Quem mora na sua casa? Você pode marcar mais de uma opção:

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> mãe | <input type="checkbox"/> pai de criação ou adotivo |
| <input type="checkbox"/> pai | <input type="checkbox"/> madrasta |
| <input type="checkbox"/> irmã(o)s | <input type="checkbox"/> padrasto |
| <input type="checkbox"/> irmã(o)s por parte de pai ou mãe (meio-irmãos) | <input type="checkbox"/> avôs |
| <input type="checkbox"/> tio(a)s | <input type="checkbox"/> namorado(a) ou companheiro(a) |
| <input type="checkbox"/> mãe de criação ou adotiva | <input type="checkbox"/> outros |

Quantas pessoas moram em sua casa, incluindo você? _____

Qual é o grau de instrução de seu pai e da sua mãe? Marque com X:

| | | Pai | Mãe |
|---|-------------------------------------|-----|-----|
| a | Analfabeto | | |
| b | Sabe ler, mas não foi à escola | | |
| c | Fundamental incompleto (1º grau) | | |
| d | Fundamental completo (1º grau) | | |
| e | Médio incompleto (2º grau) | | |
| f | Médio completo (2º grau) | | |
| g | Superior incompleto (universitário) | | |
| h | Superior completo (universitário) | | |
| i | Pós-Graduação | | |
| j | Não sei | | |

Você trabalha? () Não () Sim, o que faz? _____

Há quanto tempo você trabalha? _____

Quantas horas por semana você trabalha? _____

Você alguma vez já teve que parar de estudar para trabalhar? () Não () Sim.

Você sente que seu trabalho atrapalha seus estudos? () Não () Sim.

Participa de alguma atividade fora do período de aula? () Não () Sim

Se sim, qual(is)? _____

Você tem um lugar adequado de estudos em sua casa? () Não () Sim

Você tem acesso à internet em casa? () Não () Sim

Você já repetiu o ano escolar? () Não () Sim Quantas vezes? _____

Você já repetiu alguma(s) disciplina(s) () Não () Sim.

Você já teve que fazer aulas de reforço? () Não () Sim.

Você já foi expulso de alguma escola? () Não () Sim Quantas vezes? _____

Por quê? () Brigas () Faltas () Outro: _____

Você tem algum problema de saúde que atrapalha seu cotidiano? () Não () Sim

Se sim, qual(is)? _____

Você faz algum tratamento (médico, psicológico, fonoaudiológico)?

() Não () Sim Se sim, qual(is) _____

Por quê? _____

ANEXO B

Brazilian Delaware Student Engagement Scale - Brazilian DSES

| <u>Sobre mim...</u> | Discordo Muito | Discordo | Concordo | Concordo Muito |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Eu presto atenção na aula. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Eu me sinto feliz na escola. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Eu obedeco às regras da escola. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Minha escola é um lugar divertido de se estar. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Eu me esforço ao máximo na escola. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Eu gosto desta escola. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Eu entrego o meu tema de casa no dia combinado. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. Eu gosto da maioria dos meus professores. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. Eu tenho boas notas nesta escola. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. Eu gosto dos alunos que estudam nesta escola. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. Eu respondi a verdade em cada questão deste questionário. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

ANEXO C

Social Support Appraisals

“Neste questionário você pode responder que “concorda totalmente” quando achar que se sente daquele modo, ou “discordo totalmente” se você nunca se sente daquele modo. No meio existem as respostas intermediárias”

| | Discordo totalmente | Discordo bastante | Discordo um pouco | Concordo um pouco | Concordo bastante | Concordo totalmente |
|--|---------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|---------------------|
| 1. Os meus amigos me respeitam | | | | | | |
| 2. Tenho professores que se preocupam bastante comigo | | | | . | . | . |
| 3. Eu sou bastante querido pela minha família | . | . | . | . | . | . |
| 4. Eu não sou importante para os outros | . | . | . | . | . | . |
| 5. Os meus professores gostam de mim | . | . | . | . | . | . |
| 6. A minha família se preocupa bastante comigo | . | . | . | . | . | . |
| 7. As pessoas, de um modo geral, gostam de mim | . | . | . | . | . | . |
| 8. De maneira geral, posso confiar nos meus amigos | . | . | . | . | . | . |
| 9. Sou bastante admirado pelos meus familiares | . | . | . | . | . | . |
| 10. Sou respeitado pelas pessoas em geral | . | . | . | . | . | . |
| 11. Os meus amigos não se preocupam nada comigo | . | . | . | . | . | . |
| 12. Meus professores me admiram bastante | . | . | . | . | . | . |
| 13. Eu sou querido pelas pessoas | . | . | . | . | . | . |
| 14. Eu me sinto muito ligado aos meus amigos | | . | . | . | . | . |
| 15. Os meus professores confiam em mim | . | . | . | . | . | . |
| 16. A minha família gosta muito de mim | . | . | . | . | . | . |
| 17. Os meus amigos gostam de estar comigo | . | . | . | . | . | . |
| 18. No geral, não posso contar com os meus professores para me darem apoio | . | . | . | . | . | . |
| 19. As pessoas de minha família confiam em mim | . | . | . | . | . | . |
| 20. Sinto que as pessoas, de um modo geral, me admiram | . | . | . | . | . | . |
| 21. A maioria dos meus professores me respeita muito | . | . | . | . | . | . |

| | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|
| 22. Não posso contar com a minha família para me dar apoio | . | . | . | . | . | . |
| 23. Eu me sinto bem quando estou com outras pessoas | . | . | . | . | . | . |
| 24. Eu e os meus amigos somos muito importantes uns para os outros | . | . | . | . | . | . |
| 25. A minha família me respeita muito | . | . | . | . | . | . |
| 26. Sinto que as pessoas me dão valor | . | . | . | . | . | . |
| 27. Eu ajudo meus amigos e eles me ajudam | . | . | . | . | . | . |
| 28. Não me sinto muito ligado aos meus professores | . | . | . | . | . | . |
| 29. Se eu morresse amanhã poucas pessoas sentiriam saudade de mim | | | | | | |
| 30. Não me sinto muito ligado à minha família | | | | | | |

ANEXO D

Delaware School Climate Survey – Versão Estudante

Este questionário é sobre como você se sente em relação a sua escola. Por favor marque um X no quadrado que melhor explica como você se sente e pensa sobre cada item. NÃO forneça seu nome. Ninguém saberá quem preencheu este questionário. Por favor responda todos os itens. Os itens deste questionário se referem a escola como um TODO, independente se ocorreram com MENINOS E/OU MENINAS.

Nesta escola...

| | Discordo Muito | Discordo | Concordo | Conc.Muito |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. A maioria dos alunos presta atenção nas aulas. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Os professores tratam os alunos com respeito independente da cor da sua pele. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. As regras da escola são justas. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Esta escola é segura. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. As regras desta escola são claras para os alunos. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. A maioria dos alunos se esforça ao máximo. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Os professores se preocupam com os seus alunos. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. As consequências para a quebra de regras da escola são justas. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. Os alunos ameaçam e fazem bullying com outros nesta escola. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. Os alunos sabem como se comportar do jeito que a escola espera. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. Os alunos são amigáveis uns com os outros. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. Os adultos desta escola se preocupam com os alunos independente da cor da pele. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13. Os alunos sabem que estão seguros nesta escola. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14. Os alunos sentem medo de sofrer bullying nesta escola. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15. Os alunos sabem quais são as regras da escola. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16. Os alunos se preocupam uns com os outros. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17. Os professores escutam os alunos quando eles têm problemas. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18. As regras de comportamento para os alunos são justas. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19. Os alunos se sentem seguros nesta escola. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20. Esta escola deixa claro como os alunos devem se comportar. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 21. Os alunos respeitam os outros independente da cor da pele. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22. Os adultos que trabalham nesta escola se importam com os alunos. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23. A maioria dos alunos obedece as regras da escola. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 24. Nesta escola, o bullying é um problema. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 25. A maioria dos alunos entrega os temas de casa. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 26. A cor da pele de uma pessoa não importa para os <i>alunos</i> desta escola. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 27. A cor da pele de uma pessoa não importa para os <i>professores</i> desta escola. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 28. As regras da sala de aula são justas. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 29. A maioria dos alunos se esforça bastante para tirar boas notas. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 30. Os alunos tratam uns aos outros com respeito. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 31. Os alunos se dão bem uns com os outros. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 32. Os alunos gostam dos seus professores. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 33. Os professores gostam dos seus alunos. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 34. Os alunos estão seguros nos corredores desta escola. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 35. Os alunos fazem bullying uns com os outros nesta escola. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 36. Eu estou falando a verdade neste questionário. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

ANEXO E

Parecer do Comitê de Ética

INSTITUTO DE PSICOLOGIA -
UFRGS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Satisfação com a escola e variáveis relacionadas

Pesquisador: Débora Dalbosco Dell'Aglio

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 54887616.0.0000.5334

Instituição Proponente: Instituto de Psicologia - UFRGS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.588.302

Apresentação do Projeto:

Tradicionalmente, os campos da psicologia e educação têm enfatizado a identificação e a remediação de déficits psicológicos ou comportamentais nos alunos no ambiente escolar. A partir da perspectiva da psicologia positiva, no entanto, procura-se deslocar o foco para os pontos fortes dos estudantes, com ênfase na criação de ambientes que promovam o bem-estar e a satisfação dos adolescentes com a vida. A escola é compreendida como um desses importantes ambientes em que ocorrem trocas dinâmicas que pode promover o bem-estar e oportunizar um curso de desenvolvimento saudável, quando oferece recursos e apoio para tal. Como os jovens passam a maior parte do seu tempo, ou boa parte dele, na escola, ela deve ser considerada um cenário chave para intervenções destinadas a promover o bem-estar dos alunos. A concentração no desempenho acadêmico como o resultado único de interesse para a qualidade da experiência escolar não reconhece a importância de questões contextuais relevantes para o desenvolvimento saudável dos adolescentes, como o nível de engajamento com a escola ou as perspectivas de futuro dos estudantes, e resulta em pouca atenção dada ao fato de os alunos estarem pouco satisfeitos com as suas experiências escolares no geral. Dessa forma, para além das questões de rendimento acadêmico, é importante que a saúde e o bem-estar geral dos adolescentes sejam uma preocupação das instituições escolares. Este estudo de caráter quantitativo, correlacional, transversal e terá como objetivo analisar a associação de diferentes variáveis (suporte social, clima

Continuação do Parecer: 1.588.302

escolar, engajamento com a escola, expectativa de futuro, sexo, configuração familiar, situação escolar) com os níveis de satisfação com a escola. A amostra será composta por adolescentes, de ambos os sexos, regularmente matriculados no Ensino Médio de escolas públicas da cidade de Porto Alegre/RS. Os instrumentos utilizados serão: Questionário Sociodemográfico, Escala Multidimensional de Satisfação de Vida para Adolescentes, Delaware School Climate Survey – Versão Estudante, Brazilian Delaware Student Engagement Scale, Escala de Expectativas de Futuro e Social Support Appraisals. Este trabalho tem por objetivo conhecer a percepção de adolescentes sobre as relações com a escola (satisfação e clima escolar), suporte social percebido pelos adolescentes, engajamento com a escola e suas expectativas quanto ao futuro, assim como investigar a correlação destes construtos entre si. Dessa forma, busca-se compreender quais fatores contribuem para a otimização da experiência escolar, além de discutir as implicações da satisfação com a escola para os jovens escolares. Estudos na área da Psicologia Positiva (incluindo os domínios da satisfação de vida) que se relacionam à escola são limitados, tal como intervenções que levem em conta estes construtos, principalmente no contexto brasileiro.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Este trabalho tem por objetivo conhecer a percepção de adolescentes sobre as relações com a escola (satisfação e clima escolar), percepção de suporte social, engajamento com a escola e suas expectativas quanto ao futuro, assim como investigar a correlação destes construtos entre si.

Os objetivos específicos são:

- a) verificar os níveis de satisfação escolar, considerando as variáveis sociodemográficas (sexo, idade, situação escolar, configuração familiar);
- b) verificar a relação entre satisfação com a escola e perspectivas de futuro;
- c) verificar a relação entre a satisfação com a escola e os níveis de suporte social percebido;
- d) verificar a relação entre satisfação escolar, clima escolar e engajamento com a escola;
- e) verificar a relação entre clima escolar e satisfação com a vida.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Não estão previstos danos físicos ou psicológicos, pois não são adotados procedimentos invasivos. Será disponibilizada a assistência por parte da equipe de pesquisa, que estará capacitada para este tipo de coleta de dados, no caso de algum participante necessitar de apoio durante ou imediatamente após a realização da coleta de dados. A partir dos dados coletados, quando forem observadas situações de risco pessoal, será realizado contato com a instituição à qual o

Continuação do Parecer: 1.588.302

adolescente faz parte, assim como contato com o adolescente e sua família, quando necessário, para encaminhamento à rede de proteção do município, através do Conselho Tutelar de sua região.

Benefícios:

Não estão previstos benefícios diretos às pessoas que decidirem participar do estudo. Contudo, quem estiver participando estará auxiliando a compreender questões à respeito da satisfação dos estudantes com a escola e da suas relações com variáveis associadas como o suporte social, expectativas de futuro dos adolescentes, engajamento escolar e clima escolar. Os resultados da pesquisa serão divulgados junto às instituições participantes (escolas), como forma de contribuir para a execução de projetos sociais sobre este tema.

Toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados. Não indicam riscos nem benefícios diretos, no entanto apontam os cuidados para minimizá-los e a proteção oferecida aos participantes.

Atende as orientações da RESOLUÇÃO Nº 466, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2012.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de projeto de dissertação do Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGPSICO/UFRGS). O projeto não passou por avaliação da COMPESQ, no entanto, foi aprovado no dia 07 de março de 2016, por banca examinadora composta pelas Professoras Doutoras Cláudia Hofreinz Giacomoni (UFRGS), Carolina Saraiva de Macedo Lisboa (PUCRS), Angela Helena Marin (UNISINOS). A ata foi lavrada pela Coordenadora do Programa de Pós-Graduação Profa. Dra. Denise Ruschel Bandeira, conforme documento anexado na Plataforma Brasil.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Atende as orientações da RESOLUÇÃO Nº 466, de 12 de dezembro de 2012.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências e ou inadequações.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|--------------------------------|--|------------------------|-------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_621415.pdf | 20/05/2016 10:49:00 | | Aceito |

Continuação do Parecer: 1.588.302

| | | | | |
|---|---------------------|------------------------|--------------------------------|--------|
| Cronograma | Cronograma.pdf | 19/05/2016 11:04:35 | Clara Cela de Arruda Coelho | Aceito |
| Outros | AnexoF.pdf | 19/05/2016 11:02:16 | Clara Cela de Arruda Coelho | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | AnexoG.pdf | 19/05/2016 10:36:32 | Clara Cela de Arruda Coelho | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | AnexoH.pdf | 19/05/2016 10:35:56 | Clara Cela de Arruda Coelho | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | Projeto.pdf | 19/05/2016 10:34:07 | Clara Cela de Arruda Coelho | Aceito |
| Outros | AtaQualificacao.pdf | 29/03/2016 17:15:33 | Clara Cela de Arruda Coelho | Aceito |
| Outros | AnexoE.pdf | 29/03/2016 16:56:49 | Clara Cela de Arruda Coelho | Aceito |
| Outros | AnexoD.pdf | 29/03/2016 10:39:31 | Clara Cela de Arruda Coelho | Aceito |
| Outros | AnexoC.pdf | 29/03/2016 10:37:00 | Clara Cela de Arruda Coelho | Aceito |
| Orçamento | Orcamento.pdf | 15/02/2016 10:55:06 | Clara Cela de Arruda Coelho | Aceito |
| Outros | AnexoA.pdf | 15/02/2016 10:33:26 | Clara Cela de Arruda Coelho | Aceito |
| Outros | AnexoB.pdf | 15/02/2016 10:30:12 | Clara Cela de Arruda Coelho | Aceito |
| Folha de Rosto | Termo.pdf | 12/02/2016 14:13:46 | Clara Cela de Arruda Coelho | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PORTO ALEGRE, 14 de Junho de 2016

Assinado por:
Clarissa Marcell Trentini
(Coordenador)

ANEXO F**Termo de Concordância da Instituição**

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Instituto de Psicologia - PPG em Psicologia

Prezados(as) Senhores(as)

Estamos realizando a pesquisa Satisfação com a escola e variáveis relacionadas que tem como principal objetivo investigar a satisfação dos estudantes com a escola e suas relações com a presença de suporte social, perspectivas de futuro, clima escolar e engajamento estudantil. Serão aplicados alguns instrumentos (questionários com perguntas fechadas e abertas), na própria escola, com duração média de 30 minutos.

O estudo segue todas as recomendações éticas de manutenção do sigilo e da confidencialidade dos dados, que serão utilizados para fins científicos. Os dados coletados serão mantidos sob guarda da UFRGS e destruídos após 5 anos. Os participantes do estudo serão claramente informados de que sua contribuição é voluntária e pode ser interrompida em qualquer etapa, sem nenhum prejuízo. A qualquer momento, tanto os participantes quanto a Instituição poderão solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados a este estudo. Os resultados da pesquisa serão divulgados junto às instituições participantes (escolas), como forma de contribuir para a execução de projetos sociais sobre este tema.

Há riscos mínimos envolvidos na pesquisa, uma vez que os itens respondidos abordam questões gerais de satisfação com a vida, expectativas de futuro e percepção de suporte social. Caso seja observada mobilização e necessidade de auxílio psicológico, o(a) adolescente será encaminhado(a) para atendimento psicológico na rede de atendimento psicossocial do município de Porto Alegre. Se for necessário, será interrompida a sessão de coleta de dados e oferecido apoio ao adolescente. O estudo trará benefícios de forma indireta, uma vez que os resultados da pesquisa poderão contribuir para políticas públicas futuras e melhor compreensão dos profissionais e dos próprios adolescentes quanto à relevância da satisfação com a escola para os estudantes.

Agradecemos a colaboração dos participantes e das instituições envolvidas para a realização desta atividade de pesquisa e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. A pesquisadora responsável pela pesquisa na UFRGS é a Profa Dra Débora Dalbosco Dell'Aglio. Qualquer esclarecimento ou informação adicional pode ser obtido pelo telefone 3308.5253. Este documento foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da UFRGS, fone (51) 3308.5698/3308.5600, e- mail: cep-psico@ufrgs.br

Data: ____/____/____

Pesquisadora

Concordamos que o presente estudo se realize nesta Instituição.

Responsável pela Instituição

ANEXO G**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Senhores pais/responsáveis legais

Somos do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Adolescência (NEPA/UFRGS). Estamos convidando seu filho/sua filha para participar de uma pesquisa que tem como objetivo investigar a satisfação com a escola e alguns fatores associados. O nome do(a) adolescente não será identificado em nenhuma fase da pesquisa. Serão aplicados alguns instrumentos (questionários com perguntas fechadas e abertas), na própria escola, com duração média de 30 minutos. As informações obtidas através desses instrumentos serão analisadas para que se possa, no futuro, promover estratégias de promoção da satisfação dos estudantes com a escola e auxiliar na compreensão desse fator com variáveis associadas, como o suporte social percebido pelos adolescentes, engajamento com a escola e suas expectativas de futuro.

A participação na pesquisa é voluntária, livre e gratuita, sendo que o adolescente ou seus pais/responsáveis poderão retirar o consentimento em qualquer etapa, sem nenhum prejuízo ou punição. A qualquer momento, tanto os participantes, pais, como a escola, poderão solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados a esse estudo. Será garantida a autonomia dos adolescentes na decisão de participarem da pesquisa.

Há riscos mínimos envolvidos na pesquisa, uma vez que os itens respondidos abordam questões gerais de satisfação com a vida, expectativas de futuro e percepção de suporte social. Caso seja observada mobilização e necessidade de auxílio psicológico, o(a) adolescente será encaminhado(a) para atendimento psicológico na rede de atendimento psicossocial do município de Porto Alegre. Se for necessário, será interrompida a sessão de coleta de dados e oferecido apoio ao adolescente. O estudo trará benefícios de forma indireta, uma vez que os resultados da pesquisa poderão contribuir para políticas públicas futuras e melhor compreensão dos profissionais e dos próprios adolescentes quanto à relevância da satisfação com a escola para os estudantes.

Solicitamos sua autorização para o uso dos dados na publicação de artigos científicos, resguardando a identificação dos participantes. O participante receberá uma via deste documento. As pesquisadoras responsáveis pelo estudo são a Profa. Débora Dalbosco Dell'Aglio e a mestrandia Clara Cela de Arruda Coelho. O material da pesquisa será armazenado em local seguro, durante cinco anos, no Instituto de Psicologia da UFRGS.

Desde já, agradecemos sua contribuição para o desenvolvimento desta atividade de pesquisa e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos através do telefone 33085253. Este documento foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da UFRGS, fone (51) 33085698/33085600, e-mail: cep-psico@ufrgs.br.

AUTORIZAÇÃO DOS PAIS/RESPONSÁVEIS:

Eu _____ (escrever na linha o nome do pai/da mãe ou do responsável), autorizo a participação de meu filho/minha filha neste estudo, sendo que recebi informações sobre os procedimentos, os riscos previstos e os benefícios esperados desse estudo, de forma clara. Terei liberdade de retirar o consentimento de participação na pesquisa, em qualquer momento do processo. Ao assinar este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, os meus direitos legais serão garantidos e não renuncio a quaisquer direitos legais. Ao assinar este Termo, consinto que meu filho/minha filha participe da pesquisa e declaro que estou ciente dos objetivos da pesquisa.

Porto Alegre, ____ de _____ de _____

Assinatura dos pais ou responsáveis legais

Assinatura da Pesquisadora Responsável
NEPA/UFRGS

ANEXO H

Termo de Assentimento

Caro(a) adolescente,

Somos do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Adolescência (NEPA/UFRGS). Estamos convidando adolescentes para participar de uma pesquisa que tem como objetivo investigar a satisfação com a escola e alguns fatores associados. Quem aceitar participar do estudo responderá a alguns instrumentos (questionários com perguntas fechadas e abertas), na própria escola, com duração média de 30 minutos. As informações obtidas através desses instrumentos serão analisadas para que se possa, no futuro, promover estratégias de promoção da satisfação dos estudantes com a escola.

A participação na pesquisa é voluntária, livre e gratuita, sendo que você ou seus pais/responsáveis poderão retirar o consentimento em qualquer etapa, sem nenhum prejuízo ou punição. A qualquer momento, você, seus pais, ou a escola, poderão solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados a esse estudo.

Há riscos mínimos envolvidos na pesquisa, uma vez que os itens respondidos abordam questões gerais de satisfação com a vida, expectativas de futuro e percepção de suporte social. Caso seja observada necessidade de auxílio psicológico, você será encaminhado(a) para atendimento psicológico na rede de atendimento psicossocial do município de Porto Alegre. Se for necessário, será interrompida a sessão de coleta de dados e você receberá apoio. O estudo trará benefícios de forma indireta, uma vez que os resultados da pesquisa poderão contribuir para políticas públicas futuras e melhor compreensão dos profissionais e dos próprios adolescentes quanto à relevância da satisfação com a escola para os estudantes.

Solicitamos sua autorização para o uso dos dados na publicação de artigos científicos, resguardando a identificação dos participantes. Seu nome não será identificado em nenhuma fase da pesquisa. As pesquisadoras responsáveis pelo estudo são a Profa. Débora Dalbosco Dell’Aglío e a mestrandia Clara Cella de Arruda Coelho. O material da pesquisa será armazenado em local seguro, durante cinco anos, no Instituto de Psicologia da UFRGS.

Desde já, agradecemos sua contribuição para o desenvolvimento desta atividade de pesquisa e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos através do telefone 33085253. Este documento foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da UFRGS, fone (51) 33085698/33085600, e-mail: cep-psico@ufrgs.br

() Dou meu assentimento quanto a minha participação na pesquisa sobre satisfação com a escola, sendo que estou participando da mesma de forma voluntária e que recebi informações quanto aos objetivos e procedimentos da pesquisa.

Assinatura do/da adolescente: _____

Porto Alegre, ____ de _____ de _____

Assinatura da Pesquisadora Responsável

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| 19. Consigo expressar minhas ideias. | | | | | |
| 20. É difícil conseguir o que quero. | | | | | |
| 21. Brigar resolve problemas. | | | | | |
| 22. É bom sair com meus amigos. | | | | | |
| 23. Tenho um convívio bom com a minha família. | | | | | |
| 24. Gosto de sair para me divertir. | | | | | |
| 25. Meus amigos se divertem mais do que eu. | | | | | |
| 26. Eu sou alegre. | | | | | |
| 27. Faço o que gosto de fazer. | | | | | |
| 28. Tenho sucesso em atividades que realizo. | | | | | |
| 29. Outros adolescentes ganham mais presentes do que eu. | | | | | |
| 30. Meus professores são legais comigo. | | | | | |
| 31. Eu sou inteligente. | | | | | |
| 32. Os outros adolescentes são mais alegres do que eu. | | | | | |
| 33. Gosto de brigas. | | | | | |
| 34. Eu me divirto com a minha família. | | | | | |
| 35. Gosto de conversar com meus amigos. | | | | | |
| 36. Eu sou feliz. | | | | | |
| 37. Eu me sinto calmo, tranquilo. | | | | | |
| 38. Eu sou divertido. | | | | | |
| 39. Meus pais são carinhosos comigo. | | | | | |
| 40. Eu gosto de ir à escola. | | | | | |
| 41. Eu me sinto bem do jeito que sou. | | | | | |
| 42. Gostaria que minha família fosse diferente. | | | | | |
| 43. Sou irritado. | | | | | |
| 44. Meus amigos gostam de mim. | | | | | |
| 45. Eu me sinto bem na minha escola. | | | | | |
| 46. Eu aprendo muitas coisas na escola. | | | | | |
| 47. Eu me considero uma pessoa descontraída. | | | | | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| 48. Meus amigos me ajudam quando preciso. | | | | | |
| 49. Minha família gosta de mim. | | | | | |
| 50. Minha família me ajuda quando preciso. | | | | | |
| 51. Sou capaz de realizar muitas coisas. | | | | | |
| 52. Gosto da minha vida. | | | | | |