

João Lucas Dias Viana



**ESCALA DE BEM-ESTAR SUBJETIVO ESCOLAR:
ELABORAÇÃO DE ITENS E ESTUDOS PSICOMÉTRICOS**

Apoio:



**CAMPINAS
2019**

João Lucas Dias Viana

**ESCALA DE BEM-ESTAR SUBJETIVO ESCOLAR:
ELABORAÇÃO DE ITENS E ESTUDOS PSICOMÉTRICOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia da Universidade São Francisco, Área de Concentração - Avaliação Psicológica, para obtenção do título de Mestre.

ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. ANA PAULA PORTO NORONHA

CAMPINAS
2019

37.015.3 Viana, João Lucas Dias.
V667e Escala de Bem-Estar Subjetivo Escolar (EBESE): elaboração
de itens e estudos psicométricos / João Lucas Dias Viana. –
Campinas, 2019.
158 p.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu em Psicologia da Universidade São Francisco.
Orientação de: Ana Paula Porto Noronha.

1. Psicologia escolar. 2. Afetos positivos. 3. Afetos negativos.
4. Satisfação com a escola. 5. Testes psicológicos. I. Noronha,
Ana Paula Porto. II. Título.



UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
EM PSICOLOGIA

João Lucas Dias Viana defendeu a dissertação "ESCALA DE BEM-ESTAR SUBJETIVO ESCOLAR: ELABORAÇÃO DE ITENS E ESTUDOS PSICOMÉTRICOS" aprovado pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia da Universidade São Francisco em 22 de novembro de 2019 pela Banca Examinadora constituída por:

Profa. Dra. Ana Paula Porto Noronha
Orientadora e Presidente

Profa. Dra. Fernanda Ottati
Examinadora

Prof. Dr. Nelson Hauck Filho
Examinador

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.”

Dedicatória

Aos meus pais, Carlos e Luzia, pela fé e por sempre me incentivarem no caminho da Educação. e a minha irmã, Luíza.

Agradecimentos

Concluir o mestrado era um sonho para mim! Concluí-lo na Universidade São Francisco era um sonho ainda mais distante. Porém, se existia o sonho, também existia a capacidade e força para realizá-lo. Aprendi e cresci muito durante a realização do mestrado e se chego até essa defesa, sei que não foi apenas por mérito próprio, mas também por causa pessoas que estiveram comigo, tornando meus dias mais leves, cheios de alegria e sempre preocupados comigo.

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer à Deus, por ter me ajudado realizar o sonho de estudar na Universidade São Francisco. Agradeço a proteção, o cuidado e por ter colocado pessoas tão maravilhosas em minha vida.

Agradeço aos meus pais, Francisco Carlos e Ana Luzia, que não me deixaram desistir nos momentos mais difíceis e foram meu suporte. Obrigado por acreditarem no meu sonho e nas minhas capacidades, mesmo quando eu duvidei de mim mesmo. Se chego até aqui, é também querendo deixar vocês orgulhosos do filho que vocês criaram e educaram. Amo vocês!

Agradeço à minha orientadora, professora Ana Paula Porto Noronha, a qual carinhosamente chamo de “Fada Noronha”. Antes de mudar para Campinas uma ex-professora me falou que eu não poderia ter ficado com uma melhor orientadora, que somos parecidos e funcionaríamos bem juntos. Agradeço pelo afeto, pela confiança nas minhas capacidades enquanto pesquisador, por cada palavra de incentivo e por ter acolhido com tanto carinho um orientando que chegou ao mestrado cheio de sonhos, mas com tantas inseguranças. Obrigado pelo desenvolvimento acadêmico e pessoal, e por cada abraço quentinho!

Aos meus colegas de turma de mestrado, Aline Sarti, Araê Souza, Andreia Campos, Bruno Bonfá, Maria Karolina, Juliana Ignatti, Maria Theotônio e Ruam Pimentel, por todo

aprendizado e pelo compartilhar da caminhada. Cada um de vocês teve a sua contribuição em deixar esse processo mais leve.

Agradeço aos professores que integraram à banca de exame de qualificação e contribuíram para o aprimoramento deste trabalho, Professora Doutora Fernanda Ottati e Professor Doutor Sérgio Eduardo de Oliveira. Do mesmo modo, aos professores doutores Fernanda Ottati e Nelson Hauck Filho por integrarem a banca de defesa de mestrado e pelas contribuições a esta dissertação.

Aos meus amigos de laboratório 2 e também “House of Evangelista”: Ana Celi, Felipe Cunha, Gabriela Cremasco, Mayara Salgado, Samanta Zuchetto. Vocês são companheiros de trabalho, de vida, amo vocês. Também agradeço aos amigos maravilhosos que fiz no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade São Francisco: Alexandre Jaloto, Amanda Monteiro, André Gonçalves, Ana Dayvis, Ana Paula Salvador, Ariela, Catarina Sette, Déborah Toniolo, Érica Cezar, Fernanda Ottoni (Fer), Gustavo Martins, Gabriel Gomes, Jennifer Barros, Jucemara Zacarias, Juliana Araújo, Gisele Magarotto, Leilane Santana, Marcela Hipólito, Thaline Cunha.. Obrigado pela preocupação, carinho, risadas, rodízios e passeios. Um agradecimento especial ao Gabriel Gomes, meu amigo de Graduação e Pós, o qual serei sempre grato por tanta gentileza e disponibilidade; à Gabriela Cremasco, que desde o meu primeiro dia de aula na USF, me acolheu, cuidou, se importou, e tem cada dia tem se tornado mais importante em minha vida; à Thaline, que me acolheu com muito carinho e afeto; à Celi, minha *best*, irmã gêmea e vizinha; e ao Felipe Cunha, minha irritação favorita.

Agradeço aos meus amigos de Fortaleza, Levi Almeida e Marianna (Mari) Gonçalves. Obrigado Levi por sempre estar comigo e me incentivado nos meus sonhos. Mesmo distantes, nossa amizade e amor permanece. Te amo, meu amigo! Mari, obrigado por cada conversa e ter apoiado meu sonho. Obrigado pela escuta amiga, meu eterno amor-amigo. Ao meu amigo Artur

Acelino, o qual tive o privilégio de conhecê-lo poucos meses antes de ingressar no mestrado, e celebrou cada conquista minha, chorou comigo cada lágrima e esteve sempre presente. Minha eterna gratidão! Também agradeço a Carlos Cesar, alguém que tenho puro afeto, por ter sido presente durante esse processo e estado comigo, bem como sua mãe, Jaqueline Silva, a qual possuo imenso carinho e admiração.

Um agradecimento especial aos professores Acácia Angelli Aparecida dos Santos, Ana Elisa Villemor-Amaral, Ana Paula Porto Noronha, Claudette Vendramini, Evandro Peixoto, Felipe Valentini, Fabian Jueda, Lucas de Francisco Carvalho, Makilim Baptista, Nelson Hauck Filho, Ricardo Primi e Rodolfo Ambiel. Que equipe!!! Obrigado por terem contribuído com minha formação enquanto pesquisador e para este projeto de pesquisa. Vocês são referenciais de onde almejo chegar um dia.

Epígrafe

“Os técnicos em educação desenvolveram métodos de avaliar a aprendizagem e, a partir dos seus resultados, classificam os alunos. Mas ninguém jamais pensou em avaliar a alegria dos estudantes – mesmo porque não há métodos objetivos para tal”.

(Rubem Alves, 1994)

Resumo

Viana, J. L. D. (2018). *Escala de Bem-Estar Subjetivo Escolar: Elaboração de itens e estudos psicométricos*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia, Universidade São Francisco, Campinas.

Esta pesquisa objetiva desenvolver uma escala de bem-estar subjetivo para o contexto escolar e realizar estudos de qualidade psicométrica. O instrumento avaliará a satisfação do aluno com a escola e a frequência de afetos positivos e negativos vivenciados no espaço escolar. Para atender a esses objetivos a pesquisa foi dividida em três estudos. O primeiro, consistiu numa revisão sistematizada da literatura que identificou as variáveis escolares associadas ao bem-estar subjetivo do aluno, bem como os instrumentos de mensuração do BES e BES escolar. Os resultados evidenciaram maiores correlações entre BES e suporte social, adaptabilidade de comportamento e adaptabilidade de carreira. Os principais instrumentos de mensuração no contexto escolar utilizam medidas de BES geral e há uma escassez de instrumentos que se proponham à avaliação do BES escolar, principalmente no contexto brasileiro. No segundo estudo, foi realizada a elaboração dos itens da Escala de Bem-Estar Subjetivo Escolar (EBESE), bem como reuniu-se evidências de validade com base no conteúdo e na estrutura interna, além do cálculo dos coeficientes de consistência interna da escala. Os resultados apontaram uma estrutura com composta por três fatores, com índices de ajuste adequados, RMSEA = 0,06; CFI = 0,95; TLI = 0,94, coeficiente alfa de Cronbach de 0,91 e ômega de McDonald de 0,93. O terceiro estudo objetivou reunir evidências de validade convergente e de critério para a EBESE. Participaram desta etapa 434 estudantes, ambos os sexos, estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental ao segundo ano do Ensino Médio, de uma escola pública do estado do Ceará. Os instrumentos utilizados foram um questionário de identificação sociodemográfica e escolar, Escala de Bem-Estar Subjetivo Escolar, Escala Baptista de Depressão Infanto-Juvenil (EBADEP-IJ), Escala Global de Satisfação com a Vida (EGSV-A) e Escala de Percepção de Suporte Social (EPSUS-A) e notas de Português e Matemática. Foi realizada correlação r de Pearson, modelagem de equações estruturais, análises de regressão múltipla e teste t de Student para comparação de grupos quanto as variáveis sexo, ciclo de ensino, repetência e reprovação no histórica escolar e ocorrência de bullying. Os resultados indicaram correlações de moderadas a alta magnitude entre os fatores dos instrumentos utilizados, e diferenças estatisticamente significativas para os fatores da EBESE na comparação dos grupos. Os resultados desta pesquisa contribuíram com o desenvolvimento de uma medida psicométrica com evidências empíricas que embasam o seu uso para a compreensão dos níveis bem-estar dos alunos na escola, e que contribuirá em avaliações educacionais na produção de indicadores para a melhoria da experiência de escolarização do aluno, além de auxiliar além de auxiliar profissionais de educação na elaboração de intervenções.

Palavras-chave: afetos positivos, afetos negativos, habilidades socioemocionais, satisfação com a escola, psicologia escolar, testes psicológicos.

Abstract

Viana, J. L. D. (2019). *Scholar Subject Well-Being Scale: Itens development and psychometric studies*, Master's Thesis, Post-Graduate Studies in Psychology, University San Francisco, Campinas, São Paulo.

This research aims to develop a scale of subjective well-being for the school context and to carry out studies of psychometric properties. The instrument will evaluate the student's satisfaction with the school and the frequency of positive and negative affects experienced in the school space. To meet these objectives the research was divided into three studies. The first one consisted of a systematized review of the literature that identified the school variables associated with the subjective well-being of the student, as well as the instruments for measuring SWB and SWB school rated. The results showed higher correlations between SWB and social support, behavioral adaptability and career adaptability. The main instruments of measurement in the school context use general BES measures and there is a shortage of instruments that are proposed to the evaluation of the school BES, mainly in the Brazilian context. In the second study, the items of the School Subjective Well-Being Scale (EBESE) were elaborated, as well as evidence of validity based on the content and internal structure, as well as the calculation of the coefficients of internal consistency of the scale. The results indicated a structure with three factors, with adequate adjustment indexes, RMSEA = 0.06; CFI = 0.95; TLI = 0.94, Cronbach's alpha coefficient of 0.91 and McDonald's omega of 0.93. The third study aimed to gather evidence of convergent validity and criterion for EBESE. Participated in this stage were 434 students, both sexes, students of the 7th year of elementary school to the second year of high school, a public school in the state of Ceará. The instruments used were a socio-demographic and school identification questionnaire, School Subjective Well-Being Scale, Infant-Juvenile Depression Baptist Scale (EBADEP-IJ), Global Life Satisfaction Scale (EGSV-A) and Social Support (EPSUS-A) and Portuguese and Mathematics notes. Pearson's correlation was performed, modeling of structural equations, multiple regression analysis and Student's *t*-test for comparison of groups, sex, teaching cycle, retence and failure in school history, and bullying victimization. The results indicated moderate to high magnitude correlations between the factors of the instruments used, and statistically significant differences for the EBESE factors in the comparison of the groups. The results of this research contributed to the development of a psychometric measure with empirical evidence that supports its use in understanding the levels of student well-being in school, and which will contribute to educational evaluations in the production of indicators to improve the schooling experience of the student, in addition to assisting and assisting education professionals in the elaboration of interventions.

Keywords: educational psychology, negative affects, positive affects, school satisfaction, socialemotional skills, psychological testing.

Resumen

Viana, J. L. D. (2019). *Escala de Bienestar Subjetivo Escolar: Elaboración de ítems y estudios psicométricos*. Tesis de Máster, Programa de Estudios de Posgrado en Psicología, Universidade São Francisco, Campinas, São Paulo.

Esta investigación objetiva desarrollar una escala de bienestar subjetivo para el contexto escolar y realizar estudios de calidad psicométrica. El instrumento evaluará la satisfacción del alumno con la escuela y la frecuencia de afectos positivos y negativos vivenciados en el espacio escolar. Para atender a estos objetivos la investigación fue dividida en tres estudios. El primero, consistió en una revisión sistematizada de la literatura que identificó las variables escolares asociadas al bienestar subjetivo del alumno, así como los instrumentos de medición del BES y BES escolar. Los resultados evidenciaron mayores correlaciones entre BES y soporte social, adaptabilidad de comportamiento y adaptabilidad de carrera. Los principales instrumentos de medición en el contexto escolar utilizan medidas de BES general y hay una escasez de instrumentos que se propongan a la evaluación del BES escolar, principalmente en el contexto brasileño. En el segundo estudio, se realizó la elaboración de los ítems de la Escala de Bienestar Subjetivo Escolar (EBESE), así como se reunieron evidencias de validez con base en el contenido y en la estructura interna, además del cálculo de los coeficientes de consistencia interna de la escala. Los resultados apuntaron una estructura compuesta por tres factores, con índices de ajuste adecuados, RMSEA = 0,06; CFI = 0,95; TLI = 0,94, coeficiente alfa de Cronbach de 0,91 y omega de McDonald de 0,93. El tercer estudio objetivó reunir evidencias de validez convergente y de criterio para la EBESE. Participaron de esta etapa 434 estudiantes, ambos sexos, estudiantes del 7º año de la Enseñanza Fundamental al segundo año de la Enseñanza Media, de una escuela pública del estado de Ceará. Los instrumentos utilizados fueron un cuestionario de identificación sociodemográfica y escolar, Escala de Bienestar Subjetivo Escolar, Escala Baptista de Depresión Infanto-Juvenil (EBADEP-IJ), Escala Global de Satisfacción con la Vida (EGSV-A) y Escala de Percepción de la Vida el apoyo social (EPSUS-a) y notas de portugués y matemáticas. Se realizó una correlación r de Pearson, modelado de ecuaciones estructurales, análisis de regresión múltiple y test t de Student para comparación de grupos como las variables sexo, ciclo de enseñanza, repetición y reprobación en el histórico escolar y ocurrencia de bullying. Los resultados indicaron correlaciones de moderadas a alta magnitud entre los factores de los instrumentos utilizados, y diferencias estadísticamente significativas para los factores de la EBESE en la comparación de los grupos. Los resultados de esta investigación contribuyeron con el desarrollo de una medida psicométrica con evidencias empíricas que fundamentan su uso para la comprensión de los niveles de bienestar de los alumnos en la escuela y que contribuirá en evaluaciones educativas en la producción de indicadores para la mejora de la experiencia de escolarización del alumno, además de auxiliar además de auxiliar profesionales de educación en la elaboración de intervenciones.

Palabras clave: afectos positivos, afectos negativos, habilidades socioemocionales, psicología escolar, satisfacción con la escuela, tests psicológicos.

Sumário

Lista de Figuras	1
Lista de Tabelas.....	2
Lista de Anexos.....	3
Apresentação.....	5
Introdução.....	8
O Bem-Estar do aluno importa? Contribuições da teoria de Diener para o contexto escolar (Artigo 1).....	25
Introdução	26
Método	31
Resultados	32
Discussão.....	36
Referências.....	40
Escala de Bem-Estar Subjetivo Escolar (EBESE): Elaboração e validação de uma medida para avaliação educacional (Artigo 2).....	52
Introdução	53
Método	56
Resultados	56
Discussão.....	73
Referências.....	78
Escala de Bem-Estar Subjetivo Escolar (EBESE): Contribuições de uma medida para a produção de indicadores educacionais (Artigo 3).....	85
Introdução	86
Método	92

Resultados	96
Discussão.....	102
Referências	108
Considerações Finais.....	114
Referências	116
Anexos.....	128

Lista de Figuras

Artigo 1

Figura 1. Fluxograma de identificação, seleção, elegibilidade e inclusão dos artigos que utilizaram instrumentos relacionados ao bem-estar subjetivo escolar.....33

Artigo 2

Figura 1. Curvas de Informação dos Fatores da EBESE-28 itens.....68

Figura 2. Mapa de Itens e Pessoas do Fator de Satisfação com a Escola.....71

Figura 3. Mapa de Itens e Pessoas dos Fatores de Afetos Negativos e Afetos Positivos na Escola.....72

Artigo 3

Figura 1. Modelagem de Equações Estruturais dos Fatores da EBESE a Satisfação com a Vida.....98

Figura 2. Modelagem de equações estruturais para os fatores da EBESE sobre os fatores da EBADEP-IJ.....99

Figura 3. Modelagem de equações estruturais dos fatores da EBESE sobre os fatores da EPSUS-Ad.....100

Lista de Tabelas

Introdução

Tabela 1 - Componentes do Bem-Estar Subjetivo em Adolescentes.....	12
--	----

Artigo 1

Tabela 1 - Autoria e Ano de Publicação dos Estudos, País Onde os Estudos Foram Desenvolvidos, Idade e Ano Escolar da Amostra.....	48
---	----

Tabela 2 - Principais Resultados dos Estudos Analisados Acerca do BES/BES Escolar.....	49
--	----

Tabela 3 - Instrumentos Utilizados para a Mensuração do BES/BES Escolar em Estudantes....	51
---	----

Artigo 2

Tabela 1 - Resultados da Análise Fatorial Exploratória (Rotação <i>Oblimin</i>) e Coeficientes de Consistência Interna.....	66
--	----

Tabela 2 - Análise dos Itens da EBESE pelo Modelo de Rasch para os Três Fatores da EBESE.....	69
---	----

Artigo 3

Tabela 1 - Médias, Desvios Padrões e coeficientes de Correlação entre os Fatores das Escalas do Estudo e com rendimento escolar.....	97
--	----

Tabela 2 - Regressões múltiplas dos fatores do BES Escolar sobre o rendimento escolar....	101
---	-----

Tabela 3 - Estatísticas Descritivas, Teste <i>t</i> de Student e <i>d</i> de Cohen para a EBESE em Relação a Critérios Escolares.....	102
---	-----

Lista de Anexos

Anexo 1 - Escala de Bem-Estar Subjetivo (versão 70 itens).....	128
Anexo 2 - Formulário para Análise de Juízes.....	131
Anexo 3 - Termo de Anuência Institucional.....	141
Anexo 4 - Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa.....	142
Anexo 5 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Juízes.....	144
Anexo 6 - Escala de Bem-Estar Subjetivo Escolar - versão estudo piloto (49 itens).....	145
Anexo 7 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Responsável.....	148
Anexo 8 - Termo De Assentimento Livre e Esclarecido - Aluno.....	149
Anexo 9 - Termo De Consentimento Livre E Esclarecido - Aluno.....	150
Anexo 10 - Escala de Bem-Estar Subjetivo Escolar (48 itens).....	151
Anexo 11 - Questionário de Identificação Sociodemográfica e Escolar.....	153
Anexo 12 - Escala de Bem-Estar Subjetivo Escolar (27 itens).....	154
Anexo 13 - Escala Baptista de Depressão Versão InfantoJuvenil - EBADEP-IJ.....	155
Anexo 14 - Escala Global de Satisfação de Vida para Adolescentes (EGSV-A).....	157
Anexo 15 - Escala de Percepção do Suporte Social para Adolescentes (EPSUS-A).....	158

Lista de abreviaturas e siglas

AERA	<i>American Educational Research Association</i>
ANE	Afetos Negativos na Escola
APA	<i>American Psychological Association</i>
APE	Afetos Positivos na Escola
BASWSS	<i>Brief Adolescent's Subjective Well-Being in School Scale</i>
BES	Bem-Estar Subjetivo
BVS-PSI	Biblioteca Virtual em Saúde Psicologia
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CVC	Coefficiente de Validade de Conteúdo
EBADep-IJ	Escala Baptista de Depressão versão Infantojuvenil
EBESE	Escala de Bem-Estar Subjetivo Escolar
EGSV-A	Escala Global de Satisfação de Vida para Adolescentes
EMSVa	Escala Multidimensional de Satisfação de Vida para Adolescentes
EPSUS-A	Escala de Percepção de Suporte Social para Adolescentes
ITC	<i>International Test Commission</i>
MEC	Ministério da Educação
MSLSS	<i>Multidimensional Student Life Satisfaction Scale</i>
NCME	<i>National Council on Measurement in Education</i>
OECD	<i>Organisation for Economic Co-operation and Development</i>
PANAS	<i>Positive and Negative Affects Scale</i>
PePSIC	Periódicos Eletrônicos de Psicologia
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i>
SE	Satisfação com a Escola
SLSS	<i>Student's Life Satisfaction Scale</i>
SPANES	<i>Scale of Positive and Negative Experience</i>
SWLS	<i>Satisfaction With Life Scale</i>
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Apresentação

Historicamente, a pesquisa e a prática em avaliação psicológica nos contextos escolares e educacionais enfatizaram a mensuração de habilidades cognitivas (inteligência, memória, atenção), em decorrência de um modelo de escola com foco na aprendizagem de conteúdos pragmáticos e na transmissão de conhecimentos (Morin, 2000). Assim, privilegiou-se tais aspectos como os principais responsáveis pelo sucesso ou fracasso do aluno, desconsiderando os aspectos sociais e emocionais envolvidos no processo de escolarização. Contudo, além de ser responsável pela educação formal, a instituição escolar possui responsabilidade na promoção do bem-estar social, físico e emocional de seus alunos. (Abed, 2006). As Diretrizes Curriculares Nacionais (Ministério da Educação [MEC], 2013) ressaltam que a escola deve ser orientada para a educação, a troca do conhecimento, o acolhimento, o aconchego, garantindo a aprendizagem, o desenvolvimento e o bem-estar dos alunos.

Consoante às Diretrizes Curriculares Nacionais, a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC; MEC, 2018), enfatiza a importância da educação integral, bem como do desenvolvimento socioemocional dos alunos durante a educação básica. Nesse sentido, no contexto escolar, a possibilidade de mensuração de habilidades e variáveis não-cognitivas ou socioemocionais permitem investigar a importância desses aspectos no processo de escolarização do aluno. Ademais, fornecem evidências empíricas que contribuem para uma melhor compreensão do espaço escolar, além de permitir a elaboração de intervenções que favoreçam o avaliando. Desta forma, considerando o papel da escola e sua responsabilidade de promoção do bem-estar do aluno, no intuito de contribuir para a área de avaliação psicológica e para o campo da psicologia escolar, o objetivo geral deste projeto de pesquisa é o de elaborar uma medida cientificamente válida – a Escala de Bem-Estar Subjetivo Escolar (EBESE) - embasada na teoria de Bem-Estar Subjetivo proposta por Diener

(1984). O instrumento destina-se à mensuração da satisfação cognitiva e afetiva dos alunos com a sua escola. O Bem-Estar Subjetivo Escolar refere-se à avaliação subjetiva que os estudantes fazem de suas escolas e os sentimentos vivenciados em relação a ela. É composto por um componente de avaliação cognitiva - a satisfação com a escola – e outros de julgamento afetivo - afetos positivos e afetos negativos – que representam a frequência com que os alunos experienciam emoções positivas e negativas no contexto escolar (Tian, Wang, & Huebner, 2014). Considerando os anos de escolarização da Educação Básica e quantidade de horas vivenciadas na escola, torna-se fundamental que a escola seja um espaço de promoção do bem-estar dos estudantes.

A ideia desta dissertação surgiu a partir da vivência do pesquisador proponente, desde os estágios realizados em instituições escolares durante a graduação em psicologia, até a atuação como psicólogo escolar na cidade de Fortaleza. Essas experiências possibilitaram o atendimento a alunos, os quais reportavam, em muitos relatos, a insatisfação dos estudantes com a escola, em diversos aspectos (professores, gestão pedagógica, relacionamento com pares), ocasionando sentimentos de insatisfação e negativos quanto à escola, suscitando em problemas comportamentais. Sob essa perspectiva, despertou-se o interesse em investigar o quanto o bem-estar do aluno, a forma como ele avalia o contexto escolar no qual está inserido contribui para o seu desempenho escolar e para um funcionamento psicológico saudável.

Com intuito de atender aos objetivos desta pesquisa, a introdução deste projeto abordará a fundamentação teórica do estudo, o conceito de bem-estar subjetivo, suas aplicações no contexto escolar e apresenta uma revisão de instrumentos que se propõem a avaliação de construtos relacionados ao bem-estar de estudantes. Em seguida, são apresentados três estudos independentes, os quais tem seus objetivos apresentados a seguir.

O primeiro estudo, objetivou realizar uma revisão sistematizada da literatura científica acerca do tema do BES e BES escolar. Foram investigadas as principais variáveis associadas

e os instrumentos de mensuração utilizados. Como objetivo específico, analisou-se os instrumentos de mensuração do BES escolar, identificando suas principais fragilidades para fundamentar a proposição de um novo instrumento, a EBESE.

O segundo estudo teve como objetivo apresentar o processo de elaboração dos itens da EBESE, bem como a validação do conteúdo do instrumento com a avaliação por juízes especialistas e o estudo piloto numa amostra de alunos do 7º ano de uma escola pública do Estado do Ceará. Em seguida, foram feitas análises para investigação da estrutura interna da escala, bem como os coeficientes de precisão, utilizando técnicas da Psicometria clássica e modelos de Teoria de Resposta ao Item.

No terceiro estudo reuniu-se evidências de validade com base na relação com variáveis externas (validade convergente e de critério para a EBESE). Os instrumentos utilizados foram um questionário de identificação sociodemográfica e escolar, a Escala de Bem-Estar Subjetivo Escolar (EBESE), a Escala Baptista de Depressão Infanto-Juvenil (EBADEP-IJ), Escala de Percepção de Suporte Social (EPSUS-Ad), Escala Global de Satisfação com a Vida para Adolescentes (EGSV-A). Foram investigadas, ainda, as associações existentes entre BES escolar e rendimento escolar e diferenças quanto ao sexo, ciclo de ensino, ter reprovação e repetência no histórico escolar, ter sido vítima de *bullying*.

Introdução

Bem-Estar Subjetivo: Definição e medidas de avaliação

Dentre os modelos teóricos sobre bem-estar, o bem-estar subjetivo (BES), proposto por Diener na década de 1980, destaca-se nas pesquisas em Psicologia e em outras áreas do conhecimento, como Economia, Ciências Políticas, Sociologia e Antropologia (Diener et al., 2016). Refere-se ao que as pessoas pensam e como avaliam suas vidas e aos sentimentos vivenciados em relação a ela (Diener, 2012). O termo “subjetivo” enfatiza que a avaliação é feita a partir da perspectiva do sujeito. De acordo com Diener e Lucas (2000) o BES é definido a partir das expectativas, valores e experiências prévias do sujeito, das crenças que possui acerca do quão está satisfeito com a vida.

O estudo do BES teve início nas décadas de 1960 e 1970, por meio das pesquisas que investigavam a qualidade de vida da população norte-americana, caracterizadas pelo uso de medidas de autorrelato de único-item que investigavam o quanto as pessoas estavam satisfeitas com suas vidas. O *Índice de Bem-estar* (Campebell, Converse, & Rogers, 1976) foi uma das principais medidas utilizadas na época, composto pela pergunta “O quão satisfeito você está com a sua vida como um todo?” com resposta em escala do tipo Likert variando de 1 (*completamente não satisfeito*) a 7 (*completamente satisfeito*).

Meta-análises evidenciaram que elevados níveis de BES correlacionam-se positivamente com a inteligência emocional (Sánchez-Álvarez, Extremera, & Fernández-Berrocal, 2015), com a saúde física (Stephoe, Deaton, & Stone, 2015), além de ser um fator promotor de longevidade (Martín-María et al., 2017), e de relações interpessoais satisfatórias (Whelan & Zelenski, 2012). Além disso, há evidências de que sujeitos com elevados níveis de BES são mais cooperativos, confiantes, criativos, tolerantes e altruístas (Soto, 2015). Existem dois conjuntos de fatores que influenciam os níveis de BES: 1) os intrínsecos ao sujeito, como a personalidade, valores, crenças, religiosidade, estratégias de *coping* e

condições de saúde física; e os 2) fatores extrínsecos, tais como aspectos sociodemográficos, culturais e eventos de vida (Luhmann, Hofmann, Eid, & Lucas, 2012; Oishi, Kesebir & Diener, 2011).

O BES refere-se a como as pessoas pensam e como se sentem em relação as suas vidas (Diener, 1984). Esta avaliação pode ser feita tanto de forma cognitiva, quanto emocional. O termo “subjetivo” ressalta que essas avaliações resultam da interação de diversos fatores que incluem estressores de ordem pessoal e do meio em que o sujeito está inserido, mecanismos de enfrentamento, além de variáveis demográficas como etnia, gênero e nível socioeconômico (Diener, 2013). É um construto com estrutura multidimensional, composto pelas dimensões dos afetos positivos, dos afetos negativos e da satisfação com a vida, configurando-se em uma estrutura tripartite (Diener, Suh, Lucas, & Smith, 1999). O BES é definido como uma categoria de fenômenos que inclui respostas emocionais, satisfações de domínios específicos da vida e julgamentos globais da satisfação de vida.

Os afetos positivos e negativos representam a dimensão emocional do BES e são entendidos como a intensidade (magnitude) e frequência com que as pessoas vivenciam emoções positivas e negativas (Lyubomirsky, King, & Diener, 2005). Pessoas com níveis mais altos de BES encontram-se satisfeitas com sua vida e experienciam episódios intensos e frequentes de prazer (afetos positivos); percebem-se como pessoas alegres, confiantes e entusiasmadas. No entanto, sujeitos com baixos níveis de BES estão insatisfeitos com a vida e experimentam momentos intensos e frequentes de desprazer (afetos negativos); percebendo-se como tristes, desanimados e ansiosos (Watson, 2005). A mensuração dos afetos é feita por meio de medidas de autorrelato como a *Positive and Negative Affects Scale* (PANAS; Watson, Clark, & Tellegen, 1988) e a *Scale of Positive and Negative Experience* (SPANE; Diener, Wirtz, et al., 2010).

Indivíduos com altos níveis de afeto positivo, podem também vivenciar tristeza, mágoa, culpa, ou seja, também experienciam afetos negativos. No entanto, passado algum tempo, há um retorno aos níveis anteriores de afeto (Diener, 1984). Ainda que grandes oscilações de humor ocorram em curtos intervalos de tempo, que podem ir da tristeza à alegria, as pessoas tendem a apresentar níveis estáveis de percepção dos seus afetos (Lyubomirsky et al., 2005). Assim, a frequência com que alguém vivencia os afetos contribui de maneira significativa para a percepção da felicidade ou infelicidade do que a intensidade dos afetos. Ressalta-se a importância da mensuração dos afetos no campo das psicopatologias. Por exemplo, pacientes depressivos possuem maiores níveis de afetos negativos e baixos indicadores de afetos positivos (Stanton & Watson, 2014).

A satisfação com a vida, por sua vez, é o componente cognitivo do BES. Refere-se ao nível de contentamento que o sujeito percebe quando pensa sobre a sua vida de modo geral. Pode ser entendido como o nível de entusiasmo, prazer, ou descontentamento e sofrimento presentes na vida de uma pessoa, segundo a percepção do que é satisfatório e/ou desprazeroso (Diener, Scollon, & Lucas, 2003). É uma avaliação subjetiva feita por meio da autorreflexão sobre aspectos importantes da vida.

Para avaliação da satisfação com a vida, as pessoas consideram os aspectos bons e ruins de suas vidas. Alguns priorizarão eventos prazerosos e agradáveis, enquanto outros privilegiarão eventos desagradáveis. O julgamento do quão satisfeito se é com a vida expressa informações diferentes, uma vez que as pessoas não são iguais e estão sob a influência de uma multiplicidade de fatores distintos, como estados de humor, pensamentos e sentimentos presentes no momento (Diener, Lucas, & Oishi, 2005). A mensuração da satisfação com a vida é feita por meio de medidas de autorrelato como a *Satisfaction With Life Scale* (SWLS; Diener, Emmons, Larsen, & Griffin, 1985).

Os três componentes do BES (satisfação com a vida, afetos positivos e afetos negativos) formam um fator global de variáveis inter-relacionadas; e cada um dos componentes apresentam subdivisões. Diener (1984) ressalta que tão importante quanto os julgamentos globais, é a avaliação feita por domínios específicos da vida. Trabalho, família, lazer, saúde, finanças, *self*, são os principais domínios que influenciam os níveis globais de satisfação com a vida em adultos (Diener et al., 1999). Contudo, essa estrutura não é universal, variando de acordo com aspectos culturais e com as etapas do desenvolvimento humano (Diener & Ryan, 2009).

Bem-Estar Subjetivo em Adolescentes

A investigação do BES em diferentes etapas do desenvolvimento caracteriza-se como um avanço teórico e metodológico para a produção de indicadores e na elaboração de propostas de intervenções que promovam qualidade de vida dos sujeitos em diferentes etapas do ciclo vital e em diversos contextos (Lima & Moraes, 2016). Contudo, no que se refere ao estudo do BES ao longo do ciclo-vital, a maior parte dos estudos existentes na literatura científica foram realizados com adultos, e em menor quantidade pesquisas com populações de adolescentes (Casas et al., 2013; Lima & Moraes, 2018).

A adolescência é uma etapa do desenvolvimento humano em que ocorrem mudanças biológicas, psicológicas e sociais, que podem ocasionar em dificuldades emocionais e comportamentais. Aspectos individuais, familiares, escolares, comunitários, históricos e sociais são importantes variáveis que incidem sobre a adolescência e tem a sua importância para o desenvolvimento saudável do sujeito (Franco & Rodrigues, 2014). Entende-se que em cada contexto de inserção do adolescente estão presentes fatores de risco e de promoção do bem-estar. O estudo de indicadores positivos nessa população contribui na compreensão dos aspectos envolvidos no desenvolvimento psicológico saudável. O BES é compreendido como

um fator protetivo que pode reduzir os riscos ao longo do desenvolvimento, além de promover e manter bons níveis de saúde mental (Diener et al., 2016).

No que diz respeito ao BES em adolescentes, estudos realizados confirmaram a estrutura tripartite do modelo teórico, composta por afetos positivos, afetos negativos e satisfação com a vida (Diener, 2012; Ortuño-Sierra, Aritio-Solana, Luis, Nalda, & Fonseca-Pedrero, 2017). No entanto, diferenças quanto aos domínios de satisfação com a vida são observadas. Os domínios mais relevantes em populações infantojuvenis são família, amigos, escola, *self*, lazer e ambiente em que vivem (Huebner, 1991; McCullough, Huebner, & Laughlin, 2000; ver Tabela 1).

Tabela 1

Componentes do Bem-Estar Subjetivo em Adolescentes (Huebner, 1991)

Afetos Positivos	Afetos Negativos	Satisfação com a vida	Domínios específicos
Felicidade	Tristeza	Desejo de mudar de vida	Família
Alegria	Culpa	Satisfação com a vida atual	Amigos
Afeição	Ansiedade e Preocupação	Satisfação com o passado	Escola
Contentamento	Estresse	Satisfação com o futuro	<i>Self</i>
Orgulho	Depressão	Visão das pessoas importantes	Ambiente em que vivem

O psicólogo escolar e professor da Universidade da Carolina do Sul, Scott Huebner, foi um dos primeiros pesquisadores a investigar o BES em crianças e adolescentes. Huebner foi responsável pelo desenvolvimento de medidas como a *Student's Life Satisfaction Scale* (SLSS, Huebner, 1991) e a *Multidimensional Student Life Satisfaction Scale* (MSLSS; Huebner, 1994) que avaliam o componente cognitivo do BES (satisfação com a vida) e

A SLSS caracteriza-se como escala de autorrelato contendo sete itens, para avaliação de crianças e adolescentes a partir de 8 anos de idade. Ao idealizar o instrumento, o autor hipotetizou que crianças a partir dessa idade possuiriam capacidade para estabelecer julgamentos sobre a sua vida em geral. O instrumento possui chave de resposta em escala Likert de 6 pontos, variando de 1 (*discordo fortemente*) a 6 (*concordo fortemente*). O

instrumento apresentou coeficiente alfa de 0,82, além de estabilidade temporal dos escores por meio de teste-reteste ($r = 0,74$). São exemplos de itens: “Eu tenho uma boa vida” e “Minha vida está indo bem”. A MSLSS caracteriza-se por um instrumento que avalia a satisfação com a vida de crianças e adolescentes a partir de uma perspectiva multidimensional da satisfação com a vida, avaliando por meio de domínios específicos. O instrumento é composto por 40 itens, com chave de resposta em escala do tipo Likert de 6 pontos, variando de 1 (*discordo totalmente*) a 6 (*concordo totalmente*), distribuídos em cinco dimensões: família ($\alpha = 0,82$), escola ($\alpha = 0,85$), amigos ($\alpha = 0,85$), *self* ($\alpha = 0,82$) e ambiente em que vive ($\alpha = 0,83$). O coeficiente alfa para a escala geral foi de 0,92. São exemplos de itens: “Eu me divirto estando em casa com minha família” e “Meus amigos me tratam bem”.

Diener et al. (2016), ao apontarem direcionamentos para pesquisas futuras acerca do BES, ressaltam a importância do desenvolvimento de medidas contextuais específicas, que integrem os três fatores do construto. Tais medidas permitirão avaliar o quanto um domínio específico contribui para o BES global, além de permitir investigar a sua relação com variáveis contextuais específicas. No que diz respeito à adolescência, considerando os anos de escolarização e a quantidade de horas diárias em que o sujeito permanece na escola, esta caracteriza-se como um importante contexto que influencia no BES de crianças e adolescentes.

O Contexto Escolar

Historicamente, as instituições escolares ocidentais se fundamentaram na transmissão de conteúdos acadêmicos e privilegiaram o pensamento lógico. Esse modelo de educação formal que prioriza apenas os aspectos cognitivos sustenta-se nas concepções pós-iluministas de supremacia e valorização da razão (Morin, 2000). No entanto, as instituições escolares,

além da responsabilidade de fornecer educação formal, possuem a responsabilidade na promoção do bem-estar dos alunos. Fundamentadas nesses pressupostos, as políticas educacionais brasileiras e os modos de avaliação dos alunos deram maior ênfase aos conhecimentos pragmáticos das disciplinas, desconsiderando aspectos sociais e emocionais envolvidos na escolarização. Compreender como variáveis não-cognitivas contribuem para o desempenho escolar do aluno e para vivência do aluno na escola permitem a promoção, o desenvolvimento e o aprimoramento do sistema educativo (Abed, 2016). A escola, além do seu papel na aquisição e no desenvolvimento de habilidades cognitivas, é um contexto promotor do bem-estar discente (Miguel & Limas, 2012).

Conforme é previsto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a escolarização básica e obrigatória acontece dos 4 aos 17 anos de idade, organizada em pré-escola, ensino fundamental e ensino médio. A escola, enquanto instituição social, destina-se a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o desenvolvimento, a justiça. As Diretrizes Curriculares Nacionais (MEC, 2013) enfatizam que a escola, desde a construção do projeto político-pedagógico até a organização do trabalho escolar, deve ser orientada para a educação, a troca do conhecimento, o acolhimento, o aconchego, garantindo a aprendizagem, o desenvolvimento e o bem-estar dos alunos.

Ao longo dos anos, a Psicologia Escolar contribuiu para as ciências da educação com a aplicação do conhecimento psicológico na compreensão e avaliação das práticas educacionais, no aprimoramento dos sistemas de ensino e na compreensão da importância da integração de aspectos cognitivos, afetivos e emocionais. As escolas não são apenas lugares onde os estudantes adquirem habilidades acadêmicas; elas também auxiliam alunos a se tornarem mais resilientes diante da adversidade, se sentirem mais conectados com as pessoas ao seu redor e a buscarem suas aspirações para o futuro. Não menos importante, a escola é o primeiro lugar onde o indivíduo experimenta a sociedade em todas as suas facetas, e essas

experiências podem ter uma profunda influência sobre as atitudes e comportamentos dos alunos na vida (Alves & Dell'Aglio, 2015).

No contexto brasileiro, a aprendizagem e o bem-estar do aluno têm sido afetados por problemáticas relacionadas à tarefas repetitivas, avaliações rígidas, metodologias de ensino defasadas, condições de trabalho docente precárias, falta de uma estrutura física adequada para o ensino, relação hostil entre professor e aluno, *bullying*. Essas dificuldades encontradas pelo estudante ao longo dos ciclos de escolarização mobilizam pesquisas em Psicologia e Educação (Dazzani, Cunha, Luttigards, Zucoloto, & Santos, 2014). Tais acontecimentos podem trazer repercussões consideráveis para o desenvolvimento de crianças e adolescentes, como abuso de substâncias, agressividade exacerbada e problemas de conduta (Kamal & Bener, 2009); além de reduzir as chances de empregabilidade (*Organization for Economic Co-operation and Development* [OECD], 2010).

Observa-se que essas problemáticas centralizam-se no (1) estudante, como o fracasso escolar, dificuldades de aprendizagem, disfunções comportamentais (*bullying*) e transtornos afetivos em escolares (e.g. ansiedade, depressão); (2) na atividade docente, com aspectos relacionados ao estresse, *Burnout* e à insatisfação profissional e (3) na escola, em seus aspectos estruturais e pedagógicos (Pocinho & Perestrelo, 2011). Assim, os estudos nesse campo científico enfatizaram, de modo geral, os déficits, o adoecimento e as possibilidades de remediação, ou seja, o que havia de disfuncional nos contextos educacionais (Pocinho & Perestrelo, 2011; Rocha & Sarriera, 2006).

Durante muitos anos, a Psicologia Escolar centrou seus estudos nesses aspectos disfuncionais no contexto escolar, decorrente uma perspectiva tradicional do saber psicológico, derivado de um modelo clínico com ênfase nas psicopatologias (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). No entanto, observa-se nos últimos anos um movimento dedicado à compreensão e promoção dos aspectos envolvidos no bom funcionamento dos indivíduos e

das instituições, possibilitando uma abordagem mais integral do ser humano e da sociedade (Waters, 2011). Essa nova perspectiva, orientada pelos pressupostos da Psicologia Positiva, propõe o estudo das características humanas, organizacionais e institucionais que produzem bem-estar físico e psicológico, de modo complementar à abordagem tradicional da Psicologia (Pocinho & Perestrelo, 2011).

Nesse contexto, a abordagem metodológica da Psicologia Positiva fundamenta-se em três dimensões principais. A primeira refere-se ao estudo das experiências positivas, como felicidade, BES; a segunda refere-se aos traços individuais positivos, como os valores e o caráter dos sujeitos; o terceiro relaciona-se aos grupos, como famílias, comunidade e instituições (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Essas três dimensões, tornam-se relevantes para a investigação científica nos contextos educativos, por sua relevância para o desenvolvimento do indivíduo.

O contexto educacional é considerado um dos principais meios para o desenvolvimento positivo dos sujeitos. A atuação da Psicologia Positiva em contextos educacionais relaciona-se ao desenvolvimento de competências e estratégias que atuam de modo protetivo frente a situações estressoras. Além disso, favoreceria a habilidade positiva entre os pares e o desenvolvimento de habilidades acadêmicas (Clonan, Chafouleas, McDougal, & Rilley-Tillman, 2004). Tem como base a prevenção e a promoção do bem-estar de professores, alunos e comunidade educativa (Reppold, Gurgel, & Almeida, 2018).

Assim, além da importância das instituições educacionais na transmissão de conhecimentos formais e acadêmicos, destaca-se o seu papel no desenvolvimento psicossocial dos alunos. Para que a escola cumpra essa função, é importante que o aluno se sinta satisfeito com a sua escola e com as relações que estabelece nesse espaço (Alves, Zappe, Patias, & Dell’Aglia, 2015). Dificuldades com a autoimagem (Alves, 2011), autoeficácia (Polydoro & Casanova, 2015), habilidades socioemocionais (Abed, 2016) –

entre outras variáveis – tendem a prejudicar o desenvolvimento do aluno no contexto escolar. Nesse sentido, faz-se necessário que a escola trabalhe no sentido de desenvolver e potencializar essas questões que afetam o desenvolvimento integral dos alunos, que resultem em atitudes e conceitos mais positivos em relação a si e ao espaço escolar, e conseqüentemente mais motivados para aprender (Garcia & Boruchovitch, 2014).

O processo de escolarização deve ser compreendido como um fenômeno multideterminado por variáveis psicossociais dos estudantes, dos seus contextos familiares e escolares, assim como por fatores socioculturais, institucionais, políticos e econômicos (Dazzani et al., 2014; Marturano & Pizato, 2015). Nesse sentido, busca-se produzir indicadores que contribuam com a discussão da qualidade da educação, caracterizada por aspectos do ambiente educativo e do ensino e aprendizagem, de modo a subsidiar políticas educacionais de melhoria do ensino básico (Brasil, 2015).

No âmbito nacional, destacam-se o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), políticas de avaliação educacional que visam medir a qualidade do ensino básico e aprimorar, com base em evidências, a Educação no país. O SAEB é realizado a cada dois anos com alunos de 5º e 9º do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio. Identifica aspectos sociodemográficos e da vivência escolar e avalia o desempenho dos estudantes em provas de português e matemática. O IDEB é um indicador calculado a partir da taxa de aprovação dos estudantes e o desempenho dos estudantes no SAEB. Observa-se, que as avaliações do ensino básico no Brasil enfatizam somente os aspectos cognitivos dos alunos, ainda que as Diretrizes Curriculares Nacionais enfatizem a importância do bem-estar e do desenvolvimento integral do aluno.

Uma ação de destaque internacional é o *Programme for International Student Assessment* (PISA), que avalia alunos com 15 anos de idade, que estejam cursando a partir do

7º ano do Ensino Fundamental, oriundos de 72 países, incluindo o Brasil. O PISA ocorre a cada triênio, destinando-se à avaliação de competências em leitura, matemática, ciências, finanças e resolução de problemas, além de outras variáveis que possam influenciar no desempenho dos alunos. Essas informações são coletadas por meio de questionários aplicados em alunos, pais e professores. Na última edição, ocorrida em 2015, os alunos foram avaliados quanto aos seguintes aspectos: satisfação com a vida, motivação para aprender, ansiedade vivida no contexto escolar, ocorrência de *bullying*, relação com professores e as correlações dessas variáveis com o desempenho escolar. Os resultados apontaram para o fato de que o sucesso acadêmico do aluno não se relaciona apenas a um bom rendimento escolar, mas também o quanto o bem-estar do aluno no espaço escolar, o que contribui para a aquisição de conteúdos acadêmicos e ao desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais necessárias à formação humana (OECD, 2017).

A escola caracteriza-se como uma instituição complexa que reúne diversidade de conhecimentos, valores e normas, e é permeada por conflitos e diferenças que influenciam a experiência de escolarização (Dessen & Polonia, 2007). Ressalta-se, que para um desenvolvimento saudável no espaço escolar, torna-se essencial que o aluno se sinta satisfeito em sua escola, e que sejam frequentes as emoções de contentamento e alegria, e infrequentes as emoções de tristeza e raiva (Huebner, 1991; Tian et al., 2014). Uma pesquisa realizada por Lee e Yoo (2014) investigou o papel da família, da escola e da comunidade como preditor do BES em adolescentes. Os autores utilizaram para as análises um banco de dados da *International Survey of Children's Well-Being*. Foram utilizados 12.077 protocolos, respondidos por sujeitos com 12 anos de idade, de 11 diferentes países, dentre eles o Brasil. Após análises de regressão, a variável família explicou 40% da variância e escola uma variância adicional de 9%. Além disso, alunos vítimas de *bullying* e que são excluídos pelos

colegas apresentam menores índices de BES. Os resultados apontaram para a escola como um importante preditor da satisfação com a vida em adolescentes.

Giordani e Dell’Aglío (2016) investigaram a ocorrência de violência escolar e sua associação com a satisfação de vida e sintomas internalizantes (depressão, ansiedade e estresse) em adolescentes. Participaram da pesquisa 426 adolescentes, com idades entre 12 e 18 anos ($M = 14,91$; $DP = 1,65$), estudantes do sexto ano do Ensino Fundamental ao terceiro ano do Ensino Médio. Os resultados indicaram que 29,30% da amostra já havia sido vítima de violência na escola. Os adolescentes que sofreram violência apresentaram menores níveis de satisfação com a vida e maiores indicativos de depressão, ansiedade e estresse.

Bem-Estar Subjetivo e suas Aplicações no Contexto Escolar

O bem-estar na escola caracteriza-se como umas das variáveis mediadoras da integração social do aluno, do envolvimento com as atividades acadêmicas e correlaciona-se a uma menor frequência de comportamentos disruptivos (Berndt & Keefe, 1995; Natvig, Albrektsen, & Qvarnstrom, 2003). Em contrapartida, estudantes insatisfeitos com sua escola tendem a apresentar dificuldades escolares, menores níveis de sucesso acadêmico e de engajamento escolar (Whitley, Huebner, Hills, & Valois, 2012).

Uma pesquisa realizada por Huebner e Gilman (2006), com 341 alunos de ensino médio, evidenciou que estudantes que reportaram altos níveis de satisfação com a escola, obtiveram maiores níveis de satisfação com a vida, esperança, lócus de controle, autoestima e autopercepção do desempenho escolar. King et al. (2006) destacam a importância da satisfação com a escola como mediadora entre o suporte social e comportamentos internalizantes (medo, retraimento, tristeza) e externalizantes (impulsividade, agressividade).

Um estudo conduzido por Barth, Hofmann e Schori (2014) com uma amostra de 10.740 sujeitos de nacionalidade suíça, com idades entre 18 e 25 anos, apresentou como

principais resultados que pessoas com sintomatologia depressiva apresentavam baixos níveis de satisfação com a escola. Corroboram esses achados, a pesquisa realizada por Benevides, Sousa, Barreto-Carvalho e Nunes-Caldeira (2015) que investigou as relações existentes entre depressão e satisfação com a escola. Participaram da pesquisa 1816 adolescentes portugueses, com idades entre 14 e 22 anos, estudantes do ensino médio e de curso de capacitação profissional. Os resultados apontaram que alunos mais satisfeitos com a escola, com a turma, com os amigos da escola e com os professores apresentaram menores indícios de depressão.

Quanto aos afetos e à escolarização, a pesquisa de Roeser, Wolf e Strobel (2001) evidenciou que a vivência de afetos negativos na escola traz prejuízos para a aprendizagem do aluno. Em outra medida, estudantes da educação básica que reportam maior frequência de afetos positivos no contexto escolar, apresentam maiores níveis de engajamento e sucesso escolar (Sellstrom & Bremberg, 2006). Lewis, Huebner, Reschley e Valois (2009) demonstraram a validade incremental dos afetos positivos sobre os negativos, na predição da satisfação escolar, engajamento escolar e *coping* (estratégias voltadas para a resolução de problemas). Assim, os afetos contribuem de forma significativa para compreensão do comportamento adaptativo de escolares.

Reschly, Huebner, Appleton e Antaramian (2008) destacam que a vivência de afetos positivos durante a escolarização se associa com altos níveis de *coping* e engajamento escolar, e altos níveis de afetos negativos com baixos níveis de engajamento. Estes resultados sugerem que a vivência de afetos positivos na escola correlaciona-se com maior sucesso escolar. Os autores concluem que crianças e adolescentes que experienciam com maior frequência afetos positivos, estão mais preparados emocionalmente para tarefas de aprendizagem. Por outro lado, afetos negativos correlacionam-se com evasão escolar, comportamento antissocial e abuso de substâncias (Roeser, 2001).

Contudo, observa-se que as pesquisas que investigaram o BES no contexto escolar utilizaram medidas globais e não contextualizadas devido à uma escassez de medidas específicas, embora exista um número considerável de medidas globais. Para avaliação do componente cognitivo do BES, são aplicadas a *Satisfaction with Life Scale* (SWLS; Diener et al. 1985), *Student's Life Satisfaction Scale* (SLSS; Huebner, 1991), *Perceived Life Satisfaction Scale* (PLSS; Adelman, Taylor, & Nelson, 1989), *Multidimensional Student's Life Satisfaction Scale* (MSLSS; Huebner, 1994). Para o componente afetivo, *Positive and Negative Affect Schedule* (PANAS; Watson et al. 1988) e *Positive and Negative Affect Scale for Children* (PANAS-C; Laurent et al., 1999). Tais pesquisas evidenciaram a importância do BES e de seus indicadores para o contexto escolar. No entanto, medidas contextuais são necessárias para se estudar o quanto a satisfação do aluno com a escola e os afetos vivenciados contribuem, especificamente, para o desenvolvimento e para o BES na adolescência.

Tian, Wang e Huebner (2014), embasados na teoria do bem-estar BES proposta por Diener, propuseram um modelo teórico de BES escolar, que compreende como os estudantes avaliam subjetivamente e vivenciam emoções decorrentes das experiências ocorridas na escola. Seu modelo inclui o componente cognitivo (satisfação com a escola) e os componentes afetivos (afetos positivos e negativos na escola). A satisfação com a escola (SE) caracteriza-se pelos julgamentos e avaliações que os alunos fazem das experiências escolares. Os afetos, semelhante ao modelo geral BES, refere-se à frequência com que os alunos experienciam emoções positivas e negativas no contexto escolar (King, Huebner, Suldo, & Valois, 2007).

Implicações de uma medida específica de Bem-Estar para o contexto Escolar

Os estudos apresentados no tópico anterior evidenciam a importância do BES escolar para o funcionamento psicológico saudável e o desenvolvimento do aluno na escola. No entanto, a maior parte dos estudos que investiga BES escolar utiliza medidas globais de avaliação (Huebner et al., 2005; Tian et al., 2014). Assim, justifica-se a existência de medidas que avaliem o BES especificamente para o contexto escolar, compreendendo as avaliações da satisfação que o aluno faz da sua escola e os afetos vivenciados neste espaço. Tian et al. (2014), destacam a importância de medidas específicas para uma melhor compreensão dos impactos do contexto escolar no desenvolvimento dos alunos. Segabinazi et al. (2010) afirmam que são poucas as pesquisas brasileiras que investigam o BES em adolescentes. Uma das dificuldades reside na falta de instrumentos adequados de avaliação.

A avaliação e a testagem psicológica e educacional configuram entre as mais importantes contribuições das ciências do comportamento à sociedade, provendo importantes informações acerca do funcionamento dos indivíduos e dos grupos. O teste psicológico é um importante instrumento utilizado nessas avaliações e se caracteriza por um procedimento sistemático de coleta de amostras de comportamento em um domínio específico e a posterior avaliação e classificação dos escores obtidos de acordo com padrões. A etapa seguinte, refere-se às análises estatísticas para obtenção de evidências de validade e fidedignidade, bem como a elaboração de normas para interpretação dos resultados. Quando um teste psicológico não possui evidências de validade, não se pode afirmar com segurança que as interpretações feitas a partir das respostas de um sujeito em determinado instrumento são confiáveis (*American Educational Research Association, American Psychological Association & National Council on Measurement in Education [AERA, APA, & NCME], 2014*).

Assim, faz-se necessário intensificar as discussões e investigações de temas relativos ao bem-estar do aluno quanto à escola, uma vez que as investigações sobre esta variável

contribuem para a promoção de relações saudáveis, engajamento dos alunos, prevenção da evasão escolar e contribuem para os níveis de BES global (Cintra & Guerra, 2017; Whitley et al., 2012). Além disso, garantir o bem-estar do aluno caracteriza-se como uma das responsabilidades das instituições escolares (MEC, 2013). Nesse sentido, considerando a importância das avaliações educacionais de larga-escala na avaliação e monitoramento das redes de ensino, espera-se que os estudos de construção e o desenvolvimento da EBESE, auxilie na produção de indicadores que possibilitem a melhoria de redes de ensino e auxilie na formulação de políticas públicas educacionais com foco no bem-estar do aluno.

Considerando que o avanço do conhecimento acerca de um fenômeno depende da existência de instrumentos de medida válidos e confiáveis, este estudo propõe a elaboração de uma medida breve de BES para o contexto escolar, especificamente, para alunos do 7º ano do Ensino Fundamental ao 2º ano do Ensino Médio, utilizando os pressupostos teóricos do BES Escolar. Portanto, medidas psicométricas válidas e específicas são necessárias para a compreensão dos níveis bem-estar dos alunos na escola, dos impactos nos comportamentos e desempenho escolares, e na elaboração de intervenções. Essa medida também pode ser útil em avaliações educacionais de larga escala, em pesquisas em estudos de intervenção que propiciem a produção de indicadores para a melhoria da Educação Básica. Assim, uma escala breve de BES escolar deve beneficiar estudos futuros em Psicologia e Educação.

Inicialmente, foi realizada uma revisão da literatura com o objetivo de identificar as principais variáveis escolares associadas ao BES escolar e os instrumentos de medida existentes. Em seguida, relatou-se o processo de construção de instrumento e a investigação de sua estrutura interna e coeficientes de consistência interna. Em seguida, reuniu-se evidências de validade com base em variáveis externas para a Escala de Bem-Estar Subjetivo Escolar (EBESE). Espera-se que satisfação com a escola apresente correlações positivas com satisfação com a vida (H1), suporte social (H2) e com rendimento escolar (H3) e correlações

negativas com sintomatologia depressiva (H4). Da mesma forma, espera-se que os afetos positivos na escola se correlacione positivamente com satisfação com a vida (H5), suporte social (H6), rendimento escolar (H7), e negativamente com sintomatologia depressiva (H8). Por outro lado, espera-se que afetos negativos na escola apresente correlações negativas com satisfação com a vida (H5), suporte social (H6), rendimento escolar, e positivamente com sintomatologia depressiva. Também investigou-se diferenças relacionadas ao sexo, ciclo de ensino, ter histórico de repetência e reprovação e ter sido vítima de *bullying*. Hipotetiza-se que alunos com histórico de recuperação, reprovação escolar e vítimas de *bullying* tenham mais afetos negativos e menores satisfação com a escola e afetos positivos.

Estudo 1

O Bem-Estar do aluno importa? Contribuições da teoria de Diener para o contexto escolar

João Lucas Dias-Viana
Ana Paula Porto Noronha
Universidade São Francisco, Campinas-SP, Brasil

Resumo

Esta pesquisa consistiu numa revisão sistematizada da literatura que identificou as variáveis escolares associadas ao bem-estar subjetivo do aluno e bem-estar subjetivo escolar, bem como os instrumentos para mensuração desses construtos. Os artigos foram recuperados das bases de dados ERIC, IndesPsi, Lilacs, PePsic, PsycInfo, PubMed, SciELO, utilizando os seguintes descritores: “*subjective well-being*” AND “*school*” AND “*student*” e “bem-estar subjetivo” AND “escola” AND “estudante”. A busca retomou 26 artigos publicados entre os anos de 1998 e 2019. Os estudos foram analisados quanto ao ano de publicação, país em que a pesquisa foi realizada, principais resultados e instrumentos utilizados. Observou-se um predomínio de publicações realizadas nos últimos cinco anos, com a maior parte desenvolvida nos Estados Unidos e China. O componente do BES mais estudado foi a satisfação com a vida, e as variáveis mais associadas ao BES foram suporte social, adaptabilidade de comportamento e adaptabilidade de carreira. O rendimento escolar apresentou correlações de fracas a baixas. O instrumento mais utilizado foi a *Student's Life Satisfaction Scale*. Conclui-se que o BES traz importantes contribuições para o contexto escolar, associado à autoeficácia, suporte social e adaptabilidade comportamental e acadêmica. Além disso, há uma carência de pesquisas que investiguem o BES escolar e escassez medidas específicas, principalmente no contexto brasileiro.

Palavras-chave: afetos negativos, afetos positivos, escola, satisfação com a escola.

Abstract

This research consisted of a systematic literature review that identified the school variables associated with the student's subjective well-being and scholar subjective well-being, as well as the instruments to measure these constructs. A total of 26 scientific articles were retrieved, published between 1998 and 2009 from the ERIC, Lilacs, PePsic, PsycInfo, PubMed and SciELO databases. The studies were categorized by the year of publication, country in which the research was carried out, main results and instruments used. It was observed a predominance of studies carried out in the last five years, mainly developed in the United States and China. Life satisfaction was the most studied SWB component was, and the variables most associated with SWB were social support, behavior adaptability and career adaptability. Academic achievement presented weak to low correlations. The most used instrument was the *Student's Life Satisfaction Scale*. It is concluded that SWB brings important contributions to the school context. In addition, there is a lack of research that investigates the SWB school rated and are scarce specifics measures, mainly in the Brazilian context

Keywords: negative affects, positive affects, school psychology, school satisfaction.

Resumen

Esta investigación tuvo por objetivo realizar una revisión sistematizada de la literatura sobre el bienestar subjetivo (BES) y sus contribuciones al proceso de escolarización del alumno. Los artículos fueron recuperados de las bases de datos ERIC, IndesPsi, Lilacs, PePsic, PsycInfo, PubMed, SciELO, utilizando los siguientes descriptores: "subjective well-being" AND "school" AND "student" y "bienestar subjetivo" AND "escuela" AND "estudiante". La investigación retomó 26 artículos publicados entre los años 1998 y 2019. Los estudios fueron analizados en cuanto al año de publicación, país en que la investigación fue realizada, principales resultados e instrumentos utilizados. Se observó un predominio de publicaciones realizadas en los últimos cinco años, con la mayor parte desarrollada en Estados Unidos y China. El componente del BES más estudiado fue la satisfacción con la vida, y las variables más asociadas al BES fueron soporte social, adaptabilidad de comportamiento y adaptabilidad de carrera. El rendimiento escolar presentó correlaciones de débiles a bajas. El instrumento más utilizado fue el Student's Life Satisfaction Scale. Se concluye que el BES trae importantes contribuciones para el contexto escolar, asociado a la autoeficacia, soporte social y adaptabilidad conductual y académica. Además, hay una carencia de investigaciones que investiguen el BES escolar y escasez medidas específicas, principalmente en el contexto brasileño.

Palabras clave: afectos negativos, afectos positivos, psicología escolar, satisfacción con la escuela.

Introdução

O Bem-Estar Subjetivo (BES) refere-se ao que as pessoas pensam e como avaliam suas vidas e aos sentimentos vivenciados em relação a ela (Diener, 2012). O termo “subjetivo” enfatiza que a avaliação é feita a partir da perspectiva, valores e experiências prévias do sujeito, das crenças que possui acerca do quão está satisfeito com a vida, e dos afetos existentes em relação à vida (Diener & Lucas, 2000). O BES é um tema de destaque nos estudos em Psicologia Positiva, além de outras áreas do conhecimento, como Economia, Ciências Políticas, Sociologia e Antropologia (Diener et al., 2016). Assim, este estudo tem por objetivo identificar as principais variáveis escolares relacionadas ao BES e identificar os instrumentos utilizados para a mensuração desse construto por meio de uma revisão sistematizada da literatura.

O BES caracteriza-se como um construto com estrutura multidimensional, composto pelas dimensões dos afetos positivos (AP), dos afetos negativos (NA) e da satisfação com a vida (SV), configurando-se em uma estrutura tripartite (Diener, Suh, Lucas, & Smith, 1999). Os afetos positivos e negativos representam a dimensão emocional do BES e são entendidos como a intensidade (magnitude) e frequência com que as pessoas vivenciam emoções positivas e negativas (Lyubomirsky, King, & Diener, 2005).

A satisfação com a vida, por sua vez, é o componente cognitivo do BES. Refere-se ao nível de contentamento que o sujeito percebe quando pensa sobre a sua vida de modo geral. Pode ser entendido como o nível de entusiasmo, prazer, ou descontentamento e sofrimento presentes na vida de uma pessoa, segundo a percepção do que é satisfatório e/ou desprazeroso (Diener, 2012). Para avaliação da satisfação com a vida, as pessoas consideram os aspectos bons e ruins vivenciados. Alguns priorizarão eventos prazerosos e agradáveis, enquanto outros privilegiarão eventos desagradáveis. O julgamento do quão satisfeito se é com a vida expressa informações diferentes, uma vez que as pessoas não são iguais e estão sob a influência de uma multiplicidade de fatores distintos, como estados de humor, pensamentos e sentimentos presentes no momento (Diener, Lucas, & Oishi, 2005).

Diener et al. (2016) ressaltam que tão importante quanto os julgamentos globais de satisfação com a vida, é a avaliação feita por domínios específicos da vida, evidenciando a multidimensionalidade desse fator. O pesquisador e psicólogo escolar, Scott Huebner concentrou suas pesquisas na investigação do BES em crianças e adolescentes e nos principais domínios de satisfação com a vida nessa população. Embasado em uma revisão da literatura existente e de entrevistas realizadas com crianças e adolescentes, Huebner (1994) identificou *self*, família, amigos e escola como os principais domínios de SV em populações infantojuvenis, influenciando, conseqüentemente, os níveis de BES.

Considerando a importância da escola no desenvolvimento de crianças e adolescentes, Tian, Wang e Huebner (2014) desenvolveram um modelo de Bem-Estar Subjetivo aplicado ao contexto escolar, fundamentado no modelo de BES geral. Os autores testaram empiricamente o modelo por meio do desenvolvimento da *Brief Adolescent's Subjective Well-Being in School Scale*. Os resultados encontrados por meio de análises fatoriais divergiram do modelo de BES, que ao invés de uma estrutura tripartite, os dados empíricos indicaram um modelo com dois fatores, um que avalia a satisfação com a escola e outro os afetos na escola.

A mensuração de variáveis não-cognitivas e de aspectos positivos e saudáveis dos alunos tem crescido nos últimos anos, seja por meio do BES, seja do BES escolar. São importantes para a avaliação psicoeducacional por permitir a investigação de como esses fatores contribuem para o processo de escolarização, além da promoção de um ambiente saudável. Estudos realizados evidenciam correlações entre BES e dificuldades escolares, menores níveis de sucesso acadêmico e de engajamento escolar (Bailey, & Phillips, 2016; Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Fernández-Zabala, Goñi, Esnaola, & Goñi, 2016. Whitley, Huebner, Hills, & Valois, 2012). Por muitos anos, os estudos realizados nas instituições escolares enfatizaram fenômenos disfuncionais e patológicos, como o fracasso escolar, as dificuldades de aprendizagem, ansiedade e depressão em alunos, *Burnout*, dentre outros, que culpabilizam ora o aluno, ora o professor (Pocinho & Perestrelo, 2011; Pozzobon, Mahendra, & Marin, 2017).

Sabe-se que durante a infância e a adolescência, o contexto escolar e o processo de escolarização exercem grande influência no desenvolvimento do sujeito. As escolas não são apenas lugares onde os estudantes adquirem habilidades acadêmicas; elas também auxiliam alunos a se tornarem mais resilientes diante da adversidade, a sentirem mais conectados com as pessoas ao seu redor e a buscarem suas aspirações para o futuro (Marturano & Pizato,

2015). Ademais, o ambiente escolar caracteriza-se como uma instituição socializadora, composto por regras, normas e cultura próprios, no qual impõe o controle das emoções e o respeito a conviência social. Essas experiências podem influenciar suas atitudes e comportamentos dos alunos no decorrer da vida (Chaves, 2015).

Historicamente, a pesquisa e a prática em avaliação psicológica nos contextos escolares e educacionais enfatizaram a mensuração de habilidades cognitivas (inteligência, memória, atenção), em decorrência de um modelo de escola com foco na aprendizagem de conteúdos pragmáticos, como português e matemática, e na transmissão de conhecimentos (Morin, 2000). Assim, foram privilegiadas tais variáveis como as principais responsáveis pelo sucesso ou fracasso do aluno, desconsiderando a importância de questões sociais, emocionais e institucionais envolvidas no processo de escolarização (Abed, 2016). Contudo, além de ser responsável pela educação formal, a instituição escolar possui responsabilidade na promoção do bem-estar social, físico e emocional de seus alunos.

Uma tendência nas avaliações educacionais é a mensuração de variáveis não-cognitivas e a investigação de como contribuem para escolarização. Uma ação de destaque internacional é o *Programme for International Student Assessment (PISA)*, que avalia alunos com 15 anos de idade, que estejam cursando a partir do 7º ano do Ensino Fundamental, oriundos de 72 países, incluindo o Brasil. O PISA ocorre a cada triênio, destinando-se à avaliação de competências em leitura, matemática, ciências, finanças e resolução de problemas, além de outras variáveis que possam influenciar no desempenho dos alunos. Essas informações são coletadas por meio de questionários aplicados em alunos, pais e professores. Na última edição, ocorrida em 2015, o bem-estar subjetivo dos alunos foi investigado. Os alunos foram avaliados quanto aos seguintes aspectos: satisfação com a vida, motivação para aprender, ansiedade vivida no contexto escolar, ocorrência de *bullying*, relação com professores e as correlações dessas variáveis com o desempenho escolar. Os resultados

apontaram para o fato de que o sucesso acadêmico do aluno não se relaciona apenas a um bom rendimento escolar, mas também o quanto o bem-estar do aluno no espaço escolar, o que contribui para a aquisição de conteúdos acadêmicos e ao desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais necessárias à formação humana (*Organization for Economic Co-operation and Development* [OECD], 2017).

No âmbito nacional, destacam-se Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), políticas de avaliação educacional que visam medir a qualidade do ensino básico e aprimorar, com base em evidências, a Educação no país. O SAEB é realizado a cada dois anos com alunos de 5º e 9º do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio. Essa avaliação identifica aspectos sociodemográficos e da vivência escolar e avalia o desempenho dos estudantes em provas de português e matemática. O IDEB é um indicador calculado a partir da taxa de aprovação dos estudantes e o desempenho dos estudantes no SAEB. Observa-se, que as avaliações do ensino básico no Brasil enfatizam somente os aspectos cognitivos dos alunos ainda que as Diretrizes Curriculares Nacionais (Ministério da Educação e Cultura [MEC], 2013) enfatizem a importância o bem-estar do aluno como um princípio orientador da organização escolar.

Considerando a relevância do bem-estar do aluno na escolarização, este estudo teve por objetivo identificar as variáveis escolares associadas ao bem-estar subjetivo do aluno e bem-estar subjetivo escolar, bem como os instrumentos para mensuração desses construtos, por meio de uma revisão sistematizada (Grant & Booth, 2009) da literatura científica nacional e internacional. Ressalta-se que o conceito de bem-estar adotado neste estudo baseia-se na concepção do modelo teórico proposto por Diener (1984), bem como sua aplicação no contexto escolar (Tian et al., 2014), os quais foram utilizados como critério para a seleção de artigos.

Método

Estratégias de busca

Esta revisão seguiu as recomendações do método PRISMA (Moher, Liberati, Tetzlaff, Altman, Group, 2009) A busca pelas publicações foi realizada em fevereiro de 2019 por dois pesquisadores, de forma independente, com o objetivo de evitar viés na escolha do material por um único pesquisador. Buscou-se artigos revisados por pares, publicados em inglês, português ou espanhol. Foram consultadas as bases de dados da *Education Resources Information Center* (ERIC), *IndexPSI*, *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Periódicos eletrônicos em Psicologia (PePSIC), PubMed, PsychINFO e Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (Lilacs). Utilizaram-se os seguintes termos indexadores: “*subjective well-being*” AND “*school*” AND “*student*” e (2) "bem-estar subjetivo" AND "escola" AND "estudante". Estes termos deveriam estar contidos no título, resumo, palavras-chave ou no próprio texto.

Crítérios de inclusão e exclusão

A busca inicial não delimitou anos específicos em que os artigos foram publicados. Foram recuperados estudos empíricos, revisados por pares, disponibilizados integralmente nas bases de dados. Os artigos investigavam a relação do BES ou algumas de suas dimensões (satisfação com a vida, afetos positivos e afetos negativos) ou BES escolar (satisfação com a escola, afetos positivos na escola e afetos negativos na escola) com variáveis relacionadas à escolarização. Foram excluídos trabalhos (1) duplicados; (2) que não fossem artigos científicos, como teses, dissertações, livros e capítulos de livros; (3) abordassem o BES sem relacioná-los com aspectos escolares; (4) artigos de revisão da literatura; (5) realizados com demais faixas etárias (e.g., universitários, professores); (6) mensuraram o BES como medidas correspondentes a variáveis relacionadas (e.g., felicidade subjetiva); (7) outras teorias de bem-estar (e.g., bem-estar psicológico, emocional).

Procedimentos

A busca foi realizada a partir da utilização da combinação dos termos nas sete bases de dados selecionadas. Foram aplicados os critérios de inclusão e exclusão a partir da leitura dos títulos, resumo e método utilizado. Os estudos que cumpriram os critérios de elegibilidade foram lidos na íntegra e analisados quantitativamente e qualitativamente quanto ao ano de publicação e país em que as pesquisas foram realizadas. No que diz respeito à amostra, foram analisados quanto à idade e ano escolar. As pesquisas também foram analisadas quanto aos instrumentos para mensuração do BES e do BES escolar, com o objetivo de identificar os instrumentos utilizados, nomenclatura dos fatores/dimensões, número de itens e coeficiente alfa de Cronbach. Por fim, os estudos foram analisados com o objetivo de identificar as principais conclusões e categorizados de acordo com o componente do BES/BES escolar investigado.

Resultados

A busca inicial resultou no total de 136 publicações. Após a leitura integral dos artigos e a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, foram selecionados para análise 26 artigos. São ilustradas na Figura 1 as etapas de identificação, seleção, elegibilidade e inclusão dos artigos recuperados (ver Figura 1).

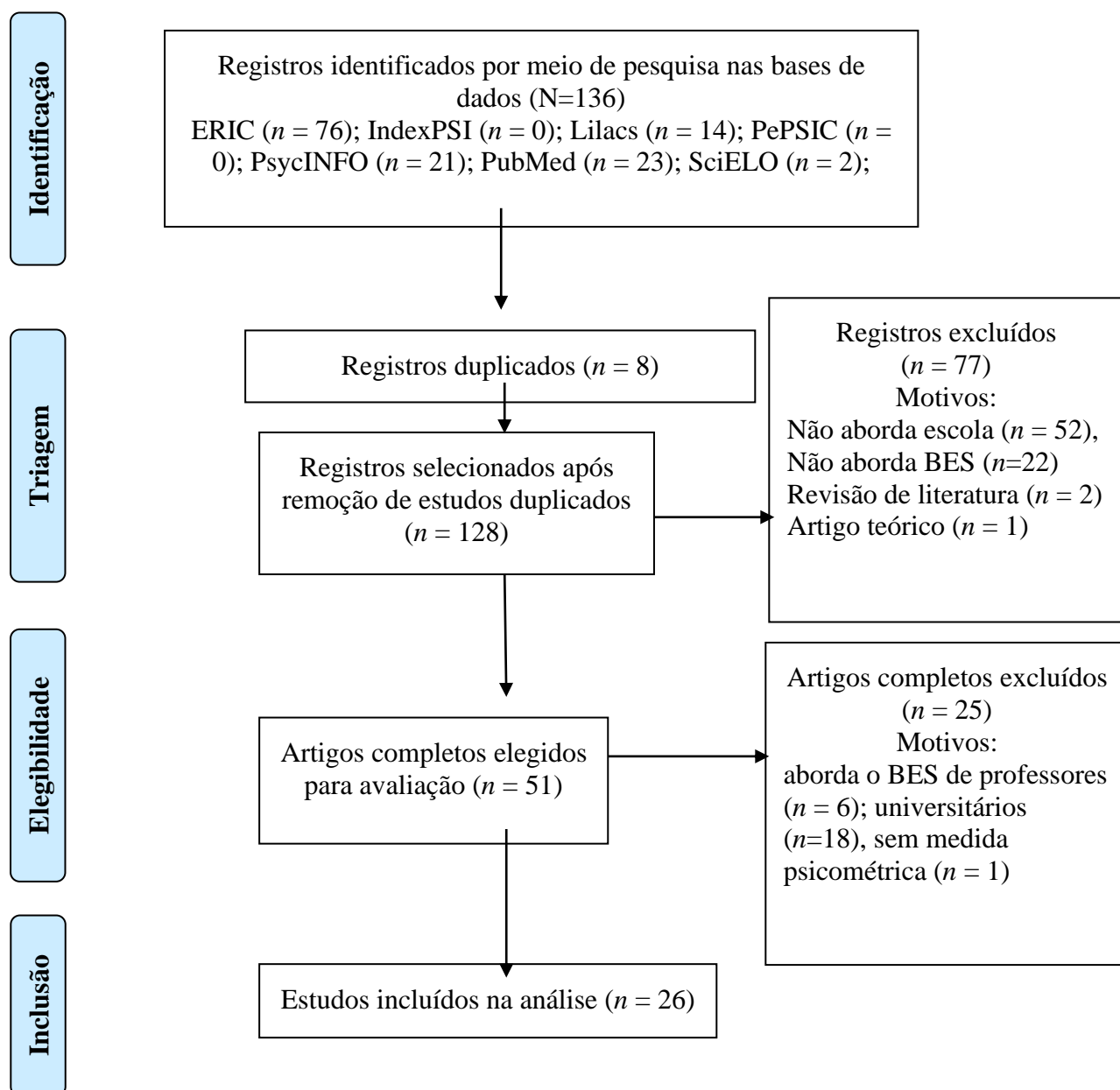


Figura 1. Fluxograma de identificação, seleção, elegibilidade e inclusão dos artigos que investigaram o BES (ou alguma de suas dimensões) relacionado(as) a variáveis escolares.

Na Tabela 1 apresentam-se dados relativos aos 26 artigos analisados, quanto à autoria, ano de publicação, país onde foi realizado o estudo e características da amostra. Os estudos foram publicados entre os anos de 1998 e 2019. Observa-se uma distribuição irregular das publicações ao longo dos anos, com um número expressivo de artigos publicado no ano de 2018 ($n = 5$; 19,23%), seguido do ano de 2014 ($n = 4$; 15,38%). Os dados evidenciaram que a maior parte dos estudos ($n = 10$; 53,84%) foi publicado nos últimos cinco anos. Destaca-se

ainda, o predomínio de pesquisas realizadas nos Estados Unidos (38,46%; $n = 10$), seguido da China ($n = 5$; 19,23%), refletindo um maior interesse desses países na produção de indicadores relacionados ao bem-estar no contexto escolar (ver Tabela 1, pág. 48)

A maioria dos estudos utilizou amostras de estudantes do Ensino Fundamental II ($n = 15$; 57,70%), seguidos do Ensino Médio ($n = 11$; 38,46%) e Ensino Fundamental I ($n = 5$; 19,23%). As publicações tiveram seus conteúdos analisados qualitativamente a partir dos principais temas e resultados obtidos das pesquisas. Observou-se correlações moderadas e altas ($r > 0,30$; Cohen, 1988) entre o BES, BES escolar e seus componentes, com diversos resultados escolares positivos: adaptabilidade de carreira, suporte social, autoeficácia e adaptabilidade de comportamento (ver Tabela 2, pág. 49-50)

No que diz respeito aos instrumentos de avaliação, observou-se o uso de 19 escalas distintas (ver Tabela 3, pág. 51). É possível observar na Tabela 3 que a maior parte dos instrumentos utilizados foi desenvolvida para a mensuração da satisfação com a vida, que inclui tanto a avaliação global da vida quanto dimensões específicas (escola, família, amigos, entre outros). A escala mais utilizada foi a *Student's Life Satisfaction Scale* (SLSS, Huebner, 1991) que avalia o componente cognitivo do BES (satisfação com a vida). O instrumento foi aplicado em 44,44% das pesquisas ($n = 12$). Seguidamente à SLSS, os instrumentos utilizados com maior frequência foram a *Positive and Negative Affect Scale for Children* (PANAS-C; Laurent, 1999), em sete estudos; a *Multidimensional Student Life Satisfaction Scale* (MSLSS; Huebner, 1994), em quatro estudos e *Positive Affect and Negative Affect Scale* (PANAS; Watson, Clark, & Tellegan, 1988), também em quatro estudos.

A MSLSS caracteriza-se por um instrumento que avalia a satisfação com a vida de crianças e adolescentes a partir de domínios específicos. A escala é composta por 40 itens, com chave de resposta em escala do tipo Likert de 6 pontos, variando de 1 (*discordo totalmente*) a 6 (*concordo totalmente*). O instrumento possui cinco dimensões: família (0,82),

escola (0,85), amigos (0,85), *self* (0,82) e ambiente em que vive (0,83). O coeficiente alpha para a escala geral foi de 0,92.

Além da MSLSS, mais quatro instrumentos possuem algum fator que se propõem a avaliação do BES Escolar ou à alguma de suas dimensões: *Brief Adolescents' Subjective Well-Being in School Scale* (BASWBSS), *Middle School Student's Academic Subjective Well-Being* (ASWBQ), *School Rated Well-being* e *Subjective Well-Being Questionnaires*. Na análise da estrutura interna dos instrumentos, apenas a BASWBSS possui um modelo fatorial mais próximo do BES, composto pela dimensão da satisfação e dos afetos positivos e negativos. A BASWBSS é um instrumento de autorrelato composta por duas subescalas que avaliam satisfação com a escola e a frequência de afetos positivos e negativos experienciados pelo aluno no contexto escolar. A primeira subescala é composta por seis itens (e.g. “Tenho uma boa relação com meus professores”), com chave de resposta do tipo Likert, variando de 1 (*discordo fortemente*) a 6 (*concordo fortemente*) e coeficiente alfa de 0,85. A segunda é composta por dois itens: um avaliando a frequência de afetos positivos (e.g. “Na escola, a frequência com que me sinto bem é...”) e o outro a frequência de afetos negativos (e.g. “Na escola, a frequência em que me sinto mal é...”). Os alunos respondem a ambos os itens em escala do tipo Likert de seis pontos, variando de 1 (*nunca*) a 6 (*sempre*) e coeficiente alfa de 0,77. Destaca-se que não foram encontrados estudos de adaptação do instrumento para a população brasileira.

Discussão

O objetivo do presente estudo foi investigar as variáveis escolares associadas ao BES do aluno, bem como os instrumento utilizados para mensuração desse construto. Os resultados evidenciaram que a maior parte das publicações foram feitas no ano os anos de 2014 e 2019, nos últimos cinco anos. De modo geral, conforme afirmam Huebner et al. (2014), o estudo do BES em crianças e adolescentes é um fenômeno recente. Assim, ainda há

na literatura escassez de estudos realizados com a população infantojuvenil, uma vez que a maior parte das pesquisas tem sido realizadas com adultos (Lima e Morais, 2018). Ressalta-se a importância do estudo do BES em crianças para produção de indicadores e elaboração de propostas de intervenções que promovam qualidade de vida desses sujeitos e em diversos contextos (Lima & Moraes, 2016).

Países como EUA e China, e outros países como Inglaterra e Austrália são reconhecidos por sistemas educacionais que focam no desenvolvimento de habilidades cognitivas e na valorização de estudantes mais hábeis. Escolas que valorizam o rendimento acadêmico, em detrimento dos alunos que não conseguem atingir o desempenho esperado (Bonll et al., 2014). Tal fato, decorre do pensamento de que essas habilidades são as únicas responsáveis pelo “sucesso” do aluno na vida adulta e acabam tornando a escola um ambiente extremamente opressor, estressante e competitivo. No entanto, tal enfoque cognitivista e competitivo, passou a prejudicar a saúde mental e o bem-estar dos alunos, elevando índices de transtornos psiquiátricos e de questões como absenteísmo e evasão escolar. Por esses motivos, uma tendência atual de pesquisa está centrada em compreender as questões sociais e emocionais do estudante no contexto escolar (OECD, 2017). Assim, países como Estados Unidos, China, Inglaterra e Austrália, tem se destacado no desenvolvimento de políticas educacionais e na aplicação de intervenções que visam a melhoria do ambiente socioemocional da escola.

Desde os anos de 2015, o governo chinês tem desenvolvido uma série de ações que visem o bem-estar do aluno, em consequência dos altos níveis de estresse e do grande número de casos de suicídio entre estudantes, ocasionados pela pressão social no sucesso acadêmico (Au & Kennedy, 2018). O sistema educacional Chinês tem estabelecido uma série de ações preventivas para a promoção do bem-estar do aluno, e estabelece que as escolas devem auxiliar os alunos a cultivar valores e atitudes positivas e um compromisso com a

aprendizagem ao longo da vida (*Curriculum Development Council* [CDC], 2017). Consequentemente, há uma maior preocupação na avaliação e na produção de indicadores que auxiliem o desenvolvimento de políticas educacionais que favoreçam um ambiente escolar saudável.

Constatou-se o predomínio de pesquisas realizadas com o Ensino Fundamental II e Médio, o que se associa ao período da adolescência, e o período em que mais se observa problemas no contexto escolar, como a evasão e distorção série-idade (Fernandes, Leme, Elias, & Soares, 2018). A análise das temáticas e dos resultados das pesquisas relacionadas ao bem-estar do aluno atestam esse fato, na relação entre BES e variáveis não-cognitivas. Constatou-se que o BES apresenta altas correlações com o suporte social geral e o recebido no contexto escolar. Pesquisas tem apontado para o suporte social como uma variável protetiva da saúde mental de jovens e adolescentes, além de estar associada à predição do desempenho escolar (Rueger, Malecki, Pyun, Aycok, & Coyle, 2016).

A adaptabilidade comportamental e de carreira mostrou-se altamente correlacionada com o BES escolar. A adaptabilidade comportamental diz respeito à capacidade do indivíduo em lidar com novas situações e está associada negativamente com comportamentos disfuncionais (Putwain et al., 2019). A adaptabilidade de carreira é entendida como a prontidão e os recursos de um indivíduo para lidar com tarefas atuais e iminentes de desenvolvimento de carreira, transições ocupacionais e traumas pessoais (Savickas, 2013; Ambiel, 2014). Está associada com expectativas em relação ao futuro (Zacher, 2014) e inteligência emocional (Coetzee & Harry, 2014). Tais dados evidenciam a importância do BES e do BES escolar, principalmente em questões apontadas como problemáticas no período da adolescência como a saúde mental, comportamentos disfuncionais e transição de carreira.

Constatou-se que a maioria dos instrumentos que se propuseram à avaliação do BES escolar era composto unicamente pelo fator de satisfação com a escola. A BASWBSS foi a única escala encontrada que além do componente de satisfação com a escola, também possuía itens de avaliação dos afetos na escola. O fator dos afetos é composto por dois itens, um para avaliação de afetos positivos e outro para os afetos negativos na escola. No entanto, as dimensões afetivas do BES, de acordo com a teoria de bem-estar subjetivo que embasa a escala, não são polos opostos de um mesmo contínuo, mas fatores independentes. Além disso, ainda que não exista consenso entre os pesquisadores sobre a quantidade ideal de itens que o fator de um instrumento psicológico deve possuir, espera-se que um fator possua, no mínimo, três itens (Pasquali, 2001). Medidas de item único não conseguem abordar construtos multidimensionais e complexos, limitando a possibilidade de mensuração e comprometendo a precisão do instrumento (Konrath, Meier, Bushman, 2014). Assim, identifica-se como limitação da BASWBSS o fato de o instrumento possuir um único item para avaliação dos fatores afetivos do bem-estar subjetivo escolar.

Diener et al. (2016), ao apontarem direcionamentos para pesquisas futuras acerca do BES, propõem o desenvolvimento de medidas contextuais específicas, que integrem os três fatores do construto. Tais medidas permitiriam a avaliação do quanto cada domínio de satisfação contribui para o BES global, e sua relação com variáveis contextuais específicas. Considerando os anos de escolarização, a quantidade de horas diárias em que o sujeito permanece na escola, a escola e a multiplicidade de fatores envolvidos no processo de escolarização, entende-se que a escola seja um importante contexto que influencia no BES de crianças e adolescentes. Considerando que a satisfação com a vida é composta por domínios, satisfação com a escola é um dos componentes da satisfação de vida de crianças e adolescentes.

Quanto ao contexto brasileiro, constatou-se a falta de pesquisas realizadas no país acerca do tema, ainda que o bem-estar do aluno seja importante à escolarização, ressalta-se que não foram encontrados estudos brasileiros sobre o BES ou o BES escolar. Conforme, as Diretrizes Curriculares Nacionais (MEC, 2013) a escola, desde a construção do projeto político-pedagógico até a organização do trabalho escolar, deve ser orientada para a educação, a troca do conhecimento, o acolhimento, e deve garantir a aprendizagem, o desenvolvimento e o bem-estar dos alunos. Uma das dificuldades reside na falta de instrumentos adequados de avaliação que se proponham a atender tal objetivo.

Esta revisão de literatura evidenciou o desenvolvimento e as contribuições do BES para o contexto escolar, principalmente nos últimos anos. No entanto, a busca evidenciou a escassez de instrumentos desenvolvidos que avaliem o BES escolar, principalmente no Brasil, onde não foram encontrados instrumentos para mensuração da satisfação do cognitiva e afetiva do aluno com a sua escola. Tian et al. (2014), destacam a importância de medidas específicas para uma melhor compreensão dos impactos do contexto escolar no desenvolvimento dos alunos. Além disso, destaca-se a importância de que em pesquisas futuras sejam investigadas as relações do BES e do BES escolar com problemáticas da educação básica como a evasão escolar, repetência e distorções série-idade.

Referências

- Abed, A. L. Z. (2016). O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. *Construção psicopedagógica*, 24(25), 8-27. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542016000100002&lng=pt&tlng=pt
- *Altuntaş, S., & Sezer, O (2018). The relationship between 8th grade turkish student's personal characteristics, family characteristics, daily hassles and their subjective well-being levels. *Journal of Education and Training Studies*, 6(8), 155-164. doi: 10.11114/jets.v6i8.3319
- *Ash, C., & Huebner, E. S. (1998). Life satisfaction reports of gifted middle-school children. *School Psychology Quarterly*, 13(4), 310-321. doi: 10.1037/h0088987
- Au, W. C. C., & Kennedy, K. J. (2018). A positive education program to promote wellbeing in schools: A case study from a Hong Kong school. *Higher Education Studies*, 8(4), 9-22. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1189599.pdf>
- *Aypay, A. (2017). A positive model for reducing and preventing school burnout in high school students. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 17(4), 1345-1359. doi: 10.12738/estp.2017.4.0173
- Bailey, T. H., & Phillips, L. J. (2015). The influence of motivation and adaptation on students' subjective well-being, meaning in life and academic performance. *Higher Education Research & Development*, 35(2), 201-216. doi:10.1080/07294360.2015.1087474
- *Baker, J. A. (1998). The social context of school satisfaction among urban, low-income, african-american students. *School Psychology Quarterly*, 13(1), 25-44. doi:10.1037/h0088970

- *Beiswenger, K. L., & Grolnick, W. S. (2009). Interpersonal and intrapersonal factors associated with autonomous motivation in adolescent's after-school activities. *The Journal of Early Adolescence*, 30(3), 369–394. doi:10.1177/0272431609333298
- Bonell, C., Humphrey, N., Fletcher, A., Moore, L., Anderson, R., & Campbell, R. (2014). Why schools should promote student's health and wellbeing. *BMJ* doi: 10.1136/bmj.g3078
- *Casas, F., Bălțătescu, S., Bertran, I., González, M., & Hatos, A. (2012). School satisfaction among adolescents: Testing different indicators for its measurement and its relationship with overall life satisfaction and subjective well-being in Romania and Spain. *Social Indicators Research*, 111(3), 665–681. doi:10.1007/s11205-012-0025-9
- *Casas, F., Sarriera, J. C., Alfaro, J., González, M., Figuer, C., da Cruz, D. A., ... Oyarzún, D. (2014). Satisfacción escolar y bienestar subjetivo en la adolescencia: Poniendo a prueba indicadores para su medición comparativa en Brasil, Chile y España. *Suma Psicológica*, 21(2), 70-80. doi:10.1016/s0121-4381(14)70009-8
- *Chan, D. W. (2007). Positive and negative perfectionism among chinese gifted students in Hong Kong: Their relationships to general self-efficacy and subjective well-being. *Journal for the Education of the Gifted*, 31(1), 77–102. doi:10.4219/jeg-2007-512
- Chaves, M. W. (2015). As relações entre a escola e o aluno: Uma história em transformação. *Educação & Realidade*, 40(4), 1149-1167. doi: 10.1590/2175-623645958
- *Chen, X., Fan, X., Cheung, H. Y., & Wu, J. (2018). The subjective well-being of academically gifted students in the chinese cultural context. *School Psychology International*, 39(3), 291-311. doi:10.1177/0143034318773788
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). New York: Lawrence Erlbaum Associates

- *Correia, I., & Dalbert, C. (2007). Belief in a just world, justice concerns, and well-being at portuguese schools. *European Journal of Psychology of Education*, 22(4),421-437. doi: 10.1007/BF03173464
- Diener, E. (2012). New findings and future directions for subjective well-being research. *American Psychologist*, 67(8), 590-597. doi: 10.1037/a0029541
- Diener, E., Heintzelman, S. J., Kushlev, K., Tay, L., Wirtz, D., Lutes, L. D., & Oishi, S. (2016). Findings all psychologists should know from the new science on subjective well-being. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 58(2)1-18. doi: 10.1037/cap0000063
- Diener, E., & Lucas, R. E. (2000). Explaining differences in societal levels of happiness: Relative standards, need fulfillment, culture, and evaluation theory. *Journal of Happiness Studies*, 1(1), 41-78. Recuperado de <https://eddiener.com/articles/1078>
- Diener, E., Lucas, R. E., & Oishi, S. (2005). Subjective well-being: The science of happiness and life Satisfaction. In C. R. Snyder, & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 63-73). New York: Oxford University Press.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas R. E., & Smith, H. E. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302. doi: 10.1037/0033-2909.125.2.276
- *Evans, P., Martin, A. J., & Ivcevic, Z. (2018). Personality, coping, and school well-being: An investigation of high school students. *Social Psychology of Education*. doi:10.1007/s11218-018-9456-8
- Fernandes, L. M., Leme, V. B. R., Elias, L. C. S., & Soares, A. B. (2018). Preditores do desempenho escolar ao final do ensino fundamental: Histórico de reprovação, habilidades sociais e apoio social. *Trends in Psychology*, 26(1), 215-228. doi: 10.9788/tp2018.1-09pt

- *Froh, J. J., Sefick, W. J., & Emmons, R. A. (2008). Counting blessings in early adolescents: An experimental study of gratitude and subjective well-being. *Journal of School Psychology, 46*(2), 213–233. doi: 10.1016/j.jsp.2007.03.005
- Grant, M. J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: An analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information and Libraries Journal, 26*, 91-108. doi: 10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x
- Huebner, E. S. (1991). Initial development of the Student's Life Satisfaction Scale. *School Psychology International, 12*(3), 231-240. doi: 10.1177/0143034391123010
- Huebner, E. S. (1994). Preliminary development and validation of a Multidimensional Life Satisfaction Scale for children. *Psychological Assessment, 6*, 149-158. doi: 10.1037/1040-3590.6.2.149
- *Lewis, A. D., Huebner, E. S., Malone, P. S., & Valois, R. F. (2010). Life satisfaction and student engagement in adolescents. *Journal of Youth and Adolescence, 40*(3), 249-262. doi:10.1007/s10964-010-9517-6
- Lima, R. F. F., & Araujo, N. A. (2018). Bem-estar subjetivo de crianças e adolescentes: Revisão integrativa. *Ciencias Psicológicas, 12*(2), 249-260. doi: 10.22235/cp.v12i2.1689
- Lima R. F. F., & Moraes, N. A. (2016). Fatores associados ao bem-estar subjetivo de crianças e adolescentes em situação de rua. *Psico, 47*(1), 24-34. doi: 10.15448/1980-8623.2016.1.20011
- *Liu, D., & Zhang, R. (2006). A preliminary research on middle school students' academic subjective well-being and its major influential factors. *Frontiers of Education in China, 1*(2), 316-327. doi:10.1007/s11516-006-0010-7
- Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success?. *Psychological Bulletin, 131*(6), 803-855. doi: 10.1037/0033-2909.131.6.803

Marturano, E. M., & Pizato, E. C. G. (2015). Preditores de desempenho escolar no 5º ano do ensino fundamental. *Psico*, 46(1), 16-24. Recuperado em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/14850>

*Matthews, N., Kilgour, L., Christian, P., Mori, K., & Hill, D. M. (2014). Understanding, evidencing, and promoting adolescent well-being. *Youth & Society*, 47(5), 659–683. doi:10.1177/0044118x13513590

Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, Conselho Nacional da Educação & Câmara Nacional de Educação Básica (2013). *Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica*. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D.G., & Group, T.P. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *Plos One Medicine*, 6(7), e1000097. doi: 10.1371/journal.pmed.1000097

Morin, E. (2000). *A inteligência da complexidade*. São Paulo: Petrópolis.

*Ng, Z. J., Huebner, S. E., & J. Hills, K. (2015). Life satisfaction and academic performance in early adolescents: Evidence for reciprocal association. *Journal of School Psychology*, 53(6), 479-491. doi: 10.1016/j.jsp.2015.09.004

Organization for Economic Co-operation and Development (2017). *PISA 2015 Results (Volume III): Student's well-being*. Recuperado de: <http://www.oecd.org/education/pisa-2015-results-volume-iii-9789264273856-en.htm>

*Orkibi, H., Ronen, T., & Assoulin, N. (2014). The subjective well-being of Israeli adolescents attending specialized school classes. *Journal of Educational Psychology*, 106(2), 515-526. doi:10.1037/a0035428

- *Orkibi, H., & Tuaf, H. (2016). School engagement mediates well-being differences in students attending specialized versus regular classes. *The Journal of Educational Research, 110*(6), 675–682. doi:10.1080/00220671.2016.1175408
- Pocinho, M., & Perestrelo, C. X. (2011). Um ensaio sobre burnout, engagement e estratégias de coping na profissão docente. *Educação e Pesquisa, 37*(3), 513-528. doi: 10.1590/S1517-97022011000300005
- Pozzobon, M., Mahendra, F., & Marin, A. H. (2017). Renomeando o fracasso escolar. *Psicologia Escolar e Educacional, 21*(3), 387-396. doi: 10.1590/2175-3539201702131120
- *Putwain, D. W., Loderer, K., Gallard, D., & Beaumont, J. (2019). School-related subjective well-being promotes subsequent adaptability, achievement, and positive behavioural conduct. *British Journal of Educational Psychology, 1-17*. doi:10.1111/bjep.12266
- *Robertson, J. C. (2013). Self-concept, school satisfaction, and other selected correlates of subjective well-being for advanced high school learners enrolled in two challenging academic settings. *Journal for the Education of the Gifted, 36*(4), 461-486. doi:10.1177/0162353213506068
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Fernández-Zabala, A., Goñi, E., Esnaola, I., & Goñi, A. (2016). Contextual and psychological variables in a descriptive model of subjective well-being and school engagement. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 16*(2), 166-174. doi: 10.1016/j.ijchp.2016.01.003
- Rueger, S. Y., Malecki, C. K., Pyun, Y., Aycok, C., & Coyle, S. (2016). A meta-analytic review of the association between perceived social support and depression in childhood and adolescence. *Psychological Bulletin, 142*(10), 1017-1067. doi: 10.1037/bul0000058

- *Sahin, I., & Kirdok, O. (2018). Investigation of relationship between high school student's career adaptability, subjective well-being and perceived social support. *International Education Studies*, *11*(8), 127. doi:10.5539/ies.v11n8p127
- Seligson, J. L., Huebner, E. S., & Valois, R. F. (2003). Preliminary validation of the Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale (BMSLSS). *Social Indicators Research*, *61*(2), 121-145. doi: 10.1023/A:1021326822957
- *Suldo, S. M., Friedrich, A. A., White, T., Farmer, J., Minch, D., & Michalowski, J. (2009). Teacher support and adolescent's subjective well-being: A mixed-methods investigation. *School Psychology Review*, *38*(1), 67-85. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/281981101_Teacher_Support_and_Adolescent_s'_Subjective_Well-Being_A_Mixed-Methods_Investigation
- *Suldo, S. M., Hearon, B. V., Bander, B., McCullough, M., Garofano, J., Roth, R. A., & Tan, S. Y. (2015). Increasing elementary school student's subjective well-being through a classwide positive psychology intervention: Results of a pilot study. *Contemporary School Psychology*, *19*(4), 300-311. doi:10.1007/s40688-015-0061-y
- *Suldo, S. M., Shaffer-Hudkins, E., Michalowski, J., Farmer, J., Riley, K., Friedrich, A., Dixon, J., Metellus, N., & Merrifield, H. (2008). Looking beyond psychopathology: The dual-factor model of mental health in youth. *School Psychology Review*, *37*(1), 52-68. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/228656864_Looking_beyond_psychopathology_The_dual-factor_model_of_mental_health_in_youth
- Tian, L., Wang, D., Huebner, E. S. (2014). Development and validation of the Brief Adolescent's Subjective Well-Being in School Scale (BASWBSS). *Social Indicators Research*, *120*(2), 615-634. doi: 10.1007/s11205-014-0603-0

- Whitley, A. M., Huebner, E. S., Hills, K. J., & Valois, R. F. (2012). Can students be too happy in school? The optimal level of school satisfaction. *Applied Research in Quality of Life*, 7(4), 337-350. doi: 10.1007/s11482-012-9167-9
- *Yang, Q., Tian, L., Huebner, E. S., & Zhu, X. (2018). Relations among academic achievement, self-esteem, and subjective well-being in school among elementary school students: A longitudinal mediation model. *School Psychology Quarterly*. Advance online publication. doi: 10.1037/spq0000292
- *Yao, Y., Kong, Q., & Cai, J. (2017). Investigating elementary and middle school student's subjective well-being and mathematical performance in Shanghai. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 16(1), 107-127. doi:10.1007/s10763-017-9827-1

Tabela 1

Autoria e Ano de Publicação dos Estudos, País Onde os Estudos Foram Desenvolvidos, Idade e Ano Escolar da Amostra

Estudo	Autor	Ano	País	Idade	Ano escolar
1	Baker	1998	Estados Unidos	8-13 anos	3° - 5°
2	Ash e Huebner	1998	Estados Unidos	-	6° - 8°
3	Liu e Zhang	2006	China	-	10° - 12°
4	Chan	2007	China	7-18 anos	2° - 12°
5	Correia e Dalbert	2007	Portugal	11-21 anos	7° - 12°
6	Suldo et al	2008	Estados Unidos	10-16 anos	6° - 7°
7	Beiswenger e Grolnick	2009	Estados Unidos	11-14 anos	6° - 8°
8	Suldo, Friedrich, White, Farmer, Minch e Michalowski	2009	Estados Unidos	-	7°
9	Antaramian, Huebener, Hills e Valois	2010	Estados Unidos	-	6° - 9°
10	Lewis, Huebener, Malone e Valois	2010	Estados Unidos	12 anos	7° - 8°
11	Casas, Bălătescu, Bertran, González e Hatos	2012	Espanha	13-16 anos	-
12	Robertson	2013	Estados Unidos	15-19 anos	10° - 12°
13	Casas et al.	2014	Espanha	12-16 anos	-
14	Orkibi, Ronen e Assoukin	2014	Israel	-	7° - 10°
15	Matthews, Kilgour, Christian, Mori e Hill	2014	Inglaterra	11-14 anos	6° - 11°
16	Ng, Huebner e Hills	2015	Estados Unidos	13	7° - 8°
17	Suldo et al	2015	Estados Unidos	-	4°
18	Orkibi e Tuaf	2016	Israel	13-18 anos	7° - 10°
19	Aypay	2017	Turquia	-	10° - 12°
20	Yao, Kong e Cai	2017	China	-	3° - 9°
21	Yang, Tian, Huebner e Zhu	2018	China	-	3° - 5°
22	Sahin e Kirdok	2018	Turquia	14-19 anos	10° - 12°
23	Chen, Fan, Cheung e Wu	2018	China	15-17 anos	10° - 12°
24	Evans, Martin e Ivcevic	2018	Australia	-	9 - 12°
25	Altuntaş e Sezer	2018	Turquia	-	8°
26	Putwain, Loderer, Gallard e Beaumont	2019	Inglaterra	16	-

Tabela 2 (continua)

Principais Resultados dos Estudos Analisados Acerca do BES/BES Escolar

Componente/ Construto	Resultado	Estudo
Satisfação com a vida	$r_{\text{satisfação com a vida}^* \text{desempenho escolar}} = 0,19$	5
	$r_{\text{satisfação com a vida}^* \text{engajamento emocional}} = 0,34$	
	$r_{\text{satisfação com a vida}^* \text{engajamento cognitivo}} = 0,38$	10
	$r_{\text{satisfação com a vida}^* \text{engajamento comportamental}} = 0,43$	
	$r_{\text{satisfação com a vida}^* \text{suporte social com colegas de sala}} = 0,44$ alunos que frequentam disciplinas extras de esportes e artes maior apresentam maior satisfação com a vida ($F = 7,90; p < 0,001$)	14
	$R_{\text{satisfação com a vida}^* \text{desempenho acadêmico}} = 0,21-0,24$ Alunas possuem maiores níveis de satisfação com a vida do que alunos ($p < 0,01, d = 0,28$)	16 23
Afetos positivos	$r_{\text{afetos positivos}^* \text{perfeccionismo positivo}} = 0,49$	4
	$r_{\text{afetos positivos}^* \text{autoeficácia geral}} = 0,63$	
Afetos negativos	$r_{\text{afetos positivos}^* \text{suporte social com colegas de sala}} = 0,32$	14
	$r_{\text{afetos negativos}^* \text{perfeccionismo positivo}} = 0,34$	4
	$r_{\text{afetos negativos}^* \text{suporte social com colegas de sala}} = -0,29$	14
Bem-Estar Subjetivo	$r_{\text{bes}^* \text{percepção de competência para realizar atividades escolares}} = 0,40$	7
	$r_{\text{bes}^* \text{aborrecimentos com a escola}} = 0,50$	25
	Suporte social do professor explicou 16% do BES	8
	alunos com baixos níveis de BES apresentaram dificuldades acadêmicas e de comportamento	9
	diferenças nos níveis de BES quanto à série ($p < 0,001$)	15
	Intervenção para aumento nos níveis de BES	16
	alunos que cursam disciplinas extras de ciências apresentam maiores níveis de BES ($F = 3,61; p < 0,05$)	18
	$r_{\text{bes}^* \text{estresse escolar}} = -0,39$	19
	Alunos do Ensino Fundamental I tem maior nível de BES que alunos do Ensino Fundamental II ($p < 0,05$)	20
	$r_{\text{bes}^* \text{nota em matemática}} = 0,16$	20
Satisfação com a escola	$r_{\text{satisfação com a escola}^* \text{clima social colegas de sala}} = 0,59$	
	$r_{\text{satisfação com a escola}^* \text{estresse}} = -0,38$	
	$r_{\text{satisfação com a escola}^* \text{suporte social}} = 0,40$	1
	$r_{\text{satisfação com a escola}^* \text{bem-estar psicológico}} = 0,38$	
	$r_{\text{satisfação com a escola}^* \text{autoconceito acadêmico}} = 0,18$	
	Satisfação com a escola prediz mais satisfação com a vida em alunos com altas habilidades	2
	satisfação com a escola contribui com 2,5% em satisfação com a vida	11
$r_{\text{satisfação com a escola}^* \text{coping}} = 0,31$	24	
Bem-estar Subjetivo Escolar	$r_{\text{bes escolar}^* \text{experiência acadêmica}} = 0,50$	
	$r_{\text{bes escolar}^* \text{conquistas acadêmicas atuais}} = 0,41$	3
	$r_{\text{bes escolar}^* \text{expectativa de conquistas acadêmicas no futuro}} = 0,33$	

Tabela 2 (continuação)

Principais Resultados dos Estudos Analisados Acerca do BES/BES Escolar

Componente/ Construto	Resultado	Estudo
	Alunos de uma escola profissionalizante apresentaram maior satisfação com a escola do que alunos de uma escola regular	12
	satisfação com a escola contribui com 2,5% em satisfação com a vida	13
	$r_{\text{bes escolar}^* \text{desempenho acadêmico}} = 0,15-0,24$	21
BES Escolar	$r_{\text{bes escolar}^* \text{adaptabilidade de carreira}} = 0,58$	22
	$r_{\text{bes escolar}^* \text{percepção de suporte social dos professores}} = 0,37$	22
	$r_{\text{bes escolar}^* \text{adaptabilidade de comportamento na escola}} = 0,55$	26
	$r_{\text{bes}^* \text{comportamento disfuncional na escola}} = -0,22$	26

Tabela 3

Instrumentos utilizados para a mensuração do BES/BES escolar em estudantes

Instrumento	Frequência (%)	Fator	Número de Itens	Alfa
<i>Student's Life Satisfaction Scale (SLSS)</i>	13(48,14%)	Satisfação com a vida	7	0,82
<i>Positive and Negative Affect Scale for Children</i>	8(29,62%)	Afeto positivo e afeto negativo	27	0,89
<i>Multidimensional Student Life Satisfaction Scale (MSLSS; Huebner, 1994)</i>	4(14,81%)	Família, amigos, escola, <i>self</i> e ambiente em que vive	40	0,92
<i>Positive Affect and Negative Affect Scale</i>	4(14,81%)	Afeto positivo e afeto negativo	20	0,88
<i>Life Satisfaction Scale</i>	3(11,11%)	Satisfação com a vida	7	0,86
Satisfação Global com a vida	2(7,40%)	Satisfação com a vida	1	-
<i>Adolescent Subjective Well-Being Scale</i>	1(3,70%)	Satisfação com a vida, satisfação com as relações familiares, satisfação com as relações interpessoais e afetos positivos	15	0,83
<i>Affects Scale</i>	1(3,70%)	Afeto positivo e afeto negativo	25	-
<i>Brief Adolescents' Subjective Well-Being in School Scale</i>	1(3,70%)	Satisfação com a escola, afetos positivos na escola e afetos negativos na escola	8	0,77
<i>Life Satisfaction Scale of the Trait Well-being Inventory</i>	1(3,70%)	Satisfação com a vida	7	0,81
<i>Middle School Students' Academic Subjective Well-Being</i>	1(3,70%)	Estado atual e fatores de influência	44	0,87
<i>Personal Well-Being Index</i>	1(3,70%)	Padrão de vida, saúde, conquistas de vida, relações interpessoais, segurança pessoal, suporte social e expectativas de futuro	7	0,7
<i>Personal Well-Being Index–School Children</i>	1(3,70%)	Padrão de vida, saúde, conquistas, relações interpessoais.	7	0,82
Satisfação com a vida escolar	1(3,70%)	Satisfação com os resultados escolares, aprendizagem, colegas, professores, escola e vida estudantil	6	-
<i>School Rated Well-being</i>	1(3,70%)	Satisfação global com a escola	6	0,87
<i>Subjective Well-Being Scale</i>	1(3,70%)	-	46	0,85
<i>Subjective Well-Being Questionnaires</i>	1(3,70%)	Autoconceito acadêmico, motivação para aprender, bem-estar na escola, relação com professores, integração social com a classe, atitudes para tarefas de casa	61	0,97

Estudo 2

Escala de Bem-Estar Subjetivo Escolar (EBESE): Elaboração e validação de uma medida para avaliação educacional

João Lucas Dias-Viana
Ana Paula Porto Noronha
Universidade São Francisco, Campinas - SP, Brasil

Resumo

O presente estudo tem por objetivo a elaboração da Escala de Bem-Estar Subjetivo Escolar (EBESE) e investigação de suas propriedades psicométricas. Realizou-se o processo de elaboração de itens e validação do conteúdo, bem como a realização de estudo de evidências de validade com base na estrutura interna e cálculo dos coeficientes de consistência interna. Esta pesquisa foi realizada com uma amostra de 434 estudantes brasileiros, do 7^a ano do Ensino Fundamental ao 2^o ano do Ensino Médio, ambos os sexos, com idades entre 12 e 19 anos. Os resultados indicaram, por meio de análises fatoriais exploratórias uma estrutura com três fatores, com índices de ajuste considerados adequados e coeficiente alfa de Cronbach de 0,91. Conclui-se que a EBESE apresentou bons índices de consistência interna e uma estrutura fatorial de acordo com a teoria subjacente. O instrumento tem a sua importância na possibilidade de avaliação dos níveis de bem-estar do aluno, subsidiando intervenções e melhorias no contexto escolar.

Palavras-chave: afetos negativos, afetos positivos, escola, satisfação com a escola, testes psicológicos.

Abstract

The present study aims to develop the School Subjective Well-Being Scale (EBESE) and to investigate its psychometric properties. The item creation process and content validation were carried out, as well as the study of evidence of validity based on the internal structure and internal consistency coefficients estimate. This research was carried out with a sample of 433 Brazilian students, from the 7th year of Elementary School to the 2nd year of High School, both sexes, aged ranging from 12 to 19 years. Results indicated by exploratory factorial analyzes, a structure with three factors, with adequate adjustment indexes and Cronbach's alpha coefficient of 0.91. It is concluded that the EBESE presented good indices of reliability and a factorial structure according to the subjacent theory. The instrument has its importance in the possibility of evaluating the levels of student well-being, subsidizing interventions and improving the school context.

Keywords: negative affects, positive affects, psychological tests, satisfaction with school, school.

Resumen

El presente estudio tiene como objetivo el desarrollo de la Escala de Bienestar Subjetivo Escolar (EBESE) y análisis de sus propiedades psicométricas. Se realizó el proceso de elaboración de ítems y validación del contenido, así como la realización de estudio de evidencias de validez con base en la estructura interna. Esta investigación fue realizada con una muestra de 433 estudiantes brasileños, del 7º año de la Enseñanza Fundamental al 2º año de la Enseñanza Media, ambos sexos, con edades entre 12 y 19 años. Los resultados indicaron, por medio de análisis factoriales exploratorios una estructura con tres factores, con índices de ajuste considerados adecuados y coeficiente alfa de Cronbach de 0,91. Se concluye que la EBESE presentó buenos índices de consistencia interna y una estructura factorial de acuerdo con la teoría. El instrumento tiene su importancia en la posibilidad de evaluación de los niveles de bienestar del alumno, subsidiando intervenciones y mejoras en el contexto escolar.

Palabras clave: afectos negativos, afectos positivos, escuela, pruebas psicológicas, satisfacción con la escuela.

Introdução

O bem-estar subjetivo (BES) refere-se a como as pessoas avaliam e experienciam as suas vidas em termos de respostas emocionais e julgamentos globais. É um construto multidimensional com estrutura tripartite, composto por um componente cognitivo, a satisfação com a vida, e dois componentes emocionais, os afetos positivos e os afetos negativos (Diener, 1984). O julgamento do quão satisfeito se é com a vida expressa informações diferentes, uma vez que as pessoas não são iguais e estão sob a influência de uma multiplicidade de fatores distintos, como estados de humor, pensamentos e sentimentos presentes no momento (Diener, Lucas, & Oishi, 2005).

No que se refere ao estudo do BES ao longo do ciclo-vital, pesquisas realizadas confirmaram a estrutura tripartite do modelo de BES em crianças e adolescentes (Diener, 2012; Ortuño-Sierra, Aritio-Solana, Luis, Nalda, & Fonseca-Pedrero, 2017). No entanto, diferenças quanto aos domínios de satisfação com a vida são observadas. Em adultos, trabalho família, lazer, saúde, finanças, *self* são os principais domínios que influenciam os níveis de satisfação com a vida. Em populações infantojuvenis, escola, família, amigos, *self*, lazer e ambiente em que vivem são os principais fatores que

influenciem os níveis de BES (Huebner, 1991; McCullough, Huebner, & Laughlin, 2000).

O contexto escolar é considerado um importante fator para o desenvolvimento psicossocial dos sujeitos. Além do desenvolvimento de habilidades acadêmicas, auxilia os alunos a se tornarem mais resilientes diante da adversidade, se sentirem mais conectados com as pessoas ao seu redor e a buscarem suas aspirações para o futuro. Não menos importante, a escola é o primeiro lugar onde o indivíduo experimenta a sociedade em todas as suas facetas, e essas experiências podem ter uma profunda influência sobre as atitudes e comportamentos dos alunos na vida (Abed, 2016). Para que cumpra essa função, é importante que o aluno se sinta satisfeito com o seu ambiente escolar e com as relações que estabelece nesse espaço (Alves, Zappe, Patias, & Dell’Aglia, 2015).

Assim, considerando o seu papel no desenvolvimento psicossocial, a quantidade de anos do processo de escolarização e as horas diárias em que o sujeito permanece na escola, esta caracteriza-se como um importante contexto que influencia no BES de crianças e adolescentes. Tian, Wang e Huebner (2014), embasados na teoria de BES (Diener, 1984), propuseram um modelo teórico de BES escolar, que se refere a como os estudantes avaliam subjetivamente e vivenciam emoções decorrentes das experiências ocorridas na escola. O modelo inclui um componente cognitivo - satisfação com a escola (SE) - e um afetivo – os afetos positivos na escola (APE) e afetos negativos na escola (ANE). A satisfação com a escola (SE) caracteriza-se pelos julgamentos e avaliações que os alunos fazem das experiências escolares. Os afetos, semelhante ao modelo geral BES, refere-se à frequência com que os alunos experienciam emoções positivas e negativas no contexto escolar (King, Huebner, Suldo, & Valois, 2007).

Em uma revisão de literatura realizada por Dias-Viana e Noronha (2019; Estudo 1), evidenciou-se correlações entre BES escolar e questões importantes no processo de

escolarização. No entanto, constatou-se que a maior parte das pesquisas acerca do BES no contexto escolar, utilizam medidas globais, ou mensuram apenas o componente de satisfação com a escola. O único instrumento encontrado foi o *Brief Adolescent's Subjective Well-Being in School Scale* (BASWBSS; Tian et al., 2014), o qual possui fatores que mensuram a satisfação com a escola e os afetos positivos e negativos na escola. Ainda que a BASWBSS possua dois itens para a avaliação dos afetos (um para APE e outro para ANE), de acordo com a teoria de BES que embasa a escala, afetos positivos e negativos não são polaridades de uma mesma dimensão, mas são independentes.

Ainda que não exista consenso sobre a quantidade ideal de itens que o fator de um instrumento psicológico deve possuir, espera-se que um fator possua, no mínimo, três itens (Pasquali, 2001). Medidas de item único não conseguem abordar construtos multidimensionais e complexos, limitando a possibilidade de mensuração e comprometendo a precisão do instrumento (Konrath, Meier, & Bushman, 2014). Além disso, os afetos positivos são importantes variáveis que contribuem para a vivência escolar, relacionados com o engajamento e sucesso escolar (Sellstrom & Bremberg, 2006), *coping* (Reschly, Huebner, Appleton, & Antaramian (2008). Por outro lado, afetos negativos correlacionam-se com evasão escolar, comportamento antissocial e abuso de substâncias (Roeser, 2001). Assim, identifica-se como limitação da BASWBSS o fato de o instrumento possuir um único item para avaliação dos fatores afetivos do BES escolar. Além disso, ressalta-se que um instrumento com maior número de itens permitiria uma melhor mensuração e compreensão da importância dos afetos para a escolarização.

A revisão realizada no estudo 1 evidenciou a escassez de instrumentos desenvolvidos que avaliem o BES escolar, principalmente no Brasil, onde não foram

encontrados instrumentos que integrem os componentes afetivo e cognitivo do construto. Considerando que o avanço do conhecimento acerca de um fenômeno depende da existência de instrumentos com evidências empíricas que embasem a sua utilização, este trabalho tem como objetivo apresentar o processo de construção da Escala de Bem-Estar Subjetivo Escolar (EBESE), bem como apresentar evidências de validade com base no conteúdo e na estrutura interna do instrumento.

Método

Desenho metodológico

Trata-se de um estudo de natureza transversal para a elaboração de uma escala de avaliação do bem-estar subjetivo escolar em estudantes brasileiros e investigação de propriedades psicométricas do instrumento. Para atender estes objetivos, o método foi dividido em quatro etapas. A primeira consiste na elaboração de itens da EBESE. A segunda, no processo de validação de conteúdo. A terceira, o estudo piloto para avaliação da compreensão da instrução da escala e dos itens pela população-alvo. A quarta etapa constituiu-se na coleta de dados para análise da estrutura interna da escala.

Etapa 1: Elaboração de itens

Para a construção dos itens foi realizada uma revisão de literatura com base nos três fatores que compõem o BES escolar: satisfação com a escola, afetos positivos na escola e afetos negativos na escola. As informações obtidas a partir do levantamento na literatura disponível, subsidiaram os proponentes desta pesquisa no processo de elaboração de itens do instrumento. O conceito teórico utilizado para a elaboração dos itens foi o de "bem-estar subjetivo", desenvolvido por Diener (1985), aplicado ao contexto escolar e modelo de BES Escolar proposto por Tian et al. (2014). Ressalta-se que a elaboração dos itens seguiu as diretrizes da *International Test Commission*, que

preconiza sobre a construção de itens claros e objetivos, que expressem uma única ideia; que sejam inteligíveis para a população-alvo; consistente com o fator que se pretende avaliar e que apresente validade de face (*International Test Commission [ITC], 2017*). Desse modo, foram elaborados 70 itens, 10 para SE, 30 para APE e 30 para ANE.

Etapa 2: Evidências de validade baseadas no conteúdo

Participantes

Participaram da análise de juízes três psicólogos, ambos os sexos, com graduação, mestrado e doutorado em Psicologia. Os participantes possuíam tempo médio de 18 anos na atuação profissional, e possuem conhecimentos e experiência em pesquisas nas áreas da psicologia escolar e em avaliação psicológica. Ressalta-se que os juízes possuíam também, conhecimento na elaboração de itens e construção de instrumentos.

Instrumentos

Escala de Bem-Estar Subjetivo Escolar - versão inicial (Anexo 1, pág. 128). Utilizou-se a versão inicial da escala elaborada na etapa 1 deste estudo. O instrumento tem por objetivo avaliar a satisfação do aluno com a escola e a frequência de afetos positivos e negativos vivenciados por estudantes no contexto escolar. Foi composto por duas subescalas. A primeira continha 10 itens iniciais, que objetivavam avaliar o fator satisfação com a escola (aspecto cognitivo do BES escolar), avaliando o polo positivo e negativo do construto, com chave de respostas Likert, variando de 1 (*discordo totalmente*) a 5 (*concordo totalmente*). São exemplos de itens: “Estou satisfeito com a minha escola”; “Minha escola é excelente”. A segunda subescala, afetos positivos e negativos vivenciados pelos alunos no ambiente escolar, foi composta por 60 itens iniciais, 30 referentes aos afetos positivos e 30 aos afetos negativos. Os itens consistiam em adjetivos, com chave de resposta em escala Likert de cinco pontos, variando de 1

(nunca) a 5 (sempre). São exemplos de itens: “Confiante”, “Motivado(a)”, “Cansado(a)” e “Zangado(a)”.

Formulário de Avaliação para Juízes Independentes (Anexo 2, pág. 131). No formulário enviado aos três juízes especialistas, constaram perguntas de identificação pessoal e de formação. Além disso, havia uma breve descrição da pesquisa e seus objetivos, bem como do construto - BES escolar. Na sequência, as instruções de como proceder com a avaliação dos itens, que foram analisados quanto à clareza da linguagem, relevância teórica, pertinência prática e a dimensão teórica.

Procedimentos

Foi solicitada a autorização junto à direção de uma escola pública do Estado do Ceará para a aplicação do instrumento (Anexo 3, pág 141). Em seguida, o projeto de pesquisa foi submetido à apreciação por um Comitê de Ética em Pesquisa de uma universidade brasileira, e aprovado com o número 97953218.2.0000.5514 (Anexo 4, pág. 142) Em seguida, um *e-mail* foi enviado aos juízes especialistas convidando-os a participarem da pesquisa e a avaliarem os itens. A concordância em participar do estudo ocorreu por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE; Anexo 5, pág. 144). Mediante assinatura do TCLE, foi enviado o link de acesso ao protocolo de avaliação dos itens (Anexo 6, pág. 145). Os participantes tiveram um prazo de três semanas para avaliarem os itens.

Análise de Dados

As pontuações e respostas dos juízes ao *Formulário de Avaliação para Juízes Independentes* foram armazenadas em uma planilha eletrônica e foram analisadas de acordo com o Coeficiente de Validade de Conteúdo (CVC; Hernández-Nieto, 2002). As etapas para o cálculo do coeficiente proposto seguiram as cinco etapas seguintes:

- 1) Calculou-se a média das notas de cada item (M_x), obtida por meio da soma das notas dos juízes dividida pelo número de juízes que avaliaram o item;
- 2) Em seguida, foi calculado o CVC de cada item (CVC_i), obtido pela média das notas de cada item (M_x) dividida pelo valor máximo que o item poderia receber, no caso, 5.
- 3) Calculou-se o erro [$Pe_i=(1/J)^j$] para subtração dos possíveis vieses dos juízes ao avaliar o item,
- 4) Em seguida, o CVC final de cada item: $CVC_c = CVC_i - Pe_i$.
- 5) Para o cálculo do CVC total para cada uma das dimensões, utilizou-se: $CVC_c = Mcvc_i - Mpei$, onde $Mcvc_i$ representa a média dos coeficientes de validade de conteúdo dos itens e $Mpei$, a média dos vieses. Recomenda-se manter itens com CVC igual ou maior a 0,80.

Etapa 3: Estudo Piloto

Participantes

Participaram desta etapa 20 adolescentes, ambos os sexos, com idades variando de 12 a 13 anos ($M = 12,15$; $DP = 0,36$), estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do Estado do Ceará. Alunos que possuíssem comprometimentos cognitivos severos e/ou algum transtorno que o impossibilitasse de participar da pesquisa foram excluídos da amostra. As informações de quais estudantes se enquadrariam no critério de exclusão da amostra foram obtidas junto à coordenação da escola. Mediante consulta, constatou-se que na instituição escolar não havia alunos que atendiam aos critérios de exclusão da pesquisa.

Instrumentos

Escala de Bem-Estar Subjetivo Escolar - versão estudo piloto (Anexo 6, pág. 145).

Utilizou-se a versão revisada da EBESSE, com as sugestões e considerações dos juízes

especialistas incorporadas (etapa 2). O instrumento contou com uma versão de 49 itens. Ao final do instrumento foi disponibilizado um questionário para que os alunos avaliassem a compreensão dos itens e a aplicabilidade da escala. As seguintes questões foram inseridas (Anexo 4, pág. 80): “Teve alguma palavra que você não conhecia?”; “Alguma questão (item) não ficou clara para você, se sim, qual foi (Indique o número da questão)?”; “As instruções para o preenchimento do teste ficaram claras para você?”; “Você teria alguma sugestão sobre as questões ou para o teste no geral?”.

Procedimentos

Inicialmente, foi solicitada junto à direção pedagógica da instituição escolar a autorização para o pesquisador realizar o estudo piloto na escola, expressa por meio da assinatura do Termo de Anuência Institucional. A participação dos alunos com idades inferiores a 18 anos na pesquisa ocorreu mediante a entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE; Anexo 7, pág. 148) assinado por um dos pais ou responsáveis legais, além do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE; Anexo 8, pág. 149) assinado pelo próprio aluno. Destaca-se que foram respeitados os aspectos éticos exigidos pela resolução 510/2016 (Conselho Nacional de Saúde [CNS], 2016) para pesquisas envolvendo seres humanos. Os participantes foram informados sobre a liberdade de recusa em participar da pesquisa, a garantia do anonimato e o sigilo dos dados.

A aplicação do instrumento ocorreu de forma presencial e coletiva, em horário previamente agendado com a escola, abarcando uma turma de alunos. Durante a aplicação, os alunos receberam as devidas orientações quanto à forma de como os instrumentos deveriam ser preenchidos. O tempo para a aplicação da versão piloto da escala foi de 30 minutos. Após finalizarem o preenchimento do instrumento, o

pesquisador realizou um levantamento das possíveis dúvidas que surgissem em decorrência do processo de resposta.

Análise de dados

Foram utilizadas estatísticas descritivas para caracterização da amostra por meio do programa estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), v. 25. A díade pesquisador e orientador foram responsáveis pela leitura das respostas dos 20 alunos ao questionário de avaliação da EBESE. As respostas dos estudantes foram lidas na íntegra e analisadas qualitativamente, agrupadas segundo a semelhança de seus conteúdos (Gibbs, 2009). As dúvidas e sugestões verbalizadas pelos alunos durante a aplicação foram anotadas para posterior apreciação.

Etapa 4: Evidências de validade baseadas na estrutura interna

Participantes

Participaram deste estudo uma amostra composta por 434 alunos, com predomínio do sexo feminino ($n = 240$; 55,30%), idades entre 12 e 19 anos ($M = 14,88$ $DP = 1,70$), estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental ao terceiro ano do Ensino Médio, regularmente matriculados em uma escola pública do Estado do Ceará. Alunos que possuíssem comprometimentos cognitivos severos e/ou algum transtorno que o impossibilitasse de participar seriam excluídos da amostra. Mediante consulta à coordenação da escola, constatou-se que na instituição escolar não havia alunos que atendessem aos critérios de exclusão desta pesquisa.

Instrumentos

Questionário de Identificação Sociodemográfica e Escolar. Instrumento desenvolvido pelos proponentes desta pesquisa. Composto por questões relativas à idade, sexo, escola e ano escolar.

Escala de Bem-Estar Subjetivo Escolar (EBESE; Anexo 10, pág. 151) - instrumento elaborado para avaliação do bem-estar do aluno no contexto escolar. A versão utilizada nesta etapa resulta das etapas de validação de conteúdo e estudo piloto. Assim, utilizou-se uma versão da EBESE composta por 48 itens, distribuídos em duas subescalas: satisfação com a escola (7 itens), afetos negativos na escola (22 itens) e afetos positivos na escola (19 itens).

Procedimentos

A participação dos alunos com idades inferiores a 18 anos na pesquisa ocorreu mediante a entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE, Anexo 7, pág. 148) assinado por um dos pais ou responsáveis legais, além do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE; Anexo 8, pág. 149) assinado pelo próprio estudante. Alunos com idade igual ou superior a 18 anos participaram da pesquisa mediante assinatura do TCLE (Anexo 9, pág.150). A aplicação do instrumento ocorreu de forma presencial e coletiva, em horário previamente agendado com a escola.

Análise de Dados

Inicialmente, foi testado se a matriz de dados da EBESE era passível de fatoração por meio do cálculo do índice Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) e pelo Teste de Esfericidade de Bartlett. Valores de KMO iguais ou superiores a 0,70 e com teste de esfericidade com níveis de significância $p < 0,05$ indicam que a matriz é fatorável, sendo possível a aplicação de Análise Fatorial Exploratória (Hair, Black, Babin, Anderson, & Tatham, 2009). Em seguida, para definição de números de fatores da EBESE foram utilizados o método de análises paralelas e o *Minimum Average Partial* (MAP, Velicer, 1976; Lorenzo-Seva, Timmerman, & Kiers, 2011), análise paralela e método de Hull (Lorenzo-Seva, Timmerman, & Kaers, 2011).

Em seguida, os parâmetros da solução fatorial foram estimados por meio de rotação *Oblimin* e estimador dos mínimos quadrados ponderados (*Weighted Least Squares Mean and Variance-adjusted* - WLSMV), a partir da matriz de correlações policóricas entre as variáveis. Esse estimador é considerado robusto e recomendado para itens de natureza categórica e ordinal, como escalas Likert. Tendo em vista que a proposta da EBESSE é a de um instrumento breve, foram mantidos os itens de discriminação moderada e alta, com cargas fatoriais igual ou superior a 0,40 em pelo menos um dos fatores. Como medidas de ajuste do modelo da EBESSE foram considerados os índices de ajuste: *Root-Mean-Square Error of Approximation* (RMSEA; valor de referência < 0,08), *Comparative Fit Index* (CFI, valor de referência > 0,90) e *Tucker-Lewis Index* (TLI; valor de referência > 0,90; Hair, et al., 2009)

Os índices de consistência interna da escala geral e para cada um dos seus fatores foram calculados por meio do alfa de Cronbach e ômega de McDonald. Valores de coeficientes de consistência interna iguais ou superiores a 0,70 são considerados adequados (Campo-Arias & Oviedo, 2008). Também foram utilizadas curvas de informação do teste, pois são mais específicas que os coeficientes tradicionais de fidedignidade, permitindo identificar a precisão do instrumento em cada parte do traço latente. A estrutura interna da EBESSE também foi analisada por meio de um modelo de Teoria de Resposta Item, utilizando-se *Rating Scale Model*, recomendado para instrumentos com itens politômicos, como escalas Likert, (Bond & Fox, 2015) para investigação dos parâmetros de dificuldade dos itens e das pessoas. São considerados adequados itens que apresentem correlações item-pessoas acima de 0,30. Também foi investigado o ajuste dos itens por meio dos índices de *Infit* e *Outfit*, tomando como referência os valores situados entre o intervalo de 0,5 a 1,5 (Linacre, 2014). As análises

deste estudo foram realizadas com a utilização do software *Factor Analysis 10.8, Mplus 7.11, RStudio e Winsteps 3.74*.

Resultados

Os 70 itens iniciais da EBESSE foram submetidos à análise de juízes e foram mantidos os itens com CVC igual ou maior que 0,80. Assim, para o fator de satisfação com a escola, três itens foram excluídos: “Quando meus amigos falam de suas escolas, penso que a escola deles é melhor do que a minha” (0,76); “Minha escola está próxima de um modelo de escola ideal” (0,36) e “Na maioria dos aspectos, estou satisfeito com a minha escola” (0,78). Sete itens de afetos positivos na escola foram excluídos: “aceito(a)” (0,76), “aliviado(a)” (0,63), “bem” (0,76), “confortável” (0,76), “esperançoso(a)” (0,76), “forte” (0,63) e “otimista” (0,69). Onze itens de afetos negativos foram excluídos: “ameaçado(a)” (0,76), “assustado(a)” (0,76), “culpado(a)” (0,69), “deprimido(a)” (0,76), “entediado(a)” (0,76), “humilhado(a)” (0,76), “incompreendido(a)” (0,76), “magoado(a)” (0,69), “amedrontado(a)” (0,69), “perturbado(a)” (0,63) e “envergonhado(a) (0,76)”. Desta forma, 21 itens foram excluídos da escala.

Com a versão de 49 itens da EBESSE foi realizado o estudo piloto. Os participantes não manifestaram dúvidas quanto às instruções, forma de resposta e compreensão dos itens. Apenas o item “entusiasmado(a)” foi assinalado como de difícil compreensão o que ocasionou sua remoção da escala. Assim, após análise de juízes e estudo piloto, foram removidos 22 itens, o que resultou em uma versão da EBESSE composta por 48 itens.

Na etapa seguinte, para realização do estudo de validade com base na estrutura interna do instrumento, utilizou-se a versão de 28 itens da escala. Inicialmente, constatou-se um coeficiente Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) de 0,94, que sugere um nível

suficiente de variância comum entre os itens para realização de análise fatorial. O Teste de Esfericidade de Bartlett, que avalia a significância geral de todas as correlações em uma matriz de dados, apresentou significância estatística ($p < 0,001$). Tais dados, indicam a possibilidade de fatoração dos dados. Quanto à solução fatorial da EBESE, os métodos de retenção não foram unânimes, recomendando soluções de um (Método de Hull), três (MAP) e até quatro fatores (Análise Paralela).

Ao analisar estas soluções, observou-se 19 itens que apresentaram cargas cruzadas acima de 0,30 e um item que não carregou em nenhum dos fatores. Assim, optou-se pela exclusão desses itens, considerando que o objetivo consistia em desenvolver uma medida psicométrica breve e de melhor qualidade. Foram considerados os itens com cargas fatoriais iguais ou superiores a 0,40 na dimensão teórica esperada (Hair et al., 2009). Desse modo, 20 itens foram excluídos, restando uma versão da EBESE contendo 28 itens.

Com a versão de 28 itens da EBESE, foi realizada nova análise fatorial exploratória para investigar os índices de ajuste do modelo com um, três e quatro fatores, utilizando-se os índices RMSEA, CFI e TLI. A solução com um fator foi a que apresentou piores ajustes (RMSEA = 0,13; CFI = 0,74; TLI = 0,72). Os dados evidenciaram que as soluções com três e quatro fatores apresentaram melhores índices, embora o modelo com quatro apresentou índices de ajuste melhores (RMSEA = 0,05; CFI = 0,968; TLI = 0,956) quando comparado à solução com três (RMSEA = 0,06; CFI = 0,95; TLI = 0,94). A interpretabilidade dos valores assumidos pelas cargas fatoriais não permitiu a identificação de um padrão teórico de distribuição que justificasse um quarto fator. Dessa forma, os resultados favoreceram um modelo com três fatores, cujos itens, cargas e coeficientes de consistência interna são apresentados na Tabela 1.

Tabela 1

Resultados da Análise Fatorial Exploratória (Rotação Oblimin) e coeficientes de consistência interna

Item	F1	F2	F3
1. A escola é um lugar no qual me sinto bem	0,41	-0,12	0,27
2. Minha escola é ruim	-0,68	0,01	-0,03
3. Estou insatisfeito com a minha escola	-0,66	0,08	0,06
4. Se eu tivesse a oportunidade de escolher uma escola para estudar, escolheria a minha	0,66	0,10	-0,01
5. Estou satisfeito com a minha escola	0,84	-0,02	0,00
6. Minha escola é excelente	0,72	0,08	0,06
7. Tem muitas coisas que gosto na minha escola	0,60	0,01	0,05
8. Aborrecido	0,00	0,64	-0,19
9. Agitado	0,18	0,42	0,29
10. Ansioso	0,23	0,48	-0,13
11. Cansado	-0,01	0,44	-0,23
12. Chateado	-0,03	0,59	-0,26
13. Furioso	-0,02	0,88	0,04
14. Impaciente	-0,05	0,61	0,02
15. Irritado	-0,01	0,87	-0,05
16. Com Raiva	-0,05	0,79	0,00
17. Tenso	0,11	0,57	-0,22
18. Zangado	0,03	0,95	0,01
19. Capacitado	0,12	-0,04	0,68
20. Cheio de Energia	0,19	0,01	0,56
21. Competente	0,04	0,02	0,72
22. Compreendido	0,24	-0,09	0,46
23. Confiante	0,00	-0,04	0,75
24. Corajoso	-0,02	0,05	0,67
25. Determinado	-0,03	0,18	0,85
26. Enturmado	0,17	0,02	0,45
27. Interessado	0,16	0,07	0,56
28. Motivado	0,25	-0,05	0,62
Coeficiente Alpha de Cronbach	0,82	0,88	0,87
Coeficiente Ômega de McDonald	0,87	0,90	0,89

Nota. F1 = satisfação com a escola; F2 = afetos negativos na escola, F3 = afetos positivos na escola

Como pode ser observado na Tabela 1, a solução com três fatores apresentou cargas cruzadas de baixa magnitude ($\leq |.29|$). A interpretabilidade das cargas fatoriais e do padrão de distribuição dos itens no fator corroboraram o modelo teórico tripartite de bem-estar subjetivo. O primeiro fator explicou itens relacionados à satisfação do aluno com a escola, a avaliação que cognitiva que o aluno faz de sua escola. O fator 2 e o fator

3 explicaram itens relacionados aos afetos positivos e negativos experienciados pelos alunos no ambiente da escola. As correlações entre os fatores foram de moderada magnitude ($r_{F1 \times F2} = -0,39$; $r_{F1 \times F3} = 0,43$ e $r_{F2 \times F3} = -0,34$), indicando uma relação oblíqua entre as variáveis (Damásio, 2012).

O cálculo dos índices de consistência interna, evidenciaram coeficientes alfa de Cronbach variando de 0,82 a 0,88, e ôegas de 0,87 a 0,90 para os fatores da EBESSE (ver Tabela 2). Em seguida, foram calculados os índices de consistência o instrumento, com os 28 itens, que resultou em uma alpha de 0,91 e ômega de McDonald de 0,93, indicando bons índices de precisão para o instrumento.

A etapa seguinte consistiu em investigar com maior precisão a fidedignidade dos três fatores por meio das curvas de informação, utilizando-se TRI. Estas análises permitiram constatar que o primeiro fator, satisfação com a escola, apresentou um nível de precisão mais alto para o intervalo entre -2 e 0 da escala de teta. Afetos negativos na escola, segundo fator da EBESSE, apresentou maiores níveis de precisão no intervalo entre -1 e $+3$., evidenciando maior nível de informação sobre amplo espectro do traço latente, com maior precisão para a população situada acima da média da população (standardizada como 0). Constatou-se que o fator 3, afetos positivos na escola, apresentou maior precisão no intervalo entre -2 e $+1$, evidenciando um melhor funcionamento do instrumento no polo mais baixo do traço latente. A análise das curvas de informações permite constatar que o instrumento possui maior confiabilidade na mensuração de alunos com menores níveis de satisfação com a escola, de afetos positivos e maiores níveis de afetos negativos.

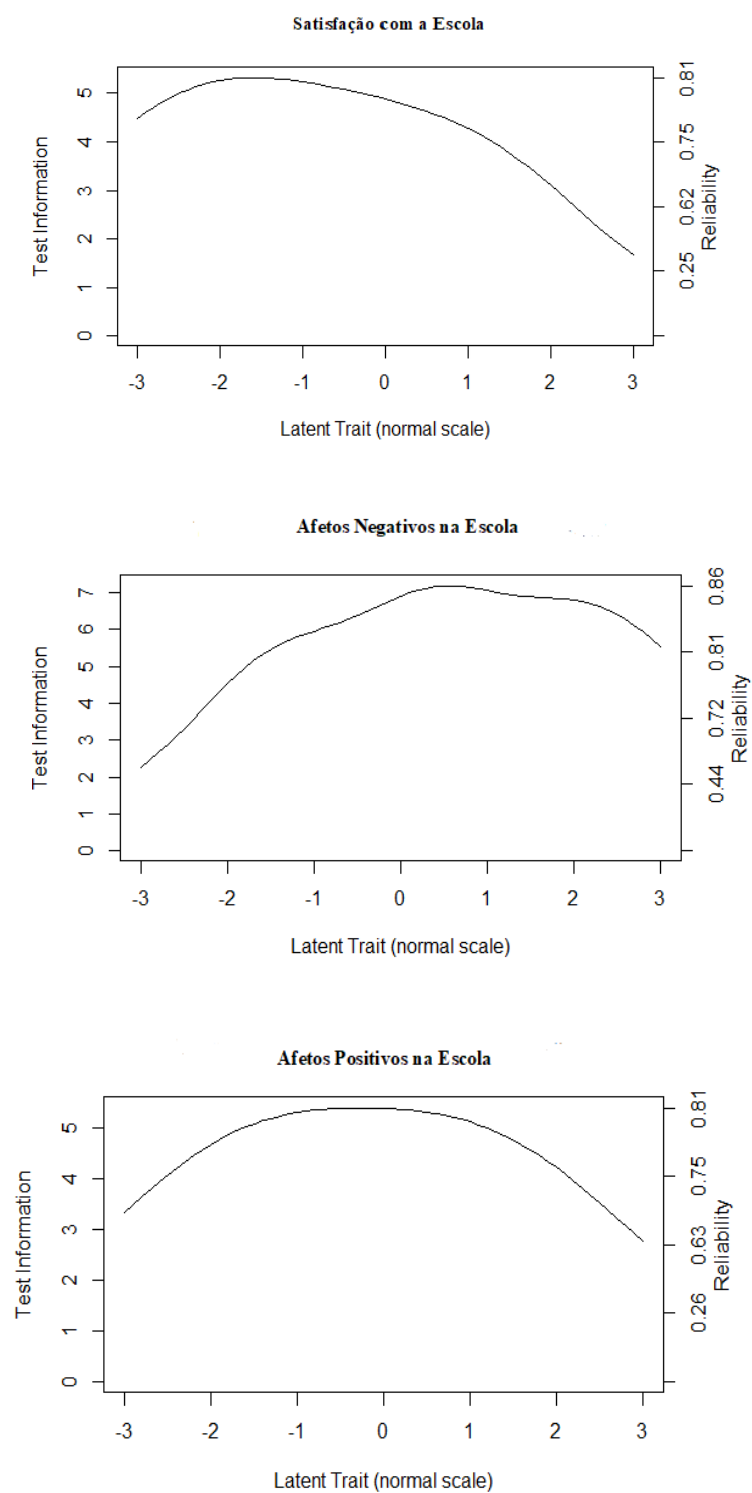


Figura 1. Curvas de informação dos fatores da EBESE-28 itens.

Na sequência foi usado o modelo de Teoria de Resposta ao Item (TRI) por meio da análise de Rasch (ver Tabela 2). Todos os fatores foram avaliados como

unidimensionais, de acordo com os critérios de Linacre (2014), em que a variância do primeiro contraste deve ser menor que o segundo. A análise da Tabela 2, evidencia que a maioria dos itens estão dentro do ajuste esperado, valores *infit* e *outfit* situados no intervalo entre 0,5 e 1,5 (Linacre, 2014). Apenas o item 35 (“agitado(a)”) ficou com ajustes fora do esperado.

Tabela 2 (continua)

Análise dos itens da EBESE pelo modelo de Rasch para os três fatores da EBESE

Itens do Fator 1	Escore Bruto	Dificuldade do Item (δ)	<i>Infit</i>	<i>Outfit</i>	Correlação item-theta
1	1435	0,29	1,19	1,19	0,60
2	1731	-1,38	0,91	0,89	0,67
3	1555	-0,10	1,11	1,22	0,66
4	1353	0,61	1,10	1,14	0,69
5	1465	0,08	0,70	0,69	0,80
6	1331	0,67	0,95	0,94	0,72
7	1551	-0,17	1,02	1,06	0,66
Média	1488,7	0,00	1	1,02	-
DP	127,5	1	0,15	0,18	-

Itens do Fator 2	Escore Bruto	Dificuldade do Item (δ)	<i>Infit</i>	<i>Outfit</i>	Correlação item-theta
8	1329	-0,28	0,88	0,87	0,71
9	1360	-0,39	1,85	1,98	0,34
10	1429	-0,73	1,35	1,53	0,50
11	1583	-1,13	1,21	1,19	0,57
12	1126	0,37	0,90	0,9	0,69
13	923	0,92	0,71	0,66	0,76
14	1289	-0,14	1,05	1,14	0,65
15	1076	0,48	0,60	0,6	0,81
16	1175	0,19	0,72	0,74	0,77
17	1241	0,01	1,03	1,04	0,66
18	1005	0,71	0,6	0,59	0,81
Média	1230,5	0,00	0,99	1,02	-
DP	185,1	0,59	0,36	0,41	-

Tabela 2 (continuação)

Análise dos itens da EBESE pelo modelo de Rasch para os três fatores da EBESE

Itens do Fator 3	Escore Bruto	Dificuldade do Item (δ)	<i>Infit</i>	<i>Outfit</i>	Correlação item-theta
19	1288	0,24	0,83	0,83	0,72
20	1321	0,07	1,10	1,19	0,67
21	1350	-0,01	0,89	0,90	0,71
22	1191	0,70	1,07	1,06	0,64
23	1333	0,00	0,83	0,83	0,74
24	1299	0,17	1,10	1,10	0,64
25	1405	-0,24	0,87	0,86	0,72
26	1483	-0,51	1,32	1,40	0,58
27	1446	-0,49	1,12	1,18	0,61
28	1313	0,07	0,82	0,81	0,74
Média	1342,9	0,00	0,99	1,02	-
DP	79,8	0,34	0,16	0,19	-

Nota. Fator 1 = Satisfação com a escola; Fator 2 = Afetos negativos na escola; Fator 3 = Afetos positivos na escola

Em relação às correlações item-total, o item 35 (“agitado (a)”), apresentou menor coeficiente ($r = 0,35$) e índices de *infit* e *outfit* fora do intervalo de referência, indicando que este item não representa tão bem o construto avaliado. Uma nova análise fatorial exploratória foi realizada com os 27 itens restantes e observou-se melhoria nos índices de ajuste da escala, com CFI = 0,96; TLI = 0,95; RMSEA = 0,06; $X^2/g.1 = 699,01/273$. Quanto aos demais itens, as correlações variaram de 0,50 a 0,81, interpretadas de moderadas a altas. A consistência interna dos itens foi considerada como adequada, com menor valor de 0,96 (F3) e maior valor de 0,99 (F1 e F2). Em relação às pessoas, os coeficientes foram de 0,78 (F1), 0,84 (F2) e 0,83 (F3), valores também considerados adequados.

Com intuito de avaliar o endosso dos participantes aos itens, foram feitos mapas de itens para cada um dos fatores. A partir da análise da Figura 1 e 2, pode-se constatar que a média de dificuldade dos itens (lado direito do mapa) para o fator de satisfação com a escola e afetos positivos na escola foi inferior à média das pessoas, indicando

facilidade de endosso por parte da amostra utilizada. No entanto, ANE apresentou média de dificuldade dos itens maior que das pessoas, indicando menor endosso desses itens. No que se refere à dificuldade de resposta, os itens 6 (“Minha escola é excelente”), 13 (“furioso(a)”), e 22 (“compreendido(a)”). Os itens 2 (“minha escola é ruim”), 11 (“cansado(a)”), e 26 (“enturmado(a)”) os de maior facilidade.

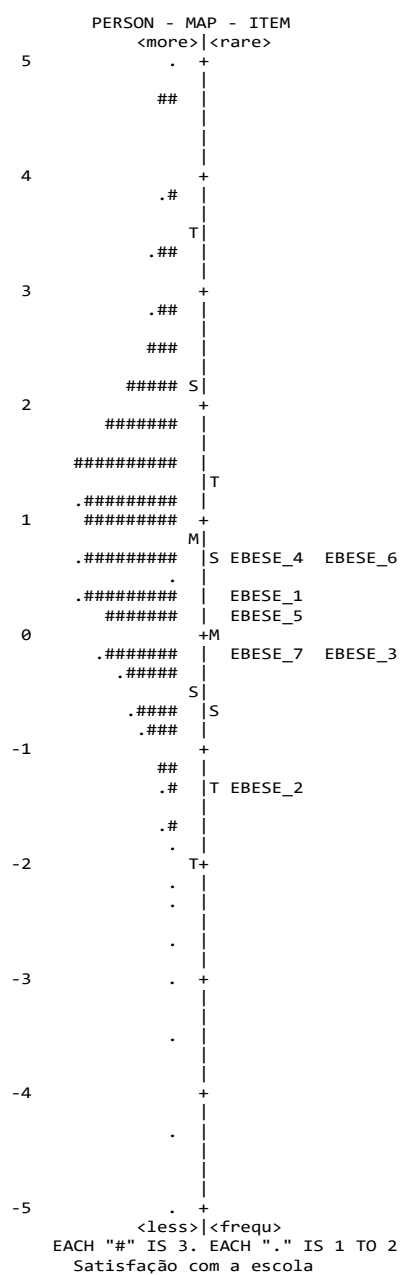


Figura 2. Mapa de itens e pessoas do fator de satisfação com a escola

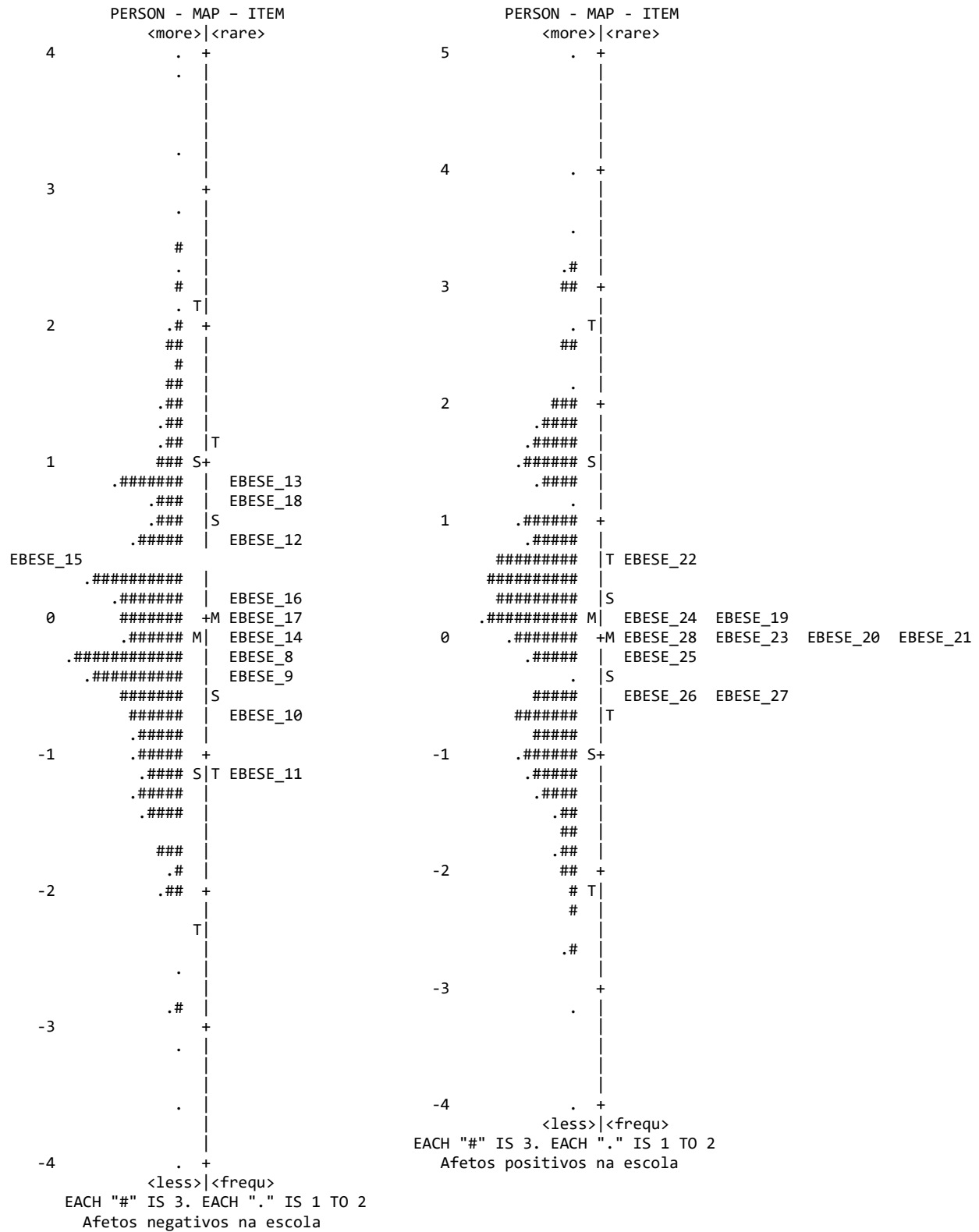


Figura 3. Mapa de itens e pessoas dos fatores de afetos negativos e afetos positivos

Discussão

Esta pesquisa teve como objetivo propor um modelo de uma medida para mensuração do bem-estar subjetivo escolar e investigar as propriedades psicométricas do instrumento. Para atender este objetivo, realizou-se estudo de validade de conteúdo para os itens da escala, análise fatorial exploratória e TRI. Os resultados indicaram que a EBESE apresentou evidências de validade com base no conteúdo e na estrutura interna, além de coeficientes de fidedignidade adequados, reunindo dados empíricos iniciais para utilização da escala para avaliação do BES escolar. A análise de estrutura interna permitiu identificar que a solução fatorial mais adequada foi a de três fatores.

A análise fatorial dos itens permitiu chegar a uma solução fatorial composta por três fatores, sendo a mais interpretável e com índices de ajuste considerados adequados. Chegou-se a uma versão da EBESE de 27 itens, distribuídos em três fatores, a saber, satisfação com a escola (7 itens), afetos positivos na escola (10 itens) e afetos negativos na escola (10 itens). Em relação à estrutura fatorial da EBESE, foi possível corroborar os pressupostos teóricos propostos por Diener (1984) e divergente de Tian et al. (2014), com um modelo tripartite, composto por uma dimensão de avaliação cognitiva (satisfação com a escola) e duas de avaliação afetiva (afetos positivos na escola e afetos negativos na escola).

No que diz respeito ao ajuste dos itens do modelo por meio da análise de Rasch, apenas o item 9 (“agitado(a)”) apresentou valores *infit* e *outfit* fora do esperado. O desajuste do item no *infit* indica que o item não está relacionado com o traço latente, indicando a remoção da escala e o *outfit* revela a que o endosso do participante ao item, independentemente do nível de habilidade (Linacre, 2014). A partir de uma análise qualitativa desse item, compreende-se que agitação/agitado(a), embora tenha repercussões afetivas, está mais ligado ao campo comportamental e psicomotor do

propriamente afetivo. Além disso, a relativa facilidade de endosso dos alunos a este item, independentemente do nível de habilidade evidencia o quão típico é esse comportamento no período da adolescência e caracteriza-se como uma das principais queixas escolares (Carneiro & Coutinho, 2015). Assim, justifica-se um endosso independentemente do nível de habilidade do estudante pois representa um comportamento típico da etapa do desenvolvimento e do contexto.

Quanto à facilidade e dificuldade de endosso dos itens a análise dos itens revelou alguns aspectos tanto do contexto escolar, quanto da adolescência. Para os itens de SE, os dados indicaram que os alunos tenderam a sentir-se insatisfeitos quanto à escola e não possuem boas percepções e expectativas desse espaço. Diversos aspectos do cotidiano escolar influenciam a avaliação que o estudante faz de sua escola. Fatores estruturais como o conforto térmico, acústico e qualidade da iluminação influenciam não só a aprendizagem, como também o bem-estar discente (Dalvite, Oliveira, Nunes, Perius, & Scherer (2007). Quanto à gestão, Vinha et al. (2018) destacam que boas percepções das normas, valores e das relações caracterizam-se como fator protetivo da violência escolar. Além disso, estão associados positivamente com a motivação para aprender, a autoconfiança para a realização de tarefas escolares e ao desenvolvimento emocional, *coping*, e suporte social (Blaya, Deabardieux, & Vidal, 2004), desempenho escolar e as expectativas em relação ao futuro (Alves, Zappe, Patias e Dell’Aglío (2015). Assim, torna-se essencial que a gestão da escola esteja mais próxima de seus alunos e identifiquem as principais causas de insatisfação dos estudantes e desenvolvem ações para saná-las.

No que diz respeito aos afetos, “cansado(a)” e “enturmado(a)” foram os itens mais endossados nos fatores de afetos positivos e negativos na escola, “compreendido(a)” e “furioso(o)” os menos assinalados. O cansaço é uma experiência

subjetiva que envolve aspectos físicos, cognitivos e psicológicos (Cella & Shalder, 2010). Considerando que a amostra desta pesquisa foi composta por adolescentes, sentir-se cansado é comum nesta etapa do desenvolvimento humanos. Além disso, o cansaço também pode estar relacionado à aspectos da realidade social do aluno e curriculares da escola. Por tratar-se uma escola “modelo” da rede pública de ensino, possui grade curricular diferenciada, com maior número de atividades extracurriculares, captando alunos de municípios vizinhos, aumentando o percurso casa-escola (Coneceição & Zamora, 2015)

Sentir-se parte de um grupo, principalmente no contexto escolar, expressa uma característica típica do período da adolescência em que há um movimento de maior aproximação com os pares. Além disso, a escola constitui-se como um dos principais domínios de socialização (Chaves, 2015). Nesse contexto, a percepção de apoio social do estudante está associada à relação dos alunos com seus colegas e professores (Wang & Eccles, 2012). O suporte social é um importante fator protetivo da saúde mental de adolescentes. Estudos evidenciam a sua importância na prevenção de sintomas depressivos e uso abusivo de substâncias (Lardier, Barrios, Garcia-Reid, & Reid, 2018; Lorenzo-Blanco, Unger, Oshri, Baezconde-Garbanati, & Soto, 2016), além do engajamento escolar e comportamental (Coelho & Dell'Áglio, 2018).

No entanto, cabe destacar que embora os alunos sintam-se inseridos socialmente na escola, os resultados indicaram ainda a falta do sentir-se compreendido. Tal dado, evidencia a importância de ser trabalhada a qualidade das relações sociais no contexto escolar. A compreensão obtida no meio social é um importante componente do autoconceito e da formação da identidade do adolescente (Carvalho et al., 2017), além de caracterizar como uma variável protetiva contra a violência escolar (Giordani, Seffner, & Dell'Áglio, 2017).

Ressalta-se ainda que o período da adolescência é marcado por sentimentos e atos de fúria, manifestando-se em comportamentos de indisciplina, vandalismo e incivilidade, principalmente no contexto escolar (Paluck, Sheperd, & Aronow, 2016). Esse dado pode evidenciar um aspecto positivo da instituição, como um espaço saudável de respeito entre os sujeitos, como também um controle dos alunos em conter esse sentimento diante de situações estressores (Castro, Vieira, Moura, & Lara, 2018). Ressalta-se a importância de que sejam fornecidos meios de interlocução entre alunos, professores e gestão pedagógica. Assim, mediante análise dos itens mais e menos endossados pelos participantes da amostra, observa-se um potencial uso da EBESSE na produção de indicadores acerca de uma realidade escolar específica, possibilitando a utilização dos resultados para melhoria desse contexto.

No que diz respeito à consistência interna do instrumento, por meio de Teoria Clássica dos Testes e TRI apresentaram coeficientes considerados adequados, embora os coeficientes obtidos pelo modelo de análise de Rasch tenha apresentado alguns coeficientes de consistência interna mais baixos quando comparados aos valores de alfa e ômega. Este fato é justificável, pois no modelo de Rasch é possível existir diferentes índices de precisão em determinados pontos da escala e o coeficiente de fidedignidade obtido por essa análise resulta da média desses diferentes índices de precisão, gerando uma taxa menor de resíduos e valores de coeficientes mais baixos. Ressalta-se que independente do modelo utilizado, os coeficientes de precisão do instrumento mantiveram-se dentro dos padrões. A partir das curvas de informação, constatou-se que o instrumento apresentou melhores índices de precisão em mensurar os alunos com baixos níveis de bem-estar subjetivo escolar, o que é considerado ideal, permitindo identificar estudantes para futuras intervenções.

Esta pesquisa possibilitou o desenvolvimento de uma medida que auxiliará profissionais na área escolar, bem como avaliações educacionais de larga-escala. A investigação dos níveis de BES escolar dos estudantes favorecerá a identificação dos níveis de bem-estar do aluno na escola, bem como oportunizará a possibilidade de melhoria do ambiente escolar. No entanto, apresenta algumas limitações, como a restrição da amostra a uma única escola. Além disso, não houve nenhum controle em relação aos tipos de resposta quando as análises de estrutura interna do instrumento.

Van Vaerenbergh e Thomas (2013) apontam que estilos de desejabilidade social e aquiescência podem impactar a correlação dos itens e, dessa forma, produzir vieses nos parâmetros de uma solução fatorial. Alguns estudos indicam a influência desses vieses de resposta em instrumentos de autorrelato, principalmente em amostras de crianças e adolescentes (Soto, John, Gosling, & Potter, 2008; Vigil-Colet, Fabia Morales-Vives, & Lorenzo-Seva, 2013). A desejabilidade social é um estilo de resposta que tem sido encontrada em instrumentos de mensuração dos componentes do bem-estar subjetivo. Ressalta-se ainda que a desejabilidade social um viés que tem sido encontrado em medidas de autorrelato de BES (Caputo, 2017). Assim, seria interessante em pesquisas futuras a avaliação do impacto desses vieses de resposta na estrutura fatorial da EBESE, principalmente no que diz respeito à desejabilidade social, uma vez que o aluno em situação de avaliação da sua escola, pode se sentir desconfortável em responder ao instrumento. Além disso, destaca-se a importância de estudos serem realizados com amostras de diversas regiões do país para que os resultados sejam representativos e generalizáveis.

Referências

- Alves, C. F., Zappe, J. G., Patias, N. D., & Dell'Aglio, D. D. (2015). Relações com a escola e expectativas quanto ao futuro em jovens brasileiros. *Nuances: Estudos sobre educação*, 26(1), 50-65. doi: 10.14572/nuances.v26i1.3818
- Blaya, C., Debardieux, D., & Vidal, D. (2004). Modos de organização da vida escolar nos estabelecimentos de ensino secundário inferior na Europa. C. Thelot (Ed.). *Quel impact des politiques éducatives: Les apports de la recherche* (pp. 127-154). Paris: Débat National sur L'avenir del'École.
- Bond, T. G., & Fox, C. M. (2015). Applying the rasch model fundamental measurement in the human sciences (3rd ed.). Mahwah: Erlbaum.
- Campo-Arias, A., & Oviedo, H. C. (2008). Propriedades psicométricas de una escala: La consistencia interna. *Salud Pública*, 10(5), 831-839. Recuperado de <https://scielosp.org/pdf/rsap/2008.v10n5/831-839>
- Caputo, A. (2017). Social desirability bias in self-reported well-being measures: Evidence from an online survey. *Universitas Psychologica*, 16(2), 245-255. doi: 10.11144/javeriana.upsy16-2.sds
- Carneiro, C., & Coutinho, L. G. (2015). Infância e adolescência: Como chegam as queixas escolares à saúde mental?. *Educar em Revista*, 56, 181-192. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/er/n56/0101-4358-er-56-00181.pdf>
- Carvalho, R. G., Fernandes, E., Câmara, J., Gonçalves, J. A., Rosário, j., Freitas, S., & Carvalho, S. (2017). Relações de amizade e autoconceito na adolescência: Um estudo exploratório em contexto escolar. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 34(3), 379-388. doi:10.1590/1982-02752017000300006

- Castro, L. R., Vieira, C. B., Moura, I. K., & Lara, J. S. (2018). Falas, afetos, sons e ruídos: As crianças e suas formas de habitar e participar do espaço escolar. *Revista Eletrônica de Educação*, 12(1), 151-168. doi: 10.14244/198271992019
- Cella, M., & Chalder, T. (2010). Measuring fatigue in clinical and community settings. *Journal of Psychosomatic Research*, 69(1), 17-22. doi: 10.1016/j.jpsychores.2009.10.007
- Chaves, M. W. (2015). As relações entre a escola e o aluno: Uma história de em transformação. *Educação & Realidade*, 40(4), 1149-1167. doi: 10.1590/2175-623645958
- Cintra, C. L., & Guerra, V. M. (2017). Educação positiva: A aplicação da psicologia positiva à instituições educacionais. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(3), 505-514. doi: 10.1590/2175-35392017021311191
- Coelho, C. C. A., & Dell'Áglio, D. D. (2018). Engajamento escolar: Efeito do suporte dos pais, professores e pares na adolescência. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(3), 621-629. doi: 10.1590/2175-35392018038539
- Conceição, V. L., & Zamora, M. H. R. N. (2015). Desigualdade social na escola. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 32(4), 705-714. doi: 10.1590/0103-166X2015000400013
- Dalvite, B., Oliveira, D., Nunes, G., Perius, M., & Scherer, M. J. (2007). Análise do conforto acústico, térmico e lumínico em escolas da rede pública de Santa Maria, RS. *Disciplinarum Scientia Artes, Letras e Comunicação*, 8(1), 1-13. Recuperado de <https://www.periodicos.unifra.br/index.php/disciplinarumALC/article/view/712/66>

- Damásio, B. F. (2012). Uso da análise fatorial exploratória em psicologia. *Avaliação Psicológica*, 11(2), 213-228. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v11n2/v11n2a07.pdf>
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575. Recuperado de https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2162125
- Diener, E. (2012). New findings and future directions for subjective well-being research. *American Psychologist*, 67(8), 590-597. doi: 10.1037/a0029541
- Diener, E., & Ryan, K. (2009). Subjective well-being: A general overview. *South African Journal of Psychology*, 39(4), 391-406. doi: 10.1177/008124630903900402
- Diener, E., Heintzelman, S. J., Kushlev, K., Tay, L., Wirtz, D., Lutes, L. D., & Oishi, S. (2016). Findings all psychologists should know from the new science on subjective well-being. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 1-18. doi:10.1037/cap0000063
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas R. E., & Smith, H. E. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302. doi: 10.1037/0033-2909.125.2.276
- Gibbs, G. (2009). *Análise de dados qualitativos*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Giordani, J. P., Seffner, F., & Dell'Aglio, D. D. (2017). Violência escolar: Percepções de alunos e professores de uma escola pública. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(1), 103-111. doi: 10.1590/2175-3539201702111092
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., Tatham, R. L. (2009). *Análise multivariada de dados*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Hernández-Nieto, R. A. (2002). *Contributions to statistical analysis*. Mérida: Universidad de los Andes.

- Huebner, E. S. (1991). Initial development of the Student's Life Satisfaction Scale. *School Psychology International*, 12(3), 231-240. doi: 10.1177/0143034391123010
- King, A. L., Huebner, E. S., Suldo, S. M., & Valois, R. F. (2006). An ecological view of school satisfaction in adolescence: Linkages between social support and behavior problems. *Applied Research in Quality of Life*, 1(3-4), 279-295. doi: 10.1007/s11482-007-9021-7
- Konrath, S., Meier B. P., & Bushman B. J. (2014) Development and validation of the Single Item Narcissism Scale (SINS). *PLoS ONE*, 9(8), e103469. doi: 10.1371/journal.pone.0103469
- Lardier, D. T., Barrios, V. R., Garcia-Reid, P., & Reid, R. J. (2018). Preventing substance use among hispanic urban youth: Valuing the role of family, social support networks, school importance, and community engagement. *Journal of Child & Adolescent Substance Abuse*, 1-13. doi:10.1080/1067828x.2018.1466748
- Linacre, J. M. (2014). Winsteps rash measurement computer program. Beaverton, OR: Winsteps.com. Recuperado de <http://www.winsteps.com/index.htm>
- Long, R. F., & Huebner, E. S. (2014). Differential validity of global and domain-specific measures of life satisfaction in the context of schooling. *Child Indicators Research*, 7, 671e694. doi: 10.1007/s12187-013-9231-5
- Long, R. F., Huebner, E. S., Wedell, D. H., & Hills, K. J. (2012). Measuring school-related subjective well-being in adolescents. *American Journal of Orthopsychiatry*, 82, 50e60. doi: 10.1111/j.1939-0025.2011.01130.x
- Lorenzo-Blanco, E. L., Unger, J. B., Oshri, A., Baezconde-Garbanati, L., & Soto, D. (2016). Profiles of bullying victimization discrimination, social support, and school safety: Links with latino/a youth acculturation, gender, depressive symptoms, and

cigarette use. *American Journal of Orthopsychiatry*, 86(1), 37-48. doi: 10.1037/t03506-000

Lorenzo-Seva, U., Timmerman, M. E. & Kiers, H. A. (2011). The hull method for selecting the number of common factors. *Multivariate Behavioral Research*, 46(2), 340-364. doi: 10.1080/00273171.2011.564527

McCullough, G., Huebner, S., & Laughlin, J. E. (2000). Life events, self-concept, and adolescent's positive subjective well-being. *Psychology in the Schools*, 37(3), 281-290. doi: 10.1002/(SICI)1520-6807(200005)37:3<281::AID-PITS8>3.0.CO;2-2

Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, Conselho Nacional da Educação & Câmara Nacional de Educação Básica (2013). *Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica*. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192

Organization for Economic Co-operation and Development (2017). *PISA 2015 Results (Volume III): Student's well-being*. Recuperado de: <http://www.oecd.org/education/pisa-2015-results-volume-iii-9789264273856-en.htm>

Ortuño-Sierra, J., Aritio-Solana, R., Luis, E. C. de., Nalda, F. N., & Fonseca-Pedrero, E. (2017). Subjective well-being in adolescence: New psychometric evidences on the Satisfaction with Life Scale. *European Journal of Developmental Psychology*, 1-9. doi: 10.1080/17405629.2017.1360179

- Paluck, E. L., Shepherd, H., & Aronow, P. M. (2016). Changing climates of conflict: A social network experiment in 56 schools. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *113*(3), 566-571. doi:10.1073/pnas.1514483113
- Reschly, A. L., Huebner, E. S., Appleton, J. J., & Antaramian, S. (2008). Engagement as flourishing: The contribution of positive emotions and coping to adolescent's engagement at school and with learning. *Psychology in the Schools*, *45*(5), 419-431. doi: 10.1002/pits.20306
- Roeser, R. W. (2001). To cultivate the positive: Introduction to the special issue on schooling and mental health issues. *Journal of School Psychology*, *39*, 99-110. doi: 10.1016/S0022-4405(01)00061-9
- Seligson, J. L., Huebner, E. S., & Valois, R. F. (2003). Preliminary validation of the Brief Multidimensional Student's Life Satisfaction Scale (BMSLSS). *Social Indicators Research*, *61*(2), 121-145. doi: 10.1023/A:1021326822957
- Sellstrom, E., & Bremberg, S. (2006). Is there a "school effect" on pupil outcomes? A review of multilevel studies. *Journal of Epidemiology & Community Health*, *60*(2), 149-155. doi:10.1136/jech.2005.036707
- Soto, C. J., John, O. P., Gosling, S. D., & Potter, J. (2008). The developmental psychometrics of big five self-reports: Acquiescence, factor structure, coherence, and differentiation from ages 10 to 20. *Journal of Personality and Social Psychology*, *94*, 718-737. doi: 10.1037/0022-3514.94.4.718
- Tian L., Wang D., & Huebner, E. S. (2014). Development and validation of the Brief Adolescent's Subjective Well-Being in School Scale (BASWBSS). *Social Indicators Research*, *120*(2), 615-634. doi: 10.1007/s11205-014-0603-0

- Vigil-Colet, A., Morales-Vives, A., & Lorenzo-Seva, U. (2013). How social desirability and acquiescence affect the age-personality relationship. *Psicothema*, 25(3), 342-348. doi: 10.7334/psicothema2012.297
- Wang, M., & Eccles, J. (2012). Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child Development*, 83(3), 877-895. doi:10.1111/j.1467-8624.2012.01745.x
- Whitley, A.M., Huebner, E.S., Hills, K.J., & Valois, R.F. (2012). Can students be too happy in school?. The optimal level of school satisfaction. *Applied Research in Quality of Life*, 7(4), 337-350. doi: 10.1007/s11482-012-9167-9

Estudo 3

Escala de Bem-Estar Subjetivo Escolar (EBESE): Contribuições de uma medida para a produção de indicadores educacionais

João Lucas Dias-Viana
Ana Paula Porto Noronha
Universidade São Francisco, Campinas - SP, Brasil

Resumo

Este estudo reuniu evidências de validade convergente e de critério para a Escala de Bem-Estar Subjetivo Escolar (EBESE) para o contexto da educação básica. A amostra foi composta por 434 estudantes, ambos os sexos, alunos do 7º ano do Ensino Fundamental ao 2º ano do Ensino Médio, com idades variando de 12 a 19 anos. Os participantes responderam presencialmente a um questionário de identificação sociodemográfica e escolar, EBESE, Escala Baptista de Depressão versão Infantojuvenil (EBADEP-IJ), Escala Global de Satisfação de Vida para Adolescentes (EGSV-A), Escala de Percepção de Suporte Social para Adolescentes (EPSUS-Ad). Além disso, foram obtidas notas dos alunos referentes às disciplinas de Português e Matemática. A EBESE é um instrumento composto por 27 itens, distribuídos em três fatores (satisfação com a escola, afetos negativos na escola e afetos positivos na escola). Para atender aos objetivos deste estudo foram utilizadas análises de correlação de Pearson e teste *t* de Student para comparação dos grupos quanto ao sexo, nível de ensino, histórico de recuperação e reprovação, e ocorrência de bullying. Os fatores da EBESE apresentaram correlações positivas e negativas significativas, com magnitudes de moderadas a altas, conforme hipotetizado. As análises indicaram a utilização da EBESE em investigações futuras que se proponham a avaliar o bem-estar de populações estudantis.

Palavras-chave: afetos negativos, afetos positivos, escola, satisfação com a escola, testes psicológicos.

Abstract

This study included validity convergent evidence validity and of the criterion of the School Subjective Well-Being Scale (EBESE) for the context of basic education. The sample included 434 students, both sexes, students from the 7th year of Elementary School to the 2nd year of High School, with ages varying from 12 to 19 years. Participants answered face-to-face with a socio-demographic and school identification questionnaire, EBESE, Baptist Depression Scale (EBADEP-IJ), Global Scale for Adolescent Life Satisfaction (EGSV-A), EPSUS-Ad). In addition, students' scores on Portuguese and Mathematics subjects were obtained. The EBESE is an instrument composed of 27 items, distributed in three factors (satisfaction with school, negative affects in school and positive affects in school). In order to meet the objectives of this study, Pearson's correlation and Student's t-test were used to compare the groups regarding gender, educational level, history of recovery and disapproval, and occurrence of bullying. The EBESE factors presented significant positive and negative correlations, with magnitudes of moderate to high, as hypothesized. The analyzes indicated the use of

EBESE in future investigations that aim to evaluate the well-being of student populations.

Keywords: negative affects, positive affects, psychological tests, satisfaction with school, school.

Resumen

Este estudio reunió evidencia de validez convergente y de criterio de la Escala de Bienestar Subjetivo Escolar (EBESE) para el contexto de la educación básica. La muestra fue compuesta por 434 estudiantes, ambos sexos, alumnos del 7º año de la Enseñanza Fundamental al 2º año de la Enseñanza Media, con edades variando de 12 a 19 años. Los participantes respondieron presencialmente a un cuestionario de identificación sociodemográfica y escolar, EBESE, Escala Baptista de Depresión versión Infantojuvenil (EBADEP-IJ), Escala Global de Satisfacción de Vida para Adolescentes (EGSV-A), Escala de Percepción de Apoyo Social para Adolescentes (EGSV-A) EPSUS-Ad). Además, se obtuvieron calificaciones de los estudiantes en relación con las disciplinas portugués y matemática. La EBESE es un instrumento compuesto por 27 ítems, distribuidos en tres factores (satisfacción con la escuela, afectos negativos en la escuela y afectos positivos en la escuela). Para atender a los objetivos de este estudio se utilizaron análisis de correlación de Pearson y test t de Student para comparación de los grupos en cuanto al sexo, nivel de enseñanza, histórico de recuperación y reprobación, y ocurrencia de bullying. Los factores de la EBESE presentaron correlaciones positivas y negativas significativas, con magnitudes de moderadas a altas, conforme hipotético. Los análisis indicaron la utilización de la EBESE en investigaciones futuras que se proponían evaluar el bienestar de las poblaciones estudiantiles.

Palabras clave: afectos negativos, afectos positivos, escuela, pruebas psicológicas, satisfacción con la escuela.

Introdução

O estudo do bem-estar subjetivo (BES) escolar e dos seus componentes tem crescido nos últimos anos e enfatiza a importância de aspectos positivos do desenvolvimento do aluno no contexto escolar. O BES escolar refere-se a como os alunos pensam e como se sentem em relação as suas escolas. O termo “subjetivo” ressalta que essas avaliações resultam da interação de diversos fatores, que incluem aspectos de ordem pessoal e contextual. Por exemplo, mecanismos de enfrentamento do aluno, desempenho escolar, relações sociais estabelecidas na escola, clima escolar,

eventos estressores. A avaliação que o aluno faz de sua escola pode ser feita tanto de forma cognitiva, quanto emocional, indicando a estrutura multidimensional do construto composto pelas dimensões de satisfação com a escola, afetos positivos na escola e afetos negativos na escola (Tian, Wang & Huebner, 2014).

A satisfação com a escola é o componente cognitivo do BES escolar. Refere-se ao nível de contentamento que o sujeito percebe quando pensa sobre a sua escola de modo geral. A avaliação do quão satisfeito ou insatisfeito o estudante está com a sua escola é feita a partir de normas internas, a partir da percepção do estudante do que é satisfatório ou desprazeroso. O julgamento do quão satisfeito se é com a escola expressa informações diferentes, uma vez que as pessoas não são iguais e estão sob a influência de uma multiplicidade de fatores distintos, como estados de humor, pensamentos e sentimentos presentes no momento, desempenho escolar, colegas de sala (Casas, Bălțătescu, Bertran, González, & Hatos, 2013; Huebner et al., 2014; Varela et al., 2017). A satisfação com a escola é o componente mais estudado do BES escolar, com pesquisas que evidenciam sua associação com aspectos relacionados à saúde mental, como sintomatologia depressiva (Barth, Hofmann, & Schori, 2014), suporte social (Baker, 1998) e satisfação com a vida (Suldo, Thalji-Raitano, Gelley, & Hoy, 2013). Por outro lado, alunos insatisfeitos com as suas escolas apresentam maior vulnerabilidade às dificuldades escolares, menores níveis de sucesso acadêmico e de engajamento escolar (Whitley, Huebner, Hills, & Valois, 2012).

Os afetos positivos e negativos na escola representam a dimensão emocional do BES escolar e são entendidos como a frequência na qual os estudantes vivenciam emoções positivas e negativas no espaço escolar. Alunos com níveis mais altos de afetos positivos encontram-se satisfeitos com a sua escola e experienciam episódios intensos e frequentes de prazer (afetos positivos); percebem-se como estudantes confiantes,

determinados e capazes. No entanto, alunos com baixos níveis de BES estão insatisfeitos com a escola e experimentam momentos intensos e frequentes de desprazer (afetos negativos); percebendo-se como desmotivados, incapazes e chateados (Tian et al., 2014). Os afetos positivos na escola estão associados com altos níveis de *coping* e engajamento escolar (Reschly, Huebner, Appleton, & Antaramian, 2008), e os afetos negativos correlacionam-se com evasão escolar, comportamento antissocial e abuso de substâncias (Roeser, 2001).

A partir dessa perspectiva, destaca-se a importância de aspectos saudáveis e positivos do desenvolvimento psicossocial do aluno na escola, possibilitando ao estudante participação, representação e “voz” na elaboração de políticas educacionais que promovam melhorias no ambiente escolar. Historicamente, a pesquisa e a prática em avaliação psicológica nos contextos escolares e educacionais enfatizaram a mensuração de habilidades cognitivas (inteligência, memória, atenção), em decorrência de um modelo de escola com foco na aprendizagem de conteúdos pragmáticos e na transmissão de conhecimentos (Morin, 2000). Assim, privilegiou-se tais aspectos como os principais responsáveis pelo sucesso ou fracasso do aluno, desconsiderando variáveis não-cognitivas, como os aspectos sociais e emocionais envolvidos no processo de escolarização. Contudo, além de ser responsável pela educação formal, a instituição escolar é responsável pelo desenvolvimento integral, promoção do bem-estar social, físico e emocional de seus alunos (Abed, 2016).

Nos últimos anos, sistemas educacionais de países, como, Austrália, Estados Unidos e China, diante de problemáticas como evasão, repetência, violência escolar e saúde mental precária dos alunos começaram a investir na identificação de variáveis relacionadas ao bem-estar do aluno, e na aplicação de intervenções que objetivassem a melhoria do contexto escolar (Simmons, Graham, & Thomas, 2014). Nesse sentido, as

avaliações educacionais exercem uma importante função na produção desses indicadores, embasando a implementação de políticas educacionais e melhorando a qualidade das instituições (Siveres & Santos, 2018).

Uma avaliação de destaque internacional é o *Programme for International Student Assessment* (PISA), que avalia alunos com 15 anos de idade, que estejam cursando a partir do 7º ano do Ensino Fundamental, oriundos de 72 países, incluindo o Brasil. O PISA ocorre a cada triênio, destinando-se à avaliação de competências em leitura, matemática, ciências, finanças e resolução de problemas, além variáveis não-cognitivas que possam estar associadas a essas habilidades. São exemplos de variáveis os afetos, traços de personalidade, motivação, interesses vocacionais, entre outras. Essas informações são coletadas por meio de questionários aplicados em alunos, pais e professores. Na última edição, ocorrida em 2015, os alunos foram avaliados quanto aos seguintes aspectos: satisfação com a vida, motivação para aprender, ansiedade vivida no contexto escolar, ocorrência de *bullying*, relação com professores e as correlações dessas variáveis com o desempenho escolar. Os resultados apontaram para o fato de que o sucesso acadêmico do aluno não se relaciona apenas a um bom rendimento escolar, mas também ao quanto a satisfação do aluno com a sua escola, contribui para a aquisição de conteúdos acadêmicos e ao desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais necessárias à formação humana (*Organization for Economic Co-operation and Development* [OECD], 2017).

No contexto brasileiro, as principais políticas de avaliação educacional são o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Do primeiro, participam alunos de 5º e 9º do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio. São identificados aspectos sociodemográficos e da vivência escolar, e avaliado o desempenho dos estudantes em provas de português e

matemática. O IDEB é um indicador calculado a partir da taxa de aprovação e o desempenho nos estudantes no SAEB. No entanto, observa-se, que as avaliações do ensino básico no Brasil enfatizam somente os aspectos cognitivos dos alunos, desconsiderando variáveis não-cognitivas relacionada à escolarização. No entanto, as Diretrizes Curriculares Nacionais (MEC, 2013) enfatizam que a escola, desde a construção do projeto político-pedagógico até a organização do trabalho escolar, deve ser orientada para a educação, a troca do conhecimento, o acolhimento, o aconchego, garantindo a aprendizagem, o desenvolvimento e o bem-estar dos alunos.

Nesse sentido, considerando a importância da escola na promoção do bem-estar do aluno, e a importância de medidas com qualidades psicométricas para a produção de indicadores, Dias-Viana e Noronha (2019; Estudo 2) elaboraram a Escala de Bem-Estar Subjetivo Escolar (EBESE). A partir de uma revisão da literatura, os autores encontraram uma escassez de estudos que investigassem o BES escolar, e ausência de medidas que se proponham a avaliação desse construto. Assim, com o objetivo de suprir essa lacuna, Dias-Viana e Noronha propuseram a EBESE (Dias-Viana & Noronha 2019; Estudo 2). Uma medida específica de BES escolar tem sua relevância para políticas de avaliação educacional, e em pesquisas e estudos de intervenção que propiciem a produção de indicadores para a melhoria da Educação Básica e do ambiente escolar.

A EBESE é composta por 27 itens, distribuídos em três fatores: satisfação com a escola (7 itens), afetos negativos na escola (10 itens) e afetos positivos na escola (10 itens). Um estudo de qualidades psicométricas do instrumento reuniu evidências de validade com base no conteúdo dos itens e na estrutura interna, e estimou índices de consistência interna. Os resultados indicaram uma solução fatorial composta por três fatores, com índices de ajuste considerados adequados, com $RMSEA = 0,06$; $CFI =$

0,96; TLI = 0,95; $X^2/g.l = 699,01/273$ (Hair, Black, Babin, Anderson, & Tatham, 2009). Além disso, a escala apresentou bons índices de consistência interna, com alfa de 0,91 para o instrumento total, 0,82 para o fator de satisfação com a escola, 0,89 para afetos negativos e 0,87 para afetos positivos.

Considerando que o avanço do conhecimento acerca de um fenômeno depende da existência de instrumentos com evidências empíricas que embasem a sua utilização, esta pesquisa tem por objetivo reunir evidências de validade adicionais para a EBESE, com base na relação com outras variáveis. Hipotetizou-se que haveria uma correlação positiva de satisfação com a escola e satisfação com a vida (H1; Suldo et. al., 2013), com suporte social (H2; Baker, 1998) e ausência de sintomatologia depressiva (H3, Benevides, Sousa, Barreto-Carvalho, & Nunes-Caldeira, 2015), e correlações negativas com sintomatologia depressiva (H4; Barth et al, 2014). Da mesma forma, espera-se que os afetos positivos na escola se correlacione positivamente com satisfação com a vida (H5), suporte social (H6), ausência de sintomatologia depressiva (H7), e negativamente com sintomatologia depressiva (H8). Por outro lado, espera-se que afetos negativos na escola apresente correlações negativas com satisfação com a vida (H9), suporte social (10), e positivamente com sintomatologia depressiva (Khazanov, & Ruscio, 2016, Woyciekoski, Stenert, & Hutz, 2012). Espera-se ainda correlações positivas entre Satisfação com a escola e afetos positivos na escola com rendimento escolar, e negativas com afetos negativos na escola (Bücker, Nuraydin, Simonsmeier, Schneider, & Luhmann, 2018). Além disso, investigou-se os níveis dos componentes do BES escolar de acordo com os seguintes critérios: sexo, ciclo de ensino, histórico de repetência e recuperação escolar e ocorrência de *bullying*.

Método

Participantes

Participaram deste estudo 434 alunos, com predomínio de participantes do sexo feminino ($n = 240$; 55,30%), idades variando de 12 a 19 anos ($M = 14,88$; $DP = 1,70$), estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental ao segundo ano do Ensino Médio, regularmente matriculados em uma escola pública do Estado do Ceará. Alunos que possuíssem comprometimentos cognitivos severos e/ou algum transtorno que o impossibilitasse de participar foram excluídos da amostra. As informações de quais estudantes se enquadravam no critério de exclusão da amostra foram obtidas junto à coordenação da escola. Após consulta à gestão da escola, não havia estudantes que preenchessem aos critérios de exclusão desta pesquisa.

Instrumentos

Questionário de Identificação Sociodemográfica e Escolar (Anexo 11, pág. 153). Instrumento desenvolvido pelos proponentes desta pesquisa. Composto por 16 perguntas que se propunham a identificar variáveis sociodemográficas e escolares dos estudantes. A primeira parte do questionário apresenta questões de identificação sociodemográfica, incluindo nome, idade, data de nascimento, sexo e com quem mora. A segunda parte, continha dez questões relacionadas a aspectos escolares, compreendendo nome da escola que estuda, série, variáveis associadas ao desempenho escolar, ao suporte social na escola, ocorrência de bullying e uma autoavaliação do aluno de seu desempenho escolar.

Escala de Bem-Estar Subjetivo Escolar (EBESE, Dias-Viana & Noronha, 2019; Anexo 12, pág. 154). Instrumento composto por 27 itens, distribuídos em duas subescalas. A primeira, contém sete itens que avaliam a satisfação do aluno com a escola. Possui chave de resposta em escala Likert de 5 pontos, variando de 1 (*Discordo Totalmente*) a 5 (*Concordo Totalmente*). A segunda subescala engloba os dois

componentes afetivos do BES escolar, afetos positivos na escola (10 itens) e afetos negativos (10 itens). Os itens caracterizam-se como adjetivos que representam diferentes sentimentos e emoções vividos na escola, respondidos em escala Likert de 5 pontos, variando de 1 (*Nunca*) a 5 (*Sempre*). Os coeficientes de consistência interna foram alfa de Cronbach de 0,91 para o instrumento total, 0,87 para o fator de satisfação com a escola, 0,89 para afetos negativos e 0,87 para afetos positivos.

Escala Baptista de Depressão versão Infantojuvenil (EBADEP-IJ; Baptista, 2018; Anexo 13, pág. 155). A EBADEP-IJ é um instrumento de autorrelato composto por 27 itens, com chave de resposta em escala do tipo Likert, variando de 0 (*nunca/poucas vezes*) a 2 (*muitas vezes/sempre*), que tem por objetivo avaliar a ocorrência de sintomatologia depressiva em crianças e adolescentes, de oito a 18 anos. A análise fatorial exploratória, com componentes principais e rotação *varimax*, indicou uma solução de dois fatores, um com itens positivos que avaliam a ausência de sintomatologia depressiva e outro com itens negativos que avaliam a presença de sintomas depressivos. São exemplos de itens do instrumento: “Meus dias têm sido bons” e “Sinto-me sem energia”. O coeficiente alfa de Cronbach para o instrumento foi de 0,89, e nesta pesquisa foi de 0,92.

Escala Global de Satisfação de Vida para Adolescentes (EGSV-A; Giacomoni, Segabinazi, Zortea, & Zanon, 2012; Anexo 14, pág. 157). O instrumento é composto por 10 itens, com chave de resposta em escala Likert, variando de 1 (*nem um pouco*) a 5 (*muitíssimo*), que tem por objetivo avaliar a satisfação global de vida de adolescentes, de 12 a 19 anos. São exemplos de itens: “Tenho tudo o que preciso”, “Gosto da minha vida”, “Me sinto bem do jeito que sou”. O coeficiente de consistência interna do instrumento foi de 0,90, e nesta pesquisa foi de 0,96.

Escala de Percepção de Suporte Social para Adolescentes (EPSUS-Ad, Baptista & Cardoso, 2018; Anexo 15, pág. 158). O instrumento é composto por 23 itens, que avaliam como o indivíduo percebe o suporte social recebido. O instrumento é composto por três fatores: enfrentamento de problemas, interações sociais e afetividade. Possui chave de resposta em escala do tipo Likert de quatro pontos, variando de 0 (*nunca*) a 3 (*sempre*). Quanto maior a pontuação na escala, melhor o suporte social percebido. São exemplos de itens: “Demonstram carinho por mim”; “Entendem meus problemas” e “Escutam meus medos/preocupações”. O coeficiente alfa de Cronbach do instrumento foi de 0,91, e nesta pesquisa foi de 0,96.

Rendimento Escolar. Foi solicitado junto à secretaria da escola participante desta pesquisa as notas obtidas pelos alunos nas disciplinas de Português e Matemática. As notas são correspondentes ao terceiro bimestre letivo cursado pelo aluno no ano de 2018.

Procedimentos

Inicialmente, foi solicitado a autorização junto à direção da escola para a realização desta pesquisa. Após aprovação, o projeto foi encaminhado a um comitê de ética em pesquisa de uma universidade, aprovado com CAAE de número 97953218.2.0000.5514. Por tratar-se de uma amostra composta por indivíduos menores de idade, os alunos receberam o TCLE (Anexo 7, pág. 148) para que entregassem aos seus respectivos responsáveis legais e, assim, autorizassem a participação dos alunos na pesquisa. Em seguida, os alunos com idades inferiores a 18 anos receberam o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE; Anexo 8, pág. 149), convidando-o a participar do estudo, e por meio do qual manifestam anuência em participar da pesquisa. Estudantes com idade igual ou superior a 18 anos assinaram ao TCLE (Anexo 9, pág. 150) manifestando sua concordância em participar da pesquisa. Destaca-se, ainda, que

foram respeitados os aspectos éticos exigidos pela resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS, 2016) para pesquisas envolvendo seres humanos. Os participantes foram informados sobre a liberdade de recusa em participar da pesquisa, a garantia do anonimato e o sigilo dos dados.

A aplicação do instrumento ocorreu de forma coletiva e presencialmente, nas respectivas salas de aulas dos participantes. Durante a aplicação, os alunos receberam as devidas orientações quanto à forma de como o instrumento deveria ser preenchido. O tempo médio para a aplicação dos instrumentos foi de 40 minutos, com a seguinte ordem de aplicação: Questionário de Identificação Sociodemográfica e Escolar, EBESE, EBADEP-IJ, EPSUS-Ad e EGSV-A.

Análise de Dados

Para estudo de validade com base na relação com outras variáveis, foi utilizada análise de correlação r de Pearson, utilizando os escores brutos obtidos dos fatores da EBESE, EBADEP-IJ, EPSUS-Ad e EGSV-A. Também foi utilizada Modelagem de Equações Estruturais (SEM) para investigar o potencial preditivo dos componentes da EBESE sobre essas variáveis.

Além disso, investigou-se a associação entre satisfação com a escola e os componentes afetivos do BES escolar e as notas de Português e Matemática dos alunos por meio da correlação r de Pearson. Utilizou-se análise de regressão múltipla pelo método *stepwise* para explorar o potencial preditivo dos componentes da EBESE sobre o rendimento escolar. Por meio do teste t de Student foram comparados grupos de alunos quanto às variáveis sexo, ciclo de ensino, histórico de repetência e recuperação escolar, ocorrência de *bullying*. As análises dos dados foram feitas nos *softwares* *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), v. 25 e *Mplus* 7.11.

Resultados

Para a verificação da validade convergente da Escala de Bem-Estar Subjetivo Escolar, calcularam-se as médias, os desvios padrão e as correlações entre os diferentes fatores das escalas utilizadas (Tabela 1). A subescala de satisfação com a escola apresentou correlações positivas de moderada magnitude com satisfação com a vida ($r = 0,48$) e com o fator de enfrentamento de problemas ($r = 0,41$). A subescala de afetos positivos apresentou correlações positivas e de alta magnitude com ausência de sintomatologia depressiva ($r = 0,68$), satisfação com a vida ($r = 0,61$) e negativa com sintomatologia depressiva ($r = -0,54$); correlações moderadas com enfrentamento de problemas ($r = 0,43$) e afetividade ($r = 0,42$). A subescala de afetos negativos na escola, por sua vez, apresentou correlações positivas de alta magnitude com sintomatologia depressiva ($r = 0,54$) e moderadas negativas com ausência de sintomatologia depressiva ($r = -0,46$) e satisfação com a vida ($r = -0,43$).

Tabela 1

Médias, Desvios Padrões e Coeficientes de Correlação entre os Fatores das Escalas do Estudo

	<i>M</i>	<i>DP</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Satisfação com a Escola	24,12	4,78	-										
2. Afetos Positivos na Escola	31,33	6,7	0,52**	-									
3. Afetos Negativos na Escola	28,33	31,3	-0,38**	-0,43**	-								
4. Satisfação com a Vida	36,64	9,16	0,48**	0,61**	-0,43**	-							
5. Ausência de Sintomatologia Depressiva	20,77	3,88	0,36**	0,68**	0,54**	-0,72**	-						
6. Sintomatologia Depressiva	31,32	6,79	-0,36**	-0,54**	-0,46**	0,73**	-0,63**	-					
7. Enfrentamento de Problemas	31,6	7,33	0,41**	0,43**	-0,27**	0,53**	-0,46**	0,45**	-				
8. Interações Sociais	16,05	3,31	0,33**	0,38**	-0,18**	0,46**	-0,38**	0,34**	0,74**	-			
9. Afetividade	22,27	4,89	0,38**	0,42**	-0,23**	0,52**	-0,45**	0,40**	0,83**	0,75**	-		
10. Português	7,77	1,10	-0,03	0,11**	0,06	0,05	0,12*	0,02	0,10*	0,04	0,13**	-	
11. Matemática	7,00	1,67	0,02	0,26**	-0,09	0,15**	0,26**	-0,11	0,09	0,05	0,11*	0,72**	-

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Consoante ao objetivo principal deste estudo, com o intuito de investigar o potencial explicativo dos componentes do BES escolar sobre os fatores dos instrumentos, aplicou-se Modelagem de Equações Estruturais para a amostra desta pesquisa. Utilizou-se como variáveis independentes os três fatores da EBESE – satisfação com a vida, afetos negativos na escola e afetos positivos na escola – e como variáveis dependentes os fatores da EGSVA, EBADEP-IJ, EPSUS-Ad.

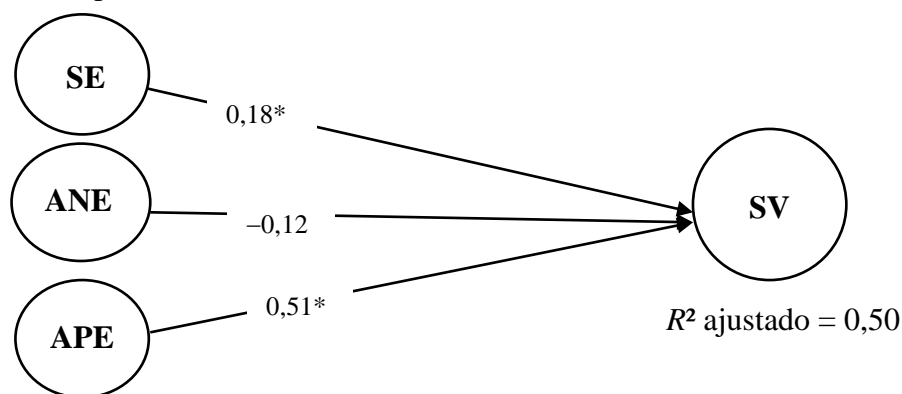


Figura 1. Modelagem de equações estruturais dos fatores da EBESE sobre o fator de satisfação com a vida. *Legenda.* SE = Fator de Satisfação com a escola da EBESE; ANE = Fator de Afetos Negativos da EBESE; APE = Fator de Afetos Positivos da EBESE; SV = Fator de Satisfação com a Vida da EGSVA. *Nota.* * $p < 0,05$

Observa-se na Figura 1 que os três fatores da EBESE apresentaram contribuição significativa para a satisfação com a vida. O modelo apresentou bons índices de ajuste, com $X^2/g.l = 2,44$; RMSEA = 0,06; CFI = 0,96, TLI = 0,95. Os fatores da EBESE contribuíram significativamente com o modelo ($p < 0,05$) e obtiveram nível explicativo de R^2 ajustado = 0,50 sobre a satisfação com a vida. Os afetos positivos foram o fator mais explicativo do modelo, com valor de $\beta = 0,51$, seguido por satisfação com a escola $\beta = 0,18$. Afetos negativos na escola, por sua vez, explicaram negativamente, com $\beta = -0,12$.

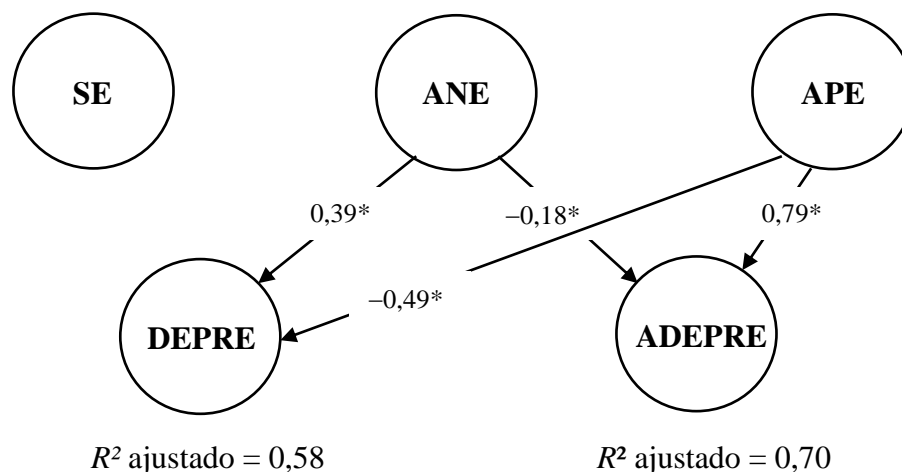


Figura 2. Modelagem de equações estruturais para os fatores da EBESSE sobre os fatores da EBADEP. *Legenda.* SE = Fator de Satisfação com a escola da EBESSE; ANE = Fator de Afetos Negativos da EBESSE; APE = Fator de Afetos Positivos da EBESSE; DEPRE = Fator de sintomatologia depressiva; ADEPRE = Fator de ausência de sintomatologia depressiva. *Nota.* $*p < 0,05$.

Foram testados o poder explicativo dos fatores da EBESSE sobre a presença e ausência de sintomas depressivos nos estudantes. A partir da análise da Figura 2, constatou-se que afetos positivos na escola foram os mais explicativos do modelo, explicando positivamente e significativamente ($p < 0,05$) a ausência de sintomatologia depressiva, com $\beta = 0,79$ e negativamente a presença de sintomatologia depressiva, com $\beta = -0,49$. Afetos negativos na escola apresentou $\beta = 0,39$ e de $\beta = -0,18$ para presença e ausência de sintomas depressivos, respectivamente. Para satisfação com a escola não foram encontradas relações significativas. Os três fatores da EBESSE apresentaram nível explicativo de R^2 ajustado = 0,58 para sintomas depressivos nos adolescentes e R^2 ajustado = 0,70 para a ausência de sintomatologia depressiva. Satisfação com a escola não apresentou contribuiu significativamente no modelo. Os índices de ajuste do modelo foram adequados, com $X^2/g.l = 2,12$; RMSEA = 0,05; CFI = 0,92; TLI = 0,91.

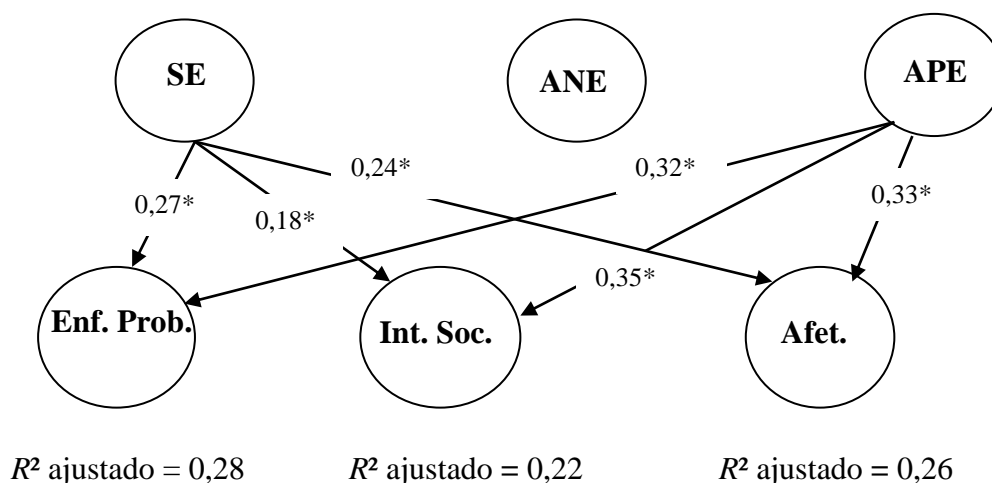


Figura 3. Modelagem de equações estruturais dos fatores da EBESE sobre os fatores da EPSUS-Ad. *Legenda.* SE = Fator de Satisfação com a escola da EBESE; ANE = Fator de Afetos Negativos da EBESE; APE = Fator de Afetos Positivos da EBESE; EGSVA = Escala Global de Satisfação com a Vida

A partir da análise da Figura 3, o fator de afetos positivos na escola apresentou maiores valores de coeficientes padronizados em relação aos demais fatores da EBESE, com $\beta = 0,35$ para interações sociais, $\beta = 0,33$ para afetividade e $\beta = 0,32$ para enfrentamento de problemas. Já satisfação com a escola apresentou $\beta = 0,27$ para enfrentamento de problemas, $\beta = 0,24$ para afetividade e $\beta = 0,18$ para interações sociais. Observou-se que os índices de ajuste do modelo são adequados, com $X^2/g.l = 1,88$, $RMSEA = 0,05$ $CFI = 0,96$ $TLI = 0,96$. Afetos negativos não contribuiu significativamente com o modelo. Os fatores da EBESE apresentaram R^2 ajustado = 0,28 para enfrentamento de problemas, R^2 ajustado = 0,22 para interações sociais e R^2 ajustado = 0,26 para afetividade.

Com o intuito de investigar o potencial preditivo dos componentes do BES escolar sobre o rendimento dos alunos nas disciplinas de português e matemática, realizou-se análise de regressão múltipla pelo método *stepwise*. Os dados evidenciaram que em ambas as disciplinas os afetos positivos na escola foram os melhores preditores. Os melhores modelos de predição foram os afetos positivos na escola e satisfação com a

escola, explicando 2% das notas em português, $F(2,381) = 12,36$, $p < 0,01$, e 8% das notas em matemática com $F(2,376) = 88,56$, $p < 0,01$.

Tabela 2

Regressões Múltiplas dos Fatores do BES Escolar sobre o Rendimento Escolar

Disciplina	Componentes	B	SE B	β	R^2 ajustado
Português	Etapa 1				0,01
	Afetos positivos na escola	0,02	0,01	0,11	
	Etapa 2				0,02
	Afetos positivos na escola	0,03	0,10	0,18	
	Satisfação com a escola	-0,03	0,14	0,14	
Disciplina	Componentes	B	SE B	β	R^2 ajustado
Matemática	Etapa 1				0,06
	Afetos positivos na escola	0,06	0,01	0,25	
	Etapa 2				0,08
	Afetos positivos na escola	0,02	0,02	0,34	
	Satisfação com a escola	0,02	0,02	0,16	

Com o intuito de investigar possíveis diferenças nos níveis de BES escolar de acordo com alguns grupos critério, foram investigados os níveis de BES escolar de acordo com o sexo, ciclo de ensino, possuir reprovação no histórico, ter ficado de recuperação em algum momento da vida escolar, e ser vítima de *bullying*. Os dados podem ser visualizados na Tabela 3.

Tabela 3

Estatísticas descritivas, teste t de Student e d de Cohen para a EBESE em relação a critérios escolares

Fator	Grupo	M	DP	F	p	d																																																																																																																																								
Satisfação com a Escola	Feminino	24,00	4,86	-0,48	0,62	-0,05																																																																																																																																								
	Masculino	24,30	4,69				Afetos Negativos na Escola	Feminino	29,00	7,75	5,59	0,00	0,55	Masculino	25,00	7,67	Afetos Positivos na Escola	Feminino	31,00	6,30	-3,27	0,00	-0,32	Masculino	33,00	7,01	Satisfação com a Escola	Ensino Fundamental	24,70	4,71	2,33	0,02	0,23	Ensino Médio	23,60	4,81	Afetos Negativos na Escola	Ensino Fundamental	27,30	7,57	-2,51	0,01	-0,25	Ensino Médio	29,30	8,27	Afetos Positivos na Escola	Ensino Fundamental	32,40	6,95	3,14	0,00	0,31	Ensino Médio	30,30	6,31	Satisfação com a Escola	sem recuperação no histórico	24,20	4,87	0,26	0,80	0,03	com recuperação no histórico	24,00	4,70	Afetos Negativos na Escola	sem recuperação no histórico	28,00	7,60	-0,74	0,46	-0,08	com recuperação no histórico	28,60	8,24	Afetos Positivos na Escola	sem recuperação no histórico	32,70	6,91	3,46	0,00	0,35	com recuperação no histórico	30,40	6,38	Satisfação com a Escola	sem reprovação escolar	24,20	4,83	0,67	0,51	0,10	com reprovação escolar	23,70	4,56	Afetos Negativos na Escola	sem reprovação escolar	28,20	7,98	-0,98	0,33	-0,14	com reprovação escolar	29,30	8,18	Afetos Positivos na Escola	sem reprovação escolar	31,60	6,76	2,11	0,03	0,30	com reprovação escolar	29,60	6,08	Satisfação com a Escola	não bullying	24,50	4,87	1,94	0,05	0,19	vítimas de bullying	23,60	4,69	Afetos Negativos na Escola	não bullying	25,00	7,29	-7,87	0,00	-0,80	vítimas de bullying	31,50	7,70	Afetos Positivos na Escola	não bullying	33,00	6,69	4,88	0,00
Afetos Negativos na Escola	Feminino	29,00	7,75	5,59	0,00	0,55																																																																																																																																								
	Masculino	25,00	7,67				Afetos Positivos na Escola	Feminino	31,00	6,30	-3,27	0,00	-0,32	Masculino	33,00	7,01	Satisfação com a Escola	Ensino Fundamental	24,70	4,71	2,33	0,02	0,23	Ensino Médio	23,60	4,81	Afetos Negativos na Escola	Ensino Fundamental	27,30	7,57	-2,51	0,01	-0,25	Ensino Médio	29,30	8,27	Afetos Positivos na Escola	Ensino Fundamental	32,40	6,95	3,14	0,00	0,31	Ensino Médio	30,30	6,31	Satisfação com a Escola	sem recuperação no histórico	24,20	4,87	0,26	0,80	0,03	com recuperação no histórico	24,00	4,70	Afetos Negativos na Escola	sem recuperação no histórico	28,00	7,60	-0,74	0,46	-0,08	com recuperação no histórico	28,60	8,24	Afetos Positivos na Escola	sem recuperação no histórico	32,70	6,91	3,46	0,00	0,35	com recuperação no histórico	30,40	6,38	Satisfação com a Escola	sem reprovação escolar	24,20	4,83	0,67	0,51	0,10	com reprovação escolar	23,70	4,56	Afetos Negativos na Escola	sem reprovação escolar	28,20	7,98	-0,98	0,33	-0,14	com reprovação escolar	29,30	8,18	Afetos Positivos na Escola	sem reprovação escolar	31,60	6,76	2,11	0,03	0,30	com reprovação escolar	29,60	6,08	Satisfação com a Escola	não bullying	24,50	4,87	1,94	0,05	0,19	vítimas de bullying	23,60	4,69	Afetos Negativos na Escola	não bullying	25,00	7,29	-7,87	0,00	-0,80	vítimas de bullying	31,50	7,70	Afetos Positivos na Escola	não bullying	33,00	6,69	4,88	0,00	0,50	vítimas de bullying	30,00	6,37						
Afetos Positivos na Escola	Feminino	31,00	6,30	-3,27	0,00	-0,32																																																																																																																																								
	Masculino	33,00	7,01				Satisfação com a Escola	Ensino Fundamental	24,70	4,71	2,33	0,02	0,23	Ensino Médio	23,60	4,81	Afetos Negativos na Escola	Ensino Fundamental	27,30	7,57	-2,51	0,01	-0,25	Ensino Médio	29,30	8,27	Afetos Positivos na Escola	Ensino Fundamental	32,40	6,95	3,14	0,00	0,31	Ensino Médio	30,30	6,31	Satisfação com a Escola	sem recuperação no histórico	24,20	4,87	0,26	0,80	0,03	com recuperação no histórico	24,00	4,70	Afetos Negativos na Escola	sem recuperação no histórico	28,00	7,60	-0,74	0,46	-0,08	com recuperação no histórico	28,60	8,24	Afetos Positivos na Escola	sem recuperação no histórico	32,70	6,91	3,46	0,00	0,35	com recuperação no histórico	30,40	6,38	Satisfação com a Escola	sem reprovação escolar	24,20	4,83	0,67	0,51	0,10	com reprovação escolar	23,70	4,56	Afetos Negativos na Escola	sem reprovação escolar	28,20	7,98	-0,98	0,33	-0,14	com reprovação escolar	29,30	8,18	Afetos Positivos na Escola	sem reprovação escolar	31,60	6,76	2,11	0,03	0,30	com reprovação escolar	29,60	6,08	Satisfação com a Escola	não bullying	24,50	4,87	1,94	0,05	0,19	vítimas de bullying	23,60	4,69	Afetos Negativos na Escola	não bullying	25,00	7,29	-7,87	0,00	-0,80	vítimas de bullying	31,50	7,70	Afetos Positivos na Escola	não bullying	33,00	6,69	4,88	0,00	0,50	vítimas de bullying	30,00	6,37																
Satisfação com a Escola	Ensino Fundamental	24,70	4,71	2,33	0,02	0,23																																																																																																																																								
	Ensino Médio	23,60	4,81				Afetos Negativos na Escola	Ensino Fundamental	27,30	7,57	-2,51	0,01	-0,25	Ensino Médio	29,30	8,27	Afetos Positivos na Escola	Ensino Fundamental	32,40	6,95	3,14	0,00	0,31	Ensino Médio	30,30	6,31	Satisfação com a Escola	sem recuperação no histórico	24,20	4,87	0,26	0,80	0,03	com recuperação no histórico	24,00	4,70	Afetos Negativos na Escola	sem recuperação no histórico	28,00	7,60	-0,74	0,46	-0,08	com recuperação no histórico	28,60	8,24	Afetos Positivos na Escola	sem recuperação no histórico	32,70	6,91	3,46	0,00	0,35	com recuperação no histórico	30,40	6,38	Satisfação com a Escola	sem reprovação escolar	24,20	4,83	0,67	0,51	0,10	com reprovação escolar	23,70	4,56	Afetos Negativos na Escola	sem reprovação escolar	28,20	7,98	-0,98	0,33	-0,14	com reprovação escolar	29,30	8,18	Afetos Positivos na Escola	sem reprovação escolar	31,60	6,76	2,11	0,03	0,30	com reprovação escolar	29,60	6,08	Satisfação com a Escola	não bullying	24,50	4,87	1,94	0,05	0,19	vítimas de bullying	23,60	4,69	Afetos Negativos na Escola	não bullying	25,00	7,29	-7,87	0,00	-0,80	vítimas de bullying	31,50	7,70	Afetos Positivos na Escola	não bullying	33,00	6,69	4,88	0,00	0,50	vítimas de bullying	30,00	6,37																										
Afetos Negativos na Escola	Ensino Fundamental	27,30	7,57	-2,51	0,01	-0,25																																																																																																																																								
	Ensino Médio	29,30	8,27				Afetos Positivos na Escola	Ensino Fundamental	32,40	6,95	3,14	0,00	0,31	Ensino Médio	30,30	6,31	Satisfação com a Escola	sem recuperação no histórico	24,20	4,87	0,26	0,80	0,03	com recuperação no histórico	24,00	4,70	Afetos Negativos na Escola	sem recuperação no histórico	28,00	7,60	-0,74	0,46	-0,08	com recuperação no histórico	28,60	8,24	Afetos Positivos na Escola	sem recuperação no histórico	32,70	6,91	3,46	0,00	0,35	com recuperação no histórico	30,40	6,38	Satisfação com a Escola	sem reprovação escolar	24,20	4,83	0,67	0,51	0,10	com reprovação escolar	23,70	4,56	Afetos Negativos na Escola	sem reprovação escolar	28,20	7,98	-0,98	0,33	-0,14	com reprovação escolar	29,30	8,18	Afetos Positivos na Escola	sem reprovação escolar	31,60	6,76	2,11	0,03	0,30	com reprovação escolar	29,60	6,08	Satisfação com a Escola	não bullying	24,50	4,87	1,94	0,05	0,19	vítimas de bullying	23,60	4,69	Afetos Negativos na Escola	não bullying	25,00	7,29	-7,87	0,00	-0,80	vítimas de bullying	31,50	7,70	Afetos Positivos na Escola	não bullying	33,00	6,69	4,88	0,00	0,50	vítimas de bullying	30,00	6,37																																				
Afetos Positivos na Escola	Ensino Fundamental	32,40	6,95	3,14	0,00	0,31																																																																																																																																								
	Ensino Médio	30,30	6,31				Satisfação com a Escola	sem recuperação no histórico	24,20	4,87	0,26	0,80	0,03	com recuperação no histórico	24,00	4,70	Afetos Negativos na Escola	sem recuperação no histórico	28,00	7,60	-0,74	0,46	-0,08	com recuperação no histórico	28,60	8,24	Afetos Positivos na Escola	sem recuperação no histórico	32,70	6,91	3,46	0,00	0,35	com recuperação no histórico	30,40	6,38	Satisfação com a Escola	sem reprovação escolar	24,20	4,83	0,67	0,51	0,10	com reprovação escolar	23,70	4,56	Afetos Negativos na Escola	sem reprovação escolar	28,20	7,98	-0,98	0,33	-0,14	com reprovação escolar	29,30	8,18	Afetos Positivos na Escola	sem reprovação escolar	31,60	6,76	2,11	0,03	0,30	com reprovação escolar	29,60	6,08	Satisfação com a Escola	não bullying	24,50	4,87	1,94	0,05	0,19	vítimas de bullying	23,60	4,69	Afetos Negativos na Escola	não bullying	25,00	7,29	-7,87	0,00	-0,80	vítimas de bullying	31,50	7,70	Afetos Positivos na Escola	não bullying	33,00	6,69	4,88	0,00	0,50	vítimas de bullying	30,00	6,37																																														
Satisfação com a Escola	sem recuperação no histórico	24,20	4,87	0,26	0,80	0,03																																																																																																																																								
	com recuperação no histórico	24,00	4,70				Afetos Negativos na Escola	sem recuperação no histórico	28,00	7,60	-0,74	0,46	-0,08	com recuperação no histórico	28,60	8,24	Afetos Positivos na Escola	sem recuperação no histórico	32,70	6,91	3,46	0,00	0,35	com recuperação no histórico	30,40	6,38	Satisfação com a Escola	sem reprovação escolar	24,20	4,83	0,67	0,51	0,10	com reprovação escolar	23,70	4,56	Afetos Negativos na Escola	sem reprovação escolar	28,20	7,98	-0,98	0,33	-0,14	com reprovação escolar	29,30	8,18	Afetos Positivos na Escola	sem reprovação escolar	31,60	6,76	2,11	0,03	0,30	com reprovação escolar	29,60	6,08	Satisfação com a Escola	não bullying	24,50	4,87	1,94	0,05	0,19	vítimas de bullying	23,60	4,69	Afetos Negativos na Escola	não bullying	25,00	7,29	-7,87	0,00	-0,80	vítimas de bullying	31,50	7,70	Afetos Positivos na Escola	não bullying	33,00	6,69	4,88	0,00	0,50	vítimas de bullying	30,00	6,37																																																								
Afetos Negativos na Escola	sem recuperação no histórico	28,00	7,60	-0,74	0,46	-0,08																																																																																																																																								
	com recuperação no histórico	28,60	8,24				Afetos Positivos na Escola	sem recuperação no histórico	32,70	6,91	3,46	0,00	0,35	com recuperação no histórico	30,40	6,38	Satisfação com a Escola	sem reprovação escolar	24,20	4,83	0,67	0,51	0,10	com reprovação escolar	23,70	4,56	Afetos Negativos na Escola	sem reprovação escolar	28,20	7,98	-0,98	0,33	-0,14	com reprovação escolar	29,30	8,18	Afetos Positivos na Escola	sem reprovação escolar	31,60	6,76	2,11	0,03	0,30	com reprovação escolar	29,60	6,08	Satisfação com a Escola	não bullying	24,50	4,87	1,94	0,05	0,19	vítimas de bullying	23,60	4,69	Afetos Negativos na Escola	não bullying	25,00	7,29	-7,87	0,00	-0,80	vítimas de bullying	31,50	7,70	Afetos Positivos na Escola	não bullying	33,00	6,69	4,88	0,00	0,50	vítimas de bullying	30,00	6,37																																																																		
Afetos Positivos na Escola	sem recuperação no histórico	32,70	6,91	3,46	0,00	0,35																																																																																																																																								
	com recuperação no histórico	30,40	6,38				Satisfação com a Escola	sem reprovação escolar	24,20	4,83	0,67	0,51	0,10	com reprovação escolar	23,70	4,56	Afetos Negativos na Escola	sem reprovação escolar	28,20	7,98	-0,98	0,33	-0,14	com reprovação escolar	29,30	8,18	Afetos Positivos na Escola	sem reprovação escolar	31,60	6,76	2,11	0,03	0,30	com reprovação escolar	29,60	6,08	Satisfação com a Escola	não bullying	24,50	4,87	1,94	0,05	0,19	vítimas de bullying	23,60	4,69	Afetos Negativos na Escola	não bullying	25,00	7,29	-7,87	0,00	-0,80	vítimas de bullying	31,50	7,70	Afetos Positivos na Escola	não bullying	33,00	6,69	4,88	0,00	0,50	vítimas de bullying	30,00	6,37																																																																												
Satisfação com a Escola	sem reprovação escolar	24,20	4,83	0,67	0,51	0,10																																																																																																																																								
	com reprovação escolar	23,70	4,56				Afetos Negativos na Escola	sem reprovação escolar	28,20	7,98	-0,98	0,33	-0,14	com reprovação escolar	29,30	8,18	Afetos Positivos na Escola	sem reprovação escolar	31,60	6,76	2,11	0,03	0,30	com reprovação escolar	29,60	6,08	Satisfação com a Escola	não bullying	24,50	4,87	1,94	0,05	0,19	vítimas de bullying	23,60	4,69	Afetos Negativos na Escola	não bullying	25,00	7,29	-7,87	0,00	-0,80	vítimas de bullying	31,50	7,70	Afetos Positivos na Escola	não bullying	33,00	6,69	4,88	0,00	0,50	vítimas de bullying	30,00	6,37																																																																																						
Afetos Negativos na Escola	sem reprovação escolar	28,20	7,98	-0,98	0,33	-0,14																																																																																																																																								
	com reprovação escolar	29,30	8,18				Afetos Positivos na Escola	sem reprovação escolar	31,60	6,76	2,11	0,03	0,30	com reprovação escolar	29,60	6,08	Satisfação com a Escola	não bullying	24,50	4,87	1,94	0,05	0,19	vítimas de bullying	23,60	4,69	Afetos Negativos na Escola	não bullying	25,00	7,29	-7,87	0,00	-0,80	vítimas de bullying	31,50	7,70	Afetos Positivos na Escola	não bullying	33,00	6,69	4,88	0,00	0,50	vítimas de bullying	30,00	6,37																																																																																																
Afetos Positivos na Escola	sem reprovação escolar	31,60	6,76	2,11	0,03	0,30																																																																																																																																								
	com reprovação escolar	29,60	6,08				Satisfação com a Escola	não bullying	24,50	4,87	1,94	0,05	0,19	vítimas de bullying	23,60	4,69	Afetos Negativos na Escola	não bullying	25,00	7,29	-7,87	0,00	-0,80	vítimas de bullying	31,50	7,70	Afetos Positivos na Escola	não bullying	33,00	6,69	4,88	0,00	0,50	vítimas de bullying	30,00	6,37																																																																																																										
Satisfação com a Escola	não bullying	24,50	4,87	1,94	0,05	0,19																																																																																																																																								
	vítimas de bullying	23,60	4,69				Afetos Negativos na Escola	não bullying	25,00	7,29	-7,87	0,00	-0,80	vítimas de bullying	31,50	7,70	Afetos Positivos na Escola	não bullying	33,00	6,69	4,88	0,00	0,50	vítimas de bullying	30,00	6,37																																																																																																																				
Afetos Negativos na Escola	não bullying	25,00	7,29	-7,87	0,00	-0,80																																																																																																																																								
	vítimas de bullying	31,50	7,70				Afetos Positivos na Escola	não bullying	33,00	6,69	4,88	0,00	0,50	vítimas de bullying	30,00	6,37																																																																																																																														
Afetos Positivos na Escola	não bullying	33,00	6,69	4,88	0,00	0,50																																																																																																																																								
	vítimas de bullying	30,00	6,37																																																																																																																																											

Discussão

Este trabalho teve como objetivo reunir evidências de validade convergente e de critério para a Escala de Bem-Estar Subjetivo Escolar em uma amostra de estudantes brasileiros. As análises de correlação de Pearson corroboraram as hipóteses iniciais deste estudo de que haveria correlações positivas entre satisfação com a escola e

satisfação com a vida (H1, Suldo et al., 2013), suporte social (H2; Baker, 1998) e ausência de sintomatologia depressiva (H3; Benevides et al., 2015), e correlações negativas com sintomatologia depressiva (H4; Barth et al., 2014). Da mesma forma, os afetos positivos na escola se correlacionaram positivamente com satisfação com a vida (H5), suporte social (H6), ausência de sintomatologia depressiva (H7), e negativamente com sintomatologia depressiva (H8; Khazanov, & Ruscio, 2016). Afetos negativos apresentou correlações negativas com satisfação com a vida (H9), suporte social (H10), e positivamente com sintomatologia depressiva (H11; Woyciekoski et al., 2012, Khazanov, & Ruscio, 2016).

No que diz respeito ao rendimento escolar dos alunos, os dados corroboram pesquisas internacionais. Em uma meta-análise realizada por Bückner et al. (2018) foram encontradas correlações de baixa magnitude, com $r = 0,16$, entre BES e desempenho escolar. Já no estudo de Yang, Tian, Huebner, & Zhu (2018), com uma medida de BES escolar, encontraram correlações de até 0,24. Neste estudo, o desempenho em matemática e afetos positivos na escola apresentou $r = 0,26$.

Quanto ao poder preditivo dos fatores, evidencia-se a importância dos afetos positivos e da satisfação com a escola, principalmente sobre o rendimento em matemática, explicando 8% dessa variável. Dado semelhante foi achado por Ivcevic e Brackett (2014) que investigou o poder explicativo de traços de personalidade sobre o desempenho escolar. Destaca-se que, de modo geral, o fato de o aluno apresentar maiores notas relaciona-se a um maior nível de desenvolvimento cognitivo e conseqüentemente uma maior reflexão crítica do espaço escolar, afetando o modo como os alunos avaliam suas escolas.

Outra importante contribuição deste estudo foi a investigação do potencial preditivo do BES escolar para questões relacionadas à saúde mental do aluno como a

satisfação com a vida, depressão e suporte social. A depressão durante a infância e adolescência tem se tornado uma questão de saúde pública, devido ao crescimento no número de casos nessa população. Considerando que esse transtorno decorre de fatores biológicos, psicológicos e sociais, a pesquisa evidenciou a importância do BES escolar do aluno como variável protetiva à saúde mental dos alunos, demandando investimento das escolas e dos sistemas educacionais em ações interventivas.

Os três componentes do BES escolar explicaram 50% da variância, sendo os afetos positivos na escola o melhor preditor, indicando que estudantes que vivenciam emoções positivas na escola tendem a apresentar maiores níveis de satisfação com a vida. A satisfação com a vida é uma variável, relacionada com a adaptabilidade de carreira e orientação positiva em relação ao futuro (esperança e otimismo; Santilli, Marcionetti, Rochat, Rossier, & Nota, 2016) e negativamente correlacionada com sintomatologia depressiva (Baptista, Hauck Filho, & Cardoso, 2016)

Nos últimos anos, estudos epidemiológicos têm evidenciado o crescimento das taxas de prevalência de depressão em populações infantojuvenis. Os transtornos depressivos são fenômenos complexos, influenciados por variáveis biológicas (genéticas), psicológicas (personalidade) e sociais/culturais (família, trabalho, escola). Pesquisas têm indicado que em adolescentes, a ocorrência de sintomatologia depressiva está associada ao absenteísmo escolar, prejuízos no convívio social, na aprendizagem e ideação suicida (Braga & Dell'Aglio, 2013, Weersing et al., 2016). Nesse sentido ressalta-se a importância de identificar variáveis de risco e que funcionem protetivamente na promoção de saúde mental. Nesta pesquisa, os dados indicaram a importância dos afetos, em que os afetos positivos na escola são os melhores preditores da ausência de sintomatologia depressiva e os afetos negativos melhor predisseram a ocorrência de sintomas de depressão.

Nessa mesma direção, a percepção de suporte social é uma variável protetiva da saúde mental de adolescentes, relacionada ao bem-estar (Chu, Saucier, & Hafner, 2010), além de caracterizar fator protetor frente à depressão em crianças e adolescentes (Rueger, Malecki, Pyun, Aycock, & Coyle, 2016). Constatou-se que satisfação com a escola e os afetos positivos na escola explicaram significativamente os fatores de percepção social, e destacam a importância das avaliações cognitivas e afetivas do quanto satisfeito o aluno está com a sua escola. Logo, ressalta-se a importância do BES escolar no desenvolvimento psicossocial do estudante, bem como a contribuição desse construto para o debate acerca da importância da saúde mental dos adolescentes no contexto escolar.

No que diz respeito à comparação de grupos em relação às variáveis sexo e ciclo de ensino, os dados corroboram achados de pesquisas realizadas anteriormente. Em pesquisas realizadas com estudantes da China (Liu, Mei, Tian, & Huebner, 2015) e da Espanha (Casas et al., 2007), meninas apresentaram maiores níveis de satisfação com a escola do que meninos. No entanto, neste estudo não foram encontradas diferenças para esse fator, apenas nos componentes afetivos.

Quanto ao nível de ensino, alunos do Ensino Fundamental apresentaram maiores níveis de satisfação com a escola e afetos positivos na escola e menores níveis afetos negativos na escola. Este dado pode estar associado ao aumento do estresse escolar devido à transição de Ensino Fundamental para o Ensino Médio, ocasionado pelo aumento no número de disciplinas curriculares, realização mais frequente de avaliações, maior pressão social decorrente da necessidade de escolha de uma profissão, bem como o processo de preparação para o vestibular. Além disso, durante a adolescência o aluno está em processo de amadurecimento cognitivo, tornando a avaliação do quanto satisfeito está com a sua escola mais crítica e acurada (Bradley & Corwyn 2004).

Quanto às questões ligadas ao desempenho escolar, alunos que não ficaram de recuperação possuem mais afetos positivos na escola e alunos com histórico de reprovação maiores níveis de afetos negativos na escola. A comparação entre grupos indicou que alunos vítimas de *bullying* possuem menores níveis de satisfação com a escola e afetos positivos na escola, e maiores níveis de afetos negativos. Considerando que a escola tem um importante papel para o desenvolvimento psicossocial dos alunos, as pesquisas indicam as relações sociais como uma importante variável nesse processo. No entanto, a ocorrência de *bullying* é prejudicial ao desenvolvimento saudável do aluno, ocasionando prejuízos à saúde mental do aluno e à própria escolarização. Estudos apontam que alunos vítimas de *bullying* apresentam redução nos níveis de satisfação com a vida (Gini, Pozzoli, Borghi, & Franzoni, 2008), são mais vulneráveis à ideação suicida (Skapinakis et al., 2011), além de dificuldades e maior suscetibilidade à evasão escolar (Cornell, Gregory, Huang, & Fan, 2013).

Os resultados desta pesquisa reuniram evidências de validade para a EBESE, bem como permitiram explorar a rede nomológica do bem-estar subjetivo escolar. Evidenciou-se a importância do construto e de seus componentes (satisfação com a escola, afetos positivos na escola e afetos negativos na escola) para questões ligadas à saúde mental do estudante, bem como ao processo de escolarização. Espera-se que a utilização da EBESE auxilie avaliações educacionais, com a produção de indicadores escolares, além de auxiliar profissionais inseridos em contextos pedagógicos no planejamento de intervenções que objetivem a melhoria do ambiente escolar.

Com relação às limitações desta pesquisa, destaca-se a utilização de uma única escola para a realização da coleta de dados, localizada em Fortaleza. Portanto, em pesquisas futuras, ressalta-se a importância de investigação do uso do instrumento em estudantes de diversas regiões do Brasil, e que frequentem escolas situadas em áreas

urbanas e rurais para que as possíveis diferenças culturais e sociodemográficas sejam investigadas. Além disso, indica-se a realização de estudos longitudinais para monitoramento das variáveis ao longo do tempo, bem como o estabelecimento de relações causais entre elas.

Referências

- Abed, A. L. Z. (2016). O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. *Construção psicopedagógica*, 24(25), 8-27. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542016000100002&lng=pt&tlng=pt
- Baker, J. A. (1998). The social context of school satisfaction among urban, low-income, african-american students. *School Psychology Quarterly*, 13(1), 25-44. doi:10.1037/h0088970
- Baptista, M. N. (2018). *Manual da Escala Baptista de Depressão versão Infanto-Juvenil (EBADEP-IJ)*. São Paulo, SP: Hogrefe.
- Baptista, M. N., Hauck Filho, N., & Cardoso, C. (2016). Depressão e bem-estar subjetivo em crianças e adolescentes: Teste de modelos teóricos. *Psico*, 47(4), 259-267. doi: 10.15448/1980-8623.2016.4.23012
- Barth, J., Hofmann, K., & Schori, D. (2014). Depression in early adulthood: Prevalence and psychosocial correlates among young swiss men. *Swiss Med Wkly*, 144. doi:10.4414/smw.2014.13945
- Benevides, J., Sousa, M., Barreto-Carvalho, C., & Nunes-Caldeira, S. (2015). Sintomatologia depressiva e (in)satisfação escolar. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 0(05), 013-018. doi: 10.17979/reipe.2015.0.05.109
- Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2004). Life satisfaction among european american, african american, chinese american, mexican american, and dominican american adolescents. *International Journal of Behavioral Development*, 28(5), 385-400. doi:10.1080/01650250444000072

- Braga, L. L., & Dell’Aglío, D. D. (2013). Suicídio na adolescência: fatores de risco, depressão e gênero. *Contextos Clínicos*, 6(1), 2-14. doi: 10.4013/ctc.2013.61.01
- Bücker, S., Nuraydin, S., Simonsmeier, B. A., Schneider, M., & Luhmann, M. (2018). Subjective well-being and academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Research in Personality*, 74, 83-94. doi:10.1016/j.jrp.2018.02.007
- Casas, F., Bălțătescu, S., Bertran, I., González, M., & Hatos, A. (2013). School satisfaction among adolescents: Testing different indicators for its measurement and its relationship with overall life satisfaction and subjective well-being in Romania and Spain. *Social Indicators Research*, 111(3), 665–681. doi:10.1007/s11205-012-0025-9
- Casas, F., Figuer, C., González, M., Malo, S., Alsinet, C., & Subarroca, S. (2007). The well-being of 12- to 16-year-old adolescents and their parents: Results from 1999 to 2003 Spanish samples. *Social Indicators Research*, 83, 87-115. doi:10.1007/s11205-006-9059-1
- 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, 624-645. doi: 10.1521/jscp.2010.29.6.624
- Cornell, D., Gregory, A., Huang, F., & Fan, X. (2013). Perceived prevalence of teasing and bullying predicts high school dropout rates. *Journal of Educational Psychology*, 105(1), 138–149. doi:10.1037/a0030416
- Gini, G., Pozzoli, T., Borghi, F., & Franzoni, L. (2008). The role of bystanders in student’s perception of bullying and sense of safety. *Journal of School Psychology*, 46(6), 617-638. doi: 10.1016/j.jsp.2008.02.001
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., Tatham, R. L. (2009). *Análise multivariada de dados*. Porto Alegre, RS: Artmed.

- Huebner, E. S., Hills, K. J., Jiang, X., Long, R. F., Kelly, R., & Lyons, M. D. (2014). Schooling and children's subjective well-being. In A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes, & J. E. Korbin (Eds.), *Handbook of Child Well-Being* (pp. 797-819). Netherlands: Springer. doi:10.1007/978-90-481-9063-8_26
- Ivcevic, Z., & Brackett, M. (2014). Predicting school success: Comparing conscientiousness, grit, and emotion regulation ability. *Journal of Research in Personality, 52*, 29-36. doi: 10.1016/j.jrp.2014.06.005
- Khazanov, G. K., & Ruscio, A. M. (2016). Is low positive emotionality a specific risk factor for depression? A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin, 142*(9), 991-1015. doi: 10.1037/bul0000059
- Liu, W., Mei, J., Tian, L., & Huebner, E. S. (2015). Age and gender differences in the relation between school-related social support and subjective well-being in school among students. *Social Indicators Research, 125*(3), 1065-1083. doi:10.1007/s11205-015-0873-1
- Long, R. F., & Huebner, E. S. (2014). Differential validity of global and domain-specific measures of life satisfaction in the context of schooling. *Child Indicators Research, 7*, 671e694. doi: 10.1007/s12187-013-9231-5
- Long, R. F., Huebner, E. S., Wedell, D. H., & Hills, K. J. (2012). Measuring school-related subjective well-being in adolescents. *American Journal of Orthopsychiatry, 82*, 50e60. doi: 10.1111/j.1939-0025.2011.01130.x
- Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, Conselho Nacional da Educação & Câmara Nacional de Educação Básica (2013). *Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica*. Recuperado de

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curiculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192

Morin, E. (2000). *A inteligência da complexidade*. São Paulo: Petrópolis,

Organization for Economic Co-operation and Development - OECD (2017). PISA 2015 *Results (Volume III): Student's well-being*. Recuperado de: <http://www.oecd.org/education/pisa-2015-results-volume-iii-9789264273856-en.htm>

Reschly, A. L., Huebner, E. S., Appleton, J. J., & Antaramian, S. (2008). Engagement as flourishing: The contribution of positive emotions and coping to adolescent's engagement at school and with learning. *Psychology in the Schools, 45*(5), 419-431. doi: 10.1002/pits.20306

Roeser, R. W. (2001). To cultivate the positive: Introduction to the special issue on schooling and mental health issues. *Journal of School Psychology, 39*, 99-110. doi: 10.1016/S0022-4405(01)00061-9

Rueger, S. Y., Malecki, C. K., Pyun, Y., Aycock, C., & Coyle, S. (2016). A meta-analytic review of the association between perceived social support and depression in childhood and adolescence. *Psychological Bulletin, 142*(10), 1017-1067. doi:10.1037/bul0000058

Santilli, S., Marcionetti, J., Rochat, S., Rossier, J., & Nota, L. (2016). Career adaptability, hope, optimism, and life satisfaction in Italian and Swiss adolescents. *Journal of Career Development, 44*(1), 62-76. doi:10.1177/0894845316633793

Seligson, J. L., Huebner, E. S., & Valois, R. F. (2003). Preliminary validation of the Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale (BMSLSS). *Social Indicators Research, 61*(2), 121-145.

- Simmons, C., Graham, A., & Thomas, N. (2014). Imagining an ideal school for wellbeing: Locating student voice. *Journal of Educational Change*, *16*(2), 129-144. doi:10.1007/s10833-014-9239-8
- Síveres, L. & Santos, J. R. S. (2018). Avaliação institucional na educação básica: Os desafios da implementação. *Estudos em Avaliação Educacional*, *29*(70), 222-253. doi: 10.18222/ea.v29i70.5075
- Skapinakis, P., Bellos, S., Gkatsa, T., Magklara, K., Lewis, G., Araya, R., ... Mavreas, V. (2011). The association between bullying and early stages of suicidal ideation in late adolescents in Greece. *BMC Psychiatry*, *11*(22), 1-9. doi: 10.1186/1471-244X-11-22
- Suldo, S., Thalji-Raitano, A., Gelley, H., & Hoy, B. (2013). Understanding middle school students life satisfaction: Does school climate matter? *Applied Research Quality Life*, *8*, 169-182. doi: 10.1007/s11482-012-9185-7
- Tian, L., Wang, D., & Huebner, E. S. (2014). Development and Validation of the Brief Adolescent's Subjective Well-Being in School Scale (BASWBSS). *Social Indicators Research*, *120*(2), 615–634. doi:10.1007/s11205-014-0603-0
- Varela, J. J., Zimmerman, M. A., Ryan, A. M., Stoddard, S. A., Heinze, J. E., & Alfaro, J. (2017). Life satisfaction, school satisfaction, and school violence: A mediation analysis for chilean adolescent victims and perpetrators. *Child Indicators Research*, *11*(2), 487-505. doi:10.1007/s12187-016-9442-7
- Weersing, V. R., Shamseddeen, W., Garber, J., Hollon, S. D., Clarke, G. N., Beardslee, W. R., ... Brent, D. A. (2016). Prevention of depression in at-risk adolescents: Predictors and moderators of acute effects. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *55*(3), 219-226. doi: 10.1016/j.jaac.2015.12.015

- Whitley, A.M., Huebner, E. S., Hills, K. J., & Valois, R. F. (2012). Can students be too happy in school? The optimal level of school satisfaction. *Applied Research in Quality of Life*, 7(4), 337-350. doi: 10.1007/s11482-012-9167-9
- Woyciekoski, C., Stenert, F., & Hutz, C. S. (2012). Determinantes do bem-estar subjetivo. *Psico*, 43(3), 280-288. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5631411>
- Yang, Q., Tian, L., Huebner, E. S., & Zhu, X. (2018). Relations among academic achievement, self-esteem, and subjective well-being in school among elementary school students: A longitudinal mediation model. *School Psychology Quarterly*. Advance online publication. doi: 10.1037/spq0000

Considerações Finais

Tal como apresentado, o objetivo geral desta dissertação consistiu na elaboração de uma escala que mensurasse o bem-estar subjetivo escolar, bem como realizar estudos psicométricos que reunissem evidências empíricas que fundamentassem a utilização do instrumento. Para atender tais objetivos, no primeiro artigo, realizou-se uma revisão da literatura acerca do tema, identificando as principais variáveis escolares correlacionadas ao construto e os instrumentos existentes para avaliação do BES escolar. Os resultados evidenciaram que a maior parte das pesquisas sobre o tema se concentram nos últimos cinco anos, sendo realizadas principalmente nos Estados Unidos e China. Além disso, os resultados evidenciaram que ainda são escassos os estudos que investigam o BES escolar, com predomínio do BES. Tal fato, justifica-se pela escassez de instrumentos, principalmente no contexto brasileiro, específicos para a avaliação do bem-estar do aluno no contexto escolar.

Os resultados desta pesquisa reuniram dados empíricos satisfatórios para a EBESE. Ressalta-se a relevância desse instrumento para a produção de indicadores educacionais, bem como a importância da mensuração de variáveis não-cognitivas, que visem a melhoria do ambiente escolar. Considerando que o avanço do conhecimento acerca de um fenômeno depende da existência de instrumentos de medida válidos e confiáveis, foi elaborada a Escala de Bem-Estar Subjetivo Escolar. O segundo artigo desta dissertação, teve por objetivo relatar o processo de construção dos itens, bem como reunir evidências de validade com base na estrutura interna e calcular coeficientes de consistência interna. Os resultados do estudo apontaram para uma versão com 27 itens (7 para SE, 10 para ANE e 10 para APE), com índices de ajuste considerados adequados e bons índices consistência interna.

Com o intuito de buscar O terceiro estudo teve por objetivo reunir evidências de validade com base na relação com variáveis externas para a EBESSE. Foram utilizadas a EPSUS-Ad, EGSV-A e EBADEP-IJ e rendimento escolar para validade convergente, e sexo, ciclo de ensino, histórico de repetência e reprovação escolar, e ter sido vítima de *bullying* na escola para validade de critério. As análises evidenciaram relações entre os construtos com correlações significativas de moderadas a alta. Quanto à comparação de grupos de acordo com questões escolares, os dados indicaram que diferenças de médias significativas em pelo menos um dos fatores da EBESSE.

Destaca-se que o instrumento consiste em uma ferramenta que pode ser utilizada em avaliações educacionais de larga escala, contribuindo para a produção de indicadores socioemocionais dos alunos, subsidiando a formulação e implementação de políticas públicas educacionais. É importante ressaltar algumas limitações desta pesquisa para o aprimoramento do instrumento. Além disso, destaca-se aplicabilidade da EBESSE por gestores escolares, quando o objetivo for levantar informações acerca do bem-estar dos alunos, para uma avaliação a nível institucional, por classe e até mesmo individual, partindo da análise dos resultados. Um passo seguinte à avaliação, é aplicabilidade da escala para subsidiar intervenções no contexto escolar. Novos estudos futuros devem ser conduzidos com a EBESSE, com o propósito de investigar a relação do construto com outras variáveis, bem como de conferir novas evidências de validade, com amostras mais amplas e de diferentes realidades, como alunos de escolas públicas e privadas de escolas localizadas nas capitais e em cidades do interior de diferentes regiões do Brasil.

Referências

- Abed, A. L. Z. (2016). O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. *Construção psicopedagógica*, 24(25), 8-27. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542016000100002&lng=pt&tlng=pt
- Adelman, H. S., Taylor, L., & Nelson, P. (1989). Minor's dissatisfaction with their life circumstances. *Child Psychiatry & Human Development*, 20(2), 135-147. doi:10.1007/bf00711660
- Alves, C. F., & Dell'Aglio, D. D. (2015). Percepção de apoio social de adolescentes de escolas públicas. *Revista de Psicologia da IMED*, 7(2), 89-82. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Debora_DellAglio/publication/298433273_Percepcao_de_Apoio_Social_de_Adolescentes_de_Escolas_Publicas/links/570ffea008ae74cb7d9eff19.pdf
- Alves, C. F., Zappe, J. G., Patias, N. D., & Dell'Aglio, D. D. (2015). Relações com a escola e expectativas quanto ao futuro em jovens brasileiros. *Nuances: Estudos sobre Educação*, 26(1), 50-65. doi: 10.14572/nuances.v26i1.3818
- Alves, P. P. (2015). Autoimagem de crianças e a contribuição da arteterapia. *Encontro Revista de Psicologia*, 14(21), 91-103. Recuperado de <http://www.pgsskroton.com.br/seer/index.php/renc/article/view/2497/2391>
- Baptista, M. N. (2018). *Manual da Escala Baptista de Depressão versão Infanto-Juvenil (EBADEP-IJ)*. São Paulo, SP: Hogrefe.
- Baptista, M. N., & Cardoso, H. F. (2018). *Manual da Escala de Percepção de Suporte Social versão Adolescente (EPSUS-Ad)*. São Paulo, SP: Hogrefe.

- Barth, J., Hofmann, K., & Schori, D. (2014). Depression in early adulthood: Prevalence and psychosocial correlates among young Swiss men. *Swiss Med Wkly*, *144*. doi:10.4414/smw.2014.13945
- Benevides, J., Sousa, M., Barreto-Carvalho, C., & Nunes-Caldeira, S. (2015). Sintomatologia Depressiva e (In)satisfação Escolar. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, *0(05)*, 013-018. doi: 10.17979/reipe.2015.0.05.109
- Berndt, T. J., & Keefe, K. (1995). Friend's influence on adolescent's adjustment to school. *Child Development*, *66*, 1312-1329. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/15644335_Friends%27_Influence_on_Adolescents%27_Adjustment_to_School
- Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2015). *Pisa – programa internacional de avaliação de estudantes*. Recuperado de <http://portal.inep.gov.br/pisa>
- Casas, F., Fernández-Artamendi, S., Montserrat, C., Bravo, A., Bertrán, I., & Dell Valle, J. F. (2013). El bienestar subjetivo en la adolescencia: Estudio comparativo de dos comunidades autónomas en España. *Anales de Psicología*, *29(1)*, 148-158. doi: 10.6018/analesps.29.1.145471
- Cintra, C. L., & Guerra, V. M. (2017). Educação positiva: A aplicação da psicologia positiva à instituições educacionais. *Psicologia Escolar e Educacional*, *21(3)*, 505-514. doi: 10.1590/2175-35392017021311191
- Cohen, S., & Pressman, S. D. (2006). Positive affect and health. *Current directions in psychological science*, *15(3)*, 122-125. doi: 10.1111/j.0963-7214.2006.00420.x
- Conselho Nacional de Saúde (2016). *Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016*. Recuperado de <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/reso510.pdf>

- Dazzani, M. V. M., Cunha, E. de O., Luttigards, P. M., Zucoloto, P. C. S. V., & Santos, G. L. (2014). Queixa escolar: Uma revisão crítica da produção científica nacional. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 18(3),421-428. doi:10.1590/21753539/2014/0183762
- Dessen, M. A., & Polonia, A. C. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, 17(36), 21-32. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03.pdf>
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575. Recuperado de https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2162125
- Diener, E. (2012). New findings and future directions for subjective well-being research. *American Psychologist*, 67(8), 590-597. doi: 10.1037/a0029541
- Diener, E. (2013). The Remarkable Changes in the science of subjective well-being. *Perspectives on Psychological Science*, 8(6), 663–666. doi:10.1177/1745691613507583
- Diener, E., & Lucas, R. E. (2000). Explaining differences in societal levels of happiness: Relative standards, need fulfillment, culture, and evaluation theory. *Journal of Happiness Studies*, 1(1), 41-78. Recuperado de <https://eddiener.com/articles/1078>
- Diener, E., & Ryan, K. (2009). Subjective well-being: A general overview. *South African Journal of Psychology*, 39(4), 391-406. doi: 10.1177/008124630903900402
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. & Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75. doi: 10.1207/s15327752jpa4901_13
- Diener, E., Heintzelman, S. J., Kushlev, K., Tay, L., Wirtz, D., Lutes, L. D., & Oishi, S. (2016). Findings all psychologists should know from the new science on subjective

- well-being. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 1-18. doi: 10.1037/cap0000063
- Diener, E., Lucas, R. E., & Oishi, S. (2005). Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* (pp. 63-73). New York: Oxford University Press.
- Diener, E., Scollon, C. N., & Lucas, R. E. (2003). The involving concept of subjective well-being: The multifaceted nature of happiness. *Advances in Cell Aging and Gerontology*, 15, 187-219. doi: 10.1007/978-90-481-2354-4_4
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas R. E., & Smith, H. E. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302. doi: 10.1037/0033-2909.125.2.276
- Franco, G. R., & Rodrigues, M. C. (2014). Programas de intervenção na adolescência: Considerações sobre o desenvolvimento positivo do jovem. *Temas em Psicologia*, 22(4), 677-690. doi: 10.9788/TP2014.4-01
- Garcia, N. R., & Boruchovitch, E. (2014). Atribuições de causalidade para o desempenho escolar e resiliência em estudantes. *Psico-USF*, 19(2), 277-286. doi: 10.1590/1413-82712014019002003
- Giacomoni, C. H., Segabinazi, J. D., Zortea, M., & Zanon, C. (2012). *Escala Global de Satisfação com a Vida dos Adolescentes*. Relatório técnico não publicado.
- Giordani, J. P., & Dell'Aglio, D. D. (2016). Violência escolar: Associação com violência intrafamiliar, satisfação de vida e sintomas internalizantes. *Boletim - Academia Paulista de Psicologia*, 36(91), 340-356. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-711X2016000200007

- Hernández-Nieto, R. A. (2002). *Contributions to statistical analysis*. Mérida: Universidad de los Andes.
- Huebner, E. S. (1991). Initial development of the Student's Life Satisfaction Scale. *School Psychology International*, 12(3), 231-240. doi: 10.1177/0143034391123010
- Huebner, E. S. (1994). Preliminary development and validation of a Multidimensional Life Satisfaction Scale for Children. *Psychological Assessment*, 6, 149-158. doi: 10.1037/1040-3590.6.2.149
- Huebner, E., & Gilman, R. (2006). Students who like and dislike school. *Applied Research in Quality of Life*, 1(2), 139–150. doi:10.1007/s11482-006-9001-
- Huebner, E., Valois, R. F., Paxton, R. J., & Drane J. W. (2005). Middle school student's perceptions of quality of life. *Journal of Happiness Studies*, 6(1), 15-24. doi: 10.1007/s10902-004-1170-x
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2017). *Censo Escolar 2017*. Recuperado de <http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-escolar>
- International Test Commission – ITC (2017). *The ITC Guidelines for Translating and Adapting Tests* (Second edition). Recuperado de https://www.intestcom.org/files/guideline_test_adaptation_2ed.pdf
- Kamal, M., & Bener, A. (2009). Factors contributing to school failure among school children in a very fast developing Arabian society. *Oman Medical Journal*, 24(3), 212-217. doi:10.5001/omj.2009.42
- King, A. L., Huebner, E. S., Suldo, S. M., & Valois, R. F. (2006). An ecological view of school satisfaction in adolescence: Linkages between social support and behavior

- problems. *Applied Research in Quality of Life*, 1(3-4), 279-295.
doi: 10.1007/s11482-007-9021-7
- Laurent, J., Catanzaro, S. J., Joiner, T. E., Rudolph, K. D., Potter, K. I., Lambert, S., ...
Gathright, T. (1999). A measure of positive and negative affect for children: Scale
development and preliminary validation. *Psychological Assessment*, 11(3), 326-
338. doi:10.1037/1040-3590.11.3.326
- Lee, B. J., & Yoo, M. S. (2014). Family, school, and community correlates of children's
subjective well-being: An international comparative study. *Child Indicators
Research*, 8(1), 151-175. doi: 10.1007/s12187-014-9285-z
- Lewis, A. D., Huebner, E.S., Reschly, A. L., & Valois, R. F. (2009). The incremental
validity of positive emotions in predicting school functioning. *Journal of
Psychoeducational Assessment*, 27(5), 1-12. doi: 10.1177/0734282908330571
- Lima R. F. F., & Morais, N. A. (2016). Fatores associados ao bem-estar subjetivo de
crianças e adolescentes em situação de rua. *Psico*. 47(1),24-34. doi: 10.15448/1980-
8623.2016.1.20011
- Lima, R. F. F, & Araujo, N. A. (2018). Bem-estar subjetivo de crianças e adolescentes:
Revisão integrativa. *Ciencias Psicológicas*, 12(2), 249-260. doi:
10.22235/cp.v12i2.1689
- Lorenzo-Seva, U., Timmerman, M. E., & Kiers, H. A. L. (2011). The Hull Method for
Selecting the Number of Common Factors. *Multivariate Behavioral Research*,
46(2), 340-364. doi:10.1080/00273171.2011.564527
- Luhmann, M., Hofmann, W., Eid, M., & Lucas, R.E. (2012). Subjective well-being and
adaptation to life events: A meta-analysis. *Journal of Personality and Social
Psychology*, 3, 592-616. doi: 10.1037/a0025948

- Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success?. *Psychological Bulletin*, *131*(6), 803-855. doi: 10.1037/0033-2909.131.6.803
- Martín-María, N., Miret, M., Caballero, F. F., Rico-Urbe, L. A., Steptoe, A.; Chatterji, S., & Ayuso-Mateos, J. L. (2017). The impact of subjective well-being on mortality: A meta-analysis of longitudinal studies in the general population. *Psychosomatic Medicine*, *79*(5), 565-575. doi: 10.1097/PSY.0000000000000444
- Marturano, E. M., & Pizato, E. C. G. (2015). Preditores de desempenho escolar no 5º ano do Ensino Fundamental. *Psico*, *46*(1), 16-24. Recuperado em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/14850>
- McCullough, G., Huebner, S., & Laughlin, J. E. (2000). Life events, self-concept, and adolescent's positive subjective well-being. *Psychology in the Schools*, *37*(3), 281-290. doi: 10.1002/(SICI)1520-6807(200005)37:3<281::AID-PITS8>3.0.CO;2-2
- Miguel, R. R., & Lima, L.N. (2012). Fatores de risco para o insucesso escolar: A relevância das variáveis psicológicas e comportamentais do aluno. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, *46*(1), 127-143. Recuperado de <http://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1787/1135>
- Ministério da Educação (1996). *Lei de diretrizes e bases da educação básica*. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf
- Ministério da Educação (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Recuperado de http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf
- Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, Secretaria de Educação

- Profissional e Tecnológica, Conselho Nacional da Educação & Câmara Nacional de Educação Básica (2013). *Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica*. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192
- Morin, E. (2000). *A inteligência da complexidade*. São Paulo: Petrópolis,
- Natvig, G. K., Albrektsen, G., & Qvarnstrom, U. (2003). Associations between psychosocial factors and happiness among school adolescents. *International Journal of Nursing Practice*, 9, 166-175. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12801248>
- Negreiros, F., Silva, A. M. P. M., & Lima, M. B. P. (2017). Experiências educativas não exitosas: Um estudo com discentes avaliando seu próprio processo de reprovação escolar. *Revista Educação em Debate*, 66(71), 157-171. Recuperado de <http://www.periodicosfaced.ufc.br/index.php/educacaoemdebate/article/view/79/42>
- Oishi, S., Kesebir, S., & Diener, E. (2011). Income inequality and happiness. *Psychological Science*, 22, 1095-1100. doi: 10.1177/0956797611417262
- Organization for Economic Co-operation and Development - OECD (2010). *Overcoming school failure: Policies that work*. Recuperado de <http://www.oecd.org/education/school/45171670.pdf>
- Organization for Economic Co-operation and Development - OECD (2017). *PISA 2015 Results (Volume III): Student's well-being*. Recuperado de: <http://www.oecd.org/education/pisa-2015-results-volume-iii-9789264273856-en.htm>
- Ortuño-Sierra, J., Aritio-Solana, R., Luis, E. C. de., Nalda, F. N., & Fonseca-Pedrero, E. (2017). Subjective well-being in adolescence: New psychometric evidences on

- the Satisfaction with Life Scale. *European Journal of Developmental Psychology*, 1-9. doi: 10.1080/17405629.2017.1360179
- Pacico, J. C. (2015). Como é feito um teste psicológico? Produção de itens. In C. S. Hutz, D. R. Bandeira & C. M. Trentini (Eds.), *Psicometria* (pp. 55-70). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Pasquali, L. (1999). *Instrumentos psicológicos: Manual prático de elaboração*. Brasília: LabPAM/ IBAPP.
- Pasquali, L. (2001). *Técnicas de exame psicológico (TPE): Manual - Fundamentos das técnicas psicológicas*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Pocinho, M., & Perestrelo, C. X. (2011). Um ensaio sobre burnout, engagement e estratégias de coping na profissão docente. *Educação e Pesquisa*, 37(3), 513-528. doi: 10.1590/S1517-97022011000300005
- Polydoro, S., & Casanova, D. C. G. (2015). Escala de autoeficácia acadêmica para o ensino médio: Busca de evidências psicométricas. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 6(1), 36-53. doi: 10.5433/2236-6407.2015v6n1p36
- Rees, G., Goswami, H., & Bradshaw, J. (2010). *Developing an index of children's subjective well-being*. London: The Children's Society.
- Reschly, A. L., Huebner, E. S., Appleton, J. J., & Antaramian, S. (2008). Engagement as flourishing: The contribution of positive emotions and coping to adolescent's engagement at school and with learning. *Psychology in the Schools*, 45(5), 419-431. doi: 10.1002/pits.20306
- Rocha, K. B., & Sarriera, J. C. (2006). Saúde percebida em professores universitários: Gênero, religião e condições de trabalho. *Psicologia Escolar e Educacional*, 10(2), 187-196. doi: 10.1590/S1413-85572006000200003

- Roeser, R. W. (2001). To cultivate the positive: Introduction to the special issue on schooling and mental health issues. *Journal of School Psychology, 39*, 99-110. doi: 10.1016/S0022-4405(01)00061-9
- Roeser, R. W., Wolf, K., & Strobel, K. R. (2001). On the relation between social-emotional and school functioning during early adolescence: Preliminary findings from dutch and american samples. *Journal of School Psychology, 39*(2), 111-139. doi: 10.1016/S0022-4405(01)00060-7
- Sánchez-Álvarez, N., Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2015). The relation between emotional intelligence and subjective well-being: A meta-analytic investigation. *The Journal of Positive Psychology, 11*(3), 276-285. doi: 10.1080/17439760.2015.1058968
- Segabinazi, J. D., Giacomini, C. H., Dias, A. C. G., Teixeira, M. A. P., & Moraes, D. A. O. (2010). Desenvolvimento e validação preliminar de uma escala multidimensional de satisfação de vida para adolescentes. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 26*(4), 653-659. doi: 10.1590/S0102-37722010000400009
- Segabinazi, J. D., Zortea, M., Zanon, C., Bandeira, D. R., Giacomoni, C. H., Hutz, C. S. (2012). Escala de Afetos Positivos e Negativos para Adolescentes: Adaptação, normatização e evidências de validade. *Avaliação Psicológica, 11*(1), 1-12. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712012000100002&lng=pt
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist, 55* (1),5-14. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/11946304_Positive_Psychology_An_Introduction

- Sellstrom, E., & Bremberg S. (2006). Is there a "school effect" on pupil outcomes? A review of multilevel studies. *Journal of Epidemiological and Community Health*, 60(2), 149-155. doi: 10.1136/jech.2005.036707
- Simmons, C., Graham, A., & Thomas, N. (2014). Imagining an ideal school for wellbeing: Locating student voice. *Journal of Educational Change*, 16(2), 129-144. doi:10.1007/s10833-014-9239-8
- Soto, J. (2015). Is happiness good for your personality? Concurrent and prospective relations of the big five with subjective well-being. *Journal of Personality*, 83(1), 45-55. doi: 10.1111/jopy.12081
- Stanton, K., & Watson, D. (2014). Positive and negative affective dysfunction in psychopathology. *Social and Personality Psychology Compass*, 8, 555–567. doi: 10.1111/spc3.12132
- Stephoe, A., Deaton, A., & Stone, A. A. (2015). Subjective well-being, health, and ageing. *The Lancet*. doi: 10.1016/S0140-6736(13)61489-0
- Tian L., Wang D., Huebner E. S. (2014). Development and validation of the Brief Adolescent's Subjective Well-Being in School Scale (BASWBSS). *Social Indicators Research*, 120(2), 615–634. doi: 10.1007/s11205-014-0603-0
- Wasserman, J. D., & Tulskey, D. S. (2005). A History of Intelligence Assessment. In D. P. Flanagan & P. L. Harrison (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues* (pp. 3-22). New York, NY: The Guilford Press.
- Watson, D. (2005). Positive affectivity: The disposition to experience pleasurable emotional states. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds), *Handbook of positive psychology* (pp. 106-119). Nova Iorque, NY: Oxford University Press.

Whelan, D. C., & Zelenski, J. M. (2012). Experimental evidence that positive moods cause sociability. *Social Psychological and Personality Science*, 3, 430-437. Doi: 10.1177/1948550611425194

Whitley, A.M., Huebner, E. S., Hills, K. J., & Valois, R. F. (2012). Can students be too happy in school? The optimal level of school satisfaction. *Applied Research in Quality of Life*, 7(4), 337-350. doi: 10.1007/s11482-012-9167-9

Zambon, M. P., & Rose, T. M. S. de. (2012). Motivação de alunos do ensino fundamental: Relações entre rendimento acadêmico, autoconceito, atribuições de causalidade e metas de realização. *Educação e Pesquisa*, 38(4), 965-980. doi: 10.1590/S1517-97022012000400012

Anexo 1

Escala de Bem-Estar Subjetivo Escolar (versão 70 itens)

Por favor, responda aos itens abaixo com sinceridade. Você deverá responder indicando um valor de 1 a 5 para cada frase, de acordo com a legenda abaixo:

		Discordo Totalmente	Discordo	Concordo em parte	Concordo	Concordo Totalmente
1	A escola é um lugar no qual me sinto bem	1	2	3	4	5
2	Minha escola é ruim	1	2	3	4	5
3	Estou insatisfeito com a minha escola	1	2	3	4	5
4	Se eu tivesse a oportunidade de escolher uma escola para estudar, escolheria a minha	1	2	3	4	5
5	Estou satisfeito com a minha escola	1	2	3	4	5
6	Minha escola é excelente	1	2	3	4	5
7	Tem muitas coisas que gosto na minha escola	1	2	3	4	5
8	Quando meus amigos falam de suas escolas, penso que a escola deles é melhor do que a minha	1	2	3	4	5
9	Minha escola está próxima de um modelo de escola ideal	1	2	3	4	5
10	Na maioria dos aspectos, estou satisfeito com a minha escola	1	2	3	4	5

Abaixo, há palavras que descrevem diferentes sentimentos e emoções. Leia as palavras e marque um **X** na opção que mais se ajusta a como você tem sentido na escola ultimamente.

	Nunca	Pouco	Às vezes	Muito	Sempre
Aceito(a)	1	2	3	4	5
Alegre	1	2	3	4	5
Aliviado(a)	1	2	3	4	5
Amado	1	2	3	4	5
Animado(a)	1	2	3	4	5
Bem	1	2	3	4	5

Bem-humorado(a)	1	2	3	4	5
Calmo(a)	1	2	3	4	5
Capaz	1	2	3	4	5

	Nunca	Pouco	Às vezes	Muito	Sempre
Cheio(a) de energia	1	2	3	4	5
Competente	1	2	3	4	5
Compreendido(a)	1	2	3	4	5
Confiante	1	2	3	4	5
Confortável	1	2	3	4	5
Contente	1	2	3	4	5
Determinado(a)	1	2	3	4	5
Disposto(a)	1	2	3	4	5
Empolgado(a)	1	2	3	4	5
Enturmado(a)	1	2	3	4	5
Entusiasmado(a)	1	2	3	4	5
Esperançoso(a)	1	2	3	4	5
Feliz	1	2	3	4	5
Interessado(a)	1	2	3	4	5
Motivado(a)	1	2	3	4	5
Otimista	1	2	3	4	5
Respeitado(a)	1	2	3	4	5
Satisfeito(a)	1	2	3	4	5
Tranquilo(a)	1	2	3	4	5
Corajoso(a)	1	2	3	4	5
Interessado(a)	1	2	3	4	5
Motivado(a)	1	2	3	4	5
Otimista	1	2	3	4	5
Respeitado(a)	1	2	3	4	5
Satisfeito(a)	1	2	3	4	5
Aborrecido(a)	1	2	3	4	5
Agitado(a)	1	2	3	4	5
Ameaçado(a)	1	2	3	4	5
Assustado(a)	1	2	3	4	5
Cansado(a)	1	2	3	4	5

Chateado(a)	1	2	3	4	5
Culpado(a)	1	2	3	4	5
Deprimido(a)	1	2	3	4	5
Desanimado(a)	1	2	3	4	5
Desmotivado(a)	1	2	3	4	5
Entediado(a)	1	2	3	4	5
Furioso(a)	1	2	3	4	5
Humilhado(a)	1	2	3	4	5
Impaciente	1	2	3	4	5
Incapaz	1	2	3	4	5
Incompreendido(a)	1	2	3	4	5
Irritado(a)	1	2	3	4	5
Magoado(a)	1	2	3	4	5
Amedrontado(a)	1	2	3	4	5
Nervoso(a)	1	2	3	4	5
Perturbado(a)	1	2	3	4	5
Com Raiva	1	2	3	4	5
Ruim	1	2	3	4	5
Sozinho(a)	1	2	3	4	5
Tenso(a)	1	2	3	4	5
Tímido(a)	1	2	3	4	5
Triste	1	2	3	4	5
Envergonhado(a)	1	2	3	4	5
Zangado(a)	1	2	3	4	5
Ansioso(a)	1	2	3	4	5

Anexo 2

Formulário para Análise de Juízes

ESCALA DE BEM-ESTAR SUBJETIVO ESCOLAR: ELABORAÇÃO DE ITENS E ESTUDOS PSICOMÉTRICOS

Você está recebendo o formulário para avaliação dos itens da Escala de Bem-Estar Subjetivo Escolar. A sua participação se dará como juiz-avaliador, para tanto é necessário que você preencha os dados abaixo. Na sequência, é solicitada algumas perguntas relacionadas à sua formação e experiência profissional. Em seguida, é apresentada uma breve contextualização do construto e da escala. Desde já agradecemos a sua participação e colaboração neste processo.

Gratos,

João Lucas Dias Viana

Profª Drª Ana Paula Porto Noronha

Identificação

Idade:

Sexo:

Formação (área e ano)

Graduação:

Mestrado:

Doutorado:

Possui experiência Docente? () Sim () Não

Qual área? _____

Tempo de experiência profissional (em anos): _____

Escala de Bem-Estar Subjetivo Escolar (EBESE)

A EBESE é direcionada a estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. Conceito teórico de BES escolar: como os estudantes avaliam subjetivamente e vivenciam emoções decorrentes das experiências ocorridas na escola. Seu modelo inclui o componente cognitivo (satisfação com a escola) e os componentes afetivos (afetos positivos e negativos na escola) (Diener, 1985). A satisfação com a escola (SE) caracteriza-se pelos julgamentos e avaliações que os alunos fazem das experiências escolares. Os afetos, semelhante ao modelo geral BES, refere-se à frequência com que os alunos experienciam emoções positivas e negativas no contexto escolar.

Análise de Juízes – Instruções

Você está sendo convidado (a) a participar da etapa de validação de conteúdo da EFAEP como juiz-avaliador. Para tanto, a análise dos itens que serão apresentados a seguir deve ocorrer com base em quatro dimensões. Utilizando uma escala de 5 pontos, você deverá indicar o quanto o item está adequado quanto a Clareza de Linguagem (CL), Pertinência Prática (PP) e Relevância Teórica (RT). Na Dimensão teórica (DT), você apenas indicará entre “sim” ou “não” a adequação do item para o fator que foi

construído. Demais observações, sugestões e comentários para cada item poderão ser feitas no espaço “**observações**” ou ao final do formulário.

Descrição das variáveis a serem avaliadas:

- **Clareza de Linguagem (CL):** Busca avaliar a linguagem dos itens, tendo como referência a população que responderá a eles, verificando se a linguagem do item está suficientemente clara, compreensível e adequada para os respondentes;
- **Pertinência Prática (PP):** Deverá verificar se o item avalia o construto proposto, se realmente é importante para o instrumento;
- **Relevância Teórica (RT):** Tem por objetivo avaliar o grau de concordância entre o item e o referencial teórico, verificando se há uma relação entre o item e o construto avaliado;
- **Dimensão teórica (DT):** Irá verificar se o item se refere ao fator para o qual foi elaborado;
- **Observações:** Opiniões e comentários sobre o item.

Você deverá utilizar a escala de resposta abaixo para avaliar os itens nas dimensões **Clareza de Linguagem (CL)**, **Pertinência Prática (PP)** e **Relevância Teórica (RT)**.

Escala: 1-pouquíssimo adequado / 2-pouco adequado / 3-medianamente adequado / 4-muito adequado / 5-muitíssimo adequado

Fator 1 – Satisfação com a escola

1. A escola é um lugar no qual me sinto bem.	CL					PP					RT					DT		Observação
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	Sim	Não	
2. Minha escola é ruim.	CL					PP					RT					DT		Observação
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	Sim	Não	
3. Estou insatisfeito com a minha escola.	CL					PP					RT					DT		Observação
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	Sim	Não	
4. Se eu tivesse a oportunidade de escolher uma escola para estudar, escolheria a minha	CL					PP					RT					DT		Observação
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	Sim	Não	
5. Estou satisfeito com a minha escola.	CL					PP					RT					DT		Observação
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	Sim	Não	
6. Minha escola é excelente.	CL					PP					RT					DT		Observação
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	Sim	Não	
7. Tem muitas coisas que gosto na minha escola.	CL					PP					RT					DT		Observação
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	Sim	Não	
8. Quando meus amigos falam de suas escolas, penso que a escola deles é melhor do que a minha.	CL					PP					RT					DT		Observação
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	Sim	Não	
9. Minha escola está próxima de um modelo de escola ideal.	CL					PP					RT					DT		Observação
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	Sim	Não	

11. Aborrecido(a)	CL					PP					RT					DT		Observação
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	Sim	Não	
12. Agitado(a)	CL					PP					RT					DT		Observação
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	Sim	Não	
13. Ameaçado(a)	CL					PP					RT					DT		Observação
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	Sim	Não	
14. Ansioso	CL					PP					RT					DT		Observação
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	Sim	Não	
15. Assustado(a)	CL					PP					RT					DT		Observação
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	Sim	Não	
16. Cansado(a)	CL					PP					RT					DT		Observação
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	Sim	Não	
17. Chateado(a)	CL					PP					RT					DT		Observação
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	Sim	Não	
18. Com Raiva	CL					PP					RT					DT		Observação
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	Sim	Não	
19. Culpado(a)	CL					PP					RT					DT		Observação
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	Sim	Não	
20. Deprimido(a)	CL					PP					RT					DT		Observação
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	Sim	Não	
21. Desanimado(a)	CL					PP					RT					DT		Observação
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	Sim	Não	
22. Desmotivado(a)	CL					PP					RT					DT		Observação
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	Sim	Não	
23. Entediado(a)	CL					PP					RT					DT		Observação
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	Sim	Não	
24. Furioso(a)	CL					PP					RT					DT		Observação
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	Sim	Não	

25. Humilhado(a)	CL					PP					RT					DT		Observação
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	Sim	Não	
26. Impaciente	CL					PP					RT					DT		Observação
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	Sim	Não	
27. Incapaz	CL					PP					RT					DT		Observação
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	Sim	Não	
28. Incompreendido	CL					PP					RT					DT		Observação
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	Sim	Não	
29. Irritado(a)	CL					PP					RT					DT		Observação
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	Sim	Não	
30. Magoadado(a)	CL					PP					RT					DT		Observação
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	Sim	Não	
31. Medo	CL					PP					RT					DT		Observação
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	Sim	Não	
32. Nervoso(a)	CL					PP					RT					DT		Observação
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	Sim	Não	
33. Perturbado(a)	CL					PP					RT					DT		Observação
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	Sim	Não	
34. Ruim	CL					PP					RT					DT		Observação
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	Sim	Não	
35. Sozinho(a)	CL					PP					RT					DT		Observação
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	Sim	Não	
36. Tenso(a)	CL					PP					RT					DT		Observação
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	Sim	Não	
37. Tímido(a)	CL					PP					RT					DT		Observação
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	Sim	Não	
38. Triste	CL					PP					RT					DT		Observação
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	Sim	Não	
39. Vergonha	CL					PP					RT					DT		Observação

	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	Sim	Não	
40. Zangado	CL					PP					RT					DT		Observação
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	Sim	Não	
41. Aceito(a)	CL					PP					RT					DT		Observação
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	Sim	Não	
42. Alegre	CL					PP					RT					DT		Observação
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	Sim	Não	
43. Aliviado(a)	CL					PP					RT					DT		Observação
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	Sim	Não	
44. Amado(a)	CL					PP					RT					DT		Observação
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	Sim	Não	
45. Animado(a)	CL					PP					RT					DT		Observação
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	Sim	Não	
46. Bem	CL					PP					RT					DT		Observação
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	Sim	Não	
47. Bem-humorado(a)	CL					PP					RT					DT		Observação
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	Sim	Não	
48. Calmo(a)	CL					PP					RT					DT		Observação
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	Sim	Não	
49. Capaz	CL					PP					RT					DT		Observação
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	Sim	Não	
50. Cheio de energia	CL					PP					RT					DT		Observação
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	Sim	Não	
51. Competente	CL					PP					RT					DT		Observação
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	Sim	Não	
52. Compreendido(a)	CL					PP					RT					DT		Observação
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	Sim	Não	
53. Confiante	CL					PP					RT					DT		Observação

	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	Sim	Não	
54. Confortável	CL					PP					RT					DT		Observação
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	Sim	Não	
55. Contente	CL					PP					RT					DT		Observação
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	Sim	Não	
56. Corajoso(a)	CL					PP					RT					DT		Observação
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	Sim	Não	
57. Determinado(a)	CL					PP					RT					DT		Observação
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	Sim	Não	
58. Disposto(a)	CL					PP					RT					DT		Observação
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	Sim	Não	
59. Empolgado(a)	CL					PP					RT					DT		Observação
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	Sim	Não	
60. Enturmado(a)	CL					PP					RT					DT		Observação
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	Sim	Não	
61. Entusiasmado(a)	CL					PP					RT					DT		Observação
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	Sim	Não	
62. Esperançoso(a)	CL					PP					RT					DT		Observação
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	Sim	Não	
63. Feliz	CL					PP					RT					DT		Observação
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	Sim	Não	
64. Forte	CL					PP					RT					DT		Observação
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	Sim	Não	
65. Interessado(a)	CL					PP					RT					DT		Observação
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	Sim	Não	
66. Motivado(a)	CL					PP					RT					DT		Observação
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	Sim	Não	
67. Otimista	CL					PP					RT					DT		Observação
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	Sim	Não	

68. Respeitado(a)	CL					PP					RT					DT		Observação
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	Sim	Não	
69. Satisfeito(a)	CL					PP					RT					DT		Observação
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	Sim	Não	
70. Tranquilo	CL					PP					RT					DT		Observação
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	Sim	Não	

Agora, gostaríamos que você grifasse na tabela abaixo, qual dos itens de satisfação com a escola você considera que sejam os melhores

Satisfação com a escola

A escola é um lugar no qual me sinto bem

Minha escola é ruim

Estou insatisfeito com a minha escola

Se eu tivesse a oportunidade de escolher uma escola para estudar, escolheria a minha

Estou satisfeito com a minha escola

Minha escola é excelente

Estou insatisfeito com a minha escola

Tem muitas coisas que gosto na minha escola

Do mesmo modo, gostaríamos que você identificasse quais afetos positivos e negativos na escola você considera mais relevantes

Afetos Positivos na escola

Afetos Negativos na escola

Aceito(a)	Determinado(a)	Confortável	Aborrecido(a)	Incompreendido(a)	Impaciente
Alegre	Disposto(a)	Contente	Agitado(a)	Irritado(a)	Incapaz
Aliviado(a)	Empolgado(a)	Tranquilo	Ameaçado(a)	Magoado(a)	Zangado
Amado(a)	Enturmado(a)	Corajoso	Assustado(a)	Medo	Ansioso
Animado(a)	Entusiasmado(a)		Cansado(a)	Nervoso(a)	
Bem	Esperançoso(a)		Chateado(a)	Perturbado(a)	
Bem-humorado(a)	Feliz		Culpado(a)	Com Raiva	

Calmo(a)	Forte	Deprimido(a)	Ruim
Capaz	Interessado(a)	Desanimado(a)	Sozinho(a)
Cheio de energia	Motivado(a)	Desmotivado(a)	Tenso(a)
Competente	Otimista	Entediado(a)	Tímido(a)
Compreendido(a)	Respeitado(a)	Furioso(a)	Tristeza
Confiante	Satisfeito(a)	Humilhado(a)	Vergonha

Anexo 3

Termo de Anuência Institucional



Colégio da Polícia Militar do Ceará
Gen. Edgard Facó - CPMGEF

CARTA DE AUTORIZAÇÃO

A/C

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco

Prezados,

Eu, FRANCISCA ASMENHA CRUZ FURTADO TORQUATO, Diretora Pedagógica do Colégio da Polícia Militar do Ceará General Edgard Facó (CPMGEF), autorizo os pesquisadores João Lucas Dias Viana e Ana Paula Porto Noronha, da Universidade São Francisco, a coletarem dados referentes ao projeto de pesquisa **Escala de Bem-Estar Subjetivo em Relação ao Contexto Escolar: Elaboração de Itens e Estudos Psicométricos**, que irá compor a dissertação de mestrado dos referidos pesquisadores, nesta instituição.

Diretora Pedagógica - CPMGEF

RG 108.513-1-9

CPF 400.423.243-00

Fca. Asmenha Cruz Furtado Torquato
TENENTE CORONEL PM
MF. 108.513-1-9

Fortaleza, 13 de agosto de 2018

Anexo 4

Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa



UNIVERSIDADE SÃO
FRANCISCO-SP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Escala de Bem-Estar Subjetivo em Relação ao Contexto Escolar: Elaboração de itens e estudos psicométricos

Pesquisador: João Lucas Dias Viana

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 97953218.2.0000.5514

Instituição Proponente: CASA DE NOSSA SENHORA DA PAZ ACAA SOCIAL FRANCISCANA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.909.140

Apresentação do Projeto:

O projeto encontra-se adequadamente apresentado, com formato e tópicos dentro do que é esperado, incluindo Introdução, objetivo claro, Método e suas subdivisões relevantes.

Objetivo da Pesquisa:

O estudo tem como objetivo elaborar a Escala de Bem-Estar Subjetivo Escolar e realizar estudos para avaliar as propriedades psicométricas do instrumento. O objetivo do estudo é claro e encontra-se condizente com o delineamento proposto.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Considerando a natureza do projeto, e a aplicação de métodos avaliativos não intrusivos, não são esperados riscos maiores do que os riscos cotidianos. Os benefícios se dão no campo científico, de modo que a pesquisa fornecerá novas evidências para a área.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa trata do desenvolvimento de uma ferramenta avaliativa de bem-estar subjetivo para o contexto escolar. O delineamento é correlacional, e serão participantes 500 estudantes, que responderão a EBESE, a EGSV-A e a EPSUS-Ad.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos estão adequadamente e suficientemente apresentados.

Endereço: SAO FRANCISCO DE ASSIS 218

Bairro: JARDIM SAO JOSE

CEP: 12.916-900

UF: SP

Município: BRAGANCA PAULISTA

Telefone: (11)2454-8981

Fax: (11)4034-1825

E-mail: comite.etica@saofrancisco.edu.br



Continuação do Parecer: 2.909.140

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Conclui-se que o projeto pode ser colocado em prática do ponto de vista ético, e não foram evidenciadas inadequações.

Considerações Finais a critério do CEP:

APÓS DISCUSSÃO EM REUNIÃO DO DIA 20/09/2018, O COLEGIADO DELIBEROU PELA APROVAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISAS. APÓS A CONCLUSÃO DO PROJETO É OBRIGATÓRIO O ENVIO DO RELATÓRIO FINAL PARA ENCERRAMENTO DO PROJETO.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1200691.pdf	06/09/2018 08:47:39		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_comite_de_etica.docx	06/09/2018 08:45:53	João Lucas Dias Viana	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termos.docx	06/09/2018 08:44:52	João Lucas Dias Viana	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Carta_de_autorizacao.pdf	06/09/2018 08:38:56	João Lucas Dias Viana	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	06/09/2018 07:53:04	João Lucas Dias Viana	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BRAGANCA PAULISTA, 21 de Setembro de 2018

Assinado por:
Alessandra Gambero
(Coordenador(a))

Anexo 5

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA JUÍZES (Estudo 1-Etapa 1) Escala de Bem-Estar Subjetivo em Relação ao Contexto Escolar: Elaboração de itens e estudos psicométricos

Eu _____, RG _____, abaixo assinado, dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário do projeto de pesquisa supracitado, sob a responsabilidade do pesquisador João Lucas Dias Viana, aluno do Programa de Pós Graduação – Mestrado em Psicologia da Universidade São Francisco, sob orientação da Profa. Dra. Ana Paula Porto Noronha. Assinando este Termo de Consentimento estou ciente de que:

- 1 - O objetivo da pesquisa consiste em elaborar itens e realizar estudos psicométricos para a Escala de Bem-Estar Subjetivo Escolar (EBESE);
- 2 - Durante o estudo será necessário que eu participe preenchendo um formulário, tendo o tempo máximo de três semanas para enviá-lo ao pesquisador responsável;
- 3 - Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação na referida pesquisa;
- 4 - A resposta a este formulário não apresenta riscos conhecidos à saúde física e mental, não sendo provável que cause algum tipo constrangimento;
- 5 - Estou livre para interromper a qualquer momento minha participação na pesquisa, não havendo qualquer prejuízo decorrente da decisão;
- 6 - Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada;
- 7 - Poderei contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa pelo telefone: (11) 2454-8981e por meio do seguinte endereço: Av. São Francisco de Assis, 218, Jardim São José – Bragança Paulista – SP – CEP: 12916-900;
- 8 - Poderei entrar em contato com o responsável pelo estudo, João Lucas Dias Viana, sempre que julgar necessário pelo *e-mail* jolucasviana@mail.com ou pelo telefone (85) 99671-5817;
- 9 - Este Termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e outra com o pesquisador responsável;

_____, _____ de _____ 20____
(cidade) (dia) (mês) (ano)

Assinatura do Participante da Pesquisa: _____

Assinatura do Pesquisador Responsável: _____

Anexo 6

Escala de Bem-Estar Subjetivo Escolar - versão estudo piloto (49 itens)

Gostaria de saber como você tem se sentido em relação à sua escola ultimamente. Não há respostas certas ou erradas. Por favor, responda aos itens abaixo com sinceridade. Você deverá responder indicando um valor de 1 a 5 para cada frase, de acordo com a legenda abaixo:

		Discordo Totalmente	Discordo	Concordo em parte	Concordo	Concordo Totalmente
1	A escola é um lugar no qual me sinto bem	1	2	3	4	5
2	Minha escola é ruim	1	2	3	4	5
3	Estou insatisfeito com a minha escola	1	2	3	4	5
4	Se eu tivesse a oportunidade de escolher uma escola para estudar, escolheria a minha	1	2	3	4	5
5	Estou satisfeito com a minha escola	1	2	3	4	5
6	Minha escola é excelente					
7	Tem muitas coisas que gosto na minha escola	1	2	3	4	5

Abaixo, há palavras que descrevem diferentes sentimentos e emoções. Leia as palavras e marque um **X** na opção que mais se ajusta a como você tem sentido na escola ultimamente.

		Nunca	Pouco	Às vezes	Muito	Sempre
8	Alegre	1	2	3	4	5
9	Amado	1	2	3	4	5
10	Animado(a)	1	2	3	4	5
11	Bem-humorado(a)	1	2	3	4	5
12	Calmo(a)	1	2	3	4	5
13	Capaz	1	2	3	4	5
14	Cheio(a) de energia	1	2	3	4	5
15	Competente	1	2	3	4	5
16	Compreendido(a)	1	2	3	4	5
17	Confiante	1	2	3	4	5
18	Contente	1	2	3	4	5
19	Determinado(a)	1	2	3	4	5
20	Disposto(a)	1	2	3	4	5
21	Empolgado(a)	1	2	3	4	5

22	Enturmado(a)	1	2	3	4	5
23	Entusiasmado(a)	1	2	3	4	5
24	Feliz	1	2	3	4	5
25	Interessado(a)	1	2	3	4	5
26	Motivado(a)	1	2	3	4	5
27	Respeitado(a)	1	2	3	4	5
28	Satisfeito(a)	1	2	3	4	5
29	Tranquilo(a)	1	2	3	4	5
30	Corajoso(a)	1	2	3	4	5
31	Aborrecido(a)	1	2	3	4	5
32	Agitado(a)	1	2	3	4	5
33	Cansado(a)	1	2	3	4	5
34	Chateado(a)	1	2	3	4	5
35	Desanimado(a)	1	2	3	4	5
36	Desmotivado(a)	1	2	3	4	5
37	Furioso(a)	1	2	3	4	5
38	Impaciente	1	2	3	4	5
39	Incapaz	1	2	3	4	5
40	Irritado(a)	1	2	3	4	5
41	Nervoso(a)	1	2	3	4	5
42	Com Raiva	1	2	3	4	5
43	Ruim	1	2	3	4	5
44	Sozinho(a)	1	2	3	4	5
45	Tenso(a)	1	2	3	4	5
46	Tímido(a)	1	2	3	4	5
47	Triste	1	2	3	4	5
48	Zangado(a)	1	2	3	4	5
49	Ansioso(a)	1	2	3	4	5

Questionário de Avaliação da EBESE – Piloto

1. Teve alguma palavra que você não conhecia?

2. Alguma questão (item) não ficou clara para você, se sim, qual foi o número da questão?

3. As instruções para o preenchimento do teste ficaram claras para você?

4. Você teria mais alguma sugestão sobre as questões ou para o teste em geral?

Obrigado! =)

Anexo 7

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - RESPONSÁVEL (idade inferior a 18 anos)

Escala de Bem-Estar Subjetivo em Relação ao Contexto Escolar: Elaboração de itens e estudos psicométricos

Eu _____, RG _____, abaixo assinado, dou meu consentimento livre e esclarecido para que o (a) _____ participe como voluntário do projeto de pesquisa supracitado, sob a responsabilidade do pesquisador João Lucas Dias Viana, aluno do Programa de Pós Graduação – Mestrado em Psicologia da Universidade São Francisco, sob orientação da Profa. Dra. Ana Paula Porto Noronha. Assinando este Termo de Consentimento estou ciente de que:

- 1 - O objetivo da pesquisa consiste em elaborar itens e realizar estudos de qualidade para a Escala de Bem-Estar Subjetivo Escolar (EBESE);
- 2- Durante o estudo serão utilizados o Questionário de Identificação Sociodemográfica e Escolar e Escala de Bem-Estar Subjetivo Escolar, com tempo para aplicação dos instrumentos estimado em 30 minutos;
- 3 - Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação na referida pesquisa;
- 4 - A resposta a estes instrumentos não apresenta riscos conhecidos à saúde física e mental, não sendo provável que cause algum tipo constrangimento;
- 5 - Estou livre para interromper a qualquer momento sua participação na pesquisa, bem como ele(a) poderá interromper, não havendo qualquer prejuízo decorrente da decisão;
- 6 - Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada;
- 7 - Poderei contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa pelo telefone: (11) 2454-8981e por meio do seguinte endereço: Av. São Francisco de Assis, 218, Jardim São José – Bragança Paulista – SP – CEP: 12916-900;
- 8 - Poderei entrar em contato com o responsável pelo estudo, João Lucas Dias Viana, sempre que julgar necessário pelo *e-mail* jolucasviana@mail.com ou pelo telefone (85) 99671-5817;
- 9- Este Termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e outra com o pesquisador responsável;

_____, de _____ de 20____
(cidade) (dia) (mês) (ano)

Assinatura do Responsável pelo Participante da Pesquisa: _____

Assinatura do Pesquisador Responsável: _____

Anexo 8

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (abaixo de 18 anos) Escala de Bem-Estar Subjetivo em Relação ao Contexto Escolar: Elaboração de itens e estudos psicométricos

Eu _____, RG _____, abaixo assinado, dou meu assentimento livre e esclarecido para participar como voluntário do projeto de pesquisa supracitado, sob a responsabilidade do pesquisador João Lucas Dias Viana, aluno do Programa de Pós Graduação – Mestrado em Psicologia da Universidade São Francisco, sob orientação da Profa. Dra. Ana Paula Porto Noronha. Assinando este Termo de Assentimento estou ciente de que:

- 1 - O objetivo da pesquisa consiste em adaptar itens e buscar evidências de validade para a Escala de Bem-Estar Subjetivo Escolar (EBESE);
- 2- Durante o estudo serão utilizados o Questionário de Identificação Sociodemográfica e Escolar e Escala de Bem-Estar Subjetivo, com duração aproximada de 30 minutos;
- 3 - Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação na referida pesquisa;
- 4 - A resposta a estes instrumentos não apresenta riscos conhecidos à minha saúde física e mental, não sendo provável que cause algum tipo constrangimento;
- 5 - Estou livre para interromper a qualquer momento sua participação na pesquisa, bem como ele(a) poderá interromper, não havendo qualquer prejuízo decorrente da decisão;
- 6 - Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada;
- 7 - Poderei contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa pelo telefone: (11) 2454-8981e por meio do seguinte endereço: Av. São Francisco de Assis, 218, Jardim São José – Bragança Paulista – SP – CEP: 12916-900;
- 8 - Poderei entrar em contato com o responsável pelo estudo, João Lucas Dias Viana, sempre que julgar necessário pelo *e-mail* jolucasviana@mail.com ou pelo telefone (85) 99671-5817;
- 9- Este Termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e outra com o pesquisador responsável;

_____, de _____ de 20____
(cidade) (dia) (mês) (ano)

Assinatura do Participante da Pesquisa: _____

Assinatura do Pesquisador Responsável: _____

Anexo 9

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO -ALUNO (acima de 18 anos)
Escala de Bem-Estar Subjetivo em Relação ao Contexto Escolar: Elaboração de itens e estudos
psicométricos

Eu _____, RG _____,

abaixo assinado, dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário do projeto de pesquisa supracitado, sob a responsabilidade do pesquisador João Lucas Dias Viana, aluno do Programa de Pós Graduação – Mestrado em Psicologia da Universidade São Francisco, sob orientação da Profa. Dra. Ana Paula Porto Noronha. Assinando este Termo de Consentimento estou ciente de que:

- 1 - O objetivo da pesquisa consiste em adaptar itens e buscar evidências de validade para a Escala de Bem-Estar Subjetivo Escolar (EBESE);
- 2- Durante o estudo serão utilizados o Questionário de Identificação Sociodemográfica e Escolar, Escala de Bem-Estar Subjetivo Escolar de 30 minutos;
- 3 - Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação na referida pesquisa;
- 4 - A resposta a estes instrumentos não apresenta riscos conhecidos à minha saúde física e mental, não sendo provável que cause algum tipo constrangimento;
- 5 - Estou livre para interromper a qualquer momento minha participação na pesquisa, não havendo qualquer prejuízo decorrente da decisão;
- 6 – Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada;
- 7 - Poderei contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa pelo telefone: (11) 2454-8981e por meio do seguinte endereço: Av. São Francisco de Assis, 218, Jardim São José – Bragança Paulista – SP – CEP: 12916-900;
- 8 - Poderei entrar em contato com o responsável pelo estudo, João Lucas Dias Viana, sempre que julgar necessário pelo *e-mail* jolucasviana@mail.com ou pelo telefone (85) 99671-5817;
- 9- Este Termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e outra com o pesquisador responsável;

_____, de _____ 20____
(cidade) (dia) (mês) (ano)

Assinatura do Participante da Pesquisa: _____

Assinatura do Pesquisador Responsável: _____

Anexo 10

Escala de Bem-Estar Subjetivo Escolar (48 itens)

Você acabou de receber uma escala contendo uma série de frases. Leia as frases e marque um **X** na opção que mais se ajusta ao que você tem sentido e pensado sobre a sua escola

		Discordo Totalmente	Discordo	Concordo em parte	Concordo	Concordo Totalmente
1	A escola é um lugar no qual me sinto bem	1	2	3	4	5
2	Minha escola é ruim	1	2	3	4	5
3	Estou insatisfeito com a minha escola	1	2	3	4	5
4	Se eu tivesse a oportunidade de escolher uma escola para estudar, escolheria a minha	1	2	3	4	5
5	Estou satisfeito com a minha escola	1	2	3	4	5
6	Minha escola é excelente	1	2	3	4	5
7	Tem muitas coisas que gosto na minha escola	1	2	3	4	5

Abaixo, há palavras que descrevem diferentes sentimentos e emoções. Leia as palavras e marque um **X** na opção que mais se ajusta a como você tem sentido na escola ultimamente.

Na escola eu me sinto....

		Nunca	Pouco	Às vezes	Muito	Sempre
8	Capacitado(a)	1	2	3	4	5
9	Animado(a)	1	2	3	4	5
10	Enturmado(a)	1	2	3	4	5
11	Respeitado(a)	1	2	3	4	5
12	Aborrecido(a)	1	2	3	4	5
13	Ruim	1	2	3	4	5
14	Incapaz	1	2	3	4	5
15	Disposto(a)	1	2	3	4	5
16	Com Raiva	1	2	3	4	5
17	Bem-humorado(a)	1	2	3	4	5
18	Tranquilo(a)	1	2	3	4	5
19	Tenso(a)	1	2	3	4	5
20	Triste	1	2	3	4	5
21	Contente	1	2	3	4	5
22	Desmotivado(a)	1	2	3	4	5

		Nunca	Pouco	Às vezes	Muito	Sempre
23	Calmo(a)	1	2	3	4	5
24	Alegre	1	2	3	4	5
25	Motivado(a)	1	2	3	4	5
26	Ansioso(a)	1	2	3	4	5
27	Amado	1	2	3	4	5
28	Empolgado(a)	1	2	3	4	5
29	Desanimado(a)	1	2	3	4	5
30	Confiante	1	2	3	4	5
31	Cansado(a)	1	2	3	4	5
32	Furioso(a)	1	2	3	4	5
33	Chateado(a)	1	2	3	4	5
34	Zangado(a)	1	2	3	4	5
35	Agitado(a)	1	2	3	4	5
36	Irritado(a)	1	2	3	4	5
37	Cheio(a) de energia	1	2	3	4	5
38	Sozinho(a)	1	2	3	4	5
39	Nervoso(a)	1	2	3	4	5
40	Tímido(a)	1	2	3	4	5
41	Corajoso(a)	1	2	3	4	5
42	Determinado(a)	1	2	3	4	5
43	Compreendido(a)	1	2	3	4	5
44	Competente	1	2	3	4	5
45	Impaciente	1	2	3	4	5
46	Feliz	1	2	3	4	5
47	Interessado(a)	1	2	3	4	5
48	Satisfeito(a)	1	2	3	4	5

Anexo 11

Questionário de Identificação Sociodemográfica e Escolar

1. Nome:.....
2. Idade.....3. Data de Nascimento:...../...../.....
4. Sexo: () Feminino () Masculino
5. Escola:.....
6. Ano Escolar:.....
6. Mora com (você pode marcar mais de uma opção):
- () mãe () madrasta
- () pai () padrasto
- () irmã(o)s () avôs
- () irmã(o)s por parte de pai ou mãe (meio-irmãos)
- () namorado(a) ou companheiro(a)
- () tio(a)s () sobrinho(a)

Vida Escolar

7. Alguma vez você deixou de frequentar a escola? () Sim () Não
- Caso tenha respondido sim, por qual motivo?.....
8. Considerando que um mês tem 30 dias, quantos dias, em média, você costuma faltar à escola?.....
9. Você ficou de “recuperação” em alguma matéria? () Não () Sim. Se sim, quantas vezes?.....
10. Você já reprovou na escola? () Não () Sim Quantas vezes?.....
11. Você já foi expulso de alguma escola? () Não () Sim. Quantas vezes?.....
- Por quê? () Brigas () Faltas () Outro: _____
12. Você sofre bullying na escola?
- () nunca () às vezes () sempre
13. Quantos amigos você tem na escola?.....
14. Pensando no seu desempenho enquanto aluno, que nota você daria para você? ____

Anexo 12



Escala de Bem-Estar Subjetivo Escolar (EBESE)

Nome: _____

Idade: _____ Sexo: _____

Escola: _____ Série: _____

Satisfação com a Escola

Você acabou de receber uma escala contendo uma série de frases. Leia as frases e marque um X na opção que mais se ajusta ao que você tem sentido e pensado sobre a sua escola

	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo em parte	Concordo	Concordo Totalmente
1. A escola é um lugar no qual me sinto bem	1	2	3	4	5
2. Minha escola é ruim	1	2	3	4	5
3. Estou insatisfeito com a minha escola	1	2	3	4	5
4. Se eu tivesse a oportunidade de escolher uma escola para estudar, escolheria a minha	1	2	3	4	5
5. Estou satisfeito com a minha escola	1	2	3	4	5
6. Minha escola é excelente	1	2	3	4	5
7. Tem muitas coisas que gosto na minha escola	1	2	3	4	5

Afetos na Escola

Abaixo, há palavras que descrevem diferentes sentimentos e emoções. Leia as palavras e marque um X na opção que mais se ajusta a como você tem sentido na escola ultimamente.

Na escola eu me sinto...

	Nunca	Pouco	Às vezes	Muito	Sempre
8. Capacitado(a)	1	2	3	4	5
9. Enturmado(a)	1	2	3	4	5
10. Aborrecido(a)	1	2	3	4	5
11. Com Raiva	1	2	3	4	5
12. Tenso(a)	1	2	3	4	5
13. Motivado(a)	1	2	3	4	5
14. Ansioso(a)	1	2	3	4	5
15. Confiante	1	2	3	4	5
16. Cansado(a)	1	2	3	4	5
17. Furioso(a)	1	2	3	4	5
18. Chateado(a)	1	2	3	4	5
19. Zangado(a)	1	2	3	4	5
20. Irritado(a)	1	2	3	4	5
21. Cheio(a) de energia	1	2	3	4	5
22. Corajoso(a)	1	2	3	4	5
23. Determinado(a)	1	2	3	4	5
24. Compreendido(a)	1	2	3	4	5
25. Competente	1	2	3	4	5
26. Impaciente	1	2	3	4	5
27. Interessado(a)	1	2	3	4	5

Anexo 13

Escala Baptista de Depressão Versão InfantoJuvenil - EBADEP-IJ

Você acabou de receber uma escala contendo uma série de frases. Leia as frases e marque um **X** na opção que mais se ajusta ao que você tem sentido e pensado nas últimas duas semanas.

Exemplo:

Venho me sentindo nervoso (a)

Se você tem se sentido nervoso (a) muitas vezes ou sempre, nas duas últimas semanas, responda:

Nunca/Poucas vezes Algumas vezes Muitas vezes/Sempre

Se você tem se sentido nervoso (a) algumas vezes, nas últimas duas semanas, responda:

Nunca/Poucas vezes Algumas vezes Muitas vezes/Sempre

Se você nunca ou poucas vezes tem se sentido nervoso (a), nas duas últimas semanas, responda:

Nunca/Poucas vezes Algumas vezes Muitas vezes/Sempre

Se tiver dúvidas, pergunte ao aplicador.

Vire a página apenas quando o aplicador lhe der instrução.

Responda sinceramente e não pule nenhuma linha.

Caso erre a resposta, apenas faça um círculo na resposta errada e marque um novo "x" na resposta correta

	Nunca/ Poucas Vezes	Algumas Vezes	Muitas Vezes/ Sempre
1. Sinto-me estranho e não sei por quê			
2. Sinto vontade de ficar longe das pessoas da minha casa			
3. Sinto vontade de ficar longe dos meus amigos			
4. Estou mais agressivo			
5. Sinto-me culpado			
6. Viver está sendo difícil para mim			
7. Choro			
8. Sinto-me triste			
9. Tenho vontade de fazer as coisas que gosto			
10. Sinto-me sozinho			
11. Prefiro estar só			
12. Acredito em um futuro bom			
13. Meus dias têm sido bons			
14. Tenho planos para o futuro			
15. Tenho dormido bem			
16. Acredito nas minhas capacidades			
17. Estou feliz com minha vida			
18. Consigo me concentrar nas minhas tarefas			
19. Gosto de mim como eu sou			
20. Tenho me sentido mal, sem estar doente			
21. Penso em me machucar de propósito			
22. Penso em me matar			
23. Tenho comido normalmente			
24. Sinto-me sem energia			
25. Sou esperto			
26. Sinto-me feio			
27. Sinto que as pessoas não querem estar comigo			

Anexo 14

Escala Global de Satisfação de Vida para Adolescentes (EGSV-A)

Gostaríamos de saber o que você pensa sobre a sua vida. Para cada frase abaixo você deve escolher um dos números que melhor representa o quanto você concorda com o que esta frase diz a respeito de você. Veja a frase do exemplo: “Eu sinto prazer em viver”. Se você sente muitíssimo prazer, marque 5. Se você sente apenas um pouco de prazer em viver, marque 2. E assim por diante.

	nem um pouco	um pouco	mais ou menos	bastante	muitíssimo
Eu sinto prazer em viver	1	2	3	4	5

	1	2	3	4	5
1. Tenho tudo o que preciso.					
2. Gosto da minha vida.					
3. Estou satisfeito com as coisas que tenho.					
4. Me sinto bem do jeito que sou.					
5. Estou satisfeito com a minha vida.					
6. Sou um adolescente basicamente feliz.					
7. Quando penso na minha vida como um todo, eu me considero satisfeito					
8. Eu me sinto realizado com a vida que eu levo.					
9. Em geral, eu me sinto relativamente feliz.					
10. Aprovo o meu modo de viver.					

Anexo 15

Escala de Percepção do Suporte Social para Adolescentes – EPSUS-A

Abaixo você encontrará afirmações relacionadas ao quanto você pode contar com pessoas (amigos, família, vizinhos). Responda a partir da seguinte afirmação:

Posso contar com pessoas que...

Nº	AFIRMAÇÕES	NUNCA	POUCAS VEZES	MUITAS VEZES	SEMPRE
1	Me ajudam quando tenho problemas				
2	Me dão conselhos quando preciso				
3	Entendem meus problemas				
4	Demonstram carinho por mim				
5	Me ajudam nas decisões da minha vida				
6	Me ajudam entender determinada situação				
7	Se preocupam comigo				
8	Me fazem sentir querido(a)				
9	Demonstram amor por mim				
10	Comemoram comigo minhas conquistas				
11	Escutam meus medos/preocupações				
12	São legais para conversar				
13	Me fazem sentir bem				
14	Passam momentos agradáveis comigo				
15	Conseguem me distrair				
16	Se preocupam comigo quando estou doente/triste				
17	Me divertem				
18	Escutam meus problemas sem me julgar/criticar				
19	Me dão conselhos quando quero comprar algo				
20	Respeitam minhas opiniões				
21	Conversam comigo quando estou triste				
22	Me ajudam dando sugestões sobre saúde				
23	Estão ao meu lado quando preciso				

Em quem você pensou quando respondeu?

¹() família

²() amigos da escola

³() amigos da igreja

⁴() amigos da academia

⁵() parentes

⁶() amigos do clube

⁷() vizinhos

⁸() amigos em geral