



VNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Facultad de Psicología. Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación

**“Factores Asociados ao Ajuste Escolar e o Bem-Estar
Psicologico dos Adolescentes em Cabo Verde”**

TESIS DOCTORAL

Presentada por:

D. Tito Olavo da Lomba Rocha Gonçalves

Dirigida por:

Dr. Melchor Gutiérrez Sanmartín

Valencia (España), 2014

Dedicatória

AOS MEUS QUERIDOS PAIS

Maria de Fátima da Lomba Gonçalves

e

Antero Rocha Gonçalves

Por tudo o que fizeram por mim e continuam a fazer, para que eu pudesse ser humano.

AOS MEUS TRÊS FILHOS E ESPOSA

Alexandre Olavo Vieira Gonçalves

Camila Catarina Vieira Gonçalves

Dalila Catarina Vieira Gonçalves

Miryam Djamila Sena Vieira

São amores da minha vida

AGRADECIMENTOS

A todas as pessoas que passaram e contribuíram na minha trajetória da formação académica, desde aqueles que me ensinaram a contar, a ler e a escrever até aqueles que me ensinaram a pensar e a todos os que contribuíram para a produção deste estudo meus sinceros agradecimentos.

Ao estimado Professor Doutor Melchor Gutiérrez Sanmartín, pela visão vigilante e sábia um reconhecimento e agradecimento especial por ter assumido, prontamente, a missão de orientar este trabalho, até ao fim, depois do desaparecimento físico do Professor Doutor Antonio Clemente. Agradeço a humildade da sua personalidade, responsabilidade compreensão e tolerância às minhas insuficiências e limitações. Por ter compreendido, esperado e suportado com sabedoria e transformando a minha postura académica. Por toda a atenção, o carinho, o estímulo, o respeito e em especial paciência e pelas “chamadas de atenção pela questão do tempo a fazer as coisas” nas horas certas. Por ter-me estimulado sempre a seguir construindo. Professor sem o teu apoio e dedicação, certamente, esta tese de doutoramento não teria as características que tem hoje.

In Memória a Toni Clemente. Gratidão eterna por tudo quanto fizeste, profissionalmente, por nós.

A todos/as Professores/as implicadas neste curso de Intervenção Pessoal e Social das Universidades de Espanha (Valência) e Cabo Verde (UniPiaget), também, se estende o meu agradecimento.

A todos os meus irmãos e em especial a Édna Gonçalves minha irmã “cazula” o meu muito obrigado pelo enorme apoio dado nos momentos que mais precisava, e abertura demonstrada, és também uma das razões do culminar deste trabalho.

A Izaura Furtado e Marilena Baessa minhas colegas da profissão e deste programa de doutoramento em Cabo Verde o meu obrigado, pela camaradagem, amizade e solidariedade nas horas difíceis no seio do grupo.

Ao Ministério de Educação e Desportos em especial a todas as Direções das escolas Secundárias e professores das Cidades de Assomada, Praia e Mindelo muito obrigado pela vossa estimada colaboração.

A todos os colegas da Universidade Jean Piaget de Cabo Verde e da Universidade de Cabo Verde em especial, aos doutores Carlos Belino, Euclides Furtado, Luís Teixeira, Silvino Évora e os Mestres Alfredo Perreira e Saidu Bangura e os outros que, indiretamente, me emprestaram o seu apoio.

Aos Engenheiros Aurélio Barbosa Vicente e Luís Lubrano Barbosa Vicente pelo estímulo e pelo estimado e grandioso auxílio na introdução dos dados no programa do *Microsoft Office Excel*.

Á Dr. Iolanda professora da Universidade Jean Piaget de Cabo Verde do Pólo do Mindelo pela prontidão na ajuda em aplicar os questionários aos alunos adolescentes na ilha de São Vicente.

Ao meu compadre e amigo Mestre Júlio Rocha Delgado pelas sábias sugestões nas questões empíricas e no incentivo para a conclusão da tese.

A Valerie Gores, *Master of Library Science*, Branch Manager the Newark Public Library pela prontidão, ligeireza e disponibilidade demonstrada no fornecimento dos artigos científicos e manuais recentes sobre o tema em estudo. Muito obrigado.

Os meus agradecimentos também se estendem a todos os alunos adolescentes implicados, diretamente, nesta pesquisa, que através das suas respostas aos vários itens dos seis questionários utilizados, tornaram possível a apresentação dos dados constantes nesta investigação. Aqui, também aproveito para apresentar a todos os adolescentes cabo-verdianos que estiveram e vão estar presentes na minha vida profissional e social a minha especial gratidão. Na minha humilde opinião desejo que algum dia estes agradecimentos e os resultados deste estudo possam chegar e servir a todos vós, e a cada um em particular na forma de melhoria da vossa qualidade de vida, do vosso bem-estar pessoal e social.

ÍNDICE

CAPÍTULO I. INTRODUÇÃO.....	11
1.1. CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJECTO DE ESTUDO.....	13
1.2. POLÍTICAS CABOVERDIANAS DE ASSISTÊNCIA AO ADOLESCENTE.....	19
1.3. RELEVÂNCIA DA PRESENTE INVESTIGAÇÃO.....	22
CAPÍTULO II. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	27
2.1. PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA POSITIVA NO ESTUDO DOS FACTORES ASSOCIADOS AO AJUSTE ESCOLAR E O BEM-ESTAR SUBJECTIVO DOS ADOLESCENTES.....	29
2.1.1. Perspectiva histórica da Psicologia Positiva.....	29
2.1.2. Bem-estar Subjectivo e Satisfação com a Vida dos adolescentes	36
2.1.2.1. Bem-estar Subjectivo: Conceito, factores relacionados e avaliação	36
2.1.2.2. Satisfação com a Vida: Conceito e sua avaliação	44
2.1.3. Bem-estar Subjectivo e Satisfação com a Escola dos adolescentes.....	48
2.1.4. Violência e Ajuste Escolar dos adolescentes.....	52
2.1.4.1. O Ajuste Escolar e sua medida.....	53
2.1.4.2. A Violência na escola.....	60
2.1.4.3. Relações entre a Violência e o Ajuste Escolar.....	67
2.2. FACTORES DE RISCO E FACTORES DE PROTECÇÃO EM RELAÇÃO ÀS CONDUTAS DESADAPTADAS DOS ADOLESCENTES.....	69
2.2.1. O papel da Auto-estima no Ajuste Escolar e no Bem-estar Subjectivo dos adolescentes.....	72
2.2.2. Importancia do Controlo Emocional no desenvolvimento dos adolescentes.....	74
2.2.3. Importancia do Apoio Social no desenvolvimento dos adolescentes.....	79
2.2.4. O Professor, a Família e a Escola como elementos fundamentais no processo educativo dos adolescentes.....	84
2.3. OBJECTIVOS DA INVESTIGAÇÃO.....	88
2.4. HIPÓTESES	88

CAPÍTULO III. MÉTODO	89
3.1. PARTICIPANTES.....	91
3.2. INSTRUMENTOS.....	93
3.2.1. Questionário sociodemográfico.	93
3.2.2. Escala de Auto-estima.....	93
3.2.3. Escala de Controlo Emocional	94
3.2.4. Escala de Apoio Social.....	94
3.2.5. Escala de Satisfação com a Escola.....	94
3.2.6. Questionário de Condutas Delituosas.....	95
3.2.7. Escala de Satisfação com a Vida	95
3.3. PROCEDIMENTO	96
3.4. ANÁLISES ESTATÍSTICAS	96
3.5. DESENHO DA INVESTIGAÇÃO	97
CAPÍTULO IV. RESULTADOS	99
4.1. PROPRIEDADES PSICOMÉTRICAS DOS INSTRUMENTOS UTILIZADOS	102
4.1.1. Propriedades psicométricas da Escala de Auto-estima	102
4.1.2. Propriedades psicométricas da Escala de Controlo Emocional.....	103
4.1.3. Propriedades psicométricas da Escala de Apoio Social.....	104
4.1.4. Propriedades psicométricas da Escala de Satisfação com a Escola.....	104
4.1.5. Propriedades psicométricas do Questionário de Condutas Delituosas.....	105
4.1.6. Propriedades psicométricas da Escala de Satisfação com a Vida	105
4.2. ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS DAS VARIÁVEIS ESTUDADAS.....	106
4.3. CORRELAÇÕES ENTRE AS VARIÁVEIS ESTUDADAS	107
4.4. RESULTADOS DIFERENCIAIS EM FUNÇÃO DAS VARIÁVEIS SOCIO- DEMOGRÁFICAS ESTUDADAS	108
4.4.1. Resultados diferenciais segundo o género.....	108
4.4.2. Resultados diferenciais segundo a ilha aonde vivem.....	109
4.4.3. Resultados diferenciais segundo a zona de morada	109
4.4.4. Resultados diferenciais segundo se os alunos sentem-se discriminados pelos profesores.....	110
4.4.5. Resultados diferenciais segundo a idade dos alunos.....	110
4.4.6. Resultados diferenciais segundo o nível académico.....	111

4.4.7. Resultados diferenciais segundo com quem vivem os alunos.....	111
4.4.8. Resultados diferenciais segundo a pertença dos alunos à algum grupo.....	112
4.5. PREDICÇÃO DA SATISFAÇÃO COM A VIDA DOS ALUNOS	
CABO-VERDIANOS..	112
CAPÍTULO V. DISCUSSÃO E CONCLUSÕES.....	115
5.1. DISCUSSÃO	117
5.2. CONCLUSÕES.....	124
5.3. LIMITAÇÕES E SUGESTÕES PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES	125
5.4. PROPOSTAS DE APLICAÇÃO DOS RESULTADOS	126
CAPÍTULO VI. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	131
CAPÍTULO VII. ANEXOS.....	171
7.1. CARTA DIRECCIONADA ÀS DIREÇÕES DAS ESCOLAS SECUNDÁRIAS E LICEUS PARA SOLICITAR A AUTORIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO.....	173
7.2. QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS ESTUDANTES.....	174
CAPÍTULO VIII. RESUMEN DE LA TESIS EN ESPAÑOL.....	177
8.1. INTRODUCCIÓN.....	182
8.2. MÉTODO.....	189
8.3. RESULTADOS, DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	193
8.3.1. Resultados.....	193
8.3.2. Discusión.....	200
8.3.3. Conclusiones.....	208
8.4. LIMITACIONES DEL TRABAJO.....	209
8.5. PROPUESTAS DE APLICACIÓN DE LOS RESULTADOS	210

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO:

- 1.1. CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJECTO DE ESTUDO.
- 1.2. POLÍTICAS CABO-VERDIANAS DE ASSISTÊNCIA AO ADOLESCENTE.
- 1.3. RELEVÂNCIA DA PRESENTE INVESTIGAÇÃO.

No presente capítulo iniciaremos a contextualização do nosso objecto de estudo, que são os adolescentes estudantes do Ensino Secundário que frequentam as escolas de três cidades cabo-verdiana (Assomada, Mindelo e Praia) fazendo referência ao sistema educativo e à sociedade em geral. Depois, faremos uma breve referência às políticas cabo-verdianas de assistência aos adolescentes. Por último, mencionaremos a relevância deste estudo na perspectiva da Psicologia Positiva, deixando de lado os aspectos negativos da vida e inclinando mais para o lado positivo do potencial dos adolescentes com intuito de apresentar novas estratégias que ajudem os adolescentes, estudantes de Cabo Verde, a desenvolverem comportamentos ajustados na escola e sentirem-se bem psicologicamente.

1.1. CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJECTO DE ESTUDO.

As questões da educação e a vida dos adolescentes têm ocupado um lugar privilegiado no que concerne às políticas públicas de todos os países onde reina a democracia. Uma vez que esta faixa etária é mais vulnerável aos efeitos da violência, da pobreza, da indiferença social e da desnutrição. Trata-se de um período de vida em que coexistem enormes transformações e profundas crises, possibilitando a exposição á violência e á desajustes psicológicos.

Cabo Verde é um arquipélago composto por dez ilhas (Fig. 1), sendo a superfície emersa de 600.000 Km incluindo as águas territoriais. Estes encontram-se reunidos em dois grupos: (1) O grupo de Sotavento que engloba as ilhas de Maio, Santiago, Fogo e Brava e os ilhéus Luís Carneiro, Santa Maria, Grande e de Cima; e (2) O grupo de Barlavento que compreende as ilhas de Santo Antão, São Vicente, Santa Luzia, São Nicolau, Sal, Boa Vista e os restantes ilhéus. De acordo com Teixeira e Barbosa (1958), Cabo Verde faz parte da Macaronésia, designação regional que engloba cinco países: Açores, Madeira, Canárias, Selvagens e Cabo Verde, situada a S.W. da Europa e a N.W da África, entre os paralelos 14° e 40° de latitude norte e os meridianos 13° e 32° de longitude oeste de Greenwich.

Dado que o objecto do nosso estudo se encontram habitadas nas ilhas de São Vicente e Santiago importa-nos dizer aqui que a ilha de Santiago possui maior extensão a sueste, onde se encontra o capital do país, a cidade da Praia que é a sede do Governo da República e a cidade da Assomada que é o local onde também se encontra localizadas as escolas secundárias onde foi encontrado o objecto do nosso estudo. Esta foi também a primeira ilha a ser povoada. A

cidade Praia é também o principal aglomerado populacional do arquipélago, seguida pelo Mindelo, na ilha de São Vicente. Trata-se de uma ilha pequena em relação às outras, mas no entanto é a segunda mais povoada. Encontra-se aqui situada a segunda maior cidade de Cabo Verde que é o Mindelo.



Fig. 1. Mapa de Cabo Verde (retirado a 12 de Outubro de 2012 em <http://www.portalsaofrancisco.com.br/alfa/mapa-de-cabo-verde/mapa-3.php>)

Tabela 1. Dimensões das duas Ilhas onde foi realizado o estudo

Ilhas	Superfície (km ²)	Comprimento (m)	Largura (m)	Altitude (m)
São Vicente	227	24.250	16.250	725
Santiago	991	54.900	28.800	13.94

A população cabo-verdiana residente é de 491.683. Devemos salientar aqui que sendo um país de emigração, a maior parte da sua população encontra-se fora de Cabo Verde, ou seja vivem na diáspora, apesar de neste momento o país está a confrontar com um fenómeno inverso que é de imigração de pessoas de vários continentes sendo que as do continente africano possuem maior expressão.

No Relatório de Análise de Situação das Crianças e Adolescentes em Cabo Verde elaborado pelo UNICEF e o ICCA (2011), põe a tónica nos direitos das crianças e adolescentes

e tem como finalidade analisar a situação dos mesmos, pretendendo promover o diálogo político e a elaboração de políticas públicas a favor das crianças e dos adolescentes. Estima-se que dos cerca de 492000 pessoas que vivem no país, aproximadamente 192000 são crianças e adolescentes entre 0 e 17 anos, o que corresponde a quase 40% de toda a população do arquipélago. Cabo Verde possui uma população jovem, com média de idade de 26,2 anos, com grande parte dela na faixa dos 15 aos 19 anos. A população feminina é praticamente igual à masculina, com 50,5% e 49,5%, respectivamente.

No Relatório do Desenvolvimento Humano (2005), Cabo Verde encontra-se classificada no desenvolvimento humano médio entre os 88 países ou áreas nos agregados do desenvolvimento humano. A educação é e continua a ser universalmente um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento dos países e em Cabo Verde é uma prioridade. Dado a ausência de outros recursos, desde muito cedo, Cabo Verde apostou na valorização do ser humano, por isso, investiu fortemente na Educação, consideranda-a sector chave de desenvolvimento. A Educação para o Desenvolvimento é tida como um desígnio nacional, constituindo a capacitação profissional uma prioridade. Mas a maior expansão do Ensino Secundário registou-se nos anos noventa. O exemplo disso é vermos que todos os concelhos do país possuem estabelecimentos para este nível de ensino, mas apesar desse feito, o Ensino Secundário não dispõe, por enquanto, de uma estrutura adequada de modo a responder às necessidades do desenvolvimento socioeconómico e do mercado de trabalho (Plano Estratégico para a Educação, 2002/2015), (PEE).

De acordo com os dados do Instituto Nacional de Estatística de Cabo Verde, (INECV) e tendo em conta a população dos concelhos onde se situam geograficamente as Escolas Secundárias onde fizemos o nosso estudo, a população de maior dimensão é da cidade da Praia com 131.602 (26%), seguida da de São Vicente com 76.107 (15%) e finalmente a de Santa Catarina com 43.297 (8.8%) do número total da população cabo-verdiana. Destas escolas três tem o pendor religioso, sendo duas na cidade da Praia, Escola Secundário Amor de Deus e o Centro Educativo Miraflores.

O Sistema Educativo cabo-verdiano comporta os subsistemas de ensino que ministram os níveis: Educação Pré-Escolar e os Ensinos Básico, Secundário, Médio e Superior. O alargamento da escolaridade obrigatória para oito anos é uma das principais medidas de fundo

que se pretende implementar com a nova LBSE de 2010.

Tabela 2. População cabo-verdiana residente por ilha e concelho em 2010

Ilha	Município	População de 2010	Percentagem
Santo Antão	Ribeira Grande de Santo Antão	18.890	3,8%
	Paúl	6.997	1,4%
	Porto Novo	18.028	3,7%
São Vicente	São Vicente	76.107	15,5%
São Nicolau	Ribeira Brava	7.580	1,5%
	Tarrafal de São Nicolau	5.237	1,1%
Sal	Sal	25.765	5,2%
Boa Vista	Boa Vista	9.162	1,9%
Maio	Maio	6.952	1,4%
	Tarrafal de Santiago	18.565	3,8%
	Santa Catarina de Santiago	43.297	8,8%
	São Salvador do Mundo	8.677	1,8%
	Santa Cruz	26.609	5,4%
	São Lourenço dos Órgãos	7.388	1,5%
	Praia	131.602	26,8%
	Ribeira Grande de Santiago	8.325	1,7%
	São Domingos	13.808	2,8%
	São Miguel	15.648	3,2%
Fogo	Mosteiros	9.524	1,9%
	São Filipe	22.228	4,5%
	Santa Catarina do Fogo	5.299	1,1%
Brava	Brava	5.995	1,2%
Cabo Verde		491.683	100,0%

Fonte: RGPH 2010, Instituto Nacional de Estatística de Cabo Verde (INECV)

A população escolar é constituída por pessoas de 6 a 11 anos no Ensino Básico, de 12 a 17 anos no Ensino Secundário, e para o Ensino Superior segundo normas da ISU/UNESCO a população escolarizável é constituída por pessoas que estejam na faixa de 18 a 23 anos, ou seja, conta cinco anos após o término do ensino secundário.

Em Cabo Verde o Ensino Secundário encontra-se organizado em três ciclos com a duração de dois anos cada. Existem trinta e três (33) Escolas Secundárias públicas sendo quatro

(4) dedicadas ao Ensino Técnico e vinte (22) Escolas Secundárias de cariz privada e de pequena dimensão. A grande maioria destas escolas privadas utiliza espaços e professores das escolas públicas recrutando, sobretudo, alunos que já ultrapassaram a idade limite ou reprovaram duas vezes no mesmo ciclo e por isso não podem frequentar o Ensino Secundário Público (PEE, 2002 a 2015). É de salientar que o número de alunos que frequentaram o Ensino Secundário no ano lectivo de 2010/2011 é de 53.403 (24844 homens, 28559 mulheres).

Tabela 3. Número de alunos no Ensino Secundário

Nº de alunos por Liceu / Escola Secundária	9º Ano		10º Ano		11º Ano		12º Ano		Total	
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
Nº dos alunos Nacionais de Cabo Verde									24844	28559
Santiago										
<u><i>Praia</i></u>	<u>1508</u>	<u>1209</u>	<u>876</u>	<u>1174</u>	<u>779</u>	<u>860</u>	<u>675</u>	<u>887</u>	<u>3838</u>	<u>4130</u>
Liceu Domingos Ramos	172	169	103	146	98	107	104	164	477	586
Esc. Sec. Pol. Cesaltina Ramos (Via Geral)	109	87	36	66	12	10	11	11	168	174
Esc. Sec. Pol. Cesaltina Ramos (Via Técnica)	0	0	0	0	110	62	127	95	237	157
Esc. Sec. Manuel Lopes	270	174	134	174	71	115	90	146	565	609
Esc. Sec. Pedro Gomes	203	172	111	122	75	103	67	115	456	512
Esc. Sec. Constantino Semedo	173	127	83	131	105	124	36	62	397	444
Esc. Sec. Amorda Deus	69	51	38	45	27	28	31	33	165	157
Esc. Sec. Cónego Jacinto P. Costa	147	97	115	149	120	150	110	147	492	543
Esc. Sec. Abílio Duarte	185	170	128	179	100	100	99	114	512	563
Esc. Sec. Achada Grande	96	90	63	85	36	36	0	0	195	211
Centro Educativo Mirafior	84	72	65	77	25	25	0	0	174	174
Esc. Sec. de São Francisco	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<u><i>Santa Catarina</i></u>	<u>529</u>	<u>603</u>	<u>319</u>	<u>414</u>	<u>304</u>	<u>370</u>	<u>326</u>	<u>401</u>	<u>1478</u>	<u>1788</u>
Liceu Amílcar Cabral	324	388	199	263	176	225	161	238	860	1114
Esc. Técnica G. Duque Henri (Via Geral)	112	100	42	47	0	0	0	0	154	147
Esc. Técnica G. Duque Henri (Via Técnica)	0	0	0	0	128	145	165	163	293	308
Esc. Sec. Armando Napoleão Fernandes	93	115	78	104	0	0	0	0	171	219
<u><i>São Vicente</i></u>	<u>516</u>	<u>689</u>	<u>431</u>	<u>534</u>	<u>392</u>	<u>465</u>	<u>373</u>	<u>466</u>	<u>1712</u>	<u>2154</u>
Liceu Ludgero Lima	101	144	54	77	97	118	95	118	347	457
Esc. Sec. José Augusto Pinto	105	139	98	120	99	125	77	131	379	515
Esc. Sec. Jorge Barbosa	102	173	95	137	98	134	101	159	396	603
Esc. Sec. Salesiana	99	138	78	102	0	0	0	0	177	240
E.I.C.M. (Via Geral)	109	95	106	98	0	0	0	0	215	193
E.I.C.M. (Via Técnica)	0	0	0	0	98	88	100	58	198	146

Fonte: Anuário da Educação 2009/2010

No que tange a população onde retiramos a nossa amostra podemos verificar que no conselho da Praia estudavam neste ano um total de 7.968 adolescentes (4.130 do sexo feminino e 3838 do sexo masculino). Em São Vicente tínhamos um total de 3.866 alunos (2.154 do sexo feminino e 1.712 do sexo masculino) e por fim temos Santa Catarina com um total de 3.266

alunos (1.788 do sexo feminino e 1.478 do sexo masculino). Segundo a Tabela 3, a população estudantil do Ensino Secundária do 2º e 3º ciclo do ano lectivo 2010/2011 concentrava-se, na sua maioria, nas ilhas de Santiago e São Vicente, mais concretamente nos conselhos da Praia, do Mindelo e de Santa Catarina.

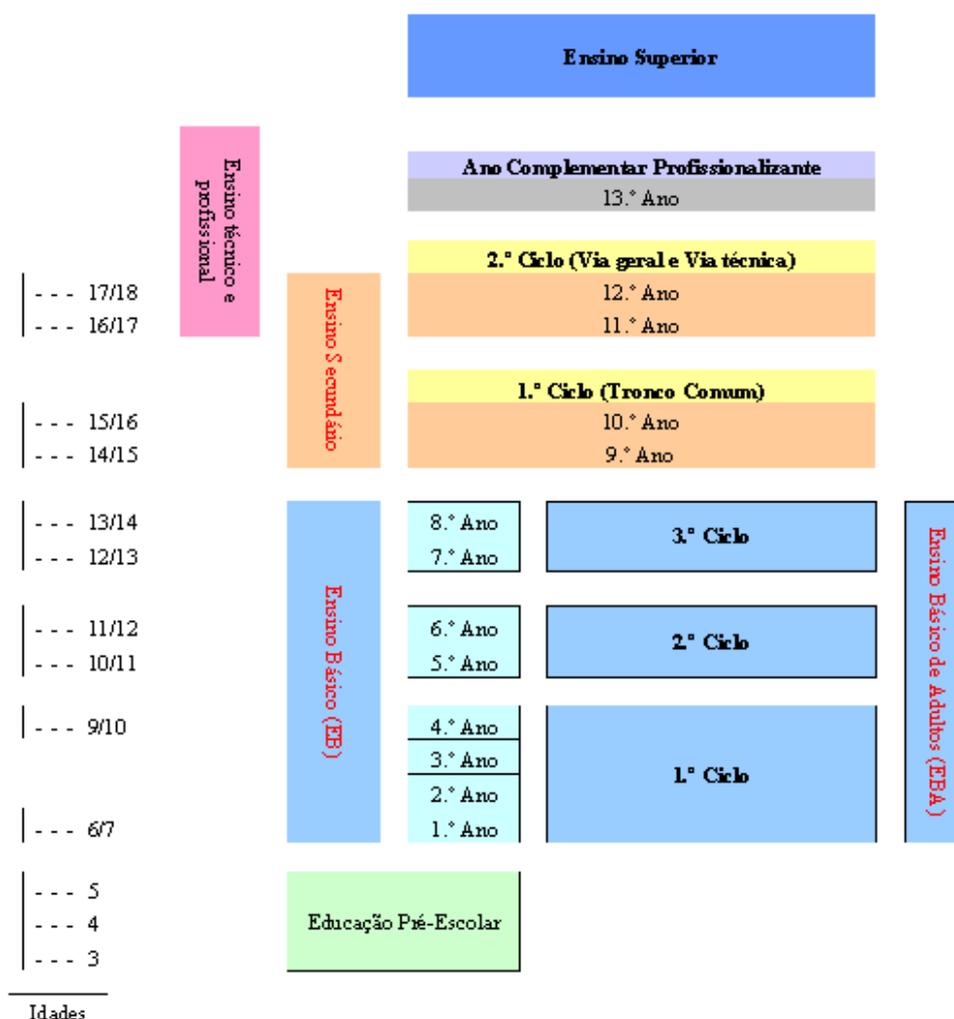


Fig. 2. Organograma do Sistema Educativo Cabo-verdiano (Decreto Legislativo nº 2, de 7-5-2010)

Na LBSE (2010), o Ensino Secundário cabo-verdiano passou a ser de quatro anos, compreendendo dois ciclos de dois anos cada, prevendo que o 1º ciclo abarque o 9º e o 10º Anos de escolaridade – com uma via geral, que constitui um ciclo de consolidação do ensino básico e de orientação vocacional – e o 2º ciclo, abrangendo o 11º e o 12º anos de escolaridade, com uma via geral e uma via técnica profissionalizante. Este está organizado de seguinte maneira: (a) Um 1º Ciclo da via do ensino geral, que constitui um ciclo de consolidação do

ensino básico e orientação escolar e vocacional; (b) Um 2º Ciclo com uma via do ensino geral e uma via do ensino técnico. O 2º ciclo do ensino secundário divide-se em via geral e via técnica. Tanto um como o outro permite o acesso à universidade. É de salientar que o 13º ano não é o requisito exigido para a entrada no ensino superior. Só frequentam o 13º ano os alunos com o 12º ano da via técnica.

No cômputo geral podemos dizer que passado os trinta e sete anos da independência política se por um lado houve uma democratização do Ensino Secundário permitindo ao adolescente um maior acesso as escolas, por outro lado deparamos ainda com algumas fragilidades no Sistema Educativa Cabo-verdiano tais como a repetência, a gravidez nas adolescências na escola, a desistência, a repetência a desfasagem idade-classe, o acesso ao ensino superior, a questão orçamental, a ausência de associações de pais e encarregados de educação e centros de estudos especializados e de sociedades profissionais, docentes sem formação adequada, reclassificação e promoção dos mesmos, o número excessivo de alunos por salas e a violência entre os adolescentes que frequentam o referido nível do ensino.

1.2. POLÍTICAS CABO-VERDIANA DE ASSISTÊNCIA AO ADOLESCENTE.

Com a terceira vaga de democratização, que envolveu, sobretudo, o leste europeu e a África lusófona, um conjunto de questões entrou na agenda dos novos países saídos do processo transitório. Os assuntos de natureza social foram aqueles que mais marcaram a agenda dos novos estados, que na procura da sua viabilização, puseram o ser humano na sua agenda política. Cabo Verde, que assumiu a condição de país independente em 1975, numa conjuntura de governação supranacional com a Guiné-Bissau, tinha necessariamente que colocar as questões humanas na sua agenda da governação. Aliás, em vários documentos legais, produzidos na altura, nota-se uma preocupação em criar condições para uma vida equilibrada e em condições condignas. Neste quadro, tornara-se imperativo também a preocupação com a classe infantil, já que o próprio movimento revolucionário que desembocou na emancipação política concebia as crianças como as “flores da revolução”. Daí que a problemática das crianças e adolescentes fosse assumida como prioridade institucional pelo governo de Cabo Verde desde os princípios da sua caminhada independente. No que toca aos compromissos de Cabo Verde com este grupo, encontramos no Programa do Governo de 2006 a 2011, a criança

e o adolescente como uma das prioridades, no que concerne a educação. Enquanto, no Programa de Governo de 2011 a 2016 aparece como prioridade o desenvolvimento de uma política integrada da criança, com a implementação de programas transversais que tragam a cooperação de todos os actores no processo educativo. E como grande novidade a integração das crianças portadoras de necessidades especiais dentro do sistema de ensino como um ponto a ser fortalecido. Mas, apesar disto é de salientar que não existe uma política específica e integrada para as crianças e adolescentes, mas sim, fazem parte de todas as políticas sectoriais que existem no nosso país. O órgão que promove e executa a política social para este grupo é o (ICCA) Instituto Cabo-verdiano da Criança e do Adolescente.

Como o Estado tem direitos e deveres económicos, sociais e culturais para com os seus cidadãos na Constituição da República de Cabo Verde (Lei nº 28/10 de 26 de Julho) no que concerne os direitos dos jovens no seu artigo 75º nos seus quatro pontos e quatro alíneas determinam:

1. Que os jovens têm direito a estímulo, apoio e protecção da família, da sociedade e dos poderes públicos.
2. O estímulo, o apoio e a protecção especiais aos jovens têm por objectivos prioritários o desenvolvimento da sua personalidade e das suas capacidades físicas e intelectuais, do gosto pela criação livre e do sentido do serviço à comunidade, bem como a sua plena e efectiva integração em todos os planos da vida activa.
3. Que para garantir os direitos dos jovens, a sociedade e os poderes públicos fomentam e apoiam as organizações juvenis para a prossecução de fins culturais, artísticos, recreativos, desportivos e educacionais.
4. Também para garantir os direitos dos jovens, os poderes públicos, em cooperação com as associações representativas dos pais e encarregados de educação, as instituições privadas e organizações juvenis, elaboram e executam políticas de juventude tendo, designadamente, em vista: (a) A educação, a formação profissional e o desenvolvimento físico, intelectual e cultural dos jovens; (b) O acesso dos jovens ao primeiro emprego e à habitação; (c) O aproveitamento útil dos tempos livres dos jovens; (d) Assegurar a prevenção, o apoio e a recuperação dos jovens em relação à toxicodependência, ao

alcoolismo, ao tabagismo e às doenças sexualmente transmissíveis e a outras situações de risco para os objectivos referidos no número 2.

Como podemos observar, o documento legal menciona com muita clareza os direitos dos adolescentes, principalmente em relação à sua protecção e à sua relação com a família e com os poderes públicos com vista ao seu desenvolvimento. A Constituição da República faz também referência no seu artigo 78º ao direito à educação das crianças, da assistência aos menores e incapacitados e da punição da violência conjugal e outras formas de violências com base no género, dentro da garantia de que a sociedade e os poderes públicos vão darão as condições para que isso aconteça. Desta maneira, o referido documento no artigo 87º faz menção que cabe ao Estado, a cooperação com as famílias na educação das crianças, o dever de zelar pela eliminação das condições que importam à discriminação da mulher e de assegurar a protecção dos seus direitos, bem como dos direitos da criança.

Outro instrumento poderoso para a protecção e assistência da criança e do adolescente é o Estatuto da Criança e do Adolescente ECA cabo-verdiano, desenvolvido em parceria com a UNICEF, apresentado publicamente em Novembro de 2012. Trata de questões relacionadas com a definição de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, sobre a sua não discriminação e prioridade absoluta. Este preocupa com os Direitos Fundamentais, com Sistema de Protecção dos Direitos Fundamentais, com Processo de Restituição dos Direitos Fundamentais e com as respeitivas sanções, com Restituição do Direito à Convivência Familiar incluindo processo de acolhimento familiar e processo de adopção.

Dos direitos fundamentais das crianças e do sistema de protecção dos direitos fundamentais, tomamos como de referência o ponto 2 do artigo 59º, que menciona uma política de protecção integral e sectorial que deve *“reflectir de maneira articulada e sistémica, os compromissos do Estado e a Sociedade, com o cumprimento dos direitos das crianças e adolescentes através das políticas sectoriais de saúde, educação, desporto, cultura, recreação, jogo, trabalho, segurança social, assistência social, protecção especial e promoção da liberdade, responsabilidade e a autonomia pessoal”*. Este documento, para além de instaurar direitos para todas as crianças e adolescentes, compreende-os como sujeitos de direitos e garante um atendimento integral, que leva em conta não só as diversas necessidades desse público, mas também cria medidas protectoras voltadas para situações em que os direitos de

meninos e meninas são ameaçados ou violados.

Ao nosso ver, Cabo Verde precisa de uma política pública mais eficaz no que tange à protecção dos direitos das crianças e adolescentes. Essa medida requer um maior investimento do Estado nessa área social, canalizando uma fatia maior do orçamento para a política para esta faixa etária. Porém, uma análise sumária das políticas de investimento no país mostram que se seguido um caminho contrário.

1.3. RELEVÂNCIA DA PRESENTE INVESTIGAÇÃO

Como argumenta Gil (1999), a relevância de um estudo deve levar em conta a sua relevância intelectual, prático e social. Contudo, o interesse por esta temática envolve o nosso interesse intelectual, pessoal e social que se justifica pelo desejo em aprofundar os nossos conhecimentos sobre esta temática, com intuito de identificar o grau de bem-estar subjectivo dos estudantes adolescentes cabo-verdianos. O estudo se justifica pela atualidade e relevância do tema, pois o estar ou não bem com a vida e consequentemente o ter ou não o bem-estar subjectivo estão associados a factores como o nível sócio-económico, o grau de escolaridade, a prática religiosa, a utilização de drogas, a violência escolar, o ajuste escolar, a auto-estima, o auto-controlo e o apoio social.

Cada período do desenvolvimento humano apresenta características próprias e impõem exigências que devem ser atendidas, para que o desenvolvimento se processe de modo adequado. A adolescência contempla um período de consideráveis transformações que se manifestam na transição, na ambiguidade entre a criança e o ser adulto, pelo facto de se configurar como período de experimentação em todos os aspectos do desenvolvimento humano biopsicossocial, histórico-cultural. Entretanto, é importante a investigação sobre a adolescência, visto que cada vez mais se esta a adoptar a perspectiva de que para além de um período de grandes mudanças e factores de risco, este também é um período de grandes oportunidades de desenvolvimento. Será importante, então, estudar os factores que mais se podem correlacionar com o desenvolvimento saudável dos adolescentes e com um maior nível de bem-estar nos mesmos.

Entre os problemas vividos e causadas pelos adolescentes nas sociedades actuais queremos destacar no nosso estudo que em Cabo Verde, nestes últimos anos e principalmente

nas cidades da Praia, do Mindelo e da Assomada, a violência entre eles aumentou de forma exponencial. Hoje, em Cabo Verde, a violência é um dos maiores flagelos da sociedade. São vários os adolescentes que perdem a vida de forma injusta, e isto está a abalar a nossa sociedade. A cidade da Praia (principalmente no bairro do Brasil em Achada Santo António) e a do Mindelo são os mais afectados, por causa do criado grupo designado de “*Thugs*”. A luta entre esses adolescentes, organizados em grupos rivais, provoca mortes quase todos os finais de semana desses últimos anos. Como se sabe, a violência é um fenómeno que assume proporções significativamente mais elevadas nas grandes concentrações urbanas (Salmon, James e Smith, 1998; Thomas, 2003) e em jovens com idades compreendidas entre os 12 e 16 anos (Haynie *et al.*, 2001; Natvig, Albrektsen e Qvarnstrom 2001; Matos e Carvalhosa, 2001). São estas as razões que levou-nos a estudar os factores associados ao bem-estar subjectivo nesta fase de vida, partindo de pressuposto que existem factores de protecção e de risco.

A violência na escola constitui actualmente uma grande preocupação para a comunidade científica e educativa (Cava, Musitu e Murgui, 2007; Estévez, Murgui, Moreno e Musitu, 2007). Embora agora exista menos tolerância e mais sensibilidade e conhecimento sobre o comportamento agressivo nas escolas, o fenómeno do comportamento violento continua a ser comum no mundo escolar/cenário escolar (Díaz-Aguado, 2005; Smith, 2005; Smith, Ryan e Cousin, 2007).

No contexto escolar a violência é um aspecto que está muito em voga hoje em dia e que prejudica gravemente a convivência naquele espaço. Neste âmbito deparamos com adolescentes sem problemas de ajuste escolar porque possuem recursos pessoais e sociais que permite-lhes estarem satisfeitos com a escola, possuírem um bem-estar psicológico e por conseguinte estarem satisfeitos com a vida. Por outro lado, encontramos os adolescentes que praticam a violência nas escolas por terem falta de recursos pessoais e sociais o que lhes permitem uma insatisfação com a escola e proporcionará um desajuste escolar e uma insatisfação com a vida. É de salientar que as manifestações de violência nas escolas podem agravar por falta de intervenção diante dos conflitos que as originaram. O conflito culturalmente visto como negativo, é experiência inerente ao ser humano, necessário para o seu desenvolvimento e aprendizagem. No entanto, quando não tratado, o conflito pode dar origem à violência (Pacievitch, Girelli e Eyng, 2009).

Nesta linha, alguns autores assinalam que as vítimas são percebidas por seus companheiros como pessoas tristes, inseguras e tímidas, com poucos ou nenhum amigo (Egan e Perry, 1998; Estévez, Martínez e Musitu, 2006; Hunter, Mora-Merchán e Ortega 2004; Ladd e Tropp-Gordon, 2003), o que os fazem ser alvos fáceis de vitimização (Garandeu e Cillesen, 2006). Outros estudos têm destacado resultados que demonstram a ausência de relação encontrada entre a satisfação com a vida e a vitimização escolar. Nesta mesma perspectiva, algumas investigações referem que os adolescentes que se envolvem em actos de violência como vítimas e os jovens que têm um duplo envolvimento (simultaneamente como provocadores e como vítimas) referem mais frequentemente não se sentirem felizes, bem como não se sentirem seguros na escola. Os jovens que se envolvem em actos de violência enquanto vítimas referem em geral problemas de relação social com os pares: acham difícil arranjar novos amigos e referem não ter amigos (Carvalhosa, Lima e Matos, 2001). Os adolescentes excluídos socialmente pelos seus pares acabam por serem vítimas (Buelga, Musitu, Murgui e Pons, 2008; Moreno, Estévez, Murgui e Musitu, 2009), e outros utilizam a violência com os seus companheiros como estratégia para melhorar a sua reputação no grupo. Como advogam MacDonald, Piquero, Valois e Zullig (2005), existe uma relação negativa entre a satisfação com a vida e a agressão relacional entre pares, o qual nos sugere que a satisfação com a vida é um importante factor protector da violência entre pares.

O ajuste psicossocial está intimamente ligado à violência escolar porque os alunos com baixa auto-estima, menor auto-controlo e menos apoio social são maiores vítimas no contexto escolar por parte dos seus companheiros. Os alunos com um nível baixo de auto-estima relacionam-se com os colegas e professores de forma pior e colocam com mais frequência na posição de vítimas de violência na escola e têm maior dificuldade de se sentirem bem no espaço escolar (Assis, Avanci e Oliveira, 2006).

O bem-estar psicológico é um dos factores importantes da psicologia positiva, ou seja, ela converteu-se no estudo científico das experiências positivas e dos traços individuais positivos, além das instituições facilitadoras desse desenvolvimento. É um aspecto que pode favorecer a maneira como vemos a nós mesmos e as outras pessoas, o que pode resultar em maior prazer em vivenciar as situações quotidianas e o relacionamento com os nossos pares. Ela não pretende transladar, de leve ânimo, o foco de investigação do negativo ao positivo, mas

sim abordar o estudo do ser humano a partir de uma perspectiva integradora onde cada indivíduo é concebido como um agente activo que constrói a sua própria realidade (Pérez-Sales, 2008). Também Silva *et al* (2007) afirmam que o bem-estar é o grau em que cada pessoa julga a qualidade de sua vida favoravelmente como um todo. A sensação de bem-estar ou de satisfação com a vida está intimamente ligada à forma como o indivíduo é capaz de lidar e absorver a ocorrência de episódios de sua vida, alguns destes inerentes ao próprio curso da mesma.

Como sabemos, a escola constitui um dos espaços que mais poderosamente influencia na construção da identidade pessoal do ser humano, e de seu futuro projecto de vida. Em cada contexto social se construi um conjunto de características do pensamento, de valorações, de afectos, de atitudes e de comportamentos, que se assumem como típicos e como referentes do dever ser e de pertença. Se pensarmos este fenómeno na nossa realidade desta forma, então podemos afirmar que há necessidade de formar adolescentes com personalidades capazes de enfrentarem ou suportarem as adversidades e protegerem com factores que proporcionam o ajuste escolar e o bem-estar subjectivo, ou seja, factores de protecção em relação às condutas desadaptadas e sentirem-se bem com as suas vidas.

Contudo, pensamos que com os dados recolhidos no estudo empírico sustentaremos a adopção de estratégias consentâneas de orientação psicológica dos adolescentes, bem como as de intervenção por parte das competentes instituições cabo-verdianas que trabalham com este grupo etário, no sentido de melhorar as atitudes dos adolescentes face aos colegas, face ao professor, face à instituição escolar e face à sociedade em geral. Por isso, há necessidade de desenvolver uma interacção entre o meio e os adolescentes. Estes sentem a necessidade de forças internas e externas para um equilíbrio e superações de desajuste escolar e encontrar o bem-estar psicológico. A intenção é explorar o lado positivo da vida, ou seja analisar, dentro da perspectiva da Psicologia Positiva, uma nova perspectiva para a psicologia que busca a compreensão das forças e das virtudes humanas, ou seja, os aspectos relacionados com o afecto positivo buscando o entendimento do ser humano a partir das suas potencialidades que, nos adolescentes existem factores positivos que favorecem o ajuste escolar e o bem-estar psicológico e por conseguinte estarem satisfeitos com a vida. Por outro lado, os factores negativos proporcionam uma desadaptação escolar e um mal-estar psicológico e uma

consequente insatisfação com a vida. Salientamos aqui que a satisfação com a escola exerce um papel importante na promoção do desenvolvimento positivo juvenil, por isso torna-se necessário aprofundar a compreensão desta dinâmica durante a adolescência.

Este estudo, é relevante porque trata-se de uma pesquisa pioneira que busca elucidar os aspectos envolvidos no estudo do ajuste escolar e no bem-estar subjectivo dos adolescentes de Cabo Verde. O melhor entendimento dos factores envolvidos com o surgimento tanto de emoções positivas como de negativas permite uma maior compreensão da condição humana diante das adversidades. Ou seja, a psicologia positiva permite viver emoção positiva trazendo a felicidade e a satisfação com a vida favorecendo o bem-estar, um melhor engajamento e relacionamentos que proporcionam sentimentos profundos e duradouros de bem-estar, ter a sensação de que somos parte de algo muito maior ou servindo a um propósito maior do que nós mesmos e a realização (Seligman, 2011). Por isso, pretendemos que esta investigação tenha como principal objectivo colocar o conhecimento científico em especial da Psicologia Positiva ao serviço da sociedade cabo-verdiana.

CAPÍTULO II

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA:

2.1. PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA POSITIVA NO ESTUDO DOS FACTORES ASSOCIADOS AO AJUSTE ESCOLAR E O BEM-ESTAR SUBJECTIVO DOS ADOLESCENTES.

2.2. FACTORES DE RISCO E FACTORES DE PROTECÇÃO EM RELAÇÃO ÀS CONDUTAS DESADAPTADAS DOS ADOLESCENTES.

2.3. OBJECTIVOS DA INVESTIGAÇÃO.

2.4. HIPÓTESES.

2.1. PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA POSITIVA NO ESTUDO DOS FACTORES ASSOCIADOS AO AJUSTE ESCOLAR E O BEM-ESTAR SUBJECTIVO DOS ADOLESCENTES

A finalidade desta segunda parte do nosso trabalho é de apresentar uma abordagem em torno dos factores que estão associados aos conceitos ajuste escolar e bem-estar subjectivo dos adolescentes. Daí a necessidade da revisão de literatura dos referidos conceitos. Por isso, faremos referência a uma breve perspectiva histórica do ponto de vista da Psicologia Positiva; a relação entre o bem-estar subjectivo e a satisfação com a vida dos adolescentes; o bem-estar subjectivo o seu conceito e os factores relacionados e a sua avaliação; a satisfação com a vida o seu conceito e a sua avaliação; a relação entre bem-estar subjectivo e a satisfação com a escola dos adolescentes; o ajuste escolar e a sua medida; a violência na escola e a relação entre a violência e o ajuste escolar. Depois passaremos a analisar os factores de risco e de protecção às condutas desadaptadas dos adolescentes. Aqui explicitaremos o importante papel da auto-estima, do controlo emocional e do apoio social no ajuste psicossocial e bem-estar subjectivo dos adolescentes. Por último, debruçaremos um pouco sobre a importância da família, da escola na concretização do processo educativo e no desenvolvimento do adolescente.

2.1.1. A Perspectiva histórica da Psicologia Positiva

É cada vez mais notório depararmos com estudos científicos dentro de um novo ramo da psicologia que debruce sobre os aspectos positivos do potencial humano ou seja, emoções positivas, forças e virtudes humanas, apelidada da psicologia positiva (Bacon, 2005; Seligman e Csikszentmihalyi, 2000; Sheldon e King, 2001). Esta investigação vai ao encontro com o marco teórico da psicologia positiva que é o ramo recente da psicologia vocacionada a estudar cientificamente as capacidades e as fortalezas humanas, com a finalidade de favorecer o ajuste escolar e potenciar o desenvolvimento saudável e o bem-estar psicológico. Trata-se de um ramo diferente do enfoque do tradicional que tem predominado nas ciências da saúde, centrado no *deficit* e no risco, pois esta nova perspectiva focaliza-se em compreender não só os processos que previnem o transtorno, como aqueles que possibilitam a actualização de potencialidades humanas positivas. A psicologia positiva é uma área da investigação e compreensão de potencialidades e processos saudáveis, habilidades e da força do ser humano, dos grupos e

instituições em geral. Trata-se de um movimento de investigação de aspectos potencialmente saudáveis dos seres humanos, em oposição à psicologia tradicional e a sua ênfase nos aspectos psicopatológicos. Esta perspectiva, busca transformar velhas questões em novas possibilidades de compreensão de fenómenos psicológicos como a felicidade, o optimismo, o altruísmo, a esperança, a alegria, a satisfação, o bem-estar, o problema de ajuste psicológico e outros como *stress*, depressão, ansiedade, angústia e agressividade (Yunes, 2003). Trata-se da nova ciência da psicologia positiva que visa compreender, testar, descobrir e promover os factores que permitem aos indivíduos e às comunidades prosperarem (Sheldon, Fredrickson, Rathund, Csikszentmihalyi e Haidt, 2000). Ela concentra-se no bem-estar, felicidade, fluxo, forças pessoais, sabedoria, criatividade, imaginação e as características dos grupos e instituições positivas. O seu principal objectivo é compreender e, em seguida, construir as forças humanas e as virtudes cívicas.

Diener (1984) sustenta que durante muito tempo a psicologia deu maior importância aos problemas relacionados com a doença, e por isso esqueceu das investigações sobre a saúde e o bem-estar. Na mesma perspectiva, Sheldon e King (2001) definem-na como estudo científico das forças e virtudes próprias do indivíduo. Ou seja, trata-se do estudo de sentimentos, emoções, instituições e comportamentos positivos que têm como objectivo final a felicidade humana (Seligman, 2004).

Fazendo referência a história da psicologia positiva podemos ver que na Grécia antiga já Aristóteles fazia menção à moralidade, a virtude e a boa vida. O utilitarista Stuart Mill também na época moderna mencionou a maior felicidade para maior número de pessoas. William James em 1890 mostrou a importância das emoções. Mas foi com a psicologia humanista em 1950 que esta teve o seu maior salto. Partindo da incursão histórica feita por Graziano (2005), a psicologia positiva teve início com os estudos de Terman, Jung e Watson na década de 1930 debruçando sobre temas como superdotados, sucesso no casamento e paternidade. Enquanto, as investigações sobre a felicidade e as emoções positivas se iniciou por volta da década de 1950, quando a Organização das Nações Unidas passou a ter interesse activo com a medida dos níveis de vida de várias comunidades mundiais, o que hoje se designa por expressões correlatas, tais como bem-estar, condições de vida ou qualidade de vida (Pereira, 1997). Todavia, é de salientar que cientificamente, o movimento adjectivado de psicologia positiva só veio a surgir

nos Estados Unidos América em 1998, graças a iniciativa de Martin Seligman e contando com a colaboração de outros pesquisadores, começou-se a desenvolver pesquisas quantitativas. Mas apesar dos esforços de Martin Seligman, presidente da *American Psychological Association*, durante todo o supracitado ano, esta só se afirmou na edição especial de 2001 do periódico *American Psychologist* definida por Sheldon e King (2001) como: “Tentativas de levar os psicólogos contemporâneos a adotarem uma visão mais aberta e apreciativa dos potenciais, das motivações e das capacidades humanas”.

Até os finais do século passado, tanto a psicologia como a educação tratavam de identificar, remediar as limitações e problemas dos adolescentes. A psicologia positiva, pelo contrário (Seligman e Csikszentmihalyi, 2000; Sheldon e King, 2001), situa o foco de atenção nas suas fortalezas, nas dimensões positivas do seu desenvolvimento psicossocial, pondo o acento na criação de ambientes óptimos que favorecem o seu bem-estar (Elmore e Huebner, 2010; Gutiérrez e López, 2012; Huebner e Gilman, 2003). Deste modo, presta-se atenção às características do contexto que são importantes para o adolescente, tais como as necessidades socioemocionais e a satisfação com as experiências escolares (Oliva *et al.*, 2010; Pertegal, Oliva e Hernando, 2010). Hoje em dia há uma grande proliferação desse movimento científico, conforme mostra a literatura (Aspinwall e Staudinger, 2003; Boniwell, 2009; Compton, 2005; Peterson e Seligman, 2004). São muitas as conferências anuais, programas de mestrados, financiamentos e prémios oferecidos a pesquisadores do mundo inteiro a fim de fortalecer e divulgar o estudo empírico e teórico nesta nova área da psicologia. Então podemos dizer que a psicologia positiva está, pois, em pleno processo de expansão dentro da ciência psicológica, a qual possibilita uma reavaliação das potencialidades e virtudes humanas por meio do estudo das condições e processos que contribuem para a prosperidade. Por isso é preciso conceptualizá-la, conhecer os seus alicerces, as suas contribuições, a sua missão e as suas áreas de intervenção.

Como salienta Seligman (2002), a psicologia deveria possibilitar muito mais do que apenas reparar o que está errado, devendo identificar e fortalecer o que está bom. Foi a partir desta constatação que Seligman juntamente com Csikszentmihalyi iniciaram o movimento da psicologia positiva. Esta é definida como o estudo científico de emoções positivas, forças e virtudes humanas (Bacon, 2005; Seligman e Csikszentmihalyi, 2000; Sheldon e King, 2001). Seligman (2004) afirma que a psicologia positiva está alicerçada sobre três pilares: (1) O

primeiro é o estudo da emoção positiva; (2) O segundo, o estudo dos traços positivos, “principalmente as forças e as virtudes, mas também as habilidades, como a inteligência e a capacidade atlética”; (3) O terceiro, “o estudo das instituições positivas, como a democracia, a família e a liberdade, que dão suporte às virtudes que apoiam as emoções positivas”.

Como podemos verificar, este novo movimento debruça sobre o significado de momentos felizes e infelizes, ou virtudes e defeitos e essa exposição compõem a qualidade de vida. Mostra como você pode viver superiormente e alcançar a felicidade. Como adverte Carr (2011) a psicologia positiva está preocupado com a vida agradável, a vida envolvida, e o significado da vida. Estas três orientações para a felicidade estão associados ao bem-estar. A psicologia positiva é um termo genérico que aponta para os pontos fortes do carácter e bem-estar. Ou seja o que torna a vida digna de ser vivida (Seligman e Csikszentmihalyi, 2000). Pontos fortes de carácter e experiências positivas: a preocupação central da psicologia positiva é como é que uma vida é satisfeita (McCullough e Snyder, 2000; Seligman, 2002). Portanto, pode-se notar que tanto a felicidade como o bem-estar subjectivo podem ser utilizados de maneira permutável, descrevem “os objectivos de todos os esforços da Psicologia Positiva”, incluindo “sentimentos positivos e actividades positivas (Seligman, 2004).

Não obstante, a psicologia positiva se concentra em experiências positivas em três momentos: o passado, centrando-se em bem-estar, contentamento e a satisfação; o presente, que se concentra em conceitos como a felicidade e o fluxo de experiências e o futuro, com os conceitos incluindo o optimismo e a esperança. Ela também foi separada em áreas do assunto em três níveis: a subjectiva, que engloba coisas como experiências positiva e estados em todo o passado, o presente e o futuro (por exemplo, felicidade, optimismo e o bem-estar); o individual, que incide sobre as características do “boa pessoa” (por exemplo, o talento, a sabedoria, o amor, a coragem e a criatividade) e o do grupo, que estuda as instituições positivas, a cidadania e as comunidades (por exemplo, o altruísmo, a tolerância, e a ética no trabalho), (Seligman e Csikszentmihalyi, 2000; Seligman, 2002).

No que diz respeito à aplicação, Sheldon *et al.* (2000) argumentam que a psicologia positiva é um potencial para melhorar:

- o carácter moral da sociedade através de uma melhor compreensão e promover o impulso espiritual dentro de seres humanos.

- a educação infantil, fazendo maior uso da motivação intrínseca, do afecto positivo e da criatividade nas escolas; melhorar a psicoterapia através do desenvolvimento de abordagens que enfatizam a esperança, o significado e a auto-cura;
- a vida familiar através de uma melhor compreensão da dinâmica do amor, da generatividade e do comprometimento;
- a satisfação do trabalho ao longo da vida, ajudando as pessoas a encontrar o envolvimento autêntico, estados de experiência de fluxo e fazer contribuições originais em seu trabalho;
- as organizações e as sociedades, descobrindo as condições que aumentam a confiança, comunicação e o altruísmo entre as pessoas;

Ou seja, como Smith (2008) afirmou, a psicologia positiva expandiu o seu foco para o nível de grupo que abrangem a terapia positiva, as instituições e ou organizações; o nível individual tais como a experiência subjectiva positiva (construções de experiências positivas e emoções); o passado, o presente e o futuro e as características individuais positivas e recursos do estado; e o nível social que abarca as virtudes cívicas, o trabalho ético, a tolerância, a diversidade, a justiça, a responsabilidade social e o desenvolvimento positivo das relações. Ainda Smith (2008) argumenta que os psicólogos positivos poderiam dizer que a psicologia deve também expandir o seu foco para melhorar a educação da criança, fazendo maior uso de motivação intrínseca, efeito positivo e criatividade, melhorar a psicoterapia através do desenvolvimento de abordagens que enfatizam a esperança, sentido e auto-cura; melhorar a vida familiar através de uma melhor compreensão da dinâmica do amor, a paternidade e o compromisso.

Uma outra grande contribuição da psicologia positiva é a construção de instrumentos de avaliação, modelos de intervenção e aplicação no curso do desenvolvimento humano (Seligman, 2002). Trata-se de uma proposta teórica que pretende criar métodos preventivos através do conhecimento dos factores protectores, aprimorar técnicas de avaliação psicológica para identificação das virtudes e dos aspectos positivos e ampliar o escopo de estudo das Ciências Sociais e Humanas. Por isso, tem dado muito trabalho para a criação e aperfeiçoamento de técnicas e instrumentos de medidas a fim de facilitar e promover o

desenvolvimento dessa nova área da ciência. Agora, a grande missão desta área tem sido a operacionalização de instrumentos para a avaliação e a classificação das virtudes e das forças pessoais. A medição é a questão fundamental da psicologia positiva por causa da subjectividade dos seus instrumentos de medida. Muitos acreditavam ser efêmero e muito difícil, se não impossível, para estudar e medir. Podemos medir a felicidade? Esta é uma das questões mais fundamentais para a psicologia positiva. Mas no entanto, foram criados testes e ferramentas de medição científicos, bem como métodos experimentais, os cientistas/psicólogos tiveram conceitos filosóficos da virtude e da felicidade e colocaram-os a rigorosos testes científicos. Por isso, a psicologia positiva não pode ser considerada uma técnica de auto-ajuda que utiliza o método científico para entender os pensamentos, os sentimentos e os comportamentos humanos. Ela é uma ciência, e como tal, tem a sua própria metodologia e tem o seu próprio objecto de estudo.

No que diz respeito aos adolescentes, a psicologia positiva pretende promover as suas capacidades e talentos, bem como auxiliar o desenvolvimento de aptidões e disposições necessárias à sua autonomia, de modo a tornarem-se adultos competentes, compassivos e mentalmente saudáveis (Hunter e Csikszentmihalyi, 2003). Ainda procura contribuir para que se alcance o entendimento científico e se proporcione intervenções efectivas no sentido de construir a prosperidade dos indivíduos, das famílias e das comunidades (Seligman, 2002). Trata-se de um constructo científico e clínico porque as suas bases teóricas são utilizadas para compreender cientificamente os aspectos positivos da vida e a sua aplicação é usada para melhorar estes aspectos positivos através da obtenção de uma compreensão e facilitar as características positivas como a felicidade e o bem-estar, observando engajamento em actividades e no desenvolvimento de relacionamentos significativos e positivos em sistemas sociais e institucionais (Lopez e Snyder, 2009; Seligman, 2002).

Como podemos notar, trata-se de uma área que pode ajudar o adolescente a desenvolver as suas capacidades positivas como a autonomia, serem compassivos e mentalmente saudáveis e construir a prosperidade, ou seja desenvolverem sentimentos e actividades positivas. Em suma, podemos afirmar por um lado, que os elementos da psicologia positiva são a emoção positiva, o engajamento, o sentido, os relacionamentos positivos e a realização e por outro, o seu objectivo é aumentar o florescimento pelo aumento da emoção positiva, do engajamento,

do sentido, dos relacionamentos positivos e da realização. Alias, a ciência positiva, a experiência subjectiva, traços individuais positivos e instituições positivas prometem melhorar a qualidade de vida e prevenir as patologias que surgem quando a vida é estéril e sem sentido (Seligman e Csikszentmihalyi, 2000). Ou seja, neste caso concreto trata-se de avaliar e de produzir o florescimento dos adolescentes.

Outros estudos mostram a importância da psicologia positiva no ajustamento escolar e o bem-estar dos adolescentes. Baker (2006) aponta para as contribuições das relações do professor e o aluno para o ajustamento escolar positivo; e como forma de intervenção para promover a saúde mental e o bem-estar dos adolescentes (Shoshani e Steinmetz, 2013). Podemos notar que é de extrema importância o estudo da adolescência, porque cada vez mais está-se a adoptar a perspectiva, de que para além de um período de grandes mudanças e factores de risco, este também é um período de grandes oportunidades de desenvolvimento. Por isso, urge estudar os factores que mais correlacionam com o desenvolvimento saudável dos adolescentes e com um maior nível de bem-estar nos mesmos. Partimos do pressuposto, que os adolescentes com mais competências pessoais e sociais e que usufruem de intervenção promocional, apresentam maiores níveis de bem-estar psicológico.

Por seu turno, Huebner e Hills (2011) afirmam a sua crença de que há uma necessidade da psicologia positiva principalmente nas escolas. Acreditam que a pesquisa até o momento oferece uma base científica razoável para um melhor conhecimento e prática profissional com crianças e jovens. Há investigação actualmente em expansão nesta área, incluindo estudos sobre traços positivos tais como o bem-estar, a satisfação com a vida, a esperança, a auto-estima, a auto-eficácia e a gratidão. Outros estudos incluem dados relativos ao efeito das intervenções da psicologia positiva para avaliar as opiniões dos profissionais de terapêuticas que trabalham dentro das escolas, e também aqueles que investigam a psicologia positiva como preventiva e preditiva em intervenções na Escola Básica (Dawood, 2013).

Portanto, é nossa convicção que a psicologia positiva desempenha um papel importantíssimo no ajuste escolar e no bem-estar subjectivo dos adolescentes. Ela aborda o funcionamento positivo da personalidade, o bem-estar subjectivo e ensina a ser-se resiliente. Mostra como as pessoas devem reagir às circunstâncias do meio. Por isso, deve-se dar a conhecer quais são os aspectos fundamentais do desenvolvimento humano. Como é que estes

aspectos podem ser utilizados em intervenções no local de trabalho, nas escolas e também nas comunidades, e desenvolver políticas para uma sociedade próspera, proporcionar uma maior compreensão da condição humana diante das adversidades através de um melhor entendimento dos factores envolvidos com o surgimento das emoções positivas e negativas. Concordamos com Seligman, Steen, Park e Peterson (2005) quando afirmam que as intervenções positivas têm muito futuro. Nas instituições como a escolar, o interesse pelo funcionamento humano óptimo deve ter em atenção os contextos que permitem os indivíduos fazer o seu melhor, onde a virtuosidade é reconhecida, celebrada e encorajada (Park e Peterson, 2007; Peterson e Seligman, 2004).

Em síntese, podemos dizer que a psicologia positiva como nova vertente da psicologia está alicerçada no novo paradigma epistemológico e tem como principal objectivo o funcionamento saudável e adaptativo do ser humano que se interessa pelo optimismo, bem-estar, satisfação, felicidade, empatia, esperança, gratidão e resiliência considerados traços psicológicos e experiências positivas. Ou seja, como afirma Seligman, pai deste ramo do saber, a psicologia deve continuar a preocupar-se com as patologias e o seu tratamento mas deve também abrir espaços para as habilidades positivas do ser humano no sentido de promover a qualidade de vida. A maior parte das investigações realizadas têm demonstrado que uma vida mais saudável e feliz depende de sistemas de adaptação que nos permitam viver plenamente as experiências e estes processam-se ao longo do desenvolvimento humano. Portanto, como afirma Seligman (2002) o objectivo central da psicologia positiva é compreender e facilitar a felicidade e o bem-estar subjectivo do ser humano.

2.1.2. Bem-estar Subjectivo e Satisfação com a Vida dos adolescentes

Na primeira subsecção, começaremos a referir-nos o conceito do bem-estar subjectivo mencionando os factores que se encontram relacionados com este constructo e os instrumentos que se tem utilizado para a sua medida. Na seguinte subsecção, abordaremos tanto o conceito como a forma de avaliação da satisfação com a vida.

2.1.2.1. Bem-estar Subjectivo: Conceito, factores relacionados e a sua avaliação

O bem-estar subjectivo tem como seu principal componente a satisfação com a vida. Na

perspectiva de Albuquerque e Tróccoli (2004), o estudo do bem-estar subjectivo busca compreender a avaliação que as pessoas fazem das suas vidas. O constructo tem tido um crescente interesse por parte dos pesquisadores nos últimos anos e cobre estudos que têm utilizado nas mais diversas nomeações, tais como a felicidade, a satisfação, o estado de espírito e o afecto positivo, sendo este último também considerado por alguns autores uma avaliação subjectiva da qualidade de vida (Chen, Jing, Hayes e Lee, 2013). Já para Giacomoni (2004) e Oliveira, Costa e Rodrigues (2008) o bem-estar subjectivo é um constructo multidimensional onde o indivíduo faz uma avaliação da própria vida em termos de bem-estar, isto é, quando a pessoa faz julgamentos conscientes sobre a sua vida como um todo ou quando faz julgamentos sobre aspectos específicos como a saúde ou o próprio corpo, podendo também ser feita por meio do afecto, quando o indivíduo vivencia as emoções prazerosas ou desagradáveis e quando apresenta um estado de humor. Por outro lado, Neri (2004) afirma que o bem-estar subjectivo é uma experiência pessoal, privada e as suas medidas incluem tanta avaliação global, quantas avaliações particulares referenciadas a domínios, tais como saúde física e cognitiva, relações sociais, relações familiares e espiritualidade.

Como argumentam Ryan e Deci (2001), as concepções científicas mais relevantes da actualidade sobre o bem-estar no campo psicológico podem ser organizadas em duas perspectivas: (a) Uma que aborda o estado subjectivo de felicidade (o bem-estar hedônico), e que é denominada de bem-estar subjectivo; (b) E a outra que investiga o potencial humano (o bem-estar eudemônico) e que é denominada de bem-estar psicológico.

Segundo esses mesmos autores, essas duas tradições de estudo reflectem em visões filosóficas diferentes sobre a felicidade: enquanto, a primeira (o hedonismo) adopta uma visão de bem-estar como prazer ou felicidade, já a segunda (o eudemonismo) apoia-se na noção de que bem-estar consiste no pleno funcionamento das potencialidades de uma pessoa, ou seja, em sua capacidade de pensar, usar o raciocínio e o bom senso.

Pode-se notar que desde os primórdios, as perspectivas teóricas sobre o bem-estar apresentadas comungam uma forte reacção à ênfase dada em psicologia, à infelicidade e ao sofrimento em detrimento aos antecedentes e as consequências do funcionamento psicológico positivo. No entanto, hoje o grande desafio dos investigadores de bem-estar reside em introduzir no campo da teoria e da prática psicológica novas visões sobre o funcionamento psíquico

positivo, mas concretamente, aquela mais articulada a partir dos anos 80 pela proposição de Ryff (1985). Isto porque concebeu o conceito do Bem-Estar Psicológico (BEP), fortalecido mais tarde por Seligman e Csikszentmihalyi (2000), ao apresentarem os pressupostos de uma psicologia positiva. Ou seja, uma ciência preocupada com experiência subjectiva positiva, com traços individuais positivos e com instituições positivas que possam contribuir mais para melhorar a qualidade de vida das pessoas e prevenir patologias, hoje com uma base teórica desenvolvida. Mas no entanto, Seligman (2002) coloca os limites científicos em torno da definição de felicidade, explicando que ela seja composta por três tipos de vida: (a) a vida de prazeres momentâneos; (b) a boa vida em que as pessoas ganham cumprimento de ser completamente imerso em actos de produtividade; (c) e a vida com sentido, onde os indivíduos trabalham para objectivos de maior importância do que eles mesmos.

Mais tarde, e tomando em consideração os pressupostos da psicologia positiva suprarreferida, Siqueira e Padovam (2008) apontaram quadro deveres dos investigadores nesta óptica: (1) Compreender os processos que fortalecem os indivíduos diante de adversidades, doenças e infortúnios; (2) Identificar nas instituições sociais quais os factores que contribuem para desenvolver e fortalecer características pessoais positivas e estratégias psicológicas que tornarem as pessoas fortes, mesmo diante de infortúnios; (3) Traduzir em procedimentos preventivos institucionais as práticas sociais que contribuem para o fortalecimento individual; (4) Alertar a comunidade, os grupos sociais, as famílias, os dirigentes institucionais e empresariais sobre o vasto leque de potenciais positivos que indivíduos, grupos, famílias e instituições podem partilhar e desfrutar na construção de uma existência mais feliz, saudável e plena de realizações.

Pode-se ver que a investigação sobre o bem-estar psicológico enveredou-se para os aspectos humanos positivos. Esta construção científica designada de Bem-Estar Subjectivo (BES) foi definida por Diener (1994) como auto-avaliação cognitiva e afectiva da própria vida e experiências. É composto de três construções separadas, mas relacionadas especificamente a frequência de afecto positivo (humor positivo caracterizado por interesse, engajamento e de energia) e a frequência de efeito negativo caracterizado por humor negativo (como medo, tristeza e raiva) e o nível de satisfação com a vida. Também definiu a satisfação de vida global (LS), como o julgamento cognitivo de uma pessoa da sua satisfação com a vida em geral. Para

Diener (2000) e Seligman (2004) o bem-estar subjectivo, também designado de felicidade pode ser nomeado de extroversão estável, parecendo o afecto positivo na felicidade estar relacionado à fácil sociabilidade, o que propicia uma interacção natural e agradável com outras pessoas. Nesta óptica, e como advoga Seligman (2004), as pessoas felizes têm mais amigos, tanto amigos casuais como amigos íntimos, permanecem casadas por um maior período e participam de mais actividades de grupo. É de salientar que esses factores indicam uma facilidade nos contactos sociais. Todos esses factores indicam uma facilitação de contactos sociais. Por isso, as pessoas com o bem-estar elevado parecem ter melhores relações sociais do que as pessoas que apresentam um reduzido bem-estar. As relações sociais positivas mostram-se necessárias para o bem-estar. Existem diferentes dados que sugerem que o bem-estar leva ao desenvolvimento de boas relações sociais e não é meramente seguido por elas (Diener e Seligman, 2004). Um factor favorável para o bem-estar subjectivo é participar em grupos, como grupos de amigos, de trabalho ou de apoio.

Pensando em mais alguns aspectos que influenciam o estado de bem-estar, Joseph, Linley, Harwood, Lewis e McCollam (2004) defendem que a felicidade ou o bem-estar subjectivo, não é apenas a ausência de depressão, mas também a presença de um número de emoções e estados cognitivos positivos. Enquanto, outros autores como Diener e Biswas-Diener (2002) vêem uma baixa correlação entre os indicadores económicos e os diferentes componentes e as formas do bem-estar, tais como a felicidade, a satisfação com a vida e o afecto positivo). Também um rendimento mais elevado auxiliaria as avaliações de bem-estar subjectivo no caso de pessoas extremamente pobres, porém a partir de um determinado rendimento não se verificaria a correlação entre o aumento da riqueza e o aumento do bem-estar subjectivo (Diener, 2004).

É de referir que a personalidade não é a única variável importante para o bem-estar subjectivo, embora autores como Brebner, Donaldson, Kirby e Ward (1995) tenham afirmado que a estrutura básica de personalidade forma o sustentáculo para que a pessoa possa ser caracteristicamente feliz ou infeliz. No entanto, na mesma linha, Diener (2000) defende que consideram-se mais felizes as pessoas que se apresentam intensamente felizes a maior parte do tempo. Por isso, experimentar emoções agradáveis a maior parte do tempo, e não experimentar emoções desagradáveis frequentemente, mesmo se as emoções agradáveis forem apenas leves,

já é um facto suficiente para altos relatos de felicidade. Também Diener e Seligman (2004) viram associação entre o bem-estar subjectivo e saúde e a longevidade, embora os caminhos que ligam essas variáveis estejam longe de inteira compreensão. Para Seligman (2004) “a emoção positiva funciona como previsão de saúde e longevidade, que são bons indicadores de reservas físicas”.

Outros estudos realizados por outros autores demonstram de uma forma inequívoca que as variáveis demográficas, como a juventude, o sexo feminino, a convivência sistemática com outro, a prática de uma religião, maiores níveis de educação e, sobretudo, maior nível socioeconómicas facilitam ou mesmo determinam maiores índices de satisfação, bem-estar subjectivo e felicidade (Corbi e Menezes-Filho, 2006; Oliveira e cols., 2009; Rodrigues e Silva, 2010).

Diener e Fujita (1995), Diener, Smith e Fujita (1995) e Remédios (2010) defendem que as pessoas que percebem as suas competências possuem maior bem-estar. Enquanto, Brief Butcher, George e Link (1993) afirmam que os problemas físicos de saúde estão associados a baixos níveis de bem-estar. Por outro lado, Clark (2009) mostrou que as pessoas religiosas normalmente experimentam maior nível de bem-estar. Para Diener, Suh, Lucas e Smith (1999), o estar ou não empregado influencia também no bem-estar, visto que uma pessoa desempregada possui um bem-estar negativo porque o ter emprego relaciona com maior estímulo, mais relações sociais prazerosas e por conseguinte um maior grau de bem-estar. Num outro estudo também para avaliar o bem-estar subjectivo, comparando adolescentes que trabalham e os que não trabalham, Artech e Bandeira (2003) chegaram à conclusão que o trabalho na adolescência pode ser positivo, especialmente para os adolescentes em regime de trabalho educativo, já que se mostraram mais satisfeitos com suas vidas, principalmente em relação à subescala *self* comparado. Na comparação entre os dois grupos de jovens trabalhadores, aqueles de regime educativo mostraram-se mais satisfeitos com o seu trabalho.

Pode-se verificar que até aqui já foram apontados vários factores que estão associados positivamente ou negativamente ao bem-estar psicológico tais como a percepção das próprias competências, a religião, o emprego e a relação social, a amizade, emoções e estados cognitivos positivos, saúde, longevidade, juventude, sexo, nível de educação e possivelmente o rendimento económico. Nota-se que um alto nível de apoio social está associado com a alta percepção de

bem-estar. Portanto, tanto o apoio social, o controlo emocional como a auto-estima podem ajudar os adolescentes a incrementar o seu bem-estar subjectivo.

Nesta senda, Diener *et al.* (1999) e Diener, Oishi e Lucas (2003) propuseram um modelo hierárquico de felicidade que representa no nível mais elevado o bem-estar subjectivo, constituído pelas dimensões afectivas positivas e negativas e no nível mais baixo os componentes que permitem obter uma visão mais abrangente da avaliação do bem-estar da pessoa em estudo (Fig. 3).

De um modo geral, se relacionarmos o modelo supracitado com os sentimentos experimentados pelos adolescentes, podemos dizer que estas emoções agradáveis e desagradáveis, os juízos da avaliação global da vida e os domínios da satisfação, são todos sentimentos dos adolescentes de hoje e que acabam por influenciar positivamente ou negativamente no seu bem-estar.

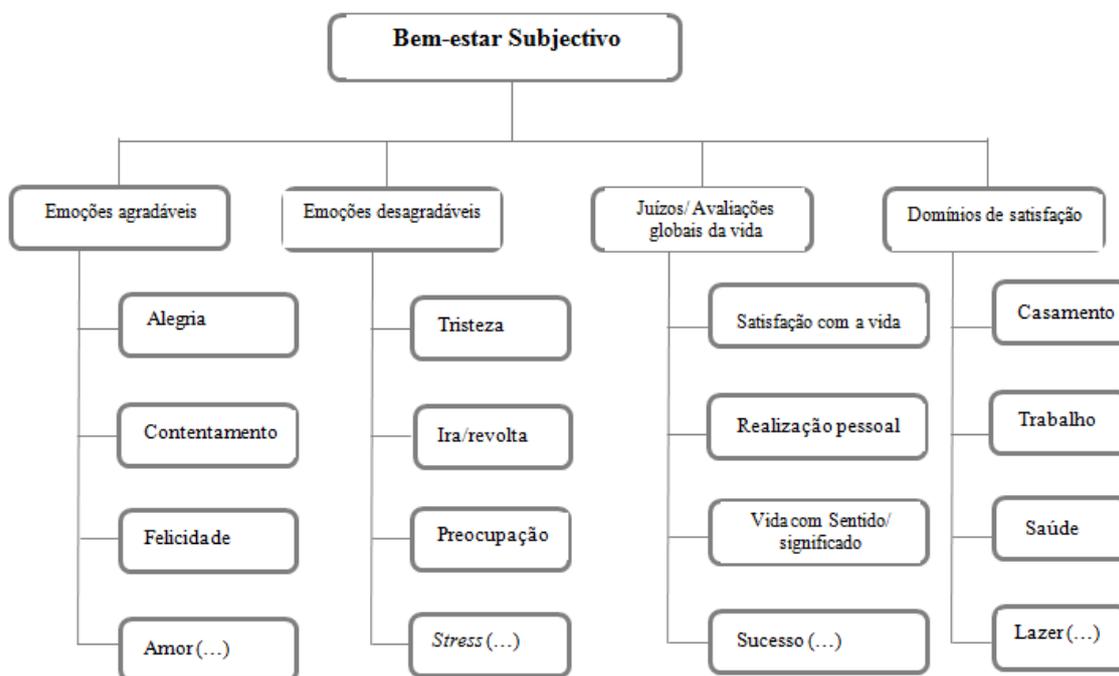


Figura 3: Modelo hierárquico de felicidade/bem-estar subjectivo de Diener *et al.* (2003).

Porém, Cuadra e Florenzano (2003) também apresentam um conjunto de termos para avaliar os constructos que potencialmente são semelhantes ao bem-estar subjectivo, muitas vezes utilizados de forma diverso como indicadores do SWB. Eis os conceitos:

- Satisfação de Vida (*Life Satisfaction*);
- Optimismo (*Optimism*);
- Moral (*Morale*);
- Depressão (*Depression*);
- Ansiedade (Anxiety);
- Bem-estar Subjectivo (*Subjective Welfare*);
- Qualidade de Vida (*Life Quality e Perceived Life Quality*).

É de reparar que todos estes termos estão relacionados com o bem-estar dos adolescentes de modo a favorecê-lo (satisfação com a vida, optimismo, moral e qualidade de vida) ou de modo a prejudicá-lo (depressão e ansiedade).

Desde dos anos 60 tem surgido uma diversidade de investigações nesta área, mas apesar de muita extensa, foi considerada conceptualmente difusa, ou seja, existia uma escassez de investigações com precisão e de validade das medidas. Daí Novo (2003) ter apontado pela fragilidade metodológica neste domínio, que decorrem eventualmente, da diversidade das conceptualizações à volta da designação de SWB. Por outro lado, nos estudos realizados por Veenhoven (2000) encontraremos um leque de instrumentos de avaliação do bem-estar subjectivo o que possibilita-nos um maior conhecimento dos mesmos. Mas no que tange às medidas utilizadas na avaliação do modelo SWB, é de salientar que foi com a aproximação deste conceito à sua natureza psicológica, que permitiu-lhe adquirir o seu objecto próprio, centrado na avaliação subjectiva da felicidade e do bem-estar. No entanto é de realçar aqui que foi graças às investigações de Bradburn (1969) que houve esta reviravolta, dado que antes o problema da felicidade era estudado a partir das dimensões ética, teológica e económica e não como problema psicológico. Por isso, dado a quantidade enorme de questionários de medidas de avaliação de SWB vamos apresentar apenas as que são mais concludentes na sua aplicação. Por exemplo a escala de Bradburn (1969) denominada de *Bradburn's Affect Balance Scale* para avaliar o bem-estar emocional resultado da contextualização pessoal em duas dimensões avaliadas de forma dicotómica: (a) Afecto positivo constituído por cinco itens; (b) Afecto negativo constituído por cinco itens. Este instrumento também avalia o equilíbrio afectivo da pessoa, chegando à conclusão de que o bem-estar psicológico é universal.

O PANAS (*Positive and Negative Affect*; Watson, Clark e Tellegen, 1988) é um outro

instrumento que foi desenvolvido a partir da necessidade de avaliação psicológico que apresentasse delimitações viáveis do efecto positivo e negativo e que demonstrasse boas propriedades psicométricas.

Para medir a satisfação global com a vida (*global life satisfaction*) designada de *Satisfaction With Life Scale* (SWLS), foi apresentado por Diener, Emmons, Larsen e Griffin (1985) constituído por cinco itens respondida com uma escala de *Likert* de 7 pontos indicando concordância ou discordância com cada item. Mais tarde e de acordo com os resultados encontrados por Pavot, Diener e Shu (1998) introduziram a *Temporal with Life Scale* (TSWLS) dando assim a dimensão temporal nas medidas do bem-estar subjectivo e diminuindo deste modo possíveis erros de medidas inerentes ao preenchimento das escalas. Este questionário é constituído por 15 itens delimitando o passado, o presente e o futuro.

Um outro instrumento é o *Oxford Happiness Questionnaire* que derivou da melhoria do *Oxford Happiness Inventory* de Argyle, Martin e Crossland (1989) constituído por 29 itens respondidos numa escala de *Likert* de 6 pontos avaliando tanto a dimensão afectiva como a dimensão cognitiva foi apresentado recentemente por Hills e Argyle (2002) com intuito de desenvolver um instrumento que englobe por um lado boas propriedades psicométricas e por outro as dimensões subjacentes ao modelo do bem-estar subjectivo.

Também no Brasil foi desenvolvida a escala de bem-estar subjectiva através de uma revisão de literatura que indicou a existência de dois instrumentos específicos: (a) O bem-estar subjectivo para avaliar o bem-estar geral (Albuquerque e Trócoli, 2004). Esta é constituída por três factores: O afecto positivo, o afecto negativo, e a satisfação com a vida. É de referir aqui que os itens da escala foram inicialmente derivados do *PANAS* (Watson et al., 1988) e da Escala de Satisfação com a Vida de Diener *et al.* (1985). (b) O direccionado à medida do bem-estar nas organizações (Dessen, 2005).

Em Portugal, Bizarro (1999) desenvolveu-se também um instrumento que ficou designada de Bem-Estar Psicológico para Adolescentes (EBEPA) formada de 28 itens para avaliar as seguintes dimensões: Ansiedade; Cognitiva-emocional negativa; Apoio social; Percepção de competências; Cognitiva-emocional positiva.

Finalmente, devemos frisar que em Cabo Verde são quase inexistentes estudos que fazem

referência ao bem-estar psicológico dos adolescentes. No entanto encontramos um trabalho de Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação elaborado por Estevão (2012) cujo título é “Crenças de auto-eficácia, envolvimento de estudantes na escola e bem-estar psicológico: um estudo com alunos do ensino secundário de Cabo Verde”, que utilizou como instrumento para a medição a Escala de Avaliação do Bem-Estar Psicológico na Adolescência (EBEPA) aplicados a uma amostra de 46 estudantes adolescentes.

2.1.2.2. Satisfação com a Vida: Conceito e a sua avaliação

A satisfação com a vida é considerada como um componente do conceito do bem-estar subjectivo (Diener, Suh, Lucas e Smith, 1999; Hamama e Arazi, 2011; Povedano, Hendry, Ramos e Varela, 2011; Shek, 1997). A satisfação com a vida constitui um indicador importante de adaptação na adolescência. Por isso, a vida familiar dos adolescentes tem sido apontada como um dos factores psicossociais mais importantes para a sua satisfação com a vida (Cenkseven-Onder, 2012). No entanto a vida pode ser satisfatória, com qualidade e bem-estar, especialmente quando há disposição para enfrentar os desafios que esta nos propõe. Esse intento fica mais fácil quando a pessoa conta com uma rede de suporte social (Freire, 2000).

A satisfação com a vida tem sido considerada na literatura como o bem-estar pessoal ou, mais simplesmente a felicidade. Veenhoven (2000; 2005) afirma que a maioria dos estudos não utilizam o termo satisfação com a vida, mas sim outros conceitos que podem ser, ainda que parcialmente, sinónimos deste, como a qualidade de vida, o bem-estar ou mesmo o termo mais lato que é a felicidade. Ele ainda alerta-nos para alguma controvérsia na operacionalização destes conceitos devido essencialmente ao facto de os investigadores não conseguirem encontrar uma definição consensual para cada um deles. Por isso, a clarificação do seu significado é dificultada pela falta de consenso entre os autores. Como exemplo temos a definição de Shin e Johnson (1978) como uma avaliação global da qualidade de vida de um indivíduo de acordo com um determinado critério escolhido por este. Enquanto, Palys e Little (1983) defendem que a satisfação com a vida é uma resposta à qualidade de vida. Já Veenhoven (2000) considera que a satisfação com a vida é uma das dimensões da qualidade de vida.

Também de acordo com Oliveira *et al.* (2008), a satisfação com a vida é considerada como um dos principais indicadores de bem-estar. Ou seja, o bem-estar subjectivo (BES)

apresenta duas dimensões principais: uma afectiva, representada por afectos positivos (prazer) e negativos (desprazer), e outra cognitiva, correspondendo à satisfação com a vida. A satisfação com a vida tem sido estudada recentemente como uma componente cognitiva do bem-estar subjectivo (Albuquerque, Tróccoli, 2004; Kim, 2004; Lee, 1998). Mas ela trata-se de um componente cognitiva do bem-estar subjectivo, que refere a um processo de julgamento no qual os indivíduos avaliam globalmente a qualidade das respectivas vidas com base em seus próprios critérios (Diener, 1984). Enquanto, o bem-estar preocupa-se com uma avaliação global da vida em termos de satisfação (julgamento cognitivo) (Diener, 2000), e o equilíbrio entre afecto positivo e negativo (vivência de emoções agradáveis e desagradáveis, respectivamente) ou, simplesmente, como a felicidade ou a satisfação com a vida autopercebidas (Myers, 2004).

O debate sobre o bem-estar subjectivo tem tornado interessante entre os sociólogos e psicólogos da educação, considerando a satisfação com a vida como um dos seus elementos importantes (Diener, 2000). Esta goza de grande consideração no campo da psicologia positiva porque está relacionada com numerosos benefícios pessoais, condutuais, psicológicos e sociais (Lyubomirsky, King e Diener, 2005). Alguns estudos demonstram que os adolescentes com altos níveis de satisfação com a vida têm, em geral, locus de controlo internam, capacidade activa de enfrentar, auto-conceito positivo e perspectivas de futuro, assim como tendência a participar em actividades significativas de conteúdo pró-social. Pelo contrário, baixos níveis de satisfação com a vida se relacionam com resultados negativos tais como a conduta agressiva (Valois, Zullig, Huebner e Drane, 2001). Também, os adolescentes com alto nível de desenvolvimento positivo estão mais satisfeitos com a vida e têm menos problemas de conduta (Sun e Shek, 2012).

Contudo, a maior parte das investigações sobre o bem-estar e a satisfação com a vida tem-se desenvolvido em população adulta. Poucos são as destinadas a crianças e adolescentes. Além disso, e dado que o bem-estar subjectivo tem sido identificado como um factor associado com o crescimento positivo, é importante incrementar a compreensão da satisfação com a vida nos adolescentes porque permite aos investigadores relacionarem o bem-estar com as características como o ajuste escolar (Oberle, Schonert-Reichl e Zumbo, 2011).

Alguns autores concordam que a insatisfação com a vida se associa, por sua vez, com problemas internos tais como depressão, ansiedade e baixa auto-estima (Buelga, Musitu e

Murgui, 2009; Cava *et al.*, 2010; Diener, Sapyta e Suh, 1998; Valle, Huebner e Suldon, 2006). Quando se procura compreender a saúde e o bem-estar, a satisfação com a vida correlaciona de forma positiva e significativa com o maltrato e a psicopatologia da criança ou do adolescente. No adolescente ela está associada a factores como a solidão, contactos de amizade participação em actividades, a comportamentos de risco ou de protecção entre outras. Por exemplo o exercício físico e o consumo de tabaco também estão associados à satisfação com a vida dos adolescentes. Um estudo efectuado em Portugal por Moraes, Corte-Real, Dias e Fonseca (2009) encontrou que os rapazes e as moças de todas as idades e das diferentes áreas geográficas que praticavam desporto com regularidade eram os mais satisfeitos com a vida; os adolescentes das diferentes áreas geográficas que mais fumavam eram os menos satisfeitos com a vida, especialmente as moças e os mais novos.

No que concerne ao conceito de felicidade para os adolescentes os resultados encontrados por Abaid, Camargo e Giacomoni (2011) indicam uma tendência dos mesmos em relacionarem sentimentos abstractos e necessidades concretas ao conceito de felicidade. A análise das diferenças significativas por sexo aponta que as raparigas relacionaram a felicidade a variadas formas de relacionamento, enquanto os rapazes relacionaram-na aos bens materiais e às condições de vida. Também Lopes (2008) encontrou relações positivas entre o bem-estar subjectivo e a satisfação com a vida dos adolescentes. Ou seja, verificou-se uma correlação, apesar de fraca magnitude, entre a satisfação com a vida e o bem-estar escolar, particularmente com a percepção de saúde e de competências académicas e o suporte parental na educação. Constataram-se também associações entre algumas variáveis sócio demográficas e a satisfação com a vida, nomeadamente, com a estrutura familiar, o ano de escolaridade e alguns indicadores do sucesso escolar, tal como entre o bem-estar escolar e/ou algumas das suas dimensões e o género, a idade, a estrutura familiar, o ano de escolaridade e alguns indicadores de sucesso escolar. Já Neri (2004) e Ramos (2002) advertem para a importância das contribuições das relações sociais, das redes de relações e do apoio social no bem-estar e na satisfação com a vida das pessoas, isto é, a ajuda recebida e a ajuda dada contribuem para um senso de controlo pessoal, e isso tem uma influência positiva no bem-estar e na satisfação com a vida.

Por outro lado, Buelga, Cava e Martínez-Antón (2007) mostram que a relação existente entre a auto-estima, a vitimização e o grau de satisfação com a vida na adolescência tem sido

objecto de análises em investigações anteriores. Apontam para os vários trabalhos que associam a auto-estima e a satisfação com a vida dos adolescentes (Ying e Fang-Biao, 2005), no sentido de que uma elevada auto-estima relaciona-se com uma maior satisfação com a vida do adolescente, como que, pelo contrário, uma menor auto-estima, se relaciona com um valor negativo da própria vida (Huebner, 1991a, 1991b; Lewinsohn, Redner e Seeley, 1991). Enquanto, na relação entre vitimização e a satisfação com a vida durante a adolescência, MacDonald et al. (2005) observaram que altos níveis de satisfação com a vida estavam vinculados com menos condutas violentas. Rematam ainda que as vítimas de perseguição escolar têm um auto-conceito geral negativo e falta de satisfação com a vida (Prinstein, Boergers e Vernberg, 2001; Rodríguez, 2004; Seals e Young, 2003). Dito de outro modo, a vitimização está associada com a infelicidade (Flouri e Buchanan, 2002). Por outro lado, Buelga *et al.* (2007) chamam-nos atenção para a raridade de trabalhos científicos que vinculam todas estas variáveis de forma simultânea, ou seja, variáveis escolares como o ajuste social do aluno na sala de aula e o clima social da aula; variável individual, como a auto-estima e o grau de vitimização, em relação com um indicador de ajuste positiva como a satisfação com a vida dos adolescentes.

Como já tínhamos afirmado, o bem-estar subjectivo inclui medidas cognitivas (a Satisfação com a Vida e a Satisfação referenciada à domínios mais específicos) e emocionais (as mais comuns são as medidas emocionais ou afectivas, referenciadas a valores positivos e negativos). Ou seja, a vida pode ser satisfatória, com qualidade e bem-estar, especialmente quando há disposição para enfrentar os desafios que esta nos propõe. Esse intento fica mais fácil quando a pessoa conta com uma rede de suporte social (Oliveira *et al.*, 2008). Destacamos que o ambiente familiar influencia muito a satisfação com a vida nos adolescentes, ou seja, quanto maior a expressividade familiar maior será a satisfação com a vida. Uma maior coesão familiar levará à utilização de estratégias de *coping* adaptativas por parte do adolescente que por sua vez trará ao adolescente maiores níveis de satisfação com a sua vida (Catarino, 2013).

É de notar que praticamente em todos os estudos evidenciam-se a inquestionável relação positiva, consistente e robusta entre o bem-estar subjectivo e a satisfação com a vida dos adolescentes. Mas apesar dessa correlação existente eles são diferentes. A satisfação com a vida é um componente cognitivo do bem-estar subjectivo incluindo por exemplo factores como o

apoio social, as relações sociais e familiares, a espiritualidade, a disposição para enfrentar desafios e possuir a saúde física e cognitiva. Ao adolescente cabe evitar todos os comportamentos de risco que os leve para os desajustes, e as instituições desenvolverem estratégias de prevenção e de intervenção que protejam os adolescentes das vulnerabilidades típicas desta fase e que favoreça a satisfação com a vida e o bem-estar psicológico permitindo desta maneira condutas saudáveis e ajuste psicossocial.

No que tange a escala de Satisfação com a Vida (ESV) tem como objectivo principal avaliar a forma como as pessoas se julgam acerca do quanto estão satisfeitas com as suas vidas. A elaborada por Diener *et al.* (1985), apresenta itens de natureza global que avaliam o julgamento geral da satisfação que as pessoas percebem nas suas vidas. O julgamento sobre que domínios devem ser considerados sobre as suas vidas, fica a critério único e exclusivo dos respondentes, tendo em conta os seus próprios interesses e valores. Portanto, trata-se de uma escala unifactorial, isto é, os seus itens cobrem um único factor (Satisfação com a Vida) e possui a vantagem de ser simples e breve (Pavot e Diener, 1993; Pavot, Diener, Colvin e Sandvik, 1991). Já foi utilizada em vários grupos de pessoas e faixas etárias. Por exemplo, nos adolescentes temos estudos de Atienza, Balaguer e García-Merita (2003), Neto (1993), Gilman e Huebner (2006) e em diversos países com tradução para as diversas línguas.

2.1.3. Bem-estar Subjectivo e Satisfação com a Escola dos adolescentes

Segundo Buelga *et al.* (2007), a escola é uma das fontes mais importante da socialização durante a adolescência. Trata-se de um contexto onde eles aprendem importantes pautas de relação com os seus pares e com figuras de autoridade como os professores. Por ser a escola um dos lugares onde mais tempo passa o estudante, é de supor a importância que o dito contexto tem para o seu ajuste psicossocial (Otero-López, 2001; Raiziené e Garckija, 2013).

Em numerosas investigações tem-se estudado a associação existente entre determinadas características do contexto escolar e o tipo de relação que se estabelece com os professores e os seus pares e a auto-estima do adolescente (DuBois, Bull, Sherman e Roberts, 1998; Parra, Oliva e Sánchez-Queija, 2004), assim como também o grau de vitimização escolar (Natvig *et al.*, 2001), aspectos amplamente relacionados com a satisfação vital no período adolescente (Buelga *et al.*, 2007; MacDonald *et al.*, 2005; Ying e Fang-Biao, 2005).

Vários são os estudos que têm demonstrado a importância da satisfação com o contexto escolar nos níveis de saúde e bem-estar subjectivo dos adolescentes (Huebner e Gilman, 2006). Mas Fernandes, Vasconcellos-Raposo, Bertelli e Almeida (2011) optaram por uma análise do efeito de variáveis sociodemográficas (género, idade, local de residência, estatuto socioeconómico e a relação com os pais) nos níveis de satisfação escolar e o contributo desta dimensão para a explicação do bem-estar subjectivo dos alunos. Chegaram à conclusão que não existem diferenças significativas entre a satisfação com a escola entre o género, local de residência e os níveis socioeconómicos. Também encontraram que a satisfação com a escola diminui ao longo da idade e associa-se positivamente com as melhores relações entre os pais e os filhos. A satisfação com a escola correlaciona-se positivamente com todas as dimensões do bem-estar psicológico e exerce um efeito positivo moderado nos níveis de bem-estar global, mesmo após o controlo da influência das variáveis sociodemográficas (Huebner e Gilman, 2006; Raiziené e Garckija, 2013).

Os factores escolares também relacionam-se com os indicadores de desajuste e a conduta violenta na escola: por exemplo, factores como a organização e a ideologia do centro, a relação professor/aluno, as estratégias disciplinares, o tratamento desigual por parte dos professores em função da realização académica dos alunos, a formação de grupos na sala de aula em função do rendimento escolar, a intolerância com os alunos diferentes e a afiliação com os iguais desviados na escola, são factores que incidem no desenvolvimento de condutas violentas e desajustadas na escola (Rodríguez, 2004).

Também Lopes (2008) encontrou a relação entre o bem-estar escolar e a satisfação com a vida nos adolescentes particularmente com a percepção de saúde e de competências académicas e o suporte parental na educação. Ainda sustentou que também existem associações entre algumas variáveis sociodemográficas e a satisfação com a vida, nomeadamente, com a estrutura familiar, o ano de escolaridade e alguns indicadores de sucesso escolar. Além disto, tem-se comprovado que determinados factores de carácter psicológico, como ter uma auto-estima ajustada, se vinculam com um menor número de problemas de conduta na escola (Austin e Joseph, 1996; Buelga *et al.*, 2007; Guterman, Hahm e Cameron, 2002; Musitu, Buelga, Lila e Cava, 2001; Olweus, 1998). Eles ainda reforçam que as relações do adolescente com os professores e com os iguais podem favorecer ou diminuir o desenvolvimento de condutas

violentas na escola. De facto, tem sido amplamente estudado como o aumento do apoio do professor e dos iguais se associam com um menor risco de sofrer situações de vitimização ou perseguição escolar (Natvig *et al.*, 2001). Podemos ver que os factores de carácter psicológico e as boas relações com os professores e companheiros favorecem o bem-estar subjectivo e permite que o adolescente se sinta satisfeito com a escola.

Como advogam Buelga *et al.* (2007), em diferentes trabalhos tem-se observado que quando o professor se esforça por estabelecer contactos positivos com os seus alunos, presta-lhes atenção individualizada, trata-lhes com respeito e oferece-lhes apoio, diminuem os comportamentos agressivos na sala de aula. São diversos os trabalhos que indicam que os adolescentes que percebem um clima social positivo na sala de aula, são aceites pelos seus pares e disponham de maiores recursos de apoio, apresentam melhores sentimentos de bem-estar e ajuste psicossocial (Cava e Musitu, 2000a, 2000b; Van Aken e Asendorpf, 1997) enquanto, os que são recusados apresentam níveis inferiores de auto-estima (Cava e Musitu, 2001; Kupersmidt, Coie e Dodge, 1990).

Na perspectiva de Buelga *et al.* (2007), o estudo sobre o bem-estar e a satisfação escolar é muito relevante porque permite destacar a importância que os factores escolares têm na sua relação com os diversos índices de ajuste psicossocial do adolescente, o que influencia em última instância, a sua satisfação com a vida. Visto que a satisfação com a vida é uma dimensão de bem-estar subjectivo, é importante descobrir as variáveis que podem contribuir para o seu aumento ou para sua diminuição. É de destacar que tanto os factores escolares como os factores individuais podem modular o bem-estar do adolescente e, portanto, pode-se pensar nas linhas de intervenção para potenciar esses factores de ajuste escolar e individual. Assim, por exemplo, pode melhorar o clima social que existe na sala de aula, para que deste modo, aumente a auto-estima do adolescente, e isto pode ter como consequência uma maior satisfação com a sua vida.

A literatura existente apresenta como principais argumentos a evidência que demonstra que os alunos mais satisfeitos com a sua escola e sua vida escolar têm maior probabilidade de se sentirem melhores com eles próprios e revelam maiores níveis de bem-estar subjectivo (Huebner e McCullough, 2000; Matos e Carvalhosa, 2001). Por isso, quanto maior for os níveis de satisfação escolar, não só se traduzem num maior bem-estar ao nível global assim como, de modo acentuado, estabelecem um maior sentido de domínio e competência na forma de lidar

com o meio envolvente; promovem a capacidade para estabelecer relações e amizades satisfatórias e significativas; enfatizam a necessidade de definir metas que dêem um sentido e direcção próprias ao comportamento individual e incutem um maior reconhecimento positivo dos valores e capacidades pessoais (Fernandes *et al.*, 2011).

Outras pesquisas concluíram que uma maior satisfação escolar associa-se a uma atitude positiva para com a vida, os maiores níveis de auto-estima, auto-conceito e auto-eficácia, à ausência de estados depressivos, à menos doenças e queixas sintomáticas, à níveis mais elevados de *stress* e afectividade negativa, e à níveis mais elevados de bem-estar emocional (felicidade) (Karatzias, Power, Flemming, Lennan e Swanson, 2002; Matos e Carvalhosa, 2001; Natvig, Albrektsen e Qvarnstrom, 2003). Estes resultados sugerem que os estudantes que reportam maior satisfação com o seu ambiente escolar tendem a perceberem-se como mais autónomos, com maior número de competências ao nível do domínio do meio, com maiores níveis de actualização/crescimento pessoal, objectivos na vida e aceitação de si e com uma esfera interpessoal mais positiva, sendo estas competências promotoras de adaptação aos vários desafios e exigências das tarefas desenvolvimentistas inerentes à adolescência. Em outro estudo sobre os adolescentes, os autores têm mostrado a relação existente entre a sua percepção de bem-estar e situações positivas como a adaptação à escola (Lent, Taveira, Sheu e Singley, 2009). Já Negru e Baban (2009) verificaram que a satisfação com a escola se encontra associada com um incremento global da saúde e a satisfação com a vida. Stein (2011) também associou o bem-estar com a avaliação da satisfação com a escola e concluiu que a forma como o adolescente avalia a sua satisfação com a vida escolar influencia a sua visão do bem-estar pessoal. Já Ferguson, Kasser e Jahng (2011) analisaram as diferenças entre a satisfação com a vida e a satisfação com a escola e o papel do apoio e autonomia percebida dos adolescentes da Dinamarca, Coréia do Sul e dos EUA e encontraram que os adolescentes dinamarqueses reportaram maior satisfação com a escola e com a vida e percebem apoio e autonomia seguidos dos americanos e sul-coreanos.

Também as pesquisas realizadas por Stiglbauer, Gnambs, Gamsjäger e Batinic (2013) mostram que as experiências positivas dentro das escolas são capazes de promover experiências acumuladas de bem-estar. Os resultados deste estudo longitudinal investigando os efeitos recíprocos de experiência escolar positiva e a felicidade, como uma dimensão do bem-estar,

mostram o efeito de uma "espiral ascendente" de ambas as variáveis no decorrer do ano lectivo do ensino secundário; ambas as experiências tiveram um destacado efeito sobre o outro. Eles descrevem que este por sua vez cria experiências escolares positivas, as quais são criadas por atingir as necessidades fundamentais em linha com a teoria de auto-determinação, de parentesco, competência e autonomia (Deci e Ryan, 1985; Ryan e Deci, 2000).

Já Hunter e Csikszentmihalyi (2003) sugerem que o ambiente escolar é uma oportunidade para experiências "interessante", e apoia o desenvolvimento de emoções positivas. As experiências positivas podem, portanto, criar um meio pelo qual são criados traços positivos, como bem-estar. O ambiente escolar proporciona não só uma localização conveniente para a promoção do bem-estar da criança e do adolescente, mas também fornece uma atmosfera apropriada para promover aspectos da psicologia positiva que são significativos para o bem-estar em jovens, como fornecer a arena para desenvolvimento de "interesses". Ele também fornece melhorias nas condições de saúde mental e melhorias aparentemente mantidos (Dawood, 2013).

Por um lado, Feitosa, Matos, Del Prette e Del Prette, (2005) mostraram que o sucesso académico correlaciona-se positivamente com os maiores índices de atenção dos professores, a aceitação pelos pares, o gostar da escola e o nível socioeconómico. Por outro lado, apresentaram a correlação negativa com problemas de comportamento e dificuldades dos adolescentes em falarem com os pais. Por isso, torna-se necessário desenvolver uma interacção entre o meio e os adolescentes. Estes sentem a necessidade de forças internas e externas para um equilíbrio e superações de desajuste escolar e encontrar o bem-estar psicológico. Por conseguinte podemos constatar que o bem-estar subjectivo é um factor importantíssimo para que os adolescentes se sintam bem com a escola.

2.1.4. Violência e Ajuste Escolar dos adolescentes

Nesta subsecção, començaremos a explicar em que consiste o ajuste escolar e mostraremos algumas formas de medi-lo; continuaremos fazendo referência ao problema da violência escolar, e terminaremos relacionando a violência na escola com as dificuldades para o ajuste escolar dos adolescentes.

2.1.4.1. O Ajuste Escolar e a sua medida

O ajuste escolar é considerado um amplo constructo que consiste em diferentes aspectos tais como o êxito académico, a satisfação geral, o compromisso com a escola, e a conduta pro-social (Kiuru, Nurmi, Aunola e Salmela-Aro, 2009; Wentzel, Barry e Caldwell, 2004). Ou seja, o ajuste do adolescente na escola é a capacidade deste para adaptar-se às demandas e às características do sistema escolar no período adolescente. Este refere-se ao grau em que eles adaptam-se à escola, ou seja, sentem-se cómodos, comprometidos e aceites socialmente (Ladd, Kochenderfer e Coleman 1997; McGill, Hughes, Alicea e Way, 2012; Perry e Weinstein, 1998). Inclui aspectos como o rendimento académico, a adaptação às normas escolares, o respeito ao professor como figura de autoridade, a atitude do aluno face à escola, a participação nas actividades escolares (Ladd e Burgess 2001), assim como a relação professor-aluno e a aceitação do adolescente pelos seus iguais (Pianta e Steinberg, 1992). Reza a literatura que os alunos bem adaptados à escola normalmente valoram a sua aprendizagem, estão positivamente implicados, e raramente comportam-se de forma negativa (Berndt e Keefe, 1996; Kiuru, Aunola, Vuori e Nurmi, 2007). Por outro lado, no polo oposto do ajuste escolar encontramos a violência escolar (Martínez, Murgui, Musitu e Monreal, 2008).

O ajustamento escolar é também visto como os aspectos que dizem respeito às dificuldades académicas e disciplinares dos jovens dentro da escola, assim como contempla as dificuldades nas relações interpessoais com os seus colegas e os professores (*Conduct Problems Prevention Research Group*, 1997). No entanto, Kurdek, Fine e Sinclair (1995) estimam que esse construto pode ser representado por três dimensões principais: (1) Bom desempenho do estudante em tarefas académicas que requerem grande esforço e persistência; (2) Habilidades cognitivas básicas; (3) Comportamento não disruptivo, revelando a extensão em que o estudante adere às regras sociais na sala de aula. Na realidade, o desajuste escolar compreende múltiplas facetas, reflectindo o envolvimento positivo em actividades de aula, o comportamento inapropriado na sala de aula, particularmente o comportamento disruptivo, que rompe com as regras sociais de um contexto específico, e a realização académica percebida (Dubow, Tisak, Causey, Hryshko e Reid, 1991; Wentzel, 2003). Portanto, estudar o ajuste escolar é importante porque o comportamento desajustado dos estudantes não é um fenómeno que se dá num único país e as vezes traz consequências catastróficas. Isso preocupa, pois sugere a não materialização

dos quatro pilares da educação, reconhecidos pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, a saber: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser* (UNESCO, 2008).

Existem vários factores associados ao ajuste escolar promovendo assim uma satisfação com a escola, bem-estar psicológico e consequentemente uma satisfação com a vida. Vários são os estudos que fazem menção à relação existente entre os comportamentos mal adaptados, o desempenho académico e o nível de realização, mostrando que o efeito dessas variáveis parece ser recíproco, isto é, o estudante que tem um desempenho académico satisfatório, segundo os critérios do sistema educacional vigente, possivelmente apresenta-se ajustado ao contexto escolar; acontece o contrário com os estudantes que têm um desempenho académico insatisfatório. Como já destacamos, a literatura considera a adolescência como um período de alto risco para o engajamento de comportamentos negativos para a saúde. O grupo de pares exerce uma enorme influência na materialização desses comportamentos. No entanto, alguns estudos indicam os factores que podem protegê-los dos riscos. Como exemplo, os estudos de Woolley, Kol e Bowen (2009) e os de McGill *et al.* (2012) apontam para as influências directas e indirectas da família, dos professores e dos amigos sobre o contexto social do sucesso escolar. Também encontramos que as relações entre os pais e os professores são preditores do engajamento escolar (Murray e Zvoch, 2011). Já a boa qualidade de relação entre o professor e o aluno é um grande indicador dos ajustes emocional, comportamental e escolar. Ainda Murray (2009) encontrou que uma boa relação entre pais e professores está associada a um melhor engajamento escolar e maior competência escolar.

No entanto, podemos ver que também existe um vínculo entre a identidade social do adolescente (reputação social percebida), a imagem que quer projectar entre seus pares (reputação ideal) e o seu ajuste psicossocial. Assim, o reconhecimento social proporcionado pelo grupo de pares é tão significativo na etapa da adolescência (Buelga *et al.*, 2009), que repercute de forma notável na auto-estima, ânimo depressivo, sentimento de solidão e satisfação com a vida do adolescente (Moreno *et al.*, 2009).

Para Diener e Dweck (1978) os alunos optimistas, que investem um nível alto de esforço numa determinada actividade académica, apresentam alta auto-estima e mostram ter alta realização. Esta, por sua vez, está positivamente correlacionada com o ajustamento de uma

forma geral (Masten e Coatsworth, 1998; Roeser, Eccles e Sameroff, 1998). Por outro lado, os estudantes que apresentam estratégias de comportamento mal-adaptadas tendem a ter baixo desempenho académico e baixos níveis de realização (Midgley e Urdan, 1995; Vazsonyi e Flannery, 1997).

Possuir dificuldades de aprendizagem auxilia o baixo desempenho escolar, que, por sua vez, afecta o ajustamento social. Por isso, os estudantes que são menos habilidosos em determinadas áreas do conhecimento e mais lentos na execução das actividades apresentam erros mais frequentes nas tarefas e precisam, constantemente, de mais explicações sobre assuntos referidos na sala de aula, evidenciando possivelmente problemas de adaptação académica e disciplinar na escola (Pacheco e Sisto, 2005). Também existe uma associação directa entre a dificuldade de aprendizagem e os problemas de comportamento.

Com verificam Ferreira e Marturano (2002), a não-adaptação escolar pode ocorrer em razão de o estudante apresentar uma autopercepção negativa e um locus de controlo predominantemente externo, o que o leva a atribuir o sucesso académico a factores externos e o fracasso a factores internos. No que concerne à atribuição do sucesso académico a factores externos caracteriza-se por atribuir o fraco desempenho à incompetência pessoal, apresentando normalmente sentimentos de vergonha e dúvidas sobre si mesmo, baixa auto-estima e distanciamento das demandas da aprendizagem. O fracasso devido a factores internos caracteriza-se por atribuir os problemas académicos à influência externa e, assim, vivenciar sentimentos de raiva, hostilidade em relação aos outros, inferioridade e frustração, que se evidenciam em comportamentos socialmente pouco adaptados na escola.

Na perspectiva de Pacheco e Sisto (2005), se analisarmos o ajuste escolar e o género, verificamos que há uma tendência dos rapazes a apresentar mais problemas em termos académicos e comportamentais do que as raparigas. Já as diferenças de género no que concerne às estratégias de realização, o ajuste escolar e o comportamento problemático, Friedel, Marachi e Midgley (2002) advogam que o uso de estratégias mal-adaptadas tem sido associado com externalização alta de comportamentos problemáticos, como por exemplo as brigas, o envolvimento com drogas, mais entre os rapazes do que entre as raparigas, que demonstram ser mais adaptadas, orientadas à tarefa, cooperativas e capazes de estabelecer relacionamentos melhores com seus pares.

O ajuste escolar está também associado ao carácter e ao bem-estar subjectivo dos adolescentes (Kocayoruki, 2010). Num estudo realizado por Shoshani e Slone (2012) foi analisada as associações longitudinais das forças do carácter dos adolescentes com o bem-estar subjectivo e o ajustamento escolar e encontraram que as forças intelectuais e temperança foram fundamentais na predição nas realizações e no desempenho escolar dos alunos. As forças interpessoais estão significativamente relacionadas com o funcionamento social na escola. A temperança e a transcendência são pontos fortes e são preditores positivos e robustos do bem-estar subjectivo dos alunos. Está também relacionada com os problemas de comportamento, os problemas económicos, a qualidade e a competência dos pais na relação com os filhos e o bem-estar dos adolescentes (Shek, 2002). Já Chong, Huan, Yeo e Ang (2006) alertam-nos para a importância da percepção do apoio dos pais, dos pares e da escola no ajustamento do adolescente.

Pode-se ver que a relação com os companheiros e os professores, a aplicação nas tarefas na aula, a motivação para assistir as aulas e um conceito de si mesmo positivo e integrado como estudante são claros indicadores de ajuste escolar. Outro aspecto importante no ajuste escolar são as expectativas e metas académicas dos estudantes, conceptualizadas como os propósitos dos estudantes em relação com as coisas que querem no âmbito educativo e pelas quais se comprometem a realizar as tarefas académicas (Kiefer e Ryan, 2008).

Existe um notável consenso acerca da relevância do centro escolar como um contexto que tem um impacto crucial sobre o desenvolvimento de condutas tanto adaptativas como desadaptativas no adolescente (Otero-López, 2001). Neste sentido, Oberle, Schonert-Reichl e Zumbo (2011) e Valois *et al.* (2009) afirmam que os adolescentes com alta satisfação com a vida também manifestam sentimentos mais conectados com a escola e gostam mais do ambiente escolar. Por conseguinte, com o aumento crescente do tempo que os adolescentes passam no contexto escolar, se justifica a necessidade de continuar a investigação sobre a satisfação com a vida e a sua relação com a escola e as relações significativas destes neste ambiente. Por isso, urge estudar os factores que mais correlacionam com o desenvolvimento saudável dos adolescentes e com um maior nível de bem-estar nos mesmos. Partimos do pressuposto, que os adolescentes com mais competências pessoais e sociais e que usufruem de intervenção promocional apresentam maiores níveis de bem-estar psicológico. Também, um alto apoio

potencia um maior desenvolvimento de outros recursos psicológicos e sociais entre os que se encontra a capacidade do adolescente para desenvolver relações sociais positivas (Alonso e Román, 2005; Mounts, Valentiner, Anderson e Bowsell, 2006), o que resulta em um melhor ajuste e uma maior satisfação com a vida (Parke, 2004).

Martínez (2009) através da revisão da literatura científica elaborou um gráfico (Fig. 4) onde agrupou as medidas mais amplamente utilizadas para conhecer o ajuste escolar em quatro dimensões gerais: ajuste académico, ajuste social, satisfação escolar e ajuste conductual. Estas dimensões indicam informação sobre a situação do aluno na escola e relacionam-se entre si. Ou seja, um adolescente que está satisfeito com a escola terá um bom rendimento académico, será aceite por seus pares e consequentemente não terá condutas violentas e viverá bem.

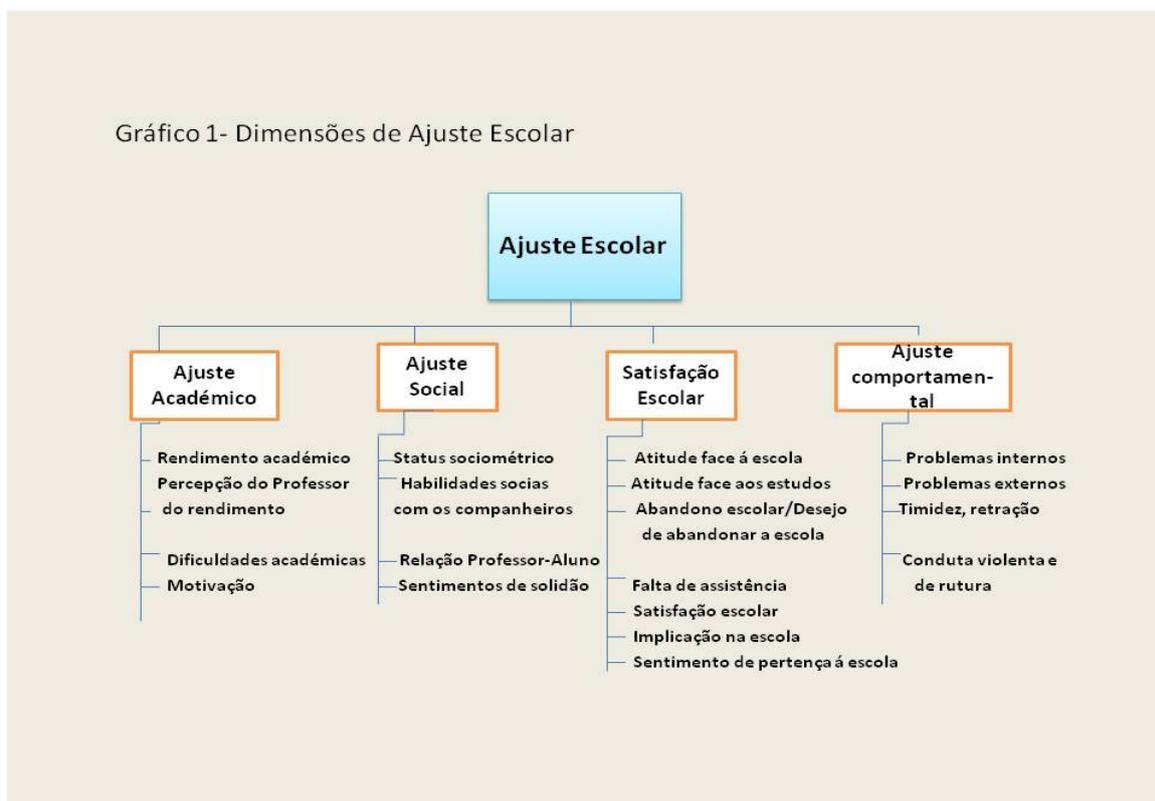


Fig. 4. Dimensões do Ajuste Escolar (Fonte: Martínez, 2009)

Dimensões do ajuste escolar: (a) o académico, que tem a ver com os aspectos como a motivação, as dificuldades de aprendizagem, o sucesso ou insucesso escolar e a percepção do professor dos mesmos; (b) o ajuste social, que inclui o tipo de relação que é estabelecido com

os professores e com os colegas, viver sentimentos de solidão e a condição socioeconômico; (c) a satisfação escolar, que incluem as atitudes com a escola e com o estudo que quando negativas propiciam o desejo de abandono ou efectivamente o próprio abandono da escola e as repetidas ausência às aulas e quando estiver satisfeita com a escola sente implicada e vive um sentimento de pertença a ela; e (d) o ajuste conductual, que derivam de problemas de fórum internas e externas tais como a timidez, a retração e as condutas violentas e disruptiva.

A maioria das investigações sobre o ajuste escolar selecionam vários aspectos da experiência dos adolescentes neste contexto permitindo então conhecer e quantificar o grau de adaptação dos mesmos na escola. Por isso, para analisar como é que os pesquisadores têm-se aproximado deste conceito, Martínez (2009) afirma que se deve perguntar quais são as medidas que têm sido utilizados para avaliar o ajuste escolar, e concluiu que existe dois grandes tipos de aproximações empíricas: medidas globais e medidas mais específicas. As primeiras fazerem referência a pergunta a professores (e em menor medida ao grupo de pares) acerca do ajuste escolar dos indivíduos e que as segundas fazerem referência a diferentes aspectos da realidade escolar que representam indicadores deste conceito. Neste sentido tem-se elaborado e utilizado alguns instrumentos que medem o ajuste escolar mostrando níveis de fiabilidade e validade adequados (Tabela 4).

Tabela 4: Questionários de Ajuste Escolar

Questionários	Itens	Informante	Dimensões
<i>Teacher- Child rating Scale (TCRS)</i> (Harrison, Clarke, & Ungerer, 2007; Hightower, Spinell e Lotyczewiski,1989)	38	Professor	I. Problemas na escola: - Problemas de comportamento - Retracção e timidez - Dificuldades de aprendizagem II. Competências positivas: - Tolerância face à frustração - Habilidades sociais assertivas - Orientação face á tarefa - Habilidades sociais em grupo
<i>Teacher Rating Scale of School Adjustment (TRSSA)</i> (Bird e Ladd,1997; Ladd et al.,1996)	18	Professor	I. Participação cooperativa: conformidade do aluno às normas e obediência ao professor
<i>School Adjustment-Parent (Revised)</i> (Conduct Problems Prevention Research Group- CPPRG -, 1997)	18	Pais	I. Aproveitamento academico II. Problemas de disciplina III. Relações sociais com os colegas e com o pessoal educativo IV. Adaptação dos pais à situação escolar dos filhos V. Envolvimento da família na escola

<i>The School Adjustment – Questionnaire</i> (Conduct Problems Prevention Research Group, 1999)	20	Crianças ou adolescent.	I. Atitude perante a escola II. Percepção de adaptação académica III. Percepção de adaptação social IV. Percepção de adaptação comportamental
<i>Behavior Assessment System for Children, Self-Report of Personality</i> (BASC SRP) (Escala de Desajuste Escolar) (Reynolds e Kamphaus, 1992)	148	Crianças ou adolescent.	I. Atitude perante à escola: - Alienação - Hostilidade - Insatisfação II. Atitude perante os professores - Ressentimento perante professores - Desagrado - Percepção de professores como injustos - Percepção de professores como demasiado exigentes - Percepção de professores como pouco afectivos
<i>Behavior Assessment System for Children-Teacher Rating Scales</i> (BASC TRS) (Reynolds e Kamphaus, 1992)	148	Professor	I. Problemas externos - Agressão - Hiperatividade - Problemas de comportamento II. Problemas internos - Ansiedade - Depressão - Somatização III. Problemas escolares. Problemas de aprendizagem IV. Habilidades sociais. Competência profissional
<i>Interpersonal Competence Scale-Teacher</i> (ICS-T) (Cairns et al., 1995)	18	Professor	I. Agressão na escola II. Popularidade III. Aproveitamento académico

Fonte: Martínez (2009)

Dos sete questionários da avaliação do ajuste escolar apresentados na Tabela 4 podemos verificar que uns têm como participantes os professores, os pais e outros os adolescentes. É de referir que para o nosso estudo tomamos como informante apenas estes últimos e que por isso, merece uma maior atenção. O *The School Adjustment-Questionnaire (Conduct Problems Prevention Research Group- CPPRG, 1999)* é constituído por vinte itens e tem a ver com as atitudes dos adolescentes perante a escola e as suas percepções de adaptações académica e social e também da adaptação comportamental. O *Behavior Assessment System for Children, Self-Report of Personality* (BASC SRP) (Escala do Desajuste Escolar; Reynolds e Kamphaus, 1992) é composto por cento e quarenta e oito itens divididos em factores como atitudes dos adolescentes perante a escola e perante os professores. No que diz respeito à escola pretende-se conhecer até que ponto esta pode ser um meio de alienação, de hostilidade ou de insatisfação. No que diz respeito a atitude perante os professores procura-se compreender a percepção deles em relação aos professores no que concerne ao ressentimento, ao desagrado, às injustiças e os

graus de exigências e de afectividade destes para com eles. Ressalta-se aqui a importância da família e da escola no seu todo nesse processo.

Como podemos constatar nos resultados de vários estudos, o ajuste escolar depende de vários factores tais como o apoio da família, dos colegas, dos professores e da instituição, do engajamento escolar, da auto-estima e o sucesso escolar e também dos recursos pessoais. Estes desempenham um papel significativo na construção e na manutenção de uma atitude positiva em relação à escola e as actividades escolares. Contudo a perspectiva negativa do ajuste escolar é a violência escolar, por isso passaremos a descurar um pouco sobre este fenómeno.

2.1.4.2. A Violência na Escola

Como afirmamos atrás, a violência escolar constitui um sério problema no mundo actual. Ela está associada ao desajuste escolar. A nível mundial, há relatos diários de situações de violência extrema nas escolas. O caso mais gritante destes últimos anos sucedeu nos EUA em Dezembro de 2012 culminando com a morte de vinte crianças e seis adolescentes dentro da instituição. Também neste momento a violência no seio dos adolescentes é um problema na sociedade cabo-verdiana, principalmente nas três maiores e principais cidades do país, Assomada, Praia e Mindelo. A violência dos alunos nas Escolas Secundárias em Cabo Verde é objecto de alguma preocupação social. Nos últimos anos é nossa percepção e também dos *médias* do país que existem um crescente uso de armas e de drogas dentro destas instituições. Isto deve-se muito à origem familiar problemática dos alunos, às condições físicas das escolas, à ausência de equipas especializadas para gerir situações de conflitos, a professores com pouca experiência profissional e muitas vezes, sem a formação adequada, e principalmente à localização geográfica das mesmas. Esta última porque muitas dessas escolas, principalmente as da capital do país, estarem localizadas em bairros considerados problemáticos enfrentando muita pobreza, uso e vendas de drogas e álcool e existência de grupos de adolescentes rivais.

Por outro lado, e de um modo geral, há uma percepção que na sociedade cabo-verdeana a violência está a aumentar nesses últimos anos. Segundo os dados da Estatística da Administração Interna de 2013 a criminalidade aumentou consideravelmente em 2012. Por isso, o estudo da violência torna-se importante porque hoje vivemos num tempo em que existem relatos significativos sobre o clima escolar e comportamentos violentos e da necessidade de

desenvolvimento de regras de intervenção em aspectos que dizem respeito à violência escolar porque constitui um tipo de conduta transgressora que tem lugar nas escolas. Estas condutas impedem o desenvolvimento normal do processo ensino/aprendizagem e afectam gravemente as relações interpessoais entre professores e alunos e o bem-estar dos adolescentes (Cava, Buelga, Musitu e Murgui, 2010; Estévez, Musitu e Herrero, 2005a; Lent *et al.*, 2009; Martín e Muñoz, 2009; Matos e Carvalhosa, 2001; Seaton e Yip, 2009; Solberg e Olweus, 2003; Suldo e Huebner, 2004; Suldo *et al.*, 2009).

De um modo geral, podemos verificar que um dos maiores problemas nas escolas actuais são as situações de indisciplina, da violência e do *bullying*, que tem surgido de formas crescentes. Perante este aumento dos comportamentos de indisciplina e de violência em certas escolas nota-se uma falta de respostas das mesmas para proporcionar uma educação de qualidade a todos os alunos. Em vários países, as escolas estão hoje confrontadas com níveis de indisciplina que, por vezes, tornam difícil um clima propício ao ensino e à aprendizagem. Muitas são as investigações efectuadas, que demonstram a indisciplina como a principal causa de insatisfação e *stress* na profissão docente, embora a violência ou o *bullying* não constituam, ainda, um problema sistemático, dada a sua ocorrência mais esporádica.

O fenómeno da violência escolar é um tema de crescente interesse mundial dado aos efeitos adversos que gera no desenvolvimento dos estudantes (Álvarez *et al.*, 2011). Para estes autores, ela constitui um dos principais desafios do Sistema Educativo a nível mundial. Ela juntamente com o fracasso académico são dois dos principais desafios dos sistemas educativos a nível internacional. Para muitos autores, um dos signos da contemporaneidade é a insegurança, a impotência, o medo de que os mais diversos tipos de violência nos atinjam, quer como membros de uma colectividade, quer no plano da vida privada, desestabilizando individualidades. Esta inclui vários tipos de condutas transgressoras que tem lugar nas escolas e institutos, desde actos delictivos leves (como partir vidros ou fazerem *grafits*) até padrões de comportamento mais graves e relacionados com a agressão física e verbal a professores e companheiros.

Sendo um tema muito pertinente e actual há então a necessidade de definir o conceito de violência e conhecer as suas causas e os seus efeitos para podermos compreendê-la e desenvolvermos mecanismos e programas interventivos e preventivos para a sua irradicação ou

então a sua diminuição já que se trata de um problema global da saúde pública. Pode-se definir a violência de muitas maneiras. Para a OMS, a violência consiste no uso de força física ou poder, em ameaça ou na prática, contra si próprio, outra pessoa ou contra um grupo ou comunidade que resulte ou possa resultar em sofrimento, morte, dano psicológico, desenvolvimento prejudicado ou privação. No entanto Guerra *et al.* (2011) e Serrano e Iborra (2005) advogam que existe um certo consenso em definir a violência como aquela conduta intencionada mediante o qual causa-se um dano, seja por acção ou omissão. Então a violência escolar corresponde a aparição deste tipo de conduta dentro do centro educativo ou em qualquer actividade organizada por este, podendo então ser exercida por qualquer membro da comunidade educativa. Ela acontece em toda a escola, especialmente onde não há nenhum professor por perto. Isso pode indicar que os adolescentes não têm auto-controlo e por isso precisam ser treinados no desenvolvimento das suas próprias habilidades. Assim sendo, vamos apresentar aqui a noção do conceito violência nas perspectivas pedagógica e psicológica. No dicionário de pedagogia a violência é entendida como um conceito de difícil definição mas mesmo assim é vista como conjunto de comportamentos individuais ou colectivos que visam a destruição de objectos ou atingir pessoas através da agressão física, da coacção e da humilhação. Enquanto a violência escolar é definida como degradações dos materiais, agressões verbais e físicas relativamente aos outros alunos ou aos profissionais, barafundas, e introdução de armas nos locais escolares.

No plano psicológico, pode alegar-se que a agressividade faz parte da natureza do homem, e é, nomeadamente, um sinal de virilidade, imitado pelas raparigas, a negação do próximo, visto como potencial adversário, o sentimento de justiça e injustiça. “Ele tem o que eu não tenho, ele é o que eu não sou, ele pode o que eu não posso.” Esta frustração pode visar o estado físico ou afectivo, a riqueza, os bens de consumo ou somente o direito ao trabalho, a consideração social, o sucesso, incluindo o sucesso escolar, a diferença racial todas as particularidades individuais podem, por vezes, ser ressentidas como privações injustas de que a sociedade seria tornada responsável. Por isso, o papel do insucesso escolar na violência deveria ser particularmente estudado.

Abramovay e Rua (2004) definem a violência como: (a) Tudo o que age usando a força para ir contra a natureza de alguém (é desnaturar); (b) Todo o acto de força contra a

espontaneidade, a vontade e a liberdade de alguém (é coagir, constranger, torturar, brutalizar); (c) Todo o acto de transgressão contra o que alguém ou uma sociedade define como justo e como direito. Consequentemente, violência é um acto de brutalidade, sevícia e abuso físico ou psíquico contra alguém e caracteriza as relações intersubjectivas e sociais definidas pela opressão e intimidação, pelo medo e pelo terror entre outras. Vários comportamentos apresentados pelos alunos nas salas de aulas como agressões físicas e verbais, vandalismo, entre outros não seriam indisciplina escolar, mas sim, violência devendo, portanto, ser abordados de formas diferentes. Contudo, ela pode ser definida como um fenómeno mais abrangente que inclui condicionantes ou comportamentos que criem nos sujeitos (professores ou alunos) um clima de medo, ou intimidação, não directamente relacionado com actos visíveis de assalto, roubo ou vandalismo (Seixas, 2006).

Fazendo aqui referências às causas da violência escolar que nos interessa neste estudo Martínez-Otero (2005) e Guerra *et al.* (2011) afirmam que ela tem uma origem multicausal:

- Vulnerabilidades genéticas ou alterações hormonais: A educação e tratamento recebido dos pais; os recursos disponíveis; o comportamento e atitudes dos seus pares; os modelos que recebem dos meios de comunicação social.
- Factores contextuais do âmbito educativo: O número de alunos por professor; a segregação do aluno; o tratamento por parte do professor; os recursos e infraestrutura da escola; a formação e motivação do professor.

Também Nunes e Abramovay (2003) enumeram alguns aspectos explicativos ou associativos da violência escolar:

- (1) Género, os meninos envolvem-se mais em situações de violência, seja como vítimas ou autores;
- (2) Idade, o comportamento agressivo é associada ao ciclo etário;
- (3) Etnia, resistência dos alunos de minorias étnicas ao tratamento discriminatório por parte de colegas e professores;
- (4) Família, alvo de controvérsia, especialmente pelas “características sociais das famílias violentas”;
- (5) Ambiente externo, as comunidades com sinais de abandono ou decadência estão mais vulneráveis à violência;
- (6) Insatisfação/frustração com as instituições e a gestão pública-falta de equipamentos e recursos didácticos e humanos, além da baixa qualidade do ensino;
- (7) Exclusão social, as restrições à incorporação de parte da população

à comunidade política e social; (8) Exercício de poder, o desestímulo e as discriminações contribuem para desrespeitar os direitos humanos dos alunos à protecção.

Martínez, Musitu, Amador e Monreal (2012) frisam o apoio dos pais, a percepção da escola e a auto-estima familiar e escolar a comportamentos violentos, ou seja um adolescente com uma percepção negativa da escola tende a ser violento, enquanto, se possuir a auto-estima escolar terá uma atitude negativa ante a violência. Por outro lado, a violência também estará associada negativamente a adolescentes aceites ou recusados. Quanto maior for o relacionamento positivo entre os adolescentes e os seus pais maior será o ajustamento psicossocial (Estévez *et al.*, 2005a, Estévez, Musitu e Herrero, 2005b). Já De la Torre, Garcia, Carpio e Casanova (2008) relacionaram a violência escolar e o auto-conceito nos adolescentes e encontraram que os agressores mostram melhor auto-percepção nas dimensões emocional e social e as vítimas têm maior pontuação nas dimensões familiar e escolar. Já os agressores/vítimas apresentam pontuação mais baixa na dimensão familiar e escolar e ligeiramente superior à das vítimas na dimensão social e emocional. Enquanto, os adolescentes que não participam na violência nem como vítima nem como agressor percebem melhor a si mesmo na dimensão académica e familiar e estão ligeiramente abaixo dos agressores na dimensão social e emocional.

Em outros estudos também são identificadas a relação entre as variáveis escolares e os problemas de comportamento dos alunos, indicando que os adolescentes que são violentos na escola também têm interações mais negativas com os professores (Blankemeyer, Flannery e Vazsonyi, 2002; Meeban, Hughes e Cavell, 2003; Murray e Murray, 2004), e têm níveis mais baixos de auto-conceito escolar (Andreou, 2000; Bolders, Earleywine e Huey, 2004), e, em alguns casos, são rejeitadas pelos seus pares (Chadwick, Hay e Payne, 2004; Werner, 2004).

Já Menin e Zandonato (2000) apontam para a existência de uma relação complexa entre a violência social e a violência escolar. Não se pode generalizar a consideração de que todos os casos de violência escolar originem-se directamente da violência social. Por um lado, a escola tem suas próprias formas de violência e, por outro, os alunos podem exibir perfis mais ou menos agressivos que não foram desenvolvidos na ou pela escola. É de salientar que mesmo em escolas com instalações físicas adequadas e medidas de segurança rigorosa a violência pode existir. A Fig. 5 indica-nos um conjunto de variáveis que devemos ter em conta sobre a violência na escola

e apresenta-nos três conjuntos de fontes da violência, tais como a sociedade, a escola e o indivíduo que devem ser considerados para a compreensão das possíveis origens da violência.

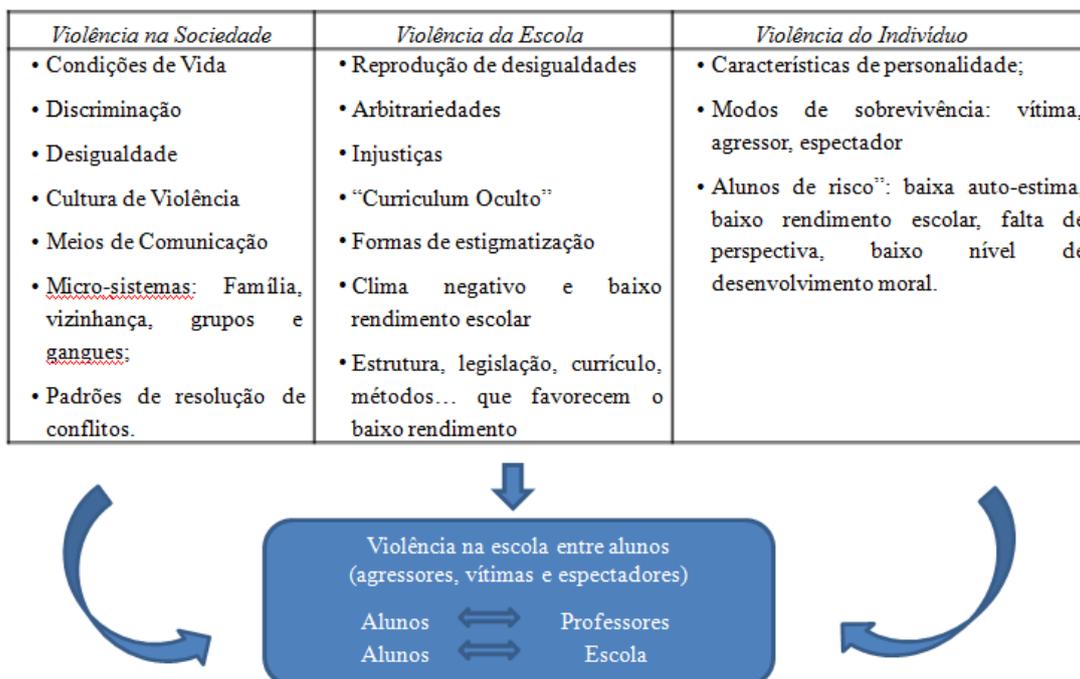


Fig. 5. Complexo de variáveis relacionadas à violência escolar (Menin e Zandonato, 2000)

A violência escolar acontece quando a escola reproduz desigualdades, propicia arbitrariedades, injustiças e formas de estigmatização. Quando existe um clima negativo e um baixo rendimento escolar ou quando o curriculum é oculto. A própria estrutura/sistema educativo, a legislação e os métodos utilizados são aqui consideradas como factores que influenciam a violência. A educação deve desempenhar um papel fundamental no combate à violência e não o contrário.

Todavia, ainda que em todos os casos da violência se trate de comportamentos que incidem negativamente na convivência escolar, são as situações de violência e maltrato entre os companheiros que têm gerado uma maior atenção por parte dos investigadores e uma maior preocupação por parte da sociedade. De acordo com Cava *et al.* (2010a) esta forma de violência trás algumas consequências negativas para as vítimas como por exemplo sentimentos de solidão e tristeza, baixa auto-estima, e elevado ânimo depressivo. Estas questões estão relacionadas com o eixo de que a maioria dos estudos é do tipo transversal e que, com frequência, tem-se utilizado unicamente indicadores de ajuste de tipo individual. Ao analisar o conjunto de

indicadores individuais (como a auto-estima e o ânimo depressivo) e sociais (como a integração social e escolar do aluno) poderia passar uma imagem mais completa das dificuldades associadas à situação de violência escolar sofrida por alguns estudantes. Todas estas condutas impedem o desenvolvimento normal do ensino e afectam gravemente o clima escolar e as relações interpessoais dos professores e alunos.

Os estudos efectuados por Álvarez *et al.* (2010) destacam a existência de uma estreita relação entre o fracasso escolar e a violência escolar. Afirmam que tanto o professor como aluno considera que o aluno repetente aumenta a indisciplina nas salas de aulas, que aqueles que tiram más notas provocam mais interrupções nas salas. Estes também defendem que o acoso ou a perseguição/atormento escolar define-se como uma conduta daninha e intencional, realizada de forma repetida por uma ou mais pessoas e dirigida para uma vítima, tornando difícil defender-se. Este tipo de conduta afecta muito seriamente o bem-estar psicológico e social da vítima (Estévez, Murgui e Musitu, 2008; Martin e Huebner, 2007). Normalmente, as vítimas mostram maiores sentimentos de solidão e tristeza, baixa auto-estima, maior ânimo depressivo, dificuldades de relação social e absentismo escolar (Cava *et al.*, 2010a; Cullerton-Sem e Crick, 2005; Putallaz *et al.*, 2007).

Silva (2007) apresenta-nos a falta do controlo emocional, o pensamento egocêntrico, a falta do sentido cooperativo, a competitividade, as tensões tais como a ansiedade, bigas roubos, a ausência nas aulas, a ausência de limites sociais e a aprendizagem da violência como forma de resolver conflitos como características da indisciplina e da violência escolar e social. Por outro lado, encontramos muitos estudos que identificam a pobreza, o desemprego, a ausência de políticas públicas para a juventude, o exercício da violência como meio de alcançar o poder e destaque na comunidade, o consumo de álcool e drogas, o abandono escolar e a ausência de uma estrutura familiar como principais factores da violência escolar e social.

Para combater a violência torna-se necessário o querer ter auto-respeito, respeito mútuo e pertinência; o poder ser considerado em outras formas de actuação e o saber ser não violento ou seja resolver conflitos de outras formas, ter habilidades sociais e poder continuar a reivindicar as necessidades. Não se pode negar que também é tarefa da escola ensinar a relacionar-se com os demais, de forma construtiva, mesmo em situações de conflito de interesses (Menin e Zandonato, 2000).

Para finalizar este ponto frisaremos aqui que comungamos com a ideia de Menin e Zandonato (2000) que defendem que o controlo da violência deve ser preocupação nacional, municipal e escolar. Para que a escola seja um lugar de não-violência é necessária que os alunos possam querer-poder- saber ser- não violentos. Ou seja, é preciso que os alunos (também todos os demais participantes da vida escolar) estejam motivados a usar outras formas de relacionar-se que não as violentas. Isto só ocorre se houver auto-respeito, respeito aos outros e sentimento de pertença ao grupo, ou seja, a escola que se quer ver preservada. Para poder ser não-violento, o aluno precisa ser considerado em suas demandas e necessidades expressas de diversas formas. Em certas ocasiões, a violência é tomada como o canal de expressão daqueles que nunca foram ouvidos em outras linguagens.

2.1.4.3. Relações entre a Violência e o Ajuste Escolar

O que pretendemos neste ponto é relacionar a violência escolar com o ajuste escolar, ou seja, por um lado, como é que as atitudes violentas podem influenciar negativamente no ajuste escolar e por outro lado, como é que a sua ausência pode facilitar o ajuste das pessoas nesta fase etária. Podemos reparar que quando os adolescentes não sintam envolvidos ou comprometidos com a escola eles não serão capazes de internalizar padrões convencionais de comportamento nem de ajustar as regras escolares, o que comprometerá o cumprimento das normas sociais e o ajustamento na sociedade.

Na perspectiva de Arias, Sánchez, Roda e Torres (2012), o desajuste escolar e social trata-se de um fenómeno causado por vários factores e constitui-se um sério obstáculo à educação de uma pessoa, tornando o trabalho do professor mais difícil e prevê os problemas do aluno (Ishee, 2004). Trata-se de um tópico muito interessante tendo em conta a relação entre a *performance* negativa na escola e o comportamento anti-social, que está bem documentado (Calkins e Keane, 2009; Chandramouli, Steer, Ellis e Emond, 2009; Ferguson et al., 2011; Isen, 2010).

Seixas (2006) fez a caracterização dos alunos agressores e/ou vítimas nalguns domínios de saúde e o ajustamento escolar e encontrou associação diferenciada de alguns domínios de saúde e ajustamento escolar ao grupo de alunos agressores, vítimas e vítimas-agressivas, o que lhe permitiu delinear diferentes perfis, designadamente ao nível do auto-conceito, da auto-estima, da confiança em si próprio, do nível de aceitação social, do isolamento social e a relação

com a escola. Em outros estudos também já tinha sido revelado uma associação entre o comportamento violento na escola, os problemas de interação com os professores, e da percepção negativa dos professores dos alunos (Estévez *et al.*, 2005a; Murray e Murray, 2004). Já Levy (2001) encontrou uma forte associação entre o auto-conceito escolar e as atitudes dos alunos para com a autoridade institucional, ou seja, os adolescentes que obtiveram pontuações mais baixas para o auto-conceito escolar mostraram menos respeito para com a escola e os professores e percebem mais injustiça na escola.

No que diz respeito a relação entre a atitude em relação à autoridade institucional e o comportamento violento na adolescência foi encontrado que os adolescentes que apresentam problemas de comportamento na escola expressam uma atitude mais negativa em relação às figuras e às instituições formais, como os professores e o contexto escolar (Emler e Reicher, 2005; Adair, Dixon, Moore e Sutherland, 2000). Devemos salientar aqui que a atitude negativa é um factor de risco muito importante no desenvolvimento de problemas do comportamento. Enquanto, a atitude em relação à autoridade institucional também pode ser um factor protector, já que uma atitude positiva para a escola e os professores tem sido positivamente relacionada com a adaptação de comportamento na adolescência.

A violência escolar é um tipo de conduta transgressora que impede o processo normal de ensino/aprendizagem e afecta gravemente nas relações interpessoais entre professores e alunos, assim como ao bem-estar dos adolescentes (Lent *et al.*, 2009; Martínez *et al.*, 2008; Suldo *et al.*, 2009). Os alunos com bom ajuste escolar normalmente valoram a sua aprendizagem, estão positivamente implicados e se relacionam bem com os seus professores e com seus companheiros e por isso, raramente se comportam de forma disruptiva (Kiuru *et al.*, 2007). Os estudantes com problemas sociais são vistos como incapazes de realizarem as suas tarefas na sala de aula e conseqüentemente são conduzidos à indiferença escolar (Armendariz e Umbreit, 1999; Blair, Umbreit e Eck, 2000). Pesquisa nestes tipos de comportamentos utilizam expressões tais como agressão, violência, perturbação, indisciplina, indiferença escolar, *bullying*, comportamento anti-social e clima inadequada na sala de aula (Benítez e Justicia, 2006; Coie e Dodge, 1998; Goodnight, Bater, Newman, Dodge, e Petit, 2006; Goyette, Doré e Dion, 2000; Muschkin e Malone, 2007).

Em suma, podemos afirmar que por um lado, existem vários factores que estão na base

da violência escolar nos adolescentes e que provoca o desajuste escolar que são designados de factores de risco: a idade, o género, o *status* ou reputação social, a imagem corporal, problemas familiares, falta da comunicação parental, uso de substâncias ilícitas, *stress*, atitude negativa face as autoridades institucional, insucesso escolar, abandono escolar, impulsividade, pais criminosos, supervisão parental deficiente, rendimento económico, idade, género, baixa realização, etnia, transtornos sócio-afectivos, baixo controlo de conduta, baixa competência social, redes sociais desviantes, baixa aderência escolar, baixa auto-estima, falta de controlo emocional e mal-estar afectivo. Por outro lado, existem vários factores que favorecem um comportamento não-violento favorecendo então o ajuste escolar constituindo-se como factores de protecção como a auto-estima, o controlo emocional, o apoio social recebido, a comunicação aberta e fluída com os pais e os professores, o respeito pela autoridade institucional, o sucesso académico que lhes permitem um ajuste psicossocial, sentirem satisfeitos com a vida e o bem-estar subjectivo. Os adolescentes com atitudes positivas frente à escola e com maior nível de ajustamento tendem a apresentar menos condutas antissociais, enquanto, os com mais dificuldades disciplinares apresentam maiores condutas antissociais.

2.2. FACTORES DE RISCO E FACTORES DE PROTECÇÃO EM RELAÇÃO ÀS CONDUTAS DESADAPTADAS DOS ADOLESCENTES

Sendo a adolescência compreendida como uma fase de transição e cheio de mudanças (Assis, Oliveira, Pesce e Santos, 2004; Michael e Ben-Zur, 2007) e repleto de desafios como a relação com o corpo, a autonomia, a relação com os pais, o relacionamento interpessoal com os pares, entre outros, então os contextos sociais em que o adolescente está inserido também se alargam de um cenário familiar, o jovem alarga as suas vivências para um contexto escolar e comunitário. Quanto maior for a qualidade de ligação aos vários contextos, menores serão os problemas emocionais do adolescente. Com as várias experiências nos diversos contextos, ele confronta-se com vários riscos, e o modo como ultrapassa estes riscos depende dos seus factores de protecção. Trata-se de um período de vida difícil para qualquer indivíduo (Libbey, Ireland e Resnick, 2002; Kohli e Gupta, 2013). No entanto, a escola é um local onde os adolescentes vivenciam várias experiências ao nível académico e de interações sociais. A forma como o jovem ultrapassa as adversidades na escola pode influenciar a sua qualidade de vida, pois a comunidade escolar é muito importante para o adolescente (Power e Orto, 2004).

Os factores de risco referem-se às variáveis ambientais que aumentam a probabilidade de que ocorra algum efeito indesejável no desenvolvimento. Por outro lado, os fatores de proteção estão associados aos recursos individuais que reduzem o efeito do risco.

Investigadores como Maddaleno (1994) vêm nos adolescentes mais riscos de padecer maior crises que em outras etapas evolutivas, sobretudo porque estão expostos a condutas de risco a curto, medio e a longo prazo em vários níveis, como sexual, de maturidade, socioeconómicos, patologias física e psíquica. Já Michael e Bem Zur (2007) argumentam que os adolescentes adoptam vários comportamentos de risco, nomeadamente a condução pouco segura, abuso de substâncias, comportamento sexual não protegido, perturbações alimentares, delinquência, suicídio e desportos perigosos que podem constituir uma ameaça à vida, tendo em comum a existência de consequências incertas e potencialmente negativas.

Gámez-Guadix e Calvete (2012), Calvete e Orue (2011) e McCabe, Hough, Yeh, Lucchini e Hazen (2005) consideram a exposição à violência um factor de risco importante para o desenvolvimento da conduta agressiva na infância e na adolescência em geral. Esta exposição pode dar-se com frequência no mesmo lar onde as crianças e adolescentes são testemunhas de violência doméstica ou são vítimas da violência dos seus pais.

Já Ferreira e Marturano (2002) destacam os problemas escolares como frequentemente associados aos problemas de comportamento das crianças e dos adolescentes, ou seja as dificuldades académicas tendem a aumentar a vulnerabilidade para a inadaptação psicossocial. Haggerty, Sherrod, Gamezy e Rutter (2000) e Lin (2013) também vêm a estrutura e o redimento familiar como possíveis causas que geram problemas de comportamento na criança e no adolescente. Argumentam ainda que, essa influência é transmitida através do controlo parental e dos processos sociais, parte integrante do ambiente microsocial dessas famílias. O risco nos adolescentes filhos de pais com problemas psicopatológicos podem estar relacionados aos mesmos sintomas apresentados pelos pais, a outros sintomas ou, mais frequentemente, esses resultados aparecem como problemas escolares, delinquência ou o uso de drogas (Seifer, Dickstein e Sameroff, 1998).

Deve-se salientar aqui que o efeito cumulativo de múltiplas adversidades aumenta a probabilidade do desenvolvimento da criança ficar comprometido, independentemente do *status* social pertencente. Isto porque, muitas situações de risco estão associadas, elas dificultam

o cumprimento do processo evolutivo, a aquisição de habilidades e o desempenho de papéis sociais. Ou seja, a combinação de adversidades produz consequências negativas em diferentes áreas do desenvolvimento. Daí a importância da compreensão da prevenção dos factores de risco relacionados.

Por outro lado, temos também os factores de protecção que são aqueles que dizem respeito às influências que modificam, melhoram ou alteram respostas pessoais a determinados riscos de desadaptação. No que tange à utilidade, os factores protectores ajudam a pessoa a proteger-se independentemente da adversidade (Agbaria, 2014; Rudkin, 2003). Na perspectiva de Oliveira (2010) os factores de protecção são todas as condições que ajudam as pessoas a lidarem positivamente com os problemas e as situações sem se deixarem abater pelos seus efeitos. São aqueles que podem ser encontrados no meio social, que garantem o acolhimento e a aceitação incondicional e ajudam a superar adversidades. No âmbito específico, podem variar de acordo com aspectos culturais e etários e em termos gerais é quase consensual que ter pessoas de confiança com quem pode contar, estar inserido e contar com uma envolvente favorável, ter uma rede de apoio à qual pode recorrer, tais como a família, a instituição educativa, organizações sociais, políticas ou religiosas influenciam positivamente a protecção dos adolescentes.

Por seu turno, Eisenstein e Souza (1993) definiram os factores de protecção como recursos pessoais ou sociais que atenuam ou neutralizam o impacto do risco. Já Grünspun (2003) ve os factores protectores como um escudo para favorecer o desenvolvimento humano, quando pareciam sem esperança de superação por sua intensa ou prolongada exposição a factores de risco. Desse modo, o apoio social e um auto-conceito positivo podem servir de protecção contra os efeitos de experiências stressantes.

Os factores protectores podem ser agrupados com base em três domínios: personalidades, interpessoais, e contextuais (escola, família e espaços/relações de vizinhança, na comunidade).

Masten e Garmezy (1985) identificaram três classes de factores de protecção:

- Os atributos disposicionais das pessoas tais como autonomia, auto-estima, bem-estar subjectivo, orientação social positiva, competência emocional, representação mental de afecto positivo e inteligência (Cecconello, 2003);

- A rede de apoio social, com recursos individuais e institucionais, que encorajem e reforcem a pessoa a lidar com as circunstâncias da vida (Yunes e Szymansky, 2001);
- A coesão familiar, ausência de negligência e possibilidade de administrar conflitos, com a presença de pelo menos um adulto com grande interesse pela criança, e presença de laços afectivos no sistema familiar e/ou em outros contextos que ofereçam suporte emocional em momentos de *stress* (Morais e Koller, 2004).

Nota-se que os investigadores têm encontrado um número importante de características e recursos que podem influenciar a protecção contra os riscos de condutas desadaptadas, tanto a nível individual como dos amigos, da família, da escola ou da comunidade, e favorecer o bem-estar psicológico (Kohli e Gupta, 2013). Como factor de protecção às condutas de que proporciona os adolescentes a adaptação com a escola e estarem satisfeitas com a mesma e consequentemente com a vida encontramos a auto-estima, o controlo emocional e o apoio social recebido da escola, dos amigos e dos familiares (Rueger, Malecki e Demaray, 2010). A função dos factores protectores traduzem-se essencialmente nas reduções de riscos e de reacções negativas, na manutenção da auto-estima e auto-eficácia e na criação de oportunidades para a transformação dos efeitos de *stress*. Alguns preditores importantes para a redução de comportamentos anti-sociais são a percepção dos adolescentes do suporte social disponível, a supervisão parental e, principalmente, a participação nas actividades escolares. Também a realização das tarefas académicas tem-se revelado protectoras contra comportamentos anti-sociais.

Finalmente podemos ver que, por um lado, a auto-estima, o apoio social, o controlo emocional e a satisfação com a escola constituem os factores protectores ou recursos psicossociais que determinam a satisfação com a vida, por outro lado, a violência escolar acaba por ser um factor de risco ao ajuste escolar e consequentemente prejudicando a satisfação com a vida e o bem-estar psicológico. Podemos também destacar que, a família constitui uma potente fonte de intervenção a privilegiar na prevenção de conduta de risco dos adolescentes.

2.2.1. O Papel da Auto-estima no Ajuste Escolar e no Bem-estar Subjectivo dos adolescentes

A auto-estima constitui um importante factor de protecção dos comportamentos de risco

ou de desajuste, porque expressa uma atitude de aprovação ou de repulsa de si e engloba o auto-juízo em relação a competência e valor. Este juízo afecta a maneira como o indivíduo se desenvolve nas esferas como a familiar, a social e a académica (Avanci, Assis, Santos e Oliveira, 2007). Na última década, diversos estudos têm-se centrado no papel que a auto-estima pode desempenhar em relação à promoção de condutas saudáveis ou em como evitar as que não são saudáveis (Kapikiran, 2013; Moral e Sirvent, 2011; Myers, Willse e Villalba, 2011; Kohli e Gupta, 2013). Ter baixa auto-estima pode colocar um adolescente em risco para desenvolver resultados não desejáveis, enquanto, a alta auto-estima protege o jovem dos resultados negativos associados com a exposição ao risco (Buelga, Cava e Musitu, 2012a). É importante frisar aqui que, a forma como nos sentimos é algo que afecta profundamente todos os aspectos da nossa vida, desde a maneira como agimos no ambiente de trabalho, como na vida pessoal. Muitos dos dramas que vivemos em nossa vida são reflexos das visões que temos de nós mesmos (Veselska *et al.*, 2009).

Batista (1995) definiu a auto-estima como a avaliação que o indivíduo faz a respeito do seu próprio valor com base em informações de pessoas que ele considera importante tais como amigos, família e professores, e nas auto-percepções em diversos domínios (profissional, físico e familiar). A auto-estima é a soma da auto-confiança com o auto-respeito. Ela reflecte o julgamento claro da nossa capacidade de lidar com os desafios da vida, respeitando e defendendo os próprios interesses e necessidades (Branden, 2003). Segundo Moysés (2001) a auto-estima é o acto de gostar e confiar em si mesmo. Desenvolver a auto-estima é ter a certeza absoluta de que somos merecedores da felicidade e somos capazes de enfrentar a vida com mais confiança e optimismo, nos ajudando a atingir nossas metas. Quanto maior a nossa auto-estima, maiores serão as nossas possibilidades de sermos criativos em nosso trabalho. Ela inspira-nos a obter resultados e permite-nos sentir prazer e satisfação diante de nossas realizações (Branden, 2003).

Já Buelga *et al.* (2007) indicam algumas variáveis escolares que se relacionam com a auto-estima do adolescente. O ajuste social do aluno, valorado pelo professor, o clima social percebido pelo aluno e o grau de vitimização. Alguns investigadores como Cava e Musitu (1999) e Parra *et al.* (2004), constataram que a qualidade da relação com os pais, os professores e grupo de pares são de suma importância para o desenvolvimento adequado da auto-estima.

Como advogam McCullough, Huebner e Laughlin (2000) tudo indica que os adolescentes realizam juízos de auto-avaliação em função do *feedback* recebido nos contextos relacionais como a família, a escola e as redes sociais. Por sua vez, tem-se comprovado que as auto-avaliações têm um papel fundamental no ajuste e na qualidade de vida do adolescente: o conceito que cada um tem de si mesmo prediz a satisfação com a vida e o bem-estar subjectivo (Kapikiran, 2013; Myers *et al.*, 2011). Na perspectiva de Austin e Joseph (1996), Guterman *et al.* (2002), Musitu *et al.* (2001), Olweus (1998) e Agbaria (2014), os factores de carácter psicológico, como ter uma auto-estima ajustada, vinculam com um menor número de problemas de conduta na escola.

Verificou-se também em vários estudos a relação entre auto-estima, victimização e o grau de satisfação com a vida na adolescência. Da associação entre auto-estima e a satisfação com a vida dos adolescentes, Ying e Fang-Biao (2005) concluíram que uma elevada auto-estima se relaciona com uma maior satisfação com a vida do adolescente, e uma baixa auto-estima se relaciona com uma avaliação negativa da própria vida. Enquanto, a satisfação com a vida, a auto-estima, têm um efeito positivo nela e a vitimização um efeito negativo.

A auto-estima desempenha um papel muito importante no ajuste escolar e por conseguinte proporciona um bem-estar subjectivo nos adolescentes porque implica uma avaliação afectiva do próprio eu, ou seja, como a pessoa se sente em relação aos diferentes dimensões que comporta o seu auto-conceito, como por exemplo: agrada-me o meu aspecto físico ou sinto-me feliz tal qual como sou. A auto-estima possui uma influência enorme na maneira dos adolescentes verem, sentirem e agirem diante dos desafios que estão presentes em no dia-a-dia. Ela tem um carácter holístico porque permite resumir o sentimento geral de bem-estar de uma pessoa. Trata-se de uma das variáveis chave do desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos. Por isso, quando é baixa aparecem problemas nas relações com os outros, problemas de rendimento escolar, sentimentos de incompetência para realizar determinadas actividades da vida quotidiana, um sentimento de infelicidade e autodesprezo.

Na perspectiva de Diener (1984), a auto-estima constitui uma das características da personalidade que parece predizer melhor o bem-estar subjectivo. O desenvolvimento de uma auto-estima saudável é importante para a felicidade e o sucesso das crianças e dos adolescentes. Por exemplo, uma criança ou adolescente com auto-estima elevada será capaz de agir de forma

independente de assumir a sua responsabilidade, as suas realizações orgulham-nos, tolera as frustrações, tenta novas tarefas e desafios, sabe lidar com as emoções positivas e negativas e oferece assistência para os outros.

2.2.2. Importância do Controlo Emocional no desenvolvimento dos adolescentes

Um tópico também relacionado com este tema em estudo é o controlo emocional, como parte da inteligência emocional, conceptualizada como um conjunto de habilidades concernentes à regulação, gestão, controlo e uso das emoções na tomada de decisões e em relação com a promoção da saúde e o funcionamento psicossocial adaptativo (Mayer, Salovey e Caruso, 2008; Wong e Law, 2002). A inteligência emocional é a meta-habilidade que consiste em gestão inteligente das emoções e inclui as competências emocionais de autoconhecimento, autocontrolo, motivação, empatia e uma gestão eficaz das relações sociais. Na perspectiva de Mayer e Salovey (1997) a inteligência emocional é a capacidade de perceber e exprimir a emoção, assimilá-la ao pensamento, compreender e raciocinar com ela, e saber regulá-la em si próprio e nos outros. Na linha de Goleman (1998), a inteligência emocional é a capacidade de identificar os nossos próprios sentimentos e os dos outros, de nos motivarmos e de gerir bem as emoções dentro de nós e nos nossos relacionamentos.

Zeidner e Olnick-Shemesh (2010) afirmam que um corpo de provas empíricas em crescimento sugere que a inteligência emocional correlaciona-se fortemente com uma variedade de resultados que assinalam sucesso social-emocional, incluindo afecto positivo mais frequente, maior auto-estima, maior realização pessoal, envolvimento social e bem-estar (Zeidner, Mathews e Roberts, 2009). A inteligência emocional é portanto um aspecto da cognição social, que visa o interesse da pessoa pelo processo emocional. É a capacidade para arregimentar sobre as emoções em si mesmo e nos outros sendo ainda a capacidade para usar a emoção de modo a facilitar o pensamento (Aguirre, Sergi e Levy, 2008; Mayer, Caruso e Salovey, 2002).

Por isso, verifica-se que os níveis elevados de inteligência emocional tem mostrado estar associados com o bem-estar subjectivo (Austin, Saklofske e Egan, 2005; Mestre, Guil, Lopes, Salovey e Gil-Olarte, 2006; Schutte *et al.*, 2010; Zeidner e Olnick--Shemesh, 2010), enquanto, baixos níveis de inteligência emocional têm sido preditores de condutas psicológicamente

desajustadas (Downey, Johnston, Hansen, Birney e Stough, 2010; Petrides, Frederickson e Furnham, 2004). Outros autores afirmam que níveis baixos de inteligência emocional estão associados com altos níveis de depressão, ansiedade, *stress* e condutas agressivas e delinquentes (Siu, 2009). Mais especificamente, a capacidade de gestão das próprias emoções estão negativamente associadas com a manifestação de condutas problemáticas. Por isso, esta capacidade de gerir as emoções considera-se o primeiro passo rumo a redução de problemas de conduta, sendo por sua vez um factor protector na redução das emoções negativas. Daí a necessidade de começarmos a debruçar sobre a inteligência emocional e os factores positivos e negativos associados a ela, as suas componentes, as habilidades e competências sociais relacionadas a ela.

Bar-On (2005), Salovey, Bedell, Detweiler e Mayer (1995) e Gallagher e Vella- Brodrick (2008) encontraram que a inteligência emocional está teóricamente associada ao bem-estar subjectivo e ao apoio social. Como afirmaram Mayer e Salovey (1997) e Gallagher e Vella-Brodrick (2008), as pessoas com alta inteligência emocional tem o pensamento de possuírem grande capacidade para perceber a razão acerca da emoção o que facilita ter um grande afecto positivo.

O modelo das quatro ramas da inteligência emocional (Mayer *et al.*, 2002), apresentado na Tabela 5, identifica quatro componentes da inteligência emocional: Percepção de Emoções, Facilidade de Pensamento, Compreensão de Emoções, e Administração de Emoções.

Tabela 5. Avaliação do modelo das quatro ramas de Inteligência Emocional

Rama	Breve descrição das habilidades
Percepção das Emoções (Rama 1)	A habilidade para perceber emoções em a si mesmo e outros, como também objectos, arte, histórias, música, e outros estímulos.
Facilidade de Pensamento (Rama 2)	A habilidade para gerar, usar, e sentir emoção como sendo necessária para comunicar sentimentos, ou empregue-las em outros processos cognitivos.
Compreensão de Emoções (Rama 3)	A habilidade para entender a informação emocional e como as emoções combinam e progridem por transições de relação, e apreciar tais significados emocionais.
Administração de Emoções (Rama 4)	A habilidade para estar aberto a sentimentos, e os modular em si mesmo e em outros para promover compreensão pessoal e crescimento.

Segundo Mayer *et al.* (2008), cada rama descreve um jogo de habilidades que compõem inteligência emocional global. Ou seja, cada rama tem a sua própria trajetória do desenvolvimento, procedendo de habilidades relativamente fáceis até às mais sofisticadas. Por exemplo, “Percebendo Emoções” tipicamente começa com a habilidade para perceber emoções básicas em faces e tons de voz e pode progredir à percepção precisa de misturas emocionais e para a descoberta de micro expressões emocionais na face.

No entanto, Goleman (1998) apresenta-nos cinco domínios ou habilidade da inteligência emocional (IE): (1) Auto-conhecimento emocional, ou seja, conhecer as nossas próprias emoções, a auto-consciência; (2) Controlo emocional, gerir as emoções ou lidar com os sentimentos para que sejam apropriados, incluindo a capacidade de confortar-se, livrar-se da ansiedade, tristeza ou irritabilidade incapacitantes; (3) Auto-motivação, que consiste em motivar-nos a nos mesmos ou colocar as emoções a serviço de uma meta, de forma a possibilitar elevados desempenhos; (4) Reconhecer as emoções dos outros ou a empatia é uma capacidade que identifica o que os outros precisam ou querem; (5) Habilidade em relacionamentos interpessoais, isto é a capacidade em lidar com o nosso relacionamento e com o dos outros ou gerir relacionamento, aptidão de lidar com as emoções dos outros.

É preciso registar aqui que, das cinco habilidades supracitadas as três primeiras fazem referência a inteligência intrapessoal e as duas últimas referem a inteligência interpessoal. Por isso, ela é a habilidade de entender outras pessoas: o que as motiva, como trabalham e como trabalhar cooperativamente com elas.

A inteligência emocional na dimensão interpessoal pressupõe 4 competências sociais:

- Organização de grupos, que é a habilidade essencial de liderança que envolve iniciativa e coordenação de esforços de um grupo, de obter do grupo reconhecimento de liderança e a cooperação espontânea;
- Negociação de soluções, que consiste em assumir o papel de mediador prevenindo e resolvendo harmoniosamente os conflitos no seio do grupo;
- Empatia-sintonia pessoal, que é uma capacidade de, identificando e entendendo os desejos e sentimentos das pessoas, responder (reagir) de modo apropriado de forma a canalizá-los ao interesse comum;

- Sensibilidade social é a capacidade de detectar e identificar os sentimentos emotivos das pessoas.

Por outro lado, a inteligência intrapessoal é a mesma habilidade que a interpessoal só que esta está voltada para si mesmo. É a capacidade de formar um modelo verdadeiro e preciso de si mesmo e usá-lo de forma efectiva e construtiva (Goleman,1998).

Ferragut e Fierro (2012) nos seus estudos encontraram correlações significativas entre o bem-estar e a inteligência emocional assim como entre o rendimento escolar e o bem-estar. Por outro lado, não encontraram a relação entre a inteligência emocional e o rendimento escolar. Há correlação positiva apenas na capacidade de compreensão dos estados emocionais com a atitude na sala de aula. Ou seja, o bem-estar pessoal e a inteligência emocional são construtos relacionados e o primeiro joga um papel importante no rendimento académico dos preadolescentes.

Fernández-Berrocal, Alcaide, Extremera e Pizarro (2006) examinaram a relação entre a inteligência emocional, a ansiedade e a depressão de 250 alunos adolescentes do ensino secundário. Este revelou que a capacidade de auto-relato para regular o humor (reparação emocional) foi positivamente relacionado com a auto-estima e que a inteligência emocional auto-referida foi negativamente relacionada com os níveis de depressão e ansiedade. Ou seja, a capacidade de discriminar claramente entre sentimentos (clareza emocional) e a capacidade de auto-regular estados emocionais foram associados com um melhor ajustamento psicológico, independente dos efeitos da auto-estima e de supressão de pensamento. Os resultados deste estudo fornece suporte para a hipótese de que as habilidades emocionais são um importante e colaborador exclusivo para ajustamento psicológico.

O controlo emocional nos adolescentes rememete-nos para um conjunto de variáveis que a ele se encontram relacionados. Como exemplo de relações positivas temos o bem-estar subjectivo, o apoio social, o sucesso social-emocional, a auto-estima, factores da personalidade, a realização pessoal, o envolvimento social, o género, a idade, local de residência, rendimento familiar, nível de educação dos pais, o rendimento académico, o ajustamento psicológico e o estatuto socioeconómico. As relações negativas são apontadas as condutas psicológicas desajustadas, a ansiedade, a depressão, o *stress* e as condutas agressivas e delinquentes.

Para finalizar, devemos frisar aqui que o ser humano, na hora de actuar de alguma maneira e tomar determinadas decisões, não o faz tanto guiado pela sua inteligência cognitiva, mas sobretudo por impulso das suas emoções e sentimentos que devem ser guiados, orientados, controlados e expressados mediante ditados de uma sã inteligência emocional. Em suma, assumimos a ideia de Ferragut e Fierro (2012) que afirmam que a educação para os valores, o conhecimento das emoções e o bem-estar são aspectos chave para um desenvolvimento psicológico integral que pode ajudar os rapazes a enfrentarem adequadamente complexa etapa da adolescência e que colaborará na provenção de transtornos do comportamento e na promoção de atitudes saudáveis para a sociedade.

Ao valorarmos o bem-estar subjectivo, temos também, necessariamente, de levarmos em conta os valores pessoais, tais como o respeito, a satisfação pelo trabalho realizado, a tolerância ou a boa educação que constituem elementos fundamentais para sentirmos bem. Também Massari (2011) defende a necessidade de arranjar estratégias de ensinar a inteligência emocional porque há evidências de que as estratégias de aprendizagem social e emocional são fundamentais para a promoção académica sólida e escolas livres de *bullying*. Quanto maior for o controlo das emoções por parte dos adolescentes, melhor sentirá na escola e isto contribuirá para a diminuição da violência na mesma.

2.2.3. Importância do Apoio Social no desenvolvimento dos adolescentes

Um outro factor que influencia positivamente sobre o desenvolvimento dos adolescentes e contribui para o ajuste escolar e o bem-estar subjectivo é a percepção de apoio social, isto porque compreende um conjunto de factores em interacção, é dinâmico e muda à medida que mudam as situações da vida (Cohen, 2004; Martínez, Aricat, Graves, Peters-Myszak e Nellis, 2011; Rethon, Head, Klineberg e Stansfeld, 2011). A família, os amigos e os professores, constituem as principais fontes de apoio dos adolescentes (Feitosa *et al.*, 2005). Contar com um bom apoio social favorece a percepção de satisfação com a vida, alta auto-estima e bem-estar subjectivo, e por sua vez uma atitude não violenta (Agbaria, 2014; Ben-Ari e Gil, 2004; Clara, Cox, Enns, Murray e Torgrudc, 2003; Kapikira, 2013; Richards, 2014; Siddall, Huebner e Jiang, 2013). A maioria das investigações tem destacado a importância do papel dos pais como uma fonte de apoio no ajuste emocional e comportamental dos filhos (Branje, Aken e Lieshout,

2000, Demaray e Malecki, 2002; Jackson e Warren, 2000). Também Jiménez, Musitu e Murgui (2005) constataram que a presença do pai como figura de apoio actua como um factor de protecção da conduta delictiva.

O apoio social é considerado por alguns investigadores (Brooks, 1994; Emery e Forehand, 1996; Martínez *et al.*, 2011; Rothon *et al.*, 2011) como um dos três tipos de factores de protecção da criança e dos adolescentes. São eles: os factores individuais, como a auto-estima positiva, o auto-controlo, a autonomia e as características de temperamento afectuoso e flexível; os factores familiares, como a coesão, a estabilidade, o respeito mútuo e o apoio, e os factores relacionados com o apoio do ambiente, tais como o bom relacionamento com os amigos, professores ou pessoas significativas que assumem um papel de referência segura e os façam sentir querida e amada. Deve-se salientar já que, na adolescência, a percepção do apoio recebido está relacionado ao ajuste psicossocial e com o processo do desenvolvimento da sua auto-estima e da sua identidade.

É de referir que o apoio social é muitas vezes entendido como rede social. Mas devemos ver que o apoio social possui uma estrutura e esta é composta principalmente pelos integrantes da rede social. Enquanto, as redes sociais possui uma estrutura e uma função, sendo que essa função é o apoio social prestado. Portanto, pode-se ver que os conceitos de redes sociais e apoio social, embora distintos, estão intimamente relacionados, pois a rede social faz parte do contexto mais amplo do apoio social, sendo muito utilizado a associação destes dois em vários estudos e em diversas áreas.

Na perspectiva de Malecki e Demaray (2003), o apoio social é a percepção do indivíduo de apoio geral ou comportamentos de apoio específicas (disponíveis ou promulgadas em cima) de pessoas na sua rede social, o que aumenta o seu funcionamento e/ou podem protegê-los de resultados adversos. O apoio geral ou comportamentos de apoio específicos incluem quatro tipos de apoios: (a) o emocional, relacionado com o amor, a confiança e a empatia; (b) o informativo, que oferece conselho; (c) o comentário, que oferece *feedback* avaliativo, e (d) o instrumental, que ajuda nos comportamentos. Chor, Griep, Lopes e Faerstein (2001) e Chor, Faerstein, Alves e Lopes (2003) também apresentaram quatro dimensões de apoio social: o emocional (apoio recebido através da confiança, da disponibilidade em ouvir, compartilhar preocupações/medos e compreender seus problemas); o de informação (quando recebe

sugestões, bons conselhos, informação e conselhos desejados), a afectiva (demonstração de afecto e amor, dar um abraço e amar) e da interação positiva (diversão juntos, relaxar, fazer coisas agradáveis e distrair a cabeça).

Apesar do apoio social ser uma grande construção, Tardy (1985) sugere a sua divisão em dimensões específicas que incluem a direcção (é o apoio dado ou recebido); a disposição (disponibilidade de apoiar alguém, ter acesso ou usou); o conteúdo (que tipo de apoio é recebida e que está dando o suporte); a avaliação (está a pessoa satisfeita com o apoio recebido) e a rede (pessoas da rede social indivíduos/grupo). Nessa linha, Bullock (2004) aponta para as categorias de apoio social, tais como apoio por reforço emocional, informativo e instrumental. O apoio de reforço refere-se as expressões e sentimentos de reconhecimento; o emocional refere ao afecto, amor, empatia, respeito; o informativo, relacionadas as sugestão, informações e opiniões; o instrumental, o apoio financeiro, tempo dedicado e a disponibilidade de recursos, bens e serviços.

Também há necessidade de enfatizar aqui a interacção entre a inteligência emocional e o apoio social como potenciais antecedentes de bem-estar. Existe um consenso geral em que o apoio social está positivamente relacionado com o bem-estar subjectivo. Inclusive, alguns investigadores indicam a necessidade do apoio social para o bem-estar subjectivo (Diener e Oishi, 2005), já que pode promover o bem-estar real e afectar as emoções, as cognições e as condutas, suscitando afectos positivos (Cohn, Fredrickson, Brown, Mikels e Conway, 2009; Cohen, Gottlieb e Underwood, 2000). A inteligência emocional está associada tanto com o apoio social como com o bem-estar subjectivo (Bar-On, 2005). Acredita-se que a pessoa com maior inteligência emocional possui uma maior capacidade para perceber e raciocinar acerca das emoções que facilitam um maior afecto positivo (Mayer e Salovey, 1997). Baseados nestas ideias, Gallagher e Vella-Brodrick (2008) desenvolveram uma investigação para relacionar estes aspectos com a percepção de bem-estar e encontraram que o apoio social, a inteligência emocional e a interacção de ambos possuíam maior capacidade preditiva de bem-estar subjectivo que as variáveis sócio-demográficas e de personalidade dos indivíduos analisados.

Diversas são as investigações que tem demonstrado o impacto dos pais, amigos, professores e companheiros de classe tanto sobre as condutas conflictuosas e desajuste escolar, como em favor do desenvolvimento positivo dos adolescentes (Bokhorst, Sumter e Westenberg,

2010; Demaray e Malecki, 2002; Moreno *et al.*, 2009; Richards, 2014). Não obstante, algumas investigações têm-se levado a cabo as associações entre o apoio social e o bem-estar nos adultos, são escassas as desenvolvidas para encontrar as associações entre diferentes tipos de apoio social e bem-estar nos adolescentes (Chu, Saucier e Hafner, 2010).

Robu (2013) aponta para as relações entre o apoio social percebido pelos adolescentes com o engajamento escolar, a frequência da indisciplina na escola e os relatos da auto-estima escolar. Concluiu que existe uma associação significativa entre o apoio social, as dimensões do engajamento escolar e o ajuste escolar. Este estudo revelou ainda uma grande associação entre o comportamento face ao engajamento escolar com as variáveis do ajuste escolar. Encontrou também que o engajamento escolar medeia a relação entre o suporte social entre grupo de pares e professores, frequência da indisciplina e auto-estima escolar.

Já Çakara e Karatas (2012) exploraram a relação entre a auto-estima, o apoio social percebido e o desespero em 257 adolescentes turcos. Os resultados encontrados indicam a existência de uma relação causal entre a auto-estima dos adolescentes, o apoio social percebido e o desespero. Por outro lado, para King, Tergerson e Wilson (2008) o apoio social está também positivamente associado com um número de comportamentos saudáveis, incluindo a actividade física tanto nos adolescentes como nos adultos.

Em outro estudo, Ferguson e Kasser (2011) analisam as diferenças da satisfação com a vida e com a escola dos adolescentes de três nações (322 adolescentes da Dinamarca, Coreia do Sul e dos Estados Unidos da América), sua experiência de apoio e a autonomia dos pais e professores. Os resultados mostraram que os adolescentes dinamarqueses relataram satisfação maior com a escola, satisfação com a vida, e autonomia do apoio percebida, seguido por adolescentes americanos e coreanos, respectivamente. Além disso, as diferenças entre países na satisfação com a escola e na satisfação com a vida foram parcialmente mediados pela percepção de autonomia do apoio de figuras de autoridade dos adolescentes.

Cooper, Brown, Metzger, Clinton e Guthrie (2013) também fizeram uma investigação onde mostraram o papel promotor e protector da família e do suporte social da comunidade específica com a associação entre a discriminação racial percebida e o ajuste dos adolescentes afro-americanos (por exemplo, sintomas depressivos, suspensões escolares, e o ajuste escolar). Os resultados revelaram que a percepção da discriminação racial tanto dos rapazes como das

raparigas influencia negativamente no ajuste. O género também influencia no papel do apoio social no ajuste dos adolescentes, isto porque enquanto apenas o apoio materno foi associado com o ajuste dos meninos o apoio tanto materna e paterna foi associado com ajuste de meninas. Além disso, houve um apoio parcial para a diferenciação de género na força e direcção dos factores de protecção. Portanto, o ajuste das meninas está moderado pelo apoio do pai enquanto que como factores de protecção dos meninos aparecem os apoios comunitários.

Por outro lado, Garcia-Reid, Reid e Peterson (2005) testaram a 226 jovens latinos de uma escola média urbana no nordeste dos Estados Unidos o caminho de engajamento escolar incluindo o bairro e as variáveis do ambiente escolar tais como comportamento de jovens, da vizinhança, a segurança da vizinhança, segurança da escola e as variáveis de apoio social como o apoio dos professores, apoio do amigo, o apoio dos pais, e apoio do vizinho. Encontraram efeitos diretos do apoio dos professores, o apoio do amigo, e do apoio dos pais no envolvimento escolar. O comportamento dos jovens do bairro, e a segurança da vizinhança influenciam indirectamente o engajamento escolar através do seu efeito sobre as variáveis de apoio social.

Existe consenso que o suporte social é um conceito complexo, dinâmico e percebido de acordo com as circunstâncias e os seus intervenientes. Este está associado a diversos factores positivos como a auto-estima, a inteligência emocional, o bem-estar psicológico que ajudam os adolescentes na obtenção de comportamentos saudáveis. Trata-se de um grande recurso para proteger os adolescentes das drogas, da violência escolar, das discriminações, do insucesso e o abandono escolar, a sintomas de *stress*, depressão, ansiedade e o desespero. Para tal deve contar com apoio da família, dos amigos e dos professores. Este pode ser materializado através do apoio social emocional, informacional e afectiva.

Em síntese, pode-se afirmar que os estudos apontam para a importância das redes de protecção como a família, a escola e os amigos e os factores pessoais como a auto-estima, o auto-controlo, a religiosidade, o local de residência e o estatuto socioeconómico na diminuição dos factores de risco constituindo desta forma como alternativas para a resolução dos problemas vividos no quotidiano de risco psicossocial e no nosso caso estes recursos pessoais e sociais possibilitam o ajuste escolar e consequentemente o bem-estar subjectivo dos adolescentes. O apoio social permite uma maior satisfação com a escola e contribui para a diminuição da violência escolar. Como advogam Demaray e Malecki (2003) é importante a percepção e a

frequência do apoio social no combate à violência na escola tanto para os agressores como para as vítimas.

2.2.4. O Professor, a Família e a Escola como elementos fundamentais no processo educativo dos adolescentes

Como afirmaram Dessen e Polonia (2007), a escola e a família constituem dois contextos de desenvolvimento fundamentais para a trajetória de vida das pessoas. Estes contextos promovem o desenvolvimento humano e têm implicações nos processos evolutivos. Por isso, torna-se importante destacar as funções da escola e compreender as suas inter-relações com a família no sentido de facilitar a aprendizagem e proporcionar o desenvolvimento humano. No entanto, como destaca Szymanski (2001), a acção educativa da escola e da família apresentam matizes distintas quanto aos objectivos, conteúdos, métodos e questões interligadas à afectividade, bem como quanto às interações e contextos diversificados. Apesar de distintas, como advoga Rego (2003), estas duas instituições compartilham funções sociais, políticas e educacionais na medida em que contribuem e influenciam a formação do cidadão. A escola e a família constituem duas instituições fundamentais para desencadear os processos evolutivos das pessoas, actuando como propulsoras ou inibidoras do seu crescimento físico, intelectual, emocional e social. Se por um lado, na escola os conteúdos curriculares asseguram a instrução e apreensão de conhecimentos, havendo uma preocupação central com o processo ensino-aprendizagem, por outro lado, na família, os objectivos, os conteúdos e os métodos se diferenciam, fomentando o processo de socialização, da protecção, das condições básicas de sobrevivência e do desenvolvimento dos seus membros no plano social, cognitivo e afectivo (Dessen e Polonia, 2007).

O professor tem uma tarefa relevante nesta era de rápida mudança social, intelectual e tecnológica, por isso tem de estar conscientes das bases sobre as quais avançará; tornar o seu próprio pensamento educativo tão explícito quanto possível e expandi-lo para um diálogo social mais amplo (Bowen e Hobson, 2008). Estes afirmam que a educação é um processo social fundamental que se está a transformar numa actividade extremamente sofisticada, especialmente dado que ela está-se a tornar cada vez mais institucional e formal. Por isso, é exigido a todos aqueles que participam no processo educativo, principalmente os professores,

a alcançarem um elevado grau de consciencialização e de compreensão das questões em causa. Ainda, estes mesmos autores rematam que um professor é uma pessoa que se situa diante de uma turma de alunos, no processo formal, e instrui a partir de uma posição de autoridade intelectual e social.

Bowen e Hobson (2008) defendem que os professores actuais precisam de muito mais do que apenas a aquisição de um conjunto de técnicas e de um corpo de conhecimento relevante. Precisam de um ponto de vista pessoal acerca da sua função como professores e da razão de ser que subjaz à sua função. Face ao questionamento corrente de todas as tradições, crenças e autoridades, os professores de hoje estão obrigados a organizar por si o que é importante na educação e qual o papel que ela deve desempenhar na sociedade. Os professores são cada vez mais invocados pelos estudantes, pais e público em geral a explicar e defender as finalidades principais e os métodos pelos quais educam, e para fazer isto adequadamente precisam de ter pensado profundamente nas suas ideias, crenças e práticas, ancorando-as nas suas premissas filosóficas de base. Isto significa, de facto, que os professores de hoje precisam de desenvolver a sua própria teoria da educação.

Por outro lado, afirmamos que a escola desempenha um papel importante para a mudança dessa visão problemática dos adolescentes a tornarem-se mais humanos, mais autónomos. Deve ser um espaço onde se cultive a paz em vez da violência, o bem-estar psicológico, onde eles se sintam seguros e deste modo sentirem satisfeitos com a vida. Deve ser um espaço no qual resida a vivência da cidadania, onde deve ser desenvolvido projectos de intervenção intencional e contínua com a participação da comunidade escolar. Deve proporcionar aos adolescentes momentos de vivência e reflexão diferentes dos vivenciados nas outras instituições.

Segundo Delors (2001), o papel da escola seria o de propiciar o desenvolvimento de habilidades essenciais para a convivência em sociedade e para a formação de um cidadão crítico. A educação transmitida pela escola é percebida também como um meio de inclusão e de mobilidade social. O desafio da educação é auxiliar o indivíduo no processo de:

- aprender a conhecer, através de uma cultura geral ampla e da possibilidade de aprofundar determinados temas;
- aprender a fazer, de acordo com as transformações de nossa sociedade, preparar os jovens em competências técnicas e profissionais, para saber trabalhar em equipe, desenvolvendo a

capacidade de aprender;

- aprender a viver juntos, o saber conviver é um desafio a todos os membros da comunidade escolar, aprendendo a evitar conflitos, a reconhecer o outro, sua cultura e a diversidade;
- aprender a ser, com autonomia intelectual e uma visão crítica da vida.

A escola deve ser visto como um contexto de socialização do adolescente. Trata-se de uma instituição que tem como finalidade preparar os adolescentes para a vida na sociedade constituindo um contexto de socialização de grande transcendência para seu ajuste e felicidade. Ela deve ser um lugar privilegiado para a reflexão sobre as questões que envolvem crianças e adolescentes, filhos e pais, alunos e professores como também as relações sociais. Contudo partilhamos a ideia de que a escola deve ser reconhecida pelos adolescentes como um espaço que, para além de aprender conceitos, factos, princípios, procedimentos que contribuem para a construção das capacidades intelectuais para operar com símbolos, signos, ideias e imagens na representação e vivência da realidade, também seja o espaço para falar sobre os seus questionamentos e conviver com diferença (Priotto, 2009). Ou seja, ela constitui um espaço onde se incrementa ou prejudique a socialização, a promoção da cidadania, a formação de atitudes, das opiniões e o desenvolvimento pessoal.

A família é também um elemento chave no processo da educação, porque o seu envolvimento com a escola tem impacto sobre a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno (Hoglund, Jones, Brown e Aber, 2014; Merkas, 2014). Tem implicações para o desenvolvimento social, cognitivo e emocional do aluno e as suas relações com o sucesso escolar. Hoje, ela é considerada como um dos primeiros ambientes de socialização do indivíduo, que actua como mediadora principal dos padrões, modelos e influências culturais (Kreppner, 2000). É também compreendida como a primeira instituição social que, em conjunto com outras, busca assegurar a continuidade e o bem-estar dos seus membros e da colectividade, incluindo a protecção e o bem-estar da criança e dos adolescentes (Kaur, 2013).

A família é vista como um sistema social responsável pela transmissão de valores, crenças, ideias e significados que estão presentes nas sociedades (Kreppner, 2000). A família tem, por conseguinte, um impacto significativo e uma forte influência no comportamento dos indivíduos, especialmente das crianças, que aprendem as diferentes formas de existir, de ver o mundo e construir as suas relações sociais. Por isso os pais devem participar activamente da

educação dos seus filhos, tanto em casa quanto na escola, e devem envolver-se nas tomadas de decisão e em actividades voluntárias, sejam esporádicas ou permanentes, dependendo de sua disponibilidade (Hoglund *et al.*, 2014). No entanto, cada escola, em conjunto com os pais, deve encontrar formas peculiares de relacionamento que sejam compatíveis com a realidade dos pais, professores, alunos e direcção, a fim de tornar este espaço físico e psicológico um factor de crescimento e de real envolvimento entre todos os segmentos (Dessen e Polonia, 2007).

Hashimoto, Onuoha, Isaka e Higuchi (2011) examinam o efeito da percepção dos adolescentes da imagem dos seus pais na auto-imagem e na saúde mental. Concluíram que a percepção da imagem positiva dos pais provocou a auto-imagem positiva do adolescente, levando a uma redução acentuada no sofrimento mental entre as crianças. Uma imagem positiva dos pais aprimorada pela auto-imagem dos adolescentes facilita o bem-estar psicológico de crianças, independentemente do seu sexo. Nota-se que tanto a autoridade dos pais como a sua imagem e a sua emoção expressa contribuem significativamente para o desenvolvimento positivo do adolescente. A família é portanto um protector activo do desenvolvimento do adolescente. É um poderoso factor moderador de comportamentos de risco na adolescência (Kington e O'Sullivan, 2001).

Para Steinberg e Morris (2001) o melhor desenvolvimento psicossocial do adolescente está ligado a educar com afecto, saber definir limites e estabelecer regras. Por isso, o modo como os pais educam os seus filhos adolescentes, assim como os efeitos que as práticas educativas parentais produzem no desenvolvimento psicossocial dos jovens, tem sido objecto de atenção de diversos trabalhos ao longo dos últimos anos (Juang e Silbereisen, 1999; Kaur, 2013; Laible e Carlo, 2004; Meesters e Muris, 2004). Estes estudos sugerem que as práticas parentais de facto estão associadas a diversos indicadores de desenvolvimento psicológico e comportamental na adolescência, tais como auto-estima, depressão, ansiedade, desempenho escolar, competência interpessoal, comportamentos agressivos, entre outros (Maziti, 2014). Podemos reparar que as relações com os pais e professores quando positivas influenciam a realização académica, a conduta escolar e o ajustamento psicológico do adolescente.

2.3. OBJECTIVOS.

Objectivo geral: Estudar a influência da Auto-estima, o Apoio Social e o Controlo Emocional sobre o Ajuste Escolar dos Adolescentes de Cabo Verde e a sua percepção de Bem-Estar Subjectivo.

Objectivos específicos:

- Analisar as relações entre as variáveis sociodemográficas e os indicadores de recursos pessoais e sociais, o ajuste escolar e o bem-estar subjectivo dos adolescentes.
- Analisar o nível de bem-estar subjectivo dos alunos adolescentes e as suas relações com o ajuste escolar.
- Analisar as relações entre auto-estima, controlo emocional, apoio social e satisfação com a escola.
- Analisar as relações entre auto-estima, controlo emocional, apoio social e violência escolar.

2.4. HIPÓTESES

Partimos de três hipóteses:

- (1) A auto-estima, o controlo emocional e o apoio social dos adolescentes apresentaram relações positivas com a satisfação com a escola e negativas com a violência escolar.
- (2) A satisfação com a escola se relacionará positivamente com a satisfação com a vida.
- (3) A violência escolar se relacionará negativamente com a satisfação com a vida dos adolescentes.

CAPÍTULO III

MÉTODO:

- 3.1. PARTICIPANTES.
- 3.2. INSTRUMENTOS.
- 3.3. PROCEDIMENTO.
- 3.4. DEFINIÇÃO DAS VARIÁVEIS ESTUDADAS.
- 3.5. ANÁLISES ESTATÍSTICAS.
- 3.6. DESENHO DA INVESTIGAÇÃO.

Abordaremos neste capítulo as questões de ordem empírica, designadamente a determinação da amostra, bem como os instrumentos utilizados para a avaliação das variáveis e os respetivos procedimentos da sua aplicação. Também, para além disso, apresentaremos as análises feitas no tratamento dos dados obtidos a partir da aplicação dos questionários e terminaremos com uma apresentação do desenho da investigação.

3.1 PARTICIPANTES

O universo do estudo para este trabalho foi um conjunto de adolescentes de Cabo Verde com idades compreendidas entre 14 e 19 anos de idade. Deles, tomamos uma amostra, por conveniência, de 1.317 adolescentes (525 rapazes e 792 raparigas). Estes adolescentes pertencem a duas ilhas do arquipélago de Cabo Verde: Santiago (998) e São Vicente (319). Em quanto as cidades, 11.3% pertencem a Assomada, 52.8% a Praia, 22.5% a Mindelo, 1.5% aos arredores de Assomada, 2.1% aos arredores de Praia, 1.5% aos arredores do Mindelo, e um 3% a outros concelhos. De toda a amostra, 1004 adolescentes (76.2%) residem no meio urbano e 313 (23.8%) no meio rural.

Tabela 6. Distribuição da amostra segundo a idade e o género dos adolescentes

Idade	Homens		Mulheres		Total	
	n	%	n	%	n	%
14 anos	63	4.8	89	6.8	152	11.5
15 anos	91	6.9	109	8.3	200	15.2
16 anos	114	8.7	171	12.9	285	21.6
17 anos	117	8.9	203	15.4	320	24.3
18 anos	103	7.8	134	10.2	237	18.0
19 anos	37	2.8	86	6.5	123	9.3
Total	525	39.9	792	60.1	1317	100.0

Como pode-se notar, a maior parte dos adolescentes que participaram no nosso estudo são do sexo feminino 60.1%, embora que os homens constituem 39.9% da amostra.

Tenindo em comta as habilitações literárias e o género dos adolescentes, a distribuição da amostrada estudada é a seguinte:

Tabela 7. Distribuição da amostra segundo o nível académico e o género

Curso	Homens		Mulheres		Total	
	n	%	n	%	n	%
9º	150	11.4	176	13.4	326	24.8
10º	93	7.1	146	11.1	239	18.1
11º	174	13.2	214	16.2	388	29.5
12º	108	8.2	256	19.4	364	27.6
Total	525	39.9	792	60.1	1.317	100.0

Ante a pergunta Com quem vives?, 44.3% vivem com os pais, 32.6% com a mãe e uns 23% com outras pessoas ou membros familiares. Em quanto á composição familiar, encontrou-se uma grande diversidade, desde um irmão até 24 irmãos, as maiores frequências foram encontradas entre um e seis irmãos. Apenas 29 adolescentes (2.2%) dizem não terem irmãos, e 39 adolescentes não completaram este dado.

Perguntou aos adolescentes se pertencem a algum grupo, as respostas são as seguintes, segundo o género dos participantes:

Tabela 8. Participação em actividades de grupo, segundo o género

Actividades	Homens		Mulheres		Total	
	n	%	n	%	n	%
Culturais	18	1.4	33	2.5	51	3.9
Desportivas	193	14.7	96	7.3	289	21.9
Recriativas	7	0.5	17	1.3	24	1.8
Religiosas	90	6.8	218	16.6	308	23.4
Voluntariado	38	2.9	53	4.0	91	6.9
Outras	18	1.4	12	0.9	30	2.3
Nenhum	161	12.2	363	27.6	524	39.8
Total	525	39.9	792	60.1	1317	100.0

Segundo os dados da Tabela 8 se observa que as diferenças entre os homens e as mulheres em termos de participação em actividades de grupo são, principalmente, nos desportos e em actividades religiosas. Em desportos que envolvem 14,7% dos homens, em comparação com 7,3% das mulheres, enquanto que a participação em actividades religiosas das mulheres é de 16,6% em comparação com apenas 6,8% dos homens. Também cabe ressaltar que 12,2% dos homens não estão envolvidas em qualquer actividade contra 27,6% no caso das mulheres.

Finalmente, da pergunta se sentiam-se discriminados pelos professores, 148 (11.2%)

responderam que sim, e o resto, 1169 (88.8%) responderam que não.

3.2. INSTRUMENTOS

Em primeiro lugar, utilizamos um questionário sociodemográfico. Os recursos pessoais e sociais dos adolescentes foram medidos através de três escalas: Auto-estima, Controlo Emocional, Apoio Social. O ajuste escolar dos adolescentes foi avaliado a partir de duas escalas, Satisfação com a Escola, e Condutas Delituosas. Enquanto, o bem-estar subjectivo foi avaliado através da Escala de Satisfação com a Vida.

3.2.1. Questionário sociodemográfico

É um questionário aberta que procura informações/dados sóciodemográficos dos adolescentes: género, idade, grau académico, ilha onde está localizada a escola, lugar de residência, grupo à que pertence, com quem habita, e se se sentem discriminados pelo professor.

3.2.2. Escala de Auto-estima

Para medir a auto-estima utilizamos a *Self-esteem Scale* (Rosenberg, 1965), adaptação para a língua portuguesa de Avanci *et al.* (2007). Esta escala está constituída por 10 itens com uma escala *Likert* de 5 alternativas, desde (1) discordo totalmente, até (5) concordo totalmente. Ejemplos: “No conjunto, eu estou satisfeito comigo”, “ Eu tenho uma atitude positiva em relação a mim mesmo”). Os conteúdos são relativos aos sentimentos de respeito e aceitação de si mesmo, sendo que metade dos itens estão enunciados positivamente e a outra metade negativamente. Trata-se de uma atitude de aprovação ou de repulsa de si e engloba o auto-julgamento em relação à competência e valor. Ela pode ser avaliada segundo níveis baixo, médio e alto. Quando ela for alta expressa um sentimento de confiança e competência; a média quando navega entre o sentimento de adequação ou inadequação, manifestando essa inconsistência no comportamento e a baixa auto-estima é caracterizada pelo sentimento de incompetência, de inadequação à vida e incapacidade de superação de desafios (Branden, 2003; Rosenberg, 1989). Tem demonstrado boas propriedades psicométricas e fácil aplicabilidade em estudos internacionais.

Tradicionalmente, a escala de auto-estima tem sido considerada unidimensional, mas no

entanto, há autores que defendem que a auto-estima está formada por um factor geral mais um efeito do método, devido a forma em que se encontra organizada os seus ítems (Oliver, Sancho, Galiana, Tomás e Gutiérrez, 2012). Por isso, neste estudo temos considerado unicamente os ítems positivamente organizados.

3.2.3. Escala de Controlo Emocional

Para a medição do controlo emocional empregamos um dos quatro factores que compõe a escala da Inteligência Emocional de Wong e Law (2002). Este factor (*Regulation of Emotion*) consta de quatro ítems e medem a regulação das próprias emoções ou o controlo emocional (exemplo: “Sou bastante capaz de controlar as minhas emoções”). A valorização dos ítems realizou-se mediante uma escala *Likert* de 5 alternativas, desde (1) discordo totalmente, até (5) concordo totalmente.

3.2.4. Escala de Apoio Social.

Utilizamos a escala de Apoio Social (MSPSS-AA) de Zimet et al. (1988), versão de Ramaswamy, Aroian e Templin (2009). A MSPSS foi concebida para medir o grau em que um adolescente percebe o apoio social a partir de três factores: Apoio Social da Escola, o Apoio Social dos Amigos, e o Apoio da Família. Exemplos: “Tenho um professor conselheiro que me tenta ajudar”, “Eu posso contar com os amigos quando as coisas derem errado”, “Se eu tiver necessidade, a minha família está a minha volta (ao meu lado)”. Possui escala *Likert* de 5 alternativas, desde (1) discordo totalmente, até (5) concordo totalmente. A alta pontuação indica elevada percepção de apoio social.

3.2.5. Escala de Satisfação com a Escola

Para medir a Satisfação com a Escola utilizamos os 8 ítems do factor escola do questionário *The Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale* (MSLSS) de Gilman, Huebner e Laughlin (2000), que contempla uma dimensão escolar. Esse factor é constituído por ítems como os seguintes: “Há muitas coisas da escola que não gosto”, “Aprendo muito na escola”. Os alunos responderam numa escala de 5 pontos, desde (1) totalmente em desacordo, até (5) totalmente de acordo.

3.2.6. Questionário de Condutas Delituosas

A violência escolar tem sido avaliada com o Questionário de Condutas Delituosas (CCD) de Rubini e Pombeni (1992), adaptada por Musitu *et al.* (2001) e Cava *et al.* (2007). Este questionário é constituído por 23 itens. Pode ser respondido de forma positiva ou negativa para espelhar a frequência de uma variedade dos actos delituosos e comportamentos transgressores no que diz respeito a pessoas e bens materiais na instituição. Os itens referem-se a diversas condutas considerados como agressivas que vai desde actos puramente delituosos tais como ter roubado dinheiro ou objectos de valor a um desconhecido, como realizações de acções que constitui uma transgressão de normas escolares como por exemplo ter pintado as paredes ou partido vidros das janelas do colégio/instituto. Exemplos: “Já roubei objectos dos meus companheiros ou da escola”, “Já insultei ou ridicularizei intencionalmente os professores”. Os alunos responderam os ítems mediante uma escala tipo Likert de 5 alternativas desde (1) discordo totalmente, até (5) concordo totalmente.

3.2.7. Escala de Satisfação com a Vida

A percepção de bem-estar subjectivo dos adolescentes tem sido medida através da escala de Satisfação com a Vida (SWLS; Pavot e Diener, 1993). Está composta por 5 ítems que constituem uma única dimensão. É entendida como um factor do constructo geral de bem-estar subjectivo. A pessoa utiliza os seus próprios critérios para reflectir sobre os diversos aspectos da sua vida. Trata-se de uma escala que fornece um índice geral de satisfação com a vida, entendida como um factor do construto geral de bem-estar subjectivo. A pessoa utiliza os seus próprios critérios para equilibrar os diversos aspectos da sua vida (Diener *et al.*, 1985). De acordo com alguns estudos, o trabalho realizado com a SWLS revelou que a satisfação com a vida constitui um constructo psicológico de grande significado e relevância, e que o referido instrumento apresenta boas propriedades psicométricas (Diener, 2000). Os alunos responderam os ítems mediante uma escala tipo Likert de 5 alternativas de resposta desde (1) discordo totalmente, até (5) concordo totalmente. Como exemplo de itens têm “Em muitos aspectos, a minha vida aproxima-se dos meus ideais”.

3.3. PROCEDIMENTO

Fizemos previamente os contactos com as instituições envolvidos, ou seja com os Conselhos Directivos e os professores no sentido de pedir autorização às escolas de acordo com as Normas da Ética da APA. Antes da aplicação dos questionários, realizamos uma breve apresentação dos objectivos do estudo. Os alunos foram informados do carácter voluntário do seu preenchimento, bem como da garantia de confidencialidade das respostas e anonimato dos resultados. Também salientamos a importância da sinceridade em responder as questões. Foi entregue aos alunos uma carta destinada aos pais ou tutores de menores solicitando a permissão para participar no estudo. Todos os alunos que participaram o fizeram voluntariamente, depois do pai ter assinado ou consentido.

Antes da aplicação dos instrumentos, procedeu-se a tradução para o português, com excepção a escala de auto-estima e da satisfação com a vida, das quais já se contava com versões publicadas nessa idioma. É de realçar que antes da aplicação dos questionários, realizamos um estudo piloto com um pequeno número de alunos de idade compreendida entre 14 e 18 anos para comprovar a compreensão dos itens dos diferentes instrumentos e verificar o tempo necessário para responder-es. Para evitar o efeito da posição serial realizamos uma aplicação dos instrumentos de forma contrabalançada. Apresentamos os mesmos questionários em modelo A e modelo B alterando a ordem dos instrumentos, com excepção aos dados sociodemográficos. A aplicação dos questionários aconteceu nas escolas, nos horários das aulas, nas salas de aulas e na ausência do professor da turma com intuito de não haver influências nem contenção.

3.4. ANÁLISES ESTATÍSTICAS

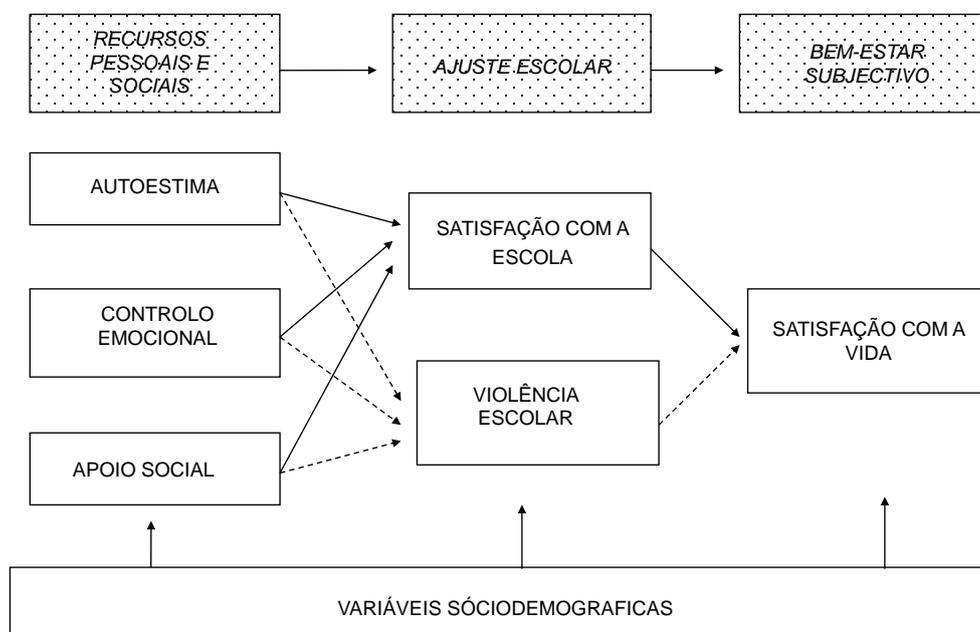
As análises estatísticas realizadas nesta investigação foram as seguintes:

- Análises factoriais confirmatórios (Confirmatory Factor Analysis-CFA) de cada um dos instrumentos utilizados, para comprovar a adequação dos modelos fornecidos por seus autores para a amostra estudada nesta investigação.
- Análises de fiabilidade dos factores (coeficientes alpha de Cronbach).
- Análises descritivas das variáveis estudadas (média, desvio padrão).

- Análises de correlações entre as diferentes variáveis estudadas.
- Análises diferenciais (provas t e ANOVAS de um factor), para conhecer as diferenças nas variáveis estudadas, segundo as fontes de variação consideradas. No caso das ANOVAS, utilizaram-se comparações *aposteriori* para determinar as diferenças entre os distintos grupos que constituem cada variável, a partir da prova HSD de Tukey e a de Games Howell (quando os grupos apresentam variâncias não homogéneas).
- Análises predictivas (mediante Modelos de Equações Estruturais o path-análises) do bem-estar subjectivo (satisfação com a vida) dos adolescentes.

3.5. DESENHO DA INVESTIGAÇÃO

Uma vez analisadas as referências que a literatura oferece sobre as relações entre as variáveis que pretendemos estudar, e inspirados no modelo de Negru e Baban (2009) para analisar o ambiente psicossocial escolar, propomos um modelo teórico em que os recursos pessoais e sociais dos adolescentes (auto-estima, controlo emocional e apoio social) determinaram o seu ajuste escolar (satisfação com a escola, violência escolar) e isto influenciará sobre o seu bem-estar subjectivo (satisfação com a vida) (Figura 6).



Nota: As linhas contínuas indicam relações positivas e as descontínuas indicam relações negativas.

Fig. 6. Desenho da investigação

CAPÍTULO IV _

RESULTADOS:

- 4.1. RESULTADOS FACTORIAIS DOS INSTRUMENTOS UTILIZADOS.
- 4.2. ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS DAS VARIÁVEIS ESTUDADAS.
- 4.3. CORRELAÇÕES ENTRE AS VARIÁVEIS ESTUDADAS.
- 4.4. RESULTADOS DIFERENCIAIS SEGUNDO AS VARIÁVEIS
SOCIODEMOGRÁFICAS.
- 4.5. PREDICÇÃO DA SATISFAÇÃO COM A VIDA DOS ADOLESCENTES.

Neste capítulo, apresentamos os resultados obtidos, dividido em cinco partes:

(1) Na primeira parte, apresentam-se as propriedades psicométricas dos instrumentos administrados aos adolescentes cabo-verdianos, com objectivo de comprovar a sua validade e fiabilidade. Para isso, realizamos diversas análises factoriais confirmatórias, baseando em modelos já existentes, comprovando assim a validade dos instrumentos para ser aplicados a esta amostra. Também apresentamos a consistência interna (coeficiente Alpha de Cronbach) dos factores que compõem cada um dos instrumentos utilizados no estudo.

(2) Na segunda parte, encontra-se os resultados das análises descritivos das variáveis estudadas.

(3) Na terceira parte, expomos os resultados das análises de correlações, descrevendo as relações entre as diferentes variáveis estudadas.

(4) Na quarta, mostramos os resultados diferenciais, com o objectivo de ver se existem diferenças em função do género, da idade, nível de escolaridade, a ilha onde a escola está localizada, local onde vivem, o grupo a que pertencem e com quem vivem os adolescentes cabo-verdianos.

(5) Por último, na quinta parte, apresentamos os resultados do Modelo de Equações Estruturais (path-análisis) posto a prova para conhecer as relações entre as variáveis no que concerne a predição do bem-estar subjectivo dos adolescentes cabo-verdianos, assim como a possível mediação da satisfação com a escola e da violência escolar nestas relações.

Para levar a cabo as análises, utilizamos os modelos de análises factorial confirmatório (CFA, Confirmatory Factor Analysis; Bollen, 1989; Hoyle e Panter, 1995), mediante o programa EQS 6.1 (Bentler e Wu, 1995). Os modelos confirmatórios foram estimados mediante máxima verosimilitude com correções robustas de Satorra-Bentler nos erros estándar e estatísticos e índices de ajuste, dada a falta de normalidade das variáveis (Finney e DiStefano, 2006). O ajuste das análises factoriais confirmatórias foram avaliados utilizando diversos critérios, tal e como se recomenda na literatura (Hu e Bentler, 1999; Tanaka, 1993). Concretamente, os estatísticos e índices de ajuste utilizados são: a) estatístico χ^2 (Kaplan, 2000); b) Comparative Fit Index (CFI; Bentler, 1990) maior de .90 (e idealmente maior de .95; Hu e Bentler, 1999); c) Goodness-of-Fit Index (GFI), cujos valores superiores a .90 indicam um bom

ajuste; d) Standardized Root Mean Square Residual (SRMR), com valores menores de .08 considerados como indicadores de um bom ajuste; e d) Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA; Steiger e Lind, 1980) cujos valores são aceitáveis quando são iguais ou menores a .05. Hu e Bentler (1999) asinalam que um conjunto de ao menos .95, junto com RMSEA de, ao menos, .06, indicam um bom ajuste do modelo hipotetizado aos dados.

4.1 PROPRIEDADES PSICOMÉTRICAS DOS INSTRUMENTOS

Esta parte dos resultados centra-se no estudo das propriedades psicométricas dos instrumentos, mais concretamente na determinação da sua estrutura factorial, assim como da fiabilidade ou consistência interna dos factores encontrados.

4.1.1. Propriedades psicométricas da Escala de Auto-estima

Apesar de que inicialmente Rosenberg (1965) e posteriormente autores como Cole et al. (2001), Harter e Whitesell (2003), e Martín-Albo, Núñez, Navarro e Grijalvo (2007) têm considerado que esta escala compõe-se de dois factores (estima positiva e estima negativa), também há outros autores que consideram que a auto-estima só pode ter uma dimensão, e que uma pessoa terá melhor ou pior auto-estima conforme seja alta ou baixa. Adicionalmente, também existem trabalhos que indicam que, devido à forma de redação dos items, uns no positivo e outros no negativo, se incorpora um artefacto estatístico ou efeito do método, ao qual tem levado alguns autores a considerar unicamente os items apresentados em positivo. Portanto, temos submetido os três modelos (um factor geral, dois factores, e um factor mais o efeito de método) a comprovação mediante análises factoriais confirmatórios na nossa amostra de adolescentes, e tem-se obtido os seguintes resultados:

Tabela 9. Índices de ajuste dos três modelos provados na Escala de Auto-estima

Modelos factoriais	χ^2	gl	p	GFI	AGFI	CFI	SRMR	RMSEA
Auto-estima 1	546.05	35	<.001	.892	.830	.835	.088	.105
Auto-estima 2	183.36	34	<.001	.945	.911	.952	.057	.058
Auto-estima 3	138.75	30	<.001	.961	.929	.965	.047	.053

Nota: Modelo 1= um factor de auto-estima global; Modelo 2= 1 factor de auto-estima positiva + 1 factor de auto-estima negativa; Modelo 3= 1 factor de auto-estima global + 1 factor de método.

Os resultados expostos na Tabela 9 indicam que o primeiro modelo, segundo o qual se

considera a Auto-estima como um factor global, mostra uns índices de ajuste aos dados da nossa amostra considerados não satisfatórios ($\chi^2_{35} = 546.05$, $p < .001$, GFI = .892, AGFI = .830, CFI = .835, SRMR = .088, RMSEA = .105). Melhores ajustes mostram os índices relativos ao segundo modelo, em que se considera a Auto-estima formada por um factor positivo e outro factor negativo ($\chi^2_{34} = 183.36$, $p < .001$, GFI = .945, AGFI = .911, CFI = .952, SRMR = .057, RMSEA = .058). Não obstante, os melhores índices de ajuste do modelo aos dados os oferece a consideração da auto-estima formada por um factor de auto-estima global mais um factor de método ($\chi^2_{30} = 138.75$, $p < .001$, GFI = .961, AGFI = .929, CFI = .965, SRMR = .047, RMSEA = .053). Perante estes resultados, temos optado por considerar para os nossos cálculos unicamente os itens positivos da Escala de Rosenberg, cujas saturações estandarizadas mostramos na Tabela 10.

Tabela 10. Saturações padronizadas dos itens de Auto-estima

Auto-estima	
1. No conjunto, eu estou satisfeito comigo.....	.447
3. Eu acho que eu tenho várias e boas qualidades.....	.673
4. Eu sou capaz de fazer as coisas tão bem quanto a maioria das pessoas.....	.597
7. Eu sinto que sou uma pessoa de valor, no mínimo tanto quanto as outras pessoas..	.505
10. Eu tenho uma atitude positiva em relação a mim mesmo.....	.599

O coeficiente alfa de Cronbach (consistência interna) deste factor é de $\alpha = .731$.

4.1.2. Propriedades psicométricas da Escala de Controlo Emocional

Submetido a uma análise factorial confirmatória o modelo de Controlo Emocional oferecido por Wong e Law (2002), obteve-se os índices satisfatórios de ajuste do modelo aos dados: $\chi^2_2 = 27.31$, $p < .001$, GFI = .976, AGFI = .878, CFI = .986, SRMR = .031, RMSEA = .058, no qual ratifica a composição desta escala por quatro itens, tal como propõe os seus autores.

Tabela 11. Saturações padronizadas dos itens que compõe a Escala de Controlo Emocional

Controlo emocional	
1. Sou capaz de controlar o meu temperamento e resolver/tratar as dificuldades racionalmente.....	.531
2. Sou bastante capaz de controlar as minhas próprias emoções.....	.787
3. Sou sempre capaz de me acalmar rapidamente quando estou muito zangado..	.568
4. Tenho um bom controlo das minhas próprias emoções.....	.885

A consistência interna da escala de Controlo Emocional é de $\alpha = .750$

4.1.3. Propriedades psicométricas da Escala de Apoio Social

Tendo submetido a uma análise factorial confirmatória a Escala de Apoio Social de Zimet et al. (1988), versão de Ramaswamy et al. (2009), obteve-se índices satisfatórios de ajuste aos dados: $\chi^2_{51} = 203.36$, $p < .001$, GFI = .939, AGFI = .907, CFI = .981, SRMR = .042, RMSEA = .048, confirmando-se os três factores anunciados por seus autores (Tab. 12).

Tabela 12. Saturações padronizadas dos itens que compõe a Escala de Apoio Social

Factor 1: Apoio social da escola	
1. Tenho um professor conselheiro que me tenta ajudar.....	.747
2. Eu adquiero a ajuda emocional e apoio eu preciso do professor conselheiro.....	.708
3. Eu posso falar sobre meus problemas com o professor conselheiro.....	.769
4. O professor conselheiro está disposto em me ajudar a tomar decisões.....	.787
Factor 2: Apoio social dos amigos	
5. Os meus amigos realmente tentam-me ajudar.....	.759
6. Eu posso contar com os amigos quando as coisas derem errado.....	.811
7. Eu tenho os amigos com quem eu posso compartilhar as alegrias e tristezas.....	.777
8. Eu posso falar sobre os meus problemas com os meus amigos.....	.822
Factor 3: Apoio social da família	
9. Se eu tiver necessidade a minha família está a minha volta (ao meu lado).....	.736
10. Eu posso falar sobre os meus problemas com a minha família.....	.773
11. A minha família é uma real fonte de conforto para mim.....	.843
12. Os meus familiares preocupam-se com os meus sentimentos.....	.777

A consistência interna dos três factores que compõe a Escala de Apoio Social é a seguinte: Apoio Social da Escola .812, Apoio Social dos Amigos .832), e Apoio Social da Família .823.

4.1.4. Propriedades psicométricas da Escala de Satisfação com a Escola

Da análise factorial confirmatória da Escala de Satisfação com a Escola obteve-se os seguintes índices de ajuste: $\chi^2_{20} = 124.20$, $p = <.001$, GFI = .945, AGFI = .901, CFI = .970, SRMR = .048, RMSEA = .063), o qual confirma que os seus oito itens se agrupam numa única dimensão ou factor, com um coeficiente de consistência interna de $\alpha = .756$.

Tabela 13. Saturações padronizadas dos itens que compõe a Escala de Satisfação com a Escola

Satisfação com a Escola	
1. Eu tenho ansiedade para ir á escola.....	.712
2. Eu gosto das actividades escolares.....	.658
3. Sinto-me mal na escola.....	.541
4. Gosto de estar na escola.....	.733
5. Há muitas coisas da escola que não gosto.....	.252

6. A escola é interessante.....	.713
7. Desejaria não ter de ir à escola.....	.587
8. Aprendo muito na escola.....	.511

4.1.5. Propriedades psicométricas do Questionário de Condutas Delituosas

Índices de ajuste do AFC: $\chi^2_{230} = 1230.43$, $p < .001$, GFI = .866, AGFI = .880, CFI = .980, SRMR = .055, RMSEA = .057. Estes resultados indicam que o ajuste do modelo para os nossos dados é moderadamente aceitável.

Tabela 14. Saturações padronizadas dos itens que compõe o Questionário de Condutas Delituosas

Condutas Delituosas	
1. Já pinteí ou danifiqueí as paredes da escola.....	.558
2. Já roubei dinheiro ou objectos de valor a um desconhecido.....	.720
3. Já conduzi ou circulei num carro com um amigo que conduzia sem carta de condução.....	.507
4. Já bati em alguém dentro da escola.....	.519
5. Já ofendi a polícia ou autoridade.....	.704
6. Já falsifiquei a assinatura do meu pai das notas ou das justificações.....	.525
7. Já participei em brigas entre grupos de rapazes/raparigas da minha idade	.609
8. Já roubei objectos dos meus companheiros ou da escola.....	.658
9. Já roubei motociclos ou bicicletas.....	.804
10. Já insultei ou ridicularizei intencionalmente os professores.....	.626
11. Já danifiquei o carro dos professores.....	.831
12. Já confundi propositadamente o companheiro/a de turma nos deveres e tarefas a realizar.....	.458
13. Já agredi e bati nos colegas da escola.....	.637
14. Já roubei produtos/mercadorias dos supermercados.....	.755
15. Já fumei liamba/padjinha na escola.....	.835
16. Já danifiquei cabines telefónicas.....	.828
17. Já danifiquei carros de desconhecidos.....	.851
18. Já roubei ou falsifiquei um documento escolar.....	.812
19. Já agredi e bati em pessoas desconhecidas.....	.774
20. Já perturbei/incomodei o professor na sala de aula.....	.354
21. Já insultei ou molestei os imigrantes ou estrangeiros.....	.687
22. Já parti os vidros das janelas da escola.....	.774
23. Já participei em corridas de moto em momentos de trânsito intenso.....	.740

O coeficiente de consistência interna da escala de condutas delituosas é de $\alpha = .880$.

4.1.6. Propriedades psicométricas da Escala de Satisfação com a Vida

A escala de Satisfação com a Vida (SWLS, de Pavot e Diener, 1993), cuja estrutura

unidimensional tem sido também ratificada por numerosos autores em diferentes culturas, mostra aqui esta mesma estrutura com um bom ajuste do modelo aos dados: $\chi^2_5 = 12.03$, $p = .036$, GFI = .994, AGFI = .983, CFI = .994, SRMR = .021, RMSEA = .033. O coeficiente alfa de Cronbach (consistência interna) deste factor é de .777.

Tabela 15. Saturações padronizadas dos items que compõe a Escala de Satisfação com a Vida

Satisfação com a Vida	
1. Em muitos aspectos, a minha vida aproxima-se dos meus ideais.....	.390
2. As minhas condições de vida são excelentes.....	.652
3. Estou satisfeito com a minha vida.....	.773
4. Até agora, consegui obter aquilo que era importante na vida.....	.573
5. Se pudesse viver a minha vida de novo, não alteraria praticamente nada....	.489

4.2. ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS DAS VARIÁVEIS ESTUDADAS

Nesta secção, apresenta-se os resultados descritivos dos factores que compõe as escalas e os questionários utilizados neste estudo. Apartir daqui, pode-se observar os resultados descritivos das variáveis Auto-estima, Inteligência Emocional, Apoio Social, Satisfação com a Escola, Violência Escolar, e Satisfação com a Vida.

Tabela 16. Estatísticas descritivas das variáveis estudadas

Factores	Média	DP	α
<i>Auto-estima</i>			
Auto-estima	4.02	0.60	.731
<i>Inteligência Emocional</i>			
Controlo Emocional	3.50	0.87	.750
<i>Apoio Social</i>			
Apoio da Escola	3.21	0.99	.812
Apoio dos Amigos	3.95	0.86	.832
Apoio da Família	3.94	0.88	.823
<i>Satisfação com a Escola</i>			
Satisfação com a escola	3.83	0.65	.756
<i>Violência Escolar</i>			
Condutas Delituosas	1.51	0.48	.880
<i>Satisfação com a Vida</i>			
Satisfação com a Vida	3.27	0.76	.777

DP = Desvio padrão.

Segundo os resultados obtidos, a variável com maior pontuação foi a Auto-estima, com um valor média de 4.02 e um desvio padrão de 0.60. Na segunda posição encontra-se a variável Apoio dos

Amigos que apresenta um valor média de 3.95 e um desvio padrão de 0.86. Na última posição encontra-se a variável Condutas Delituosas com um valor média de 1.51 e desvio padrão de 0.48. As restantes variáveis tiveram as pontuações satisfatórias com valores médias entre 3.21 e 3.94.

E quanto a fiabilidade ou consistência interna dos factores obtidos, se observa que todos eles alçam pontuações superiores a .70, limite habitualmente estabelecido para considerar que a fiabilidade de um instrumento seja aceitável.

4.3. CORRELAÇÕES ENTRE AS VARIÁVEIS ESTUDADAS

Segundo os resultados apresentados na Tabela 17 podemos constar o seguinte:

Tabela 17. Correlações bivariadas entre as variáveis estudadas

Variáveis	1	2	3	4	5	6	7
1. Auto-estima.	1						
2. Controlo Emocional	.29**	1					
3. Apoio da Escola	.16**	.14**	1				
4. Apoio dos Amigos	.22**	.03	.12**	1			
5. Apoio da Família	.30**	.26**	.28**	.19**	1		
6. Satisfação com a Escola	.14**	.17**	.31**	.10**	.22**	1	
7. Conductas Delituosas	-.08**	-.06**	-.01	-.03	-.09**	-.20**	1
8. Satisfação com a Vida	.40**	.26**	.15**	.18**	.40**	.16**	-.05

*A correlação é significativa ao nível .05. **A correlação é significativa ao nível .01 (bilateral)

- A auto-estima correlaciona-se significativamente com todas as demais variáveis. Apresenta uma maior correlação com a satisfação com a vida e uma correlação negativa com as conductas delituosas.
- O controlo emocional correlaciona significativamente com todas as outras variáveis. Apresenta uma maior correlação com a satisfação com a vida e uma correlação negativa com as conductas delituosas.
- O apoio da escola correlaciona-se significativamente com todas as demais variáveis, e apresenta uma maior correlação com a satisfação com a escola e com o apoio da família.
- O apoio dos amigos correlaciona-se significativamente com todas as demais variáveis, excepto com as conductas delituosas e com o controlo emocional.
- O apoio da família correlaciona-se significativamente com todas as demais variáveis. Apresenta uma maior correlação com a satisfação com a vida e com a auto-estima, e

uma correlação negativa com as conductas delituosas.

- A satisfação com a escola correlaciona-se significativamente com todas as demais variáveis. Apresenta uma maior correlação com a satisfação com a vida e com o apoio da escola, e uma correlação negativa com as conductas delituosas.
- As condutas delituosas correlacionan-se de forma negativa com todas as demais variáveis. Apresenta uma maior correlação negativa com a satisfação com a escola.
- A satisfação com a vida correlaciona-se significativamente com todas as demais variáveis. Apresenta uma maior correlação com o apoio da família e com a auto-estima, e uma correlação negativa com as condutas delituosas (mais não significativa).

4.4. RESULTADOS DIFERENCIAIS EM FUNÇÃO DAS VARIÁVEIS SOCIO-DEMOGRÁFICAS ESTUDADAS

Neste ponto, mostraremos os resultados diferenciais das variáveis dependentes, a partir das variáveis sociodemográficas que caracterizam à amostra. Para elas foram aplicadas provas t para a comparação entre dois grupos (Género, Residência) e as Anovas de um factor para as comparações quando existem três ou mais grupos (Idade, Nível académico). Neste último caso, foram aplicadas as provas *aposteriori* para a comparação entre grupos, empregando a prova HSD de Tukey e a prova de Games Howell (para varianças não homogéneas).

4.4.1. Resultados diferenciais segundo o género

Tabela 18. Resultados diferenciais das variáveis estudadas, segundo o género dos adolescentes

Factores	Médias		t	p
	Homens	Mulheres		
Auto-estima.	4.01	4.02	-0.10	.919
Controlo Emocional	3.65	3.41	5.02	.000***
Apoio da Escola	3.19	3.23	-0.67	.504
Apoio dos Amigos	3.85	4.01	-3.36	.001**
Apoio da Família	4.05	3.87	3.79	.000***
Satisfação com a Escola	3.81	3.84	-0.78	.435
Conductas Delituosas	1.66	1.42	9.18	.000***
Satisfação com a Vida	3.32	3.24	1.94	.052

*: p < .05; **: p < .01; ***: p < .001

Na Tabela 18 apresentamos uma síntese de resultados das análises diferenciais realizadas, considerando como variável independente o género dos adolescentes e como

variáveis dependentes todas as procedentes das escalas utilizadas no estudo. Segundo os resultados e partindo dos valores da média podemos constatar que os homens têm maior controlo emocional, sentem-se mais apoiados por as famílias, no entanto tem maiores condutas delituosas. Já as mulheres sentem maior apoio dos amigos.

4.4.2. Resultados diferenciais segundo a ilha aonde vivem

Considerando como variável independente a ilha onde vivem os adolescentes segundo os resultados apresentados na Tabela 19 e partindo dos valores da média podemos constatar que os adolescentes da ilha de Santiago têm maior controlo emocional, sentem maior apoio das famílias e da escola e possuem uma maior satisfação com a escola.

Tabela 19. Resultados diferenciais das variáveis estudadas, segundo a ilha aonde vivem

Factores	Médias		t	p
	Santiago	São Vicente		
Auto-estima.	4.01	4.02	-0.08	.935
Controlo Emocional	3.53	3.39	2.39	.017*
Apoio da Escola	3.29	2.97	4.95	.000***
Apoio dos Amigos	3.93	4.01	-1.54	.123
Apoio da Família	3.97	3.85	1.99	.046*
Satisfação com a Escola	3.90	3.63	6.38	.000***
Condutas Delituosas	1.52	1.48	1.41	.159
Satisfação com a Vida	3.29	3.22	1.44	.151

*: p<.05; **: p<.01; ***: p<.001

4.4.3. Resultados diferenciais segundo a zona de morada

Tabela 20. Resultados diferenciais das variáveis estudadas, segundo a zona onde moram

Factores	Médias		t	p
	Rural	Urbana		
Auto-estima.	3.95	4.04	-1.95	.051
Controlo Emocional	3.50	3.49	0.04	.969
Apoio da Escola	3.47	3.14	4.63	.000***
Apoio dos Amigos	3.88	3.97	-1.40	.160
Apoio da Família	3.95	3.93	0.33	.740
Satisfação com a Escola	3.95	3.80	3.16	.002**
Condutas Delituosas	1.56	1.51	1.38	.166
Satisfação com a Vida	3.18	3.29	-2.02	.044*

*: p<.05; **: p<.01; ***: p<.001

Segundo os resultados da Tabela 20, podemos constatar que os adolescentes que vivem

na zona rural sentem-se um maior apoio da escola e têm maior satisfação com a escola. Já os adolescentes da zona urbana sentem maior satisfação com a vida.

4.4.4. Resultados segundo se os alunos sentem-se discriminados pelos professores

Segundo os resultados expostos na Tabela 21, podemos constatar que existem diferenças significativas entre os alunos que sentem-se e os que não sentem-se discriminados pelos professores. Os que não se sentem discriminados pelos professores têm maior auto-estima, percebem maior apoio da família, se sentem mais satisfeitos com a escola, estão mais satisfeitos com a vida e possuem maior controlo emocional. No sentido oposto podemos notar que aqueles alunos que se sentem discriminados pelo professor têm maiores condutas delituosas e sentem menor apoio da escola.

Tabela 21. Resultados diferenciais das variáveis estudadas, segundo a discriminação dos professores

Factores	Médias		t	p
	SIM	NÃO		
Auto-estima.	3.80	4.04	3.96	.000***
Controlo Emocional	3.27	3.53	-3.07	.002**
Apoio da Escola	2.91	3.24	-3.23	.001**
Apoio dos Amigos	3.82	3.96	-1.62	.106
Apoio da Família	3.60	3.98	-4.38	.000***
Satisfação com a Escola	3.46	3.87	-6.33	.000***
Condutas Delituosas	1.92	1.47	9.98	.000***
Satisfação com Vida	2.99	3.03	-3.99	.000***

*: p<.05; **: p<.01; ***: p<.001

4.4.5. Resultados diferenciais segundo a idade dos alunos

Tabela 22. Resultados diferenciais das variáveis estudadas, segundo a idade dos adolescentes

Factores	Médias			F	p	Difer. entre:
	14-15	16-17	18-19			
Auto-estima.	4.05	4.01	4.00	0.64	.527	
Controlo Emocional	3.47	3.53	3.48	0.66	.533	
Apoio da Escola	3.22	3.20	3.23	0.06	.938	
Apoio dos Amigos	3.97	3.93	3.96	0.35	.702	
Apoio da Família	3.94	3.96	3.93	0.15	.855	
Satisfação com a Escola	3.92	3.81	3.77	5.46	.004**	1-2, 1-3
Condutas Delituosas	1.41	1.53	1.58	12.17	.000***	1-2, 1-3
Satisfação com a Vida	3.35	3.30	3.14	7.41	.001**	1-3, 2-3

Notas: *: p < .05; **: p < .01; ***: p < .001 1 (14-15 anos), 2 (16-17 anos), 3 (18-19 anos).

Considerando como variável independente a idade dos adolescentes e partindo dos valores da média podemos constatar que as idades dos adolescentes relacionam-se de forma significativa com a satisfação com a escola, com a satisfação com a vida e com as condutas delituosas. Ou seja, os alunos com a idade compreendida entre 14 e 15 anos sentem-se mais satisfeitos com a escola e com a vida. Enquanto, os alunos com a idade compreendida entre 18 e 19 anos apresentam maiores condutas delituosas.

4.4.6. Resultados diferenciais segundo o nível académico

Segundo os resultados das ANOVAS realizadas considerando como variável independente os quatro grupos do grau académico, se constata que esta variável unicamente resulta significativamente diferenciadora em dois das variáveis dependentes estudadas ou seja, o apoio da escola e a satisfação com a escola em todos os níveis académicos. No entanto, na Tabela 23 podemos constatar que os adolescentes do 9º ano da escolaridade sentem maior apoio da escola e maior satisfação com a escola. Já os do 12º ano se sentem menos apoiados por la escola e menos satisfeitos com a escola.

Tabela 23. Resultados diferenciais das variáveis estudadas, segundo o Grau Académico

Factores	Médias				F	p	Difer. entre:
	9º	10º	11	12º			
Auto-estima.	3.95	4.08	4.03	4.01	2.39	.067	
Controlo Emocional	3.50	3.50	3.55	3.46	0.83	.477	
Apoio da Escola	3.42	3.30	3.20	3.00	11.12	.000***	Todos
Apoio dos Amigos	3.85	4.03	3.93	3.99	2.49	.058	
Apoio da Família	3.93	3.93	4.03	3.87	2.30	.075	
Satisfação com a Escola	4.00	3.84	3.79	3.71	12.22	.000***	Todos
Condutas Delictivas	1.52	1.49	1.52	1.51	0.24	.866	
Satisfação com a Vida	3.35	3.25	3.23	3.25	1.50	.211	

Notas: *: $p < .05$; **: $p < .01$; ***: $p < .001$

4.4.7. Resultados diferenciais segundo com quem vivem os alunos

Tendo considerado como variável independente “com quem vivem os adolescentes”, os resultados apresentados na Tabela 24 mostram que os adolescentes que vivem com os pais apresentam uma maior satisfação com a vida, e também sentem maior apoio da família e da escola do que os adolescentes que vivem somente com a mãe ou com outros elementos.

Tabela 24. Resultados diferenciais das variáveis estudadas, segundo com quem vivem os alunos

Factores	Médias			F	p	Difer. entre:
	pais	mãe	outros			
Auto-estima.	4.03	4.00	4.00	0.56	.686	
Controlo Emocional	3.53	3.49	3.46	1.25	.465	
Apoio da Escola	3.19	3.25	3.22	0.45	.671	
Apoio dos Amigos	3.99	3.97	3.83	2.09	.023*	1-3
Apoio da Família	4.00	3.93	3.84	3.25	.036*	1-3
Satisfação com a Escola	3.84	3.83	3.80	0.02	.671	
Condutas Delituosas	1.50	1.49	1.57	2.51	.055	
Satisfação com a Vida	3.38	3.26	3.01	19.78	.000***	Todos

Notas: *: $p < .05$; **: $p < .01$; ***: $p < .001$ 1 (pais), 2 (mãe), 3 (outros)

4.4.8. Resultados diferenciais segundo a pertença dos alunos à algum grupo

Tomando como variável independente o grupo a que pertencem os adolescentes, na Tabela 25 apresentamos uma síntese dos resultados das análises diferenciais realizadas, cujo valores da média mostram-nos que esta variável relaciona-se de forma significativa com quase todas as variáveis dependentes, com excepção do controlo emocional e da satisfação com a escola. No entanto observa-se que os adolescentes que pertencem ao grupo desportivo e ou religioso sentem-se maior apoio da escola e menor frequência em condutas delituosas, maior auto-estima, maior apoio da família e da escola e maior satisfação com a vida.

Tabela 25. Resultados diferenciais segundo a pertença dos alunos a algum grupo

Factores	Médias			F	p	Difer. entre:
	Ning.	Desport.	Relig.			
Auto-estima.	3.98	4.10	3.99	5.03	.007**	1-2, 2-3
Controlo Emocional	3.45	3.58	3.50	2.64	.072	
Apoio da Escola	3.05	3.33	3.31	11.48	.000***	1-2, 1-3
Apoio dos Amigos	3.87	4.01	3.98	3.23	.040*	1-2
Apoio da Família	3.88	4.05	3.93	4.20	.015*	1-2
Satisfação com a Escola	3.80	3.85	3.85	0.95	.386	
Condutas Delituosas	1.45	1.58	1.52	7.66	.000***	1-2
Satisfação com a Vida	3.22	3.35	3.26	3.03	.049*	1-2

Notas: *: $p < .05$; **: $p < .01$; ***: $p < .001$ 1 (Nenhum), 2 (Desportivo), 3 (Religioso ou voluntario.)

4.5. PREDIÇÃO DA SATISFAÇÃO COM A VIDA DOS ALUNOS CABO-VERDIANOS

Foi proposto um modelo de equações estruturais (path análise) para prever a percepção de bem-estar subjectivo (satisfação com a vida) dos adolescentes cabo-verdianos, a partir da

sua auto-estima, o controlo emocional e o apoio social, contemplando como variáveis mediadoras a satisfação com a escola e as conductas delituosas (Fig. 7). O modelo hipotético inicial levantava que a auto-estima, a inteligência emocional e o apoio social estariam positivamente relacionados com a satisfação com a escola e negativamente com as conductas delituosas, e por sua vez, estas variáveis seriam capazes de prever a satisfação com a vida dos alunos cabo-verdianos. Este modelo geral *a-priori* foi testado em confirmação e se encontrou um ajuste aos dados bastante insatisfatório ($\chi^2_5 = 284.93, p < .001, GFI = .943, AGFI = .593, CFI = .681, SRMR = .100, RMSEA = .206$), pelo qual se provou um segundo modelo que eliminou as relações não significativas, proporcionando um ajuste para os dados significativamente melhorado ($\chi^2_{11} = 30.88, p < .001, GFI = .994, AGFI = .979, CFI = .977, SRMR = .025, RMSEA = .037$), o qual é considerado satisfatório.

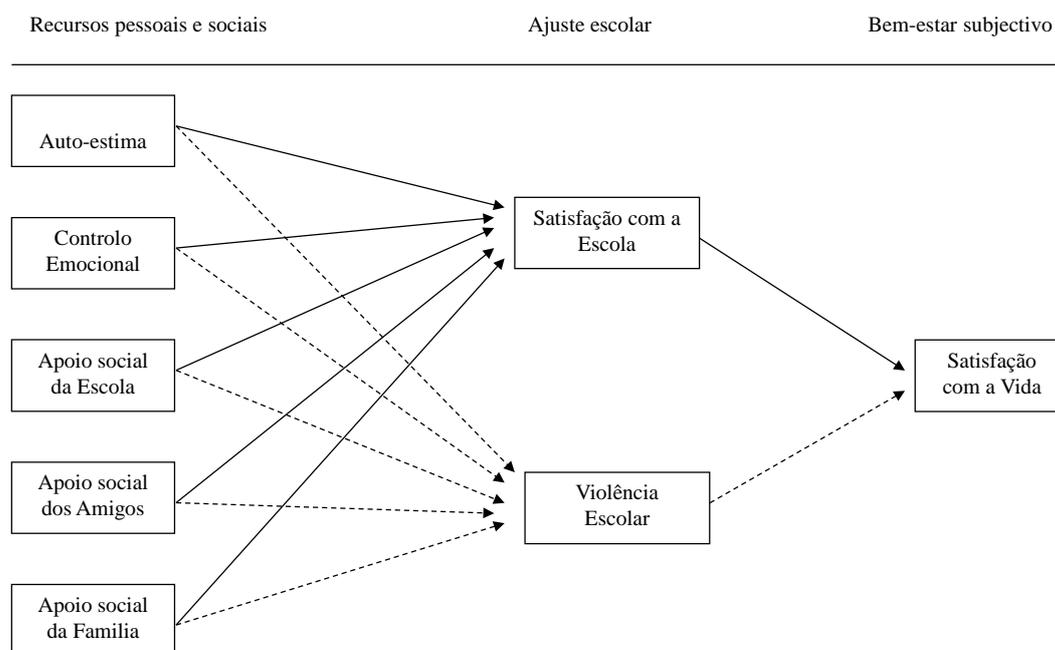
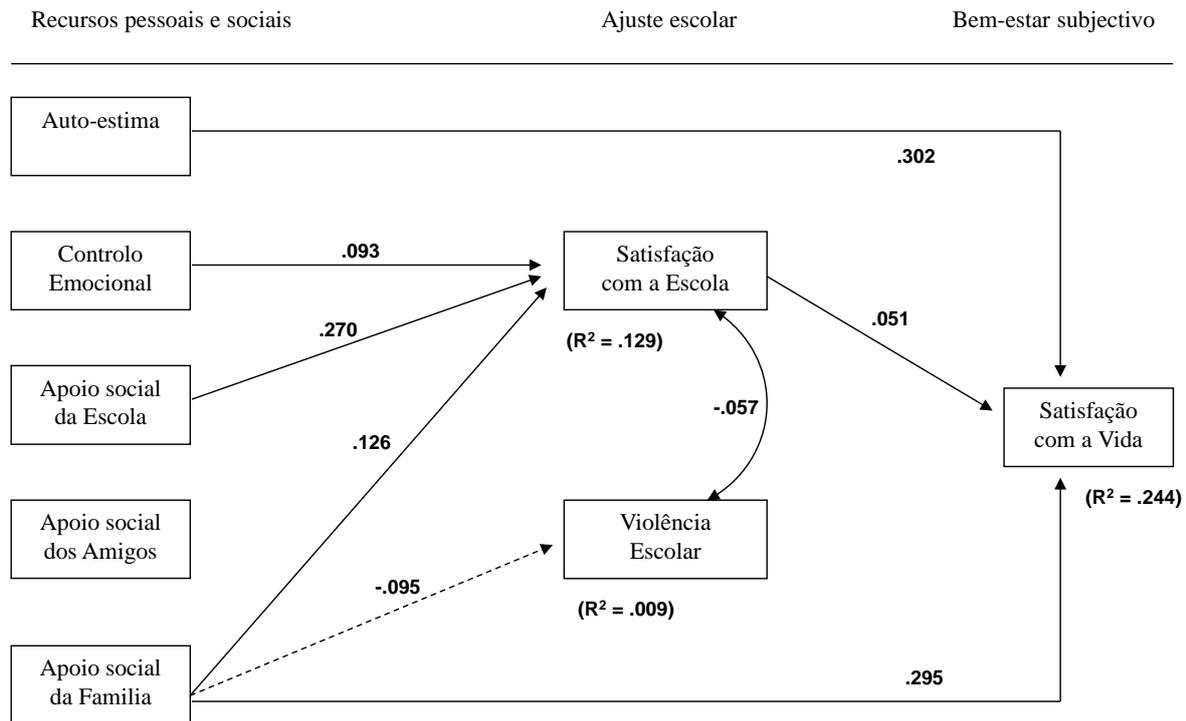


Figura. 7. Modelo hipotético para a predição da satisfação com a vida dos alunos

Os resultados deste modelo (Fig. 8) indicaram que a Auto-estima prediz de forma positiva directa a Satisfação com a Vida. O Controlo emocional, o Apoio da Escola e o Apoio da Família predizem a Satisfação com a Escola. Además, o Apoio da Família mostra capacidade predictiva negativa sobre a Violência Escolar e positiva sobre a Satisfação com a Vida. Também, a Satisfação com a Escola encontra-se positivamente relacionada com a Satisfação com a Vida, como que a Violência Escolar não apresenta relação significativa com a Satisfação com a Vida.



Nota: Todas as relações estruturais são estatisticamente significativas ($p < .05$). Por razões de clareza expositiva, não se mostram as correlações entre as variáveis exógenas e os erros.

Figura. 8. Solução padronizada para o modelo proposto das relações entre os recursos pessoais e sociais, o ajuste escolar e a percepção de bem-estar subjectivo dos alunos cabo-verdianos

Tal como mostra a Fig. 8, as variáveis predictoras deste modelo são capazes de predizer um 12.9% da Satisfação com a Escola, um 0.9% da Violência Escolar, e um 24.4% da Satisfação com a Vida. As variáveis com maior capacidade predictiva sobre a Satisfação com a vida dos adolescentes são a Auto-estima ($\beta = .302$) e o Apoio da família ($\beta = .295$). Por outro lado, a variável que melhor prediz a Satisfação com a Escola dos alunos cabo-verdianos é o Apoio da Escola ($\beta = .270$), seguido do Apoio da Família ($\beta = .126$), e em menor quantia o Controlo Emocional ($\beta = .093$). A relação entre a Satisfação com a Escola e a Satisfação com a Vida é relativamente baixa ($\beta = .051$), e não existe relação entre Violência Escolar e a Satisfação com a Vida.

CAPÍTULO V

DISCUSSÃO E CONCLUSÕES:

5.1. DISCUSSÃO

Neste capítulo, apresentaremos uma discussão em torno dos resultados encontrados relacionando-os com os aspectos descritos na fundamentação teórica, que vão desde as várias teorias que debruçam sobre os factores de risco e de protecção do ajuste escolar dos adolescentes e também os factores relacionados com o bem-estar na adolescência.

Indo de encontro ao nosso primeiro objectivo, que nos leva a analisar as relações entre as variáveis sociodemográficas (idade, género, grau académico, relação com os professores, ilhas onde vivem, zona de residência, com quem vivem e grupo a que pertencem) e os indicadores de recursos pessoais e sociais, o ajuste escolar e o bem-estar psicológico dos adolescentes deve-se destacar o seguinte:

Relativamente à relação entre o género e as variáveis dependentes, encontramos diferenças estatisticamente significativas com o controlo emocional, com o apoio dos amigos, o apoio da escola e as condutas delituosas. Ou seja, que os rapazes têm maior controlo emocional o que não vai de encontro com os resultados encontrados por Extremera e Fernández-Berrocal (2004) e Nasir e Munaf (2011). Estes resultados refutam os resultados de Bar-On (2000, 2005), que não encontrou diferenças significativas entre géneros na pontuação total das dimensões da Inteligência Emocional. Eles também sentem maior apoio das famílias. Algumas pesquisas anteriores sugerem que as mulheres dão e recebem mais apoio emocional do que os homens, mas poucas pesquisas têm explorado as diferenças de género. No entanto, os rapazes têm maiores condutas delituosas, resultados idênticos aos encontrados por Ahmad e Smith (1994), Cook, William, Guerra, Kin e Sadek (2010) e López e Orpinas (2012). Já as raparigas sentem maior apoio dos amigos, ideia também defendido por Chen e Wei (2013).

Devemos destacar aqui que no que diz respeito a relação entre o género e satisfação com a vida dos adolescentes, os resultados encontrados são ainda inconsistentes. Enquanto, na pesquisa efectuada por Huebner (1991a) não se encontraram diferenças de género quanto à satisfação com a vida em adolescentes. Já em outras investigações evidenciaram níveis de satisfação com a vida desiguais para raparigas e rapazes (Huebner, Drane e Valois, 2000). Por isso, é necessário ter em conta o género, a auto-estima e a regulação emocional porque estes influenciam grandemente o bem-estar subjectivo e psicológico dos adolescentes (Freire e Tavares, 2011).

Também no nosso estudo encontramos que os adolescentes que vivem na zona rural sentem um maior apoio da escola e têm maior satisfação com a escola, resultados encontrados também nos estudos de Karatzias *et al.* (2002), e Matos e Carvalhosa (2001). Já os adolescentes da zona urbana sentem maior satisfação com a vida, ideia que vão ao encontro com as defendidas por Feitosa *et al.* (2005) mais que contraria as de Fernandes (2007).

Da análise da variável “se os alunos adolescentes sentem-se ou não discriminados pelos professores” sobressai as relações significativas com todas as variáveis dependentes com excepção ao apoio dos amigos. Ou seja, os que não se sentem discriminados pelos professores têm uma maior auto-estima, como argumentam Buelga *et al.* (2007), porque ela promove o ajuste social do aluno, valorado pelo professor, o clima social percebido pelo aluno e da vitimização. Também a qualidade da relação com os pais, os professores e o grupo de pares são de suma importância para o desenvolvimento adequado da auto-estima (Cava e Musitu, 1999; Kiefer e Ryan, 2008; Parra *et al.*, 2004; Peixoto, 2004). Como afirmam Dubois *et al.* (2002), a auto-estima constitui um recurso de extrema importância, ou seja como muita influência no ajustamento do adolescente. O apoio social protege os adolescentes dos riscos (Richman, Rosenfeld e Bowen, 1998) e principalmente da discriminação (Cooper *et al.*, 2013). Ainda encontramos que sentem maior apoio da família e sentem-se mais satisfeitos com a escola, estão mais satisfeitos com a vida e possuem maior controlo emocional, resultados que corroboram os que foram encontrados por Murray e Zvoch (2011) e os de Robu (2013), que defendem que a boa qualidade de relação entre o professor e o aluno e os pais é um indicador do comportamento emocional e do ajuste escolar. No sentido oposto podemos notar que aqueles alunos que se sentem discriminados pelo professor têm maiores condutas delituosas e sentem menor apoio da escola o que vai de encontro com os estudos de Abramovay e Rua (2004), Aunola, Stattin e Nurmi (2000), Chen, Rubin e Li (1997), Gadd (2000), Fonseca, Gouveia, Gouveia, Pimentel e Soares (2011), Feitosa *et al.* (2005) e Ramirez, Herrera e Herrera (2005). O suporte social associa-se negativamente à discriminação racial (Cooper *et al.*, 2013). A discriminação é um factor de risco do ajuste escolar e do bem-estar subjectivo dos adolescentes.

No nosso estudo encontramos também relação significativa entre a idade, a satisfação com a escola, as condutas delituosas e a satisfação com a vida. Os adolescentes com a idade compreendida entre 14 e 17 anos sentem-se mais satisfeitos com a escola e com a vida e tem

menos comportamentos delituosos. O alto nível de satisfação com a vida está associado a baixo nível da violência (McDonald *et al.*, 2005; Valois, Zullig, Huebner e Drane, 2011).

Por outro lado, este estudo aponta-nos que os adolescentes que vivem com os pais apresentam uma maior satisfação com a vida. Este resultado vai ao encontro dos estudos realizados por Cenkseven-Onder (2012), Giacomoni e Hutz (2008) e Huebner (1994), que apontam a família como uma das dimensões fundamentais da satisfação com a vida, e Kingon e O'Sullivan (2001), que mostram a importância dos pais para os adolescentes e daí sentirem-se mais apoiados por a família e por a escola (Huebner, 1994) ou ainda, as relações parentais satisfatórias como factor de protecção dos adolescentes (Brown, 2004; Carvalho, Morais, Koller e Piccinini, 2007; Guimarães, Hochgraf, Brasiliano e Ingerman, 2009; Peixoto, 2004) do que os adolescentes que vivem somente com a mãe ou com outros elementos (Novo, 2003; Silva *et al.*, 2007; Souza *et al.*, 2012). De acordo com a literatura, na adolescência as relações familiares tendem-se a ser mais complexas. Mas, apesar disto viver numa família unida encontra-se entre uma das necessidades mais relevantes para os adolescentes considerarem-se felizes (Zagury, 2003). O núcleo familiar serve como fonte de apoio social para o desenvolvimento saudável do adolescente, características positivas como a presença de relações afectivas, coesão, segurança e ausência de discórdias deveriam estar presentes (Steinberg e Morris, 2001).

No entanto, encontramos que os adolescentes que pertencem ao grupo desportivo e ou religioso sentem-se maior apoio da escola e menor frequência em condutas delituosas, maior auto-estima, maior apoio da família e maior satisfação com a vida. É que a crença ou a religião é vista como um factor de protecção dos adolescentes (Carvalho *et al.*, 2007). Não obstante, nos estudos de Feliciano e Afonso (2012) encontraram que os adolescentes que pertencem ao grupo desportivo e ou religioso possuem maior auto-estima. Este resultado corrobora outros que indicam que a prática regular de desporto constitui um meio privilegiado para melhorar a auto-estima física (Altintas e Ascii, 2008). Para além disso, os resultados apoiam outros estudos que indicam uma correlação positiva da prática desportiva na auto-estima dos adolescentes (Bowker, 2006; Erkut e Tracy, 2002; Findlay e Bowker, 2009; Pedersen e Seidman, 2004). O exercício físico e o desporto são meios para a promoção da saúde durante a infância e a adolescência (Ruiz, De la Cruz, Ruiz-Risueño e García, 2008). Aqueles alunos que pertencem

ao grupo desportivo ou religioso sentem maior satisfação com a vida porque existe uma relação positiva entre o bem-estar psicológico e a prática religiosa (Silva *et al.*, 2007; Souza *et al.*, 2012). A religiosidade contribuiu de forma significativa para a predição da satisfação com a vida (Diener *et al.*, 1999). Por isso, sentem maior apoio da escola, dos amigos e da família e por conseguinte evitam as contudas delituosas. É que normalmente existe uma relação positiva entre que a prática desportiva, a religiosidade evitam os adolescentes de riscos e proporciona a satisfação com a vida e esta última por sua vez, conduz a não-violência (MacDonald *et al.*, 2005). A prática desportiva e religiosa podem ser indicadores de um estilo de vida saudável associadas a um menor risco de comportamentos delituosos o que pode proporcionar um bom ajuste e satisfação com a vida.

É de referir que a auto-estima que na literatura é apresentada como um potente recurso que se relaciona com as muitas variáveis independentes, mas no nosso estudo só se relaciona significativamente com a não discriminação dos adolescentes por parte dos professores e com o grupo a que pertencem. Como exemplo temos os resultados dos estudos realizados por Feliciano e Afonso (2012) que indicam que os adolescentes que apresentam uma auto-estima mais elevada são os mais velhos, do género masculino, do contexto urbano, que frequentam o 11º ano e que praticam desporto. Por outro lado, Faria e Azevedo (2004) revelam que os adolescentes com menos idade apresentam uma auto-estima mais elevada. É de salientar que não existe um consenso em relação a auto-estima, ao longo da adolescência, se alterar ou não pode estar relacionada com a influência de variáveis como o género (Robins, Trzesniewski, Tracy, Gosling e Potter, 2002). Ou pode, também, prender-se com a instabilidade, que, segundo o estudo de Trzesniewski, Donnellan e Robins (2003), pode caracterizar o início e o meio da adolescência. Também ainda a literatura (Feliciano e Afonso 2012; Robins *et al.*, 2002; Romano, Negreiros e Martins, 2007) apontam para uma auto-estima global mais elevada no género masculino. Enquanto, outros resultados vão contra os de alguns estudos que indicam que a auto-estima nas raparigas não diverge muito da auto-estima nos rapazes (Hyde, 2005). Por seu turno, Antunes *et al.* (2006) revelam que as raparigas apresentam uma auto-estima mais baixa do que os rapazes, mas só a partir dos 14 anos. O desenvolvimento da auto-estima está intimamente ligado à família, às redes sociais, à escola e aos recursos pessoais (Alsaker e Olweus, 1992; Campbell *et al.*, 1996; Peixoto 2004).

Partindo da perspectiva do desenvolvimento positivo dos adolescentes, neste estudo, analisamos também a influência dos recursos para o desenvolvimento (auto-estima, controlo emocional, e apoio social da escola, dos amigos e da família) sobre o ajuste escolar (satisfação com a escola), e a sua capacidade predictiva sobre o bem-estar subjectivo (satisfação com a vida) dos adolescentes. Por isso, levantamos as seguintes hipóteses de trabalho, (1) Os recursos pessoais e sociais estariam relacionados positivamente com a satisfação com a escola e negativamente com a violência escolar; (2) que a satisfação com a escola teria capacidade predictiva sobre a satisfação com a vida; e (3) que a violência escolar se relacionaria negativamente com a satisfação com a vida dos adolescentes.

Apesar de não se ter cumprido por completo as hipóteses levantadas no modelo teórico inicialmente traçado, os resultados deste modelo global vai ao encontro dos obtidos em outros estudos oferecidos pela literatura especializada. Os resultados do nosso estudo mostram que a auto-estima e o apoio social da família são as variáveis com maior capacidade predictiva sobre a satisfação com a vida dos adolescentes, coincidindo então com os resultados obtidos através de modelos parciais por Avanci *et al.* (2007), Chu *et al.* (2010), Gallagher e Vella-Brodrick (2008), Lent *et al.* (2009), Lyubomirsky *et al.* (2005), Oberle *et al.* (2011), Terry e Huebner (1995), Valois *et al.* (2001), e Veselska *et al.* (2009). Nestes resultados destaca-se por exemplo, a relação directa da auto-estima com a satisfação com a vida, não actuando como variável intermediária, tal como apontavam Buelga *et al.* (2012a).

Um outro aspecto importante a ser destacado é a relação entre o controlo emocional e o apoio da escola (apoio dos professores) e o apoio da família com a satisfação com a escola. Os resultados apontam para as relações positivas e directas do controlo emocional, o apoio da escola e o apoio dos amigos com a satisfação com a escola, o qual reforça as afirmações encontradas na literatura enquanto a importância destes factores para favorecer a vertente positiva do ajuste escolar (Ben-Ari e Gil, 2004; Bokhorst *et al.*, 2010; Feitosa *et al.*, 2005; Garcia-Reid *et al.*, 2005; Kiuru *et al.*, 2007; Murray e Zvoch, 2011; Suldo *et al.*, 2009). Uma variável que merece um comentário adicional é o apoio da família em relação ao contexto escolar. Esta é uma variável que sempre esteve na base dos recursos dos adolescentes para o seu ajuste escolar, e que neste caso se mostra através da relação negativa com as condutas delituosas ou violência escolar, resultados coincidentes com os apresentados nos estudos de

Bokhorst *et al.* (2010), Demaray e Malecki (2002), Martínez *et al.* (2008) e Musitu *et al.* (2001). No entanto partindo do que reza a literatura científica que defende que a satisfação com a vida é um indicador do bem-estar subjectivo, os nossos resultados concordam que existe relação significativa entre o apoio parental percebido e a satisfação com a vida, o que vai de encontro com estudos previamente realizados, que mostram uma ligação significativa entre o apoio dos pais e o bem-estar subjectivo (Cenkseven-Onder, 2012; Gilman e Huebner, 2003; Hamama e Arazi, 2011; Oberle *et al.*, 2011; Povedano *et al.*, 2011; Valois *et al.*, 2009), manifestando claramente a importância do cuidado e apoio familiar no fomento do bem-estar emocional e social dos adolescentes.

No nosso estudo também encontramos que o apoio dos amigos não se relaciona significativamente nem com o ajuste escolar nem com o bem-estar subjectivo o que vai de encontro com os estudos apresentados por Chu *et al.* (2010) que a partir de uma meta-análises concluíram que o apoio dos amigos é significativamente menos importante que o apoio da família em relação ao bem-estar dos adolescentes. Ao interpretar isto podemos notar que os amigos constituem um grupo que nem sempre coincidem com os pares ou com os companheiros da escola o que justifica que o seu apoio não esteja relacionado com a satisfação com a escola. Não obstante, o que não foi encontrado neste estudo mais que se esperava era que o apoio dos amigos estivesse mais relacionado, directa ou indirectamente, com a percepção da satisfação com a vida dos adolescentes.

Uma variável que merece um comentário adicional é o apoio da família sobre a satisfação escolar. Esta é uma variável que sempre esteve na base dos recursos dos adolescentes para o seu ajuste escolar, e que neste caso se mostra através da relação positiva com a satisfação com a escola, e a relação negativa com as condutas delituosas ou violência escolar, resultados coincidentes com os apresentados nos estudos realizados por Ben- Ari e Gil (2004), Bokhorst *et al.* (2010), Demaray *et al.* (2002), Martínez *et al.* (2008) e Musitu *et al.* (2001).

O modelo estrutural submetido a comprovação mostra que a satisfação com a escola prediz a satisfação com a vida dos adolescentes. Este resultado coincide com os obtidos por Lent *et al.* (2009) e Negru e Baban (2009), embora significativo mas com um peso pouco relevante. Isto vai contra o que nos esperávamos e nos resultados encontrados nos estudos de Huebner (1994) e Elmore e Huebner (2010), que consideravam a satisfação com a escola como

uma variável importante na satisfação geral com a vida dos adolescentes. Neste estudo, o ajuste escolar (satisfação com a escola) tem mostrado uma capacidade bastante débil. Por outro lado, é surpreendente que a auto-estima dos adolescentes não se encontra relacionada com a satisfação com a escola, apesar de ser uma variável que em diversas investigações como as de Huebner e McCullough (2000), Karatzias *et al.* (2002) e Robu (2013) se encontram associadas significativamente.

Por último, e contra a nossa hipótese inicial, não se encontrou relações significativas entre a violência escolar e a satisfação com a vida, o que vai de encontro com os estudos de Buelga *et al.* (2008), Estévez, Murgui e Musitu (2009), Fuentes, García, Gracia e Lila (2011), Logan-Greene, Nuris e Thompson (2012), MacDonald *et al.* (2005), e Valois *et al.* (2001). A interpretação que fizemos deste resultado é que os efeitos positivos das variáveis que se relacionam directa ou indirectamente com a satisfação com a escola e com a satisfação com a vida dos adolescentes amortecem os possíveis efeitos das condutas delictivas ou violentas. Ou seja, trata-se de uma variável que se relaciona negativamente com todas as outras do nosso estudo. Por exemplo, os adolescentes vítimas directas ou indirectas mostram pior ajuste psicossocial (Cava *et al.*, 2010a). Já possuir uma alta auto-estima proporcionará um melhor ajuste psicológico e escolar, ou seja, uma boa competência pessoal e menos problemas comportamentais dos adolescentes (Clara, *et al.*, 2003; Fuentes *et al.*, 2011). O apoio social de pares e da família também são mediadores da violência escolar, é um poderoso factor moderador de comportamentos de riscos (Kington e O'Sullivan, 2001). O controlo emocional também constitui um escudo nos adolescentes contro as condutas psicológicas desajustadas. Ele prediz, compreende e atenua os problemas de conduta (Downey *et al.*, 2010). Quando maior for o nível de inteligência emocional mais associado ao bem-estar subjectivo estará (Austin *et al.*, 2005).

Todos estes resultados evidenciam que a psicologia positiva está correcto quando sugere potenciar as fortalezas, os recursos pessoais e sociais que permitem o desenvolvimento positivo dos adolescentes, mais que centrar-se em suas debilidades (Benson, Scales, Hamilton e Sesman, 2006; Damon, 2004; Huebner, Gilman, Reschly e Hall, 2009; Oliva *et al.*, 2010; Pertegal *et al.*, 2010). Por isso, partindo de uma vertente aplicada, é importante fomentar as relações adaptativas entre o indivíduo e os seus múltiplos contextos do seu desenvolvimento para

incrementar a probabilidade do desenvolvimento positivo e o florescimento dos adolescentes (Lerner, von Eye, Lerner, Levin-Bizan e Bowers, 2010), porque em vários estudos foram encontrados que o apoio da família, da escola, dos pares e da comunidade são importantes para o desenvolvimento positivo e o bem-estar, principalmente durante a adolescência precoce (Benson e Scales 2009; Li et al., 2010). Também tem sido comprovado que os adolescentes com alta satisfação com a vida manifestam maiores sentimentos ligados com a escola e gostam mais do ambiente escolar. Por conseguinte, dado o tempo que os adolescentes passam no ambiente escolar, torna-se imperativo continuar a investigação sobre a satisfação com a vida e a sua relação com a escola e com as relações significativas dos jovens neste contexto (Oberle *et al.*, 2011; Valois *et al.*, 2009).

Então, podemos afirmar que os resultados encontrados neste estudo são valiosos, porque por um lado, coincidem com os obtidos nas outras investigações sobre a mesma temática e por outro lado, por ser um dos estudos pioneiros que analisam estas variáveis em Cabo Verde. Deste modo, este estudo pode constituir um primeiro passo para a comunidade científica desenvolver novas investigações nesta linha. Até agora os resultados obtidos são valiosos, tem de ser interpretados com precaução, devido a falta de dados que permitam contrasta-los no contexto cabo-verdiano. Não obstante, as novas investigações podem contribuir para corroborar ou refutar os resultados obtidos e consolidar tanto estas como futuras conclusões.

5.2. CONCLUSÕES

Passamos a salientar algumas contribuições alcançadas nesta investigação. O presente trabalho permitiu examinar a validade de um conjunto de instrumentos possíveis de serem utilizados com os adolescentes em contexto escolar e familiar. As escalas da Auto-estima, do Apoio Social, do Controlo Emocional, da Satisfação com a Vida, da Satisfação com a Escola, e da Violência Escolar ou Condutas Delituosas revelaram a sua validade e fidelidade permitindo a sua utilização em futuras investigações. Depois da análise factorial confirmatória das escalas, obteve-se índices satisfatórios de ajuste dos modelos aos dados que ratificam os factores existentes tal como propõem os seus autores.

Assim para cumprir os objectivos propostos e as hipóteses levantadas, os resultados deste trabalho permitiram constatar:

- Que os adolescentes cabo-verdianos do 9º ano da escolaridade sentem maior apoio da escola e maior satisfação com a escola. Já os do 12º ano sentem menor apoio da escola e menos satisfeitos com a escola. Por outro lado, os alunos com a idade compreendida entre 14 e 15 anos sentem-se mais satisfeitos com a escola e com a vida. Enquanto, os alunos com a idade compreendida entre 18 a 19 anos apresentam maiores condutas delituosas.
- A relação entre a auto-estima, a inteligência emocional e o apoio da escola, apoio dos amigos e apoio da família e a satisfação com a vida é positiva. O controlo emocional e o apoio social relacionam-se positivamente com a satisfação com a escola e negativa com a violência escolar.
- Que a satisfação com a escola relaciona-se positivamente com o controlo emocional, com o apoio da escola, dos amigos e da família e com a satisfação com a vida. A auto-estima e o apoio da família são as variáveis com maiores capacidades predictivas sobre a satisfação com a vida. O controlo emocional, o apoio da escola e dos amigos predizem a satisfação com a escola.
- Que a auto-estima prediz positivamente e de forma directa a satisfação com a vida. O controlo emocional e o apoio dos amigos e da escola predizem a satisfação com a escola. O apoio da família mostra a capacidade predictiva negativa sobre a violência escolar e positiva sobre a satisfação com a escola.
- Que a violência escolar encontra-se relacionada negativamente com todas as variáveis, ou seja, o apoio da família mostra uma capacidade predictiva negativa com a violência escolar e positiva com a satisfação com a vida dos adolescentes. A satisfação com a escola relaciona-se de forma positiva com a satisfação com a vida, enquanto, a violência escolar não se relaciona significativamente com a satisfação com a vida. Existe um efeito directo da auto-estima, do controlo emocional e do apoio da família sobre a satisfação com a vida e a satisfação com a escola e uma associação negativa com a violência escolar.

5.3. LIMITAÇÕES DO TRABALHO E SUGESTÕES PARA AS FUTURAS INVESTIGAÇÕES.

Como em qualquer trabalho desta natureza, nesta também estamos conscientes da existência de certas limitações que devem ser tidas em conta nas futuras investigações. Apesar dos resultados aqui obtidos podem ser considerados valiosos, estes têm de ser interpretados

com precaução, por apresentar algumas limitações. Assim, embora o tamanho da amostra seja amplo, os dados foram obtidos através de colaboradores ou amostra por conveniência, e recolhidos mediante auto-relatos dos adolescentes, o qual pode incorporar um certo grau de desejabilidade social em variáveis como as condutas delituosas. Também, os dados utilizados neste estudo são transversais, em que não se pode estabelecer conclusões fundamentadas em relações causa-efeito. Neste sentido, um desenho longitudinal que também contemplasse observações reais, poderia reforçar o estudo e proporcionar maior fiabilidade às conclusões. Também deve ser assinalado que o modelo aqui submetido à comprovação mediante equações estruturais é somente um dos possíveis, podendo existir outros modelos capazes de contribuir com novas explicações à interpretação das relações entre as variáveis estudadas. Por exemplo, de acordo com a informação fornecida pela literatura especializada, ainda não está claro se a auto-estima é uma variável com valor de recurso pessoal, com possibilidade de actuar como variável moduladora, ou como resultado final. Outras relações que são suficientemente estabelecidas na investigação desenvolvida até este momento são as que apresentam a satisfação com a escola, a conduta violenta e a satisfação com a vida dos adolescentes, o que leva a colocar questões como estas: Se sentem os adolescentes mais satisfeitos com a sua vida por estar mais satisfeitos com a escola, ou vice-versa, ou ambas as coisas? São os adolescentes mais violentos quando se sentem insatisfeitos com as suas vidas, ou actuam com violência devido a sua vida insatisfeita? Portanto, também a satisfação com a vida é uma variável que não está suficientemente claro se actua como antecedente ou consequente, apesar de existirem maior abundância de investigação neste último sentido.

Finalmente, tal como advertiam Gallagher e Vella-Brodrick (2008), seria também importante contemplar os três componentes do bem-estar subjectivo dos adolescentes, sem limitar-se unicamente à satisfação com a vida, porque existem resultados na literatura que indicam a existência de predictores diferenciais dos distintos componentes do bem-estar subjectivo.

5.4. PROPOSTAS DE APLICAÇÃO DOS RESULTADOS.

A Psicologia positiva tem sido usada de forma bem-sucedida para promover mudanças comportamentais nos domínios desenvolvimental, psiquiátrico, de saúde em contextos educacionais, vocacionais e comunitários (Carr, 2007; Snyder e Lopez, 2005). No entanto,

partindo desta perspectiva aplicada, os resultados do nosso estudo podem ser também importantes e servir de base para desenvolver estratégias de intervenção encaminhadas à prevenção do desajuste escolar na adolescência e favorecer o seu bem-estar subjectivo e crescimento positivo (Veselska *et al.*, 2009). No que tange a prevenção do desajuste escolar, o bem-estar subjectivo e os factores associados a ele como a auto-estima, o controlo emocional e o apoio social podem ser uma importante via para melhorar o comportamento e os processos internos dos adolescentes para que eles possam enfrentar de melhor forma todo o tipo de situação relacionada com a insatisfação com a escola e a violência escolar.

Apesar de que neste estudo não encontrarmos relações significativas entre a violência escolar e a satisfação com a vida dos adolescentes, a literatura existente apela-nos a continuar a investigar nesta linha para perseguir as finalidades em prol de uma maior qualidade de vida das crianças e dos adolescentes.

É importante salientar que apesar de em Cabo Verde existirem políticas encaminhadas às crianças e adolescentes com intuito de reduzir os comportamentos ou atitudes de riscos, deve haver também controlo e avaliação das actividades direccionadas a esta camada social com intuito de conduzi-los à inserção social e construírem valores éticos e morais e socioculturais e estarem a par da realidade do país. Por isso, e tendo em consideração o estado actual da investigação neste país, os resultados deste estudo devem ser tidos em conta como um ponto de partida para desenvolver o conhecimento mais específico da realidade dos adolescentes cabo-verdianos e encaminhar as propostas de intervenção dirigidas à família, escolas e à comunidade.

Perante a situação supracitada, para a elaboração de projectos deve-se ter em conta os seguintes aspectos:

No que diz respeito às políticas, o Estado cabo-verdiano deve criar equipas que avaliam o impacto dos projectos que são direccionados as crianças e os adolescentes com intuito de proceder as respectivas correções e actualizações.

A nível da escola e da família deve-se promover a colaboração entre a escola e a família. Ou seja, implementar políticas que assegurem a aproximação entre os dois contextos, de maneira a reconhecer as suas peculiaridades e também similaridades, sobretudo no tocante aos processos de desenvolvimento de comportamentos saudáveis e da aprendizagem que favorecem

o ajuste, não só em relação ao aluno, mas também a todas as pessoas envolvidas. É preciso promover as relações entre a escola, os pais, os alunos e a comunidade. Para que isso seja materializado, os pais e os professores em interacção com os adolescentes devem utilizar o estilo autorizativo, porque este é aquele que se consegue equilíbrio entre o afecto e o controlo destes, entre a aceitação e a monitirização e reforçando um comportamento orientado em direcção a não-violência. Por isso, é imperativo a preparação dos pais e dos professores com actividades que os orientam no modo de conquistar o equilíbrio entre o afecto que devem oferecer aos adolescentes e o controlo que realizam sobre eles, ensinando-lhes a estabelecer limites permitidos no que concerne a sua actuação, essencialmente quanto a relação com a violência.

Nesta actividade de preparação das famílias e dos professores deve-se ter em consideração, o conhecimento dos riscos aos quais se vêm expostos os adolescentes ante as condutas delictivas em todo o processo do desenvolvimento biológico, psicológico e social. Por isso, torna-se fundamental a preparação dos pais e dos professores a nível do conhecimento e de sentimento porque permite estabelecer uma relação positiva ante a educação dos adolescentes, essencialmente orientado-os como proteger-se da violência.

É muito importante a elaboração de um conjunto de estratégias educativas que determinam a activação e regulação do comportamento dos adolescentes que vai desde da família á escola e daí a necessidade de haver coerência entre o modo de actuar dos pais e dos professores na educação dos adolescentes. O uso de tais acções e estratégias preventivas ou interventivas que promovem o ajuste escolar e a satisfação com a vida dos adolescentes pressupõe:

- Planificação, a execução e o controlo de uma sequência de acções que se correspondam com uma meta para educar os adolescentes;

- Uso flexível e de perfeição continua das acções, processos, tácticas aplicadas tanto pelos pais como pelos professores para conseguir que os adolescentes não tenham conductas delictivas nem estarem insatisfeitos com a escola e com a vida.

Ao professor deve ser ministrada uma preparação diferente do que é dado aos pais, isto porque é diferente o laço afectivo que cada um deles estabelece com os adolescentes e também

os professores além de preparar os pais devem ter como base a preparação científica pedagógica como educadores. Nesta óptica, deve ser incluída a preparação que será ministrada aos professores pelos especialistas em Psicologia Positiva para demonstrar como que esta pode servir para ajudar a enfrentar o risco da violência e de desajuste escolar e a sua prevenção nos adolescentes. Já para a preparação dos pais que devem ser ministrados pelos professores, as estratégias devem ser desenvolvidas através das actividades realizadas para ensiná-los o estilo educativo autorizativo que os ajudaram a enfrentar os riscos da violência e do desajuste escolar e a insatisfação com a vida nos adolescentes. Ou seja, as instituições educativas que trabalham com os adolescentes devem criar espaços de interlocução com todos os actores escolares, incluindo e acolhendo os diferentes segmentos que participam e constroem o quotidiano escolar. Os referidos espaços devem ter como foco tanto os aspectos objectivos dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem, como a conscientização dos aspectos subjectivos que os permeiam, permitindo desta forma uma significativa melhoria da qualidade do ensino e do relacionamento entre os diferentes intervenientes no processo educativo. As escolas devem fornecer as condições para que os adolescentes desenvolvam comportamentos mais saudáveis e amigáveis. Portanto ela deve aperfeiçoar as suas técnicas de intervenção, buscando a cooperação de outras instituições tais como centros de saúde e redes de apoio social. É que a prevenção e o combate a violência é uma medida de saúde pública que visa o pleno desenvolvimento das crianças e os adolescentes e a uma convivência social sadia e segura.

A preparação dos adolescentes é de suma importância para poderem enfrentar os factores de risco aos quais se vem expostos e saber qual será a melhor forma de proteger-se deles. Aos adolescentes as acções deverão ser dirigidas no conhecimento dos factores de risco e no conhecimento de si mesmos para poderem actuar de modo responsável ante a aparição de riscos relacionados especialmente às condutas agressivas e desajuste nas escolas. O auto-conhecimento estará relacionado com o modo de conseguir o bem-estar subjectivo, oferecendo-lhes nestes casos alternativas que permitam empregar o seu tempo livre, sentir-se úteis a sociedade e responder com a sua actuação ao estilo educativo autorizativo que deve ser seguido pelos seus pais e pelos seus professores. Deve-se ensinar os adolescentes a serem inteligentes emocionalmente, ou seja, é preciso desenvolver as habilidades da inteligência emocional nos professores que por um lado, vai ajudar os alunos a estarem emocionalmente mais preparados

e por outro ajudará o próprio professor a adquirir habilidades de enfrentar adversidades. Também deve-se envolver activamente todos os alunos da turma, os professores, a direcção da escola e os pais. O mais adequado é fazer com que o programa de intervenção fizesse parte do projecto educativo da escola, cujas estratégias fossem diferenciadas consoante se direccionassem aos alunos directamente envolvidos (agressores e/ou vítimas), ao grupo-turma, às famílias dos alunos directamente envolvidos ou aos professores. Em suma podemos dizer que é preciso trabalhar no desenvolvimento da auto-estima, da regulação emocional e do apoio social porque estes factores influenciam no ajuste escolar e no bem-estar subjectivo e psicológico dos adolescentes; desenvolver políticas que favorecem o ambiente familiar porque exerce uma determinada influência sobre a satisfação com a vida, ou seja, a vida familiar dos adolescentes tem sido apontada como um dos factores psicossociais mais importantes para a sua satisfação com a vida. No entanto, para que o bem-estar dos adolescentes seja de facto materializado deve-se centralizar na saúde social e emocional. E para que isso aconteça, será preciso traçar como prioridade a promoção de comportamentos pro-social e rede social, promover a independência, a auto-estima e a ligação com a família e promover a procura do atendimento, da escola e da satisfação com a vida. E melhorar o ambiente escolar, proporcionar acções que permitem relações da família com a comunidade. É preciso encontrar elementos que evidenciam a necessidade de implementar medidas conducentes à redução do fenómeno de desajuste e da violência escolar. Por isso, é importante também desenvolver o projecto do “*school engagement*” ou envolvimento dos alunos na escola como solução para os problemas da escola (desde a violência passando pelo desajuste e a conseqüente abandono escolar e a insatisfação com a escola e com a vida dos adolescentes).

Com as referidas acções aspira-se conseguir que uma quantidade de adolescentes caboverdianos saibam enfrentar os factores de risco para si mesmos e saibam orientar os seus colegas e amigos para que assumam uma atitude negativa face a comportamentos desviantes e desenvolvem atitudes que proporcionam o ajuste escolar e o bem-estar subjectivo.

CAPÍTULO VI

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abaid, J.; Camargo, S. & Giacomoni, C. (2011). Do que eles precisam para serem felizes? A felicidade na visão de adolescentes. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 15(2), 241-25.
- Abramovay, M. & Rua, M. G. (2004). *Violências nas escolas*. Brasília: UNESCO.
- Adair, V. A., Dixon, R. S., Moore, D. W., & Sutherland, C. M. (2000). Bullying in New Zealand secondary schools. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 35, 207-221.
- Agbaria, Q. (2014). Religiosity, social support, self-control and happiness as moderating factors of physical violence among Arab adolescents in Israel. *Creative Education*, 5(2), 75-85.
- Aguirre, F., Sergi, M. J. & Levy, C. A. (2008). Emotional intelligence and social functioning in persons with schizotypy. *Schizophrenia Research*, 104, 255-264.
- Ahmad, Y. & Smith, P.K. (1994). Bullying in schools and the issue of sex differences. In J. Archer (Ed.), *Male violence* (pp. 70-83). London: Routledge.
- Albuquerque, A. & Tróccoli, B. T. (2004). Desenvolvimento de uma escala de bem-estar subjetivo. *Psicologia, Teoria e Pesquisa*, 20(2), 153-164.
- Albuquerque, A. S. & Tróccoli, B. T. (2004). Desenvolvimento de uma escala de bem-estar subjetivo. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20(2), 153-164.
- Alonso, J. & Román, J. M. (2005). Prácticas educativas familiares y autoestima. *Psicothema*, 17, 76-82.
- Alsaker, F. D. & Olweus, D. (1992). Stability of global self-evaluation in early adolescence: A cohort longitudinal study. *Journal of Research on Adolescence*, 2, 123-145.
- Álvarez, D., Álvarez, L., Núñez, J. C., González, P., González, J. A., Rodríguez, C. & Cerezo, R. (2010). Violencia en los centros educativos y fracaso académico. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 1(2), 139-153.
- Álvarez, L., Núñez, J. C., Álvarez, L., Dobarroz, A., Rodríguez, C., & González, P. (2011). Violencia a través de las tecnologías de la información y la comunicación en estudiantes de secundaria. *Anales de Psicología*, 27(1), 221-231.

- Andreou, E. (2000). Bully/victim problems and their association with psychological constructs in 8- to 12-year-old Greek schoolchildren. *Aggressive Behavior*, 26, 49-56.
- Antunes, C., Sousa, M. C., Carvalho, A., Costa, M., Raimundo, F., Lemos, E., ... & Andrade, A. (2006). Auto-estima e comportamentos de saúde e de risco no adolescente: efeitos diferenciais em alunos do 7º ao 10º ano. *Psicologia, Saúde e Doenças*, 7, 117-123.
- Argyle, M., Martin, M. & Crossland, J. (1989). Happiness as a function of personality and social encounters. In: J.M. Forgas & J. Innes, (Eds.), *Recent advances in social psychology: an international perspective* (pp.189-203). North Holland: Elsevier.
- Arias, J.; Sánchez, F.; Roda, M. & Torres, M. (2012). Validation Study of the Questionnaire on School Maladjustment Problemas (QSMP). *Psicothema*, 24(2), 330-336.
- Armendariz, F. & Umbreit, J. (1999). Reducing disruptive behavior in a general education classroom through the use of active responding. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 1, 152-158.
- Arteche, A. & Bandeira, D. (2003). Bem-estar subjetivo: um estudo com adolescentes trabalhadores. *Psico-USF*, 8(2), 193-201.
- Aspinwall, L. & Staudinger, U. (2003). *A psychology of human strengths: Fundamental questions and future directions for a positive psychology*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Assis, S., Oliveira, R., Pesce, R. & Santos, S. (2004). Risco e protecção: Em busca de um equilíbrio promotor de resiliência. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. 20(2), 135-143.
- Assis, M., Avanci, J. & Oliveira (2006). Violência escolar e auto-estima de adolescentes. *Cadernos de Pesquisa*, 36(127), 35-50.
- Atienza, F., Balaguer, I. & Garcia-Merita, M. (2003). Satisfaction with life scale: analysis of factorial invariance across sexes. *Personality and Individual Differences*, 35, 1255-1260.
- Altintas, A. & Asci, F. H. (2008). Physical self-esteem of adolescents with regard to physical activity and pubertal status. *Pediatric Exercise Science*, 20(2), 142-156.
- Aunola, K., Stattin, H. & Nurmi, J. E. (2000). Adolescents' achievement orientations, school

- adjustment, and externalizing and internalizing problem behaviors. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 289-306.
- Austin, S. & Joseph, S. (1996). Assessment of bully/victim problems in eight to eleven year olds. *British Journal of Educational Psychology*, 66, 447-456.
- Austin, E. J., Saklofske, D. H. y Egan, V. (2005). Personality, well-being and health correlates of trait emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 38, 547-558.
- Avanci, J. Q., Assis, S. G., Santos, N. C. & Oliveira, R. V. (2007). Adaptação transcultural da Escala de Auto-Estima para adolescentes. *Psicologia. Reflexao Critica*, 20(3), 397-405.
- Bacon, S. F. (2005). Positive psychology's two cultures. *Review of General Psychology*, 9(2), 181-192.
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 44, 211-229.
- Baker, J. A. & Maupin, A. N. (2009). School satisfaction and children's positive school adjustment. In R. Gilman, E. S. Huebner & M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology in the schools* (pp. 189-196). New York: Routledge.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *Handbook of emotional intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bar-On, R. (2005). The impact of emotional intelligence on subjective well-being. *Perspectives in Education*, 23(2), 41-62.
- Batista, P. M. F. (1995). Satisfação com a imagem corporal e a auto-estima: estudo comparativo de adolescentes envolvidos em diferentes níveis de actividade física. Dissertação de Mestrado em Ciência do Desporto. F.C.D.E.F. Universidade do Porto.
- Ben-Ari, A. & Gil, S. (2004). Well-being among minority students: The role of perceived social support. *Journal of Social work*, 4(2), 215-225.
- Benítez, J. L. & Justicia, F. (2006). El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(9), 151-170.

- Benson, P. L. & Scales, P. C. (2009). Positive youth development and the prevention of youth aggression and violence. *European Journal of Developmental Science*, 3(3), 218-234.
- Benson, P. L., Scales, P. C., Hamilton, S. F. & Sesman, A. Jr. (2006). Positive youth development: Theory, research and applications. In R. M. Lerner (Ed.), *Theoretical models of human development*. Volume 1 of *Handbook of Child Psychology*, (6^a ed.), (pp.894-941). Hoboken, NJ: Wiley.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indices in structural models. *Psychological Bulletin*, 107, 238-246.
- Bentler, P. M. & Wu, E. J. C. (1995). *EQS for Macintosh user's guide*. Encino, CA: Multivariate Software.
- Berndt, T. J. & Keefe, K. (1996). Friends' influence on school adjustment: A motivational analysis. In, J. Juvonen & K. R. Wentzel (Eds.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment* (pp. 248-278). NY, US: Cambridge University Press.
- Bizarro, L. (1999). *O bem-estar psicológico durante a adolescência*. Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa.
- Blair, K. S., Umbreit, J. & Eck, S. (2000). Analysis of multiple variables related to a young child's aggressive behavior. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2, 33-39.
- Blankemeyer, M., Flannery, D. J. & Vazsonyi, A. T. (2002). The role of aggression and social competence in children's perceptions of the child-teacher relationship. *Psychology in the Schools*, 39(3), 293-304.
- Borders, A., Earleywine, M. & Huey, S. J. (2004). Predicting problem behaviors with multiple expectancies: Expanding expectancy-value theory. *Adolescence*, 39(155), 539-550.
- Bokhorst, C. L., Sumter, S. R. & Westenberg, P. M. (2010). Social support from parents, friends, classmates, and teachers in children and adolescents aged 9 to 18 years: Who is perceived as most supportive? *Social Development*, 19, 270-284.
- Bollen, K. A. (1989). *Structural equation modelling with latent variables*. New York: Wiley.
- Boniwell, I. (2009). Perspectives on time. In, S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *Oxford*

- handbook of positive psychology* (2nd ed.), pp. 295-302. NY, US: Oxford University Press.
- Bowen, J. & Hobson, P. (2008). O papel do professor na educação moderna. In *Theories of Education: Studies of Significant Innovation in Western Educational Thought* de Hobson (Brisbane: John Wiley & Sons, 1987, 2.^a ed., pp. 8-9), Trad. de Rui Daniel Cunha, Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Bowker, A. (2006). Relationship between sports participation and self-esteem during early adolescence. *The Canadian Journal of Behavioural Science*, 38(3), 214-229.
- Bradburn, N.M. (1969). *The structure of psychological well-being*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Branden, N. (2003). *Auto-estima: Como aprender a gostar de si mesmo*. São Paulo, SP: Saraiva.
- Branje, S. J. T., Aken, M. A. G. & Lieshout, C. F. M. (2000). Relational support in families with adolescents. *Journal of Family Psychology*, 16, 351-362.
- Brebner, J., Donaldson, J., Kirby, N., & Ward, L. (1995). Relationships between happiness and personality. *Personality and Individual Differences*, 19(2), 251-258.
- Brief, A. P., Butcher, A. H., George, J. M. & Link, K. E. (1993). Integrating bottom-up and top-down theories of subjective well-being: The case of health. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(4), 646-653.
- Brooks, R. (1994). Children at risk: Fostering resilience and hope. *American Journal of Orthopsychiatry*, 64(4), 545-553.
- Brown, B. B. (2004). Adolescents' relationships with peers. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 364-394). New Jersey: Wiley.
- Buelga S, Cava M. J. & Musitu G (2012a). Reputación social, ajuste psicosocial y victimización entre adolescentes en el contexto escolar. *Anales de Psicología*, 28, 180-187.
- Buelga, S., Musitu, G. & Murgui, S. (2009). Relaciones entre la reputación social y la agresión relacional en la adolescencia. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 9, 127-141.

- Buelga, S. Cava, M. J. & Musitu, G. (2012b). Validación de la escala de victimización entre adolescentes a través del teléfono móvil y de internet. *Revista Panamericana de Salud Publica*, 32, 1, 36-42.
- Buelga, S., Cava, M. J. & Martínez-Antón, M. (2007). La satisfacción con la vida en la adolescencia y su relación con la autoestima y el ajuste escolar. *Anuario de Psicología*, 38(2), 293-303.
- Buelga, S., Musitu, G., Murgui, S., & Pons, J. (2008). Reputation, loneliness, satisfaction with life and aggressive behavior in adolescence. *The Spanish Journal of Psychology*, 11, 1, 192-200.
- Bullock, K. (2004). Family social support. In P. J. Bomar (Ed.), *Promoting health in families: Applying research and theory to nursing practice* (pp. 141-161). Philadelphia, PA: Saunders.
- Cabo Verde (2003). *Plano Estratégico para a Educação*. Ministério da Educação e Desporto.
- Cabo Verde. (2008/2009). *Anuário de Educação*. Ministério de Educação e Desporto.
- Cabo Verde. (2010). *Lei de Base do Sistema Educativo*. Ministério da Educação e Desporto.
- Cabo Verde. (2011). *Relatório do Estado do Sistema Educativo Nacional (RESEN)*. Ministério da Educação e Desporto.
- Cabo Verde. (2006). Programa do Governo de 2006 a 2011, a criança e o adolescente como uma das prioridades, no que concerne a educação.
- Cabo Verde. (2010). Programa de Governo de 2011 a 2016.
- Cabo Verde. (2010). Constituição da República de Cabo Verde (Lei nº 28/10 de 26 de Julho)
- Çakara, F. & Karatas, Z. (2012). The Self-Esteem, Perceived Social Support and Hopelessness in Adolescents: The Structural Equation Modeling. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(4), 2406-2412.
- Calkins, S. D. & Keane, S. P. (2009). Developmental origins of early antisocial behavior. *Development and Psychopathology*, 21, 1095-1109.
- Calvete, E. & Orue, I. (2011). The impact of violence exposure on aggressive behavior through

- social information processing in adolescents. *American Journal of Orthopsychiatry*, 81, 38-50.
- Campbell, J. D., Trapnell, P. D., Heine, S. J., Katz, I. M., Lavallee, L. F. & Lehman, D. R. (1996). Self-concept clarity: Measurement, personality correlates, and cultural boundaries. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(1), 141-156.
- Carr, E. (2007). The expanding vision of positive behavior support. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 9(1), 3-14.
- Carr, A. (2011). *Positive Psychology*, Second Edition: Taylor & Francis.
- Carvalho, F. T., Morais, N. A., Koller, S. H. & Piccinini, C. A. (2007). Fatores de proteção relacionados à promoção de resiliência em pessoas que vivem com HIV/AIDS. *Caderno de Saúde Pública*, 23(9), 2023-2033.
- Carvalhosa, S. F., Lima, L. & Matos, M. G. (2001). Bullying – A provocação/vitimação entre pares no contexto escolar português. *Análise Psicológica*, 4 (XIX), 523-537.
- Catarino, A. (2013). O papel mediador do coping na relação entre o ambiente familiar e a satisfação com a vida nos adolescentes. Dissertação de Mestrado em Psicologia.
- Cava, M. J. & Musitu, G. (1999). La integración escolar: un análisis en función del sexo y el curso académico de los alumnos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. 10(18), 297-314.
- Cava, M. J. & Musitu, G. (2000a). Perfil de los niños con problemas de integración social en el aula. *Revista de Psicología Social: International Journal of Social Psychology*, 15(3), 319-333.
- Cava, M. J. & Musitu, G. (2000b). Valoración del profesorado de un programa de intervención psicosocial en la escuela. *Revista de Psicología*, 22(1-2), 134-155.
- Cava, M. J. & Musitu, G. (2001). Autoestima y percepción del clima escolar en niños con problemas de integración social en el aula. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54(2), 297-311.
- Cava, M. J. Buelga, S., Musitu, G. & Murgui, S. (2010). Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: un estudio longitudinal. *Revista de*

Psicodidáctica, 15, 21-34.

- Cava, M. J., Musitu, G., Buelga, S. & Murgui, S. (2010). The relationships of family and classroom environments with peer relational victimization: An analysis of their gender differences. *The Spanish Journal of Psychology*, 1, 156-165.
- Cava, M. J., Musitu, G. & Murgui, S. (2007). Individual and social risk factors related to overt victimization in a sample of Spanish adolescents. *Psychological Reports*, 101, 275-290.
- Cecconello, A. M. (2003). Resiliência e vulnerabilidade em famílias em situação de risco. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Cenkseven-Önder, F. (2012). Parenting styles and life satisfaction of Turkish adolescents. *Educational Research and Reviews*, 7(26), 577-584.
- Chadwick, A., Hay, D. F. & Payne, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 45, 84-108.
- Chandramouli, K., Steer, C. D., Ellis, M. & Emond, A. M. (2009). Effects of early childhood lead exposure on academic performance and behaviour of school age children. *Archives of Disease in Childhood*, 94(11), 844-848.
- Chen, F. F., Jing, Y., Hayes, A. & Lee, J. M. (2013). Two concepts or two approaches? A bifactor analysis of psychological and subjective well-being. *J Happiness Stud* 14, 1033-1068.
- Chen, J. K. & Wei, H. S. (2013). School violence, social support and psychological health among Taiwanese junior high school students. *Child Abuse & Neglect*, 37(4), 252-262.
- Chen, X., Rubin, K. H. & Li, B. (1997). Maternal acceptance and social and school adjustment in Chinese children: A four-year longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 43(4), 663- 681.
- Chong, , W. R., Huan, V. S., Yeo, L. S. & Ang, R. P. (2006). Asian adolescents' perceptions of parent, peer, and school support and psychological adjustment: The mediating role of dispositional optimism. *Current Psychology: Developmental, Learning, Personality, Social*, 25(3), 212-228.

- Chor, D., Griep, R. H.; Lopes, C. S. & Faerstein, E. (2001). Medidas de rede e apoio social no Estudo Pró-Saúde: Pré-testes e estudo piloto. *Cadernos de Saúde Pública*, 17, 887-896.
- Chor, D., Faerstein E., Alves, M. G. M. & Lopes, C. (2003). How reproducible is self-reported information on exposure to smoking, drinking and dietary patters? Evidence among Brazilian adults in the pró-saúde study. *São Paulo Medical Journal*, 12(2), 63-66.
- Chu, P. S., Saucier, D. A. & Hafner, E. (2010). Meta-analysis of the relationships between social support and well-being in children and adolescents. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 29(6), 624-645.
- Clara, I. P., Cox, B. J., Enns, M. W., Murray, L. T. & Torgrudc, L. J. (2003). Confirmatory factor analysis of the multidimensional perceived social support in clinically distressed and students samples. *Journal of Personality Assessment*, 81(3), 265-270.
- Clark, A. E. (2009). Work, jobs and well-being across the millennium. In E. Diener, D. Kahneman & J. F. Helliwell (Eds), *International differences in well-being*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Cohen, S. (2004). Social relationships and health. *American Psychologist*, 59, 676-684.
- Cohen, S., Gottlieb, B. H. & Underwood, L. G. (2000). Social relationships and health. In, S. Cohen, L. G. Underwood & B. H. Gottlieb (Eds.), *Social support measurement and intervention: A guide for health and social scientists* (pp. 3-25). NY, US: Oxford University Press.
- Cohn, M.A., Fredrickson, B.L., Brown, S. L., Mikels, J. A. & Conway, A. M. (2009). Happiness unpacked: Positive emotions increase life satisfaction by building resilience. *Emotion*, 9(3), 361-368.
- Coie, J. D. & Dodge, K. A. (1998). Aggression and antisocial behavior. In W. Damon (Ed.), *Handbook of Child Psychology*. New York: Wiley (5th edition).
- Cole, D. A., Maxwell, S. E., Martin, J. M., Peeke, L. G., Seroczynski, A. D., Tram, J. M., Hoffman, K. B., Ruiz, M. D., Jacquez, F. & Maschman, T. (2001). The development of multiple domains of child and adolescent self-concept: A cohort sequential longitudinal design. *Child Development*, 72, 1723-1746.

- Conduct Problems Prevention Research Group (CPPRG). (1997). *School adjustment-child* (Revised). Retirado em 12/04/2004, de www.fasttrackproject.org/.
- Cook, C. R., William, K. R., Guerra, N. G., Kin, T. E. & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 25(2), 65-83.
- Cooper, S., Brown, C., Metzger, I., Clinton, Y. & Guthrie, B. (2013). Racial Discrimination and African American Adolescents' Adjustment: Gender Variation in Family and Community Social Support, Promotive and Protective Factors. *Journal of Child & Family Studies*, 22, 15-29.
- Corbi, R. B., & Menezes-Filho, N. A. (2006). Os determinantes empíricos da felicidade no Brasil. *Revista de Economia Política*, 26, 4, 518-536.
- Oliveira, G. F., Costa, J. P. & Rodrigues, G. E. (2008). *Satisfação com a vida em portadores de necessidades especiais*. SAÚDE COLETIVA: Coletânea. 2.
- Cuadra, H. & Florenzano, R. (2003). El bienestar subjetivo: Hacia una psicología positiva. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 12, 83-96.
- Cullerton-Sem, C. & Crick, N. R. (2005). Understanding the effects of physical and relational victimization: The utility of multiple perspectives in predicting social-emotional adjustment. *School Psychology Review*, 34(2), 147-160.
- Damon, W. (2004). What is positive youth development? *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 13-24.
- Dawood, R. (2013). Positive Psychology in School-Based Psychological Intervention: A Study of the Evidence-Base. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, 5(2), 954-967.
- De la Torre, M.; Garcia, M.; Carpio, M. & Casanova, P. (2008). Relaciones entre violencia escolar y autoconcepto multidimensional en adolescentes de educación secundaria obligatoria. *European Journal of Education and Psychology*, 1(2), 57-70.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and selfdetermination in human behavior*. New York: Plenum Press.

- Delors, J. (2001). Educação: Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI - 6 Edição. - São Paulo:UNESCO, MEC: Cortez.
- Demaray, M. K. & Malecki, C. K. (2002). The relationship between perceived social support and maladjustment for students at risk. *Psychology in the Schools*, 39(3), 305-316.
- Demaray, M. K. & Malecki, C. K. (2003). Perceptions of the frequency and importance of social support by students classified as victims, bullies, and bully/victims in an urban middle school. *School Psychology Review*, 32(3), 471-489.
- Dessen, M. C. (2005). Bem-estar pessoal nas organizações: O impacto de configurações de poder e características de personalidade. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Dessen, M. A. & Polonia, A. C. (2007). A Família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, 17(36), 21-32.
- Díaz-Aguado, M. J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17(4), 549-558.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575.
- Diener, E. (1994). Measuring Subjective Well Being: Progress and opportunities. *Social Indicators Research*, 28, 35-89.
- Diener, E. & Biswas-Diener, R. (2002). Will money increase subjective well-being? *Social Indicators Research*, 57(2), 119-169.
- Diener, C. I, & Dweck, C. S. (1978). An analysis of learned helplessness: Continuous changes in performance, strategy, and achievement cognitions following failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36(5), 451-462.
- Diener, E. & Fujita, F. (1995). Resources, personal strivings, and subjective well-being: A nomothetic and idiographic approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(5), 926-935,
- Diener, E. & Oishi, S. (2005). The non obvious social psychology of happiness. *Psychological*

- Inquiry*, 16, 162-167.
- Diener, E., & Seligman, M. E. P. (2004). Beyond money: toward an economy of well-being. *Psychological Science in the Public Interest*, 5(1), 1-31.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for national index. *American Psychologist*, 55, 34-43.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E. & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: tree decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2) 276-302.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
- Diener, E., Oishi, S. & Lucas, R. E. (2003). Personality, culture, and subjective well-being. Emotional and cognitive evaluations of life. *Annual Review of Psychology*, 54, 403-425.
- Diener, E., Sapyta, J. J. & Suh, E. (1998). Subjective well-being is essential to well-being. *Psychological Inquiry*, 9, 33-37.
- Diener, E. Smith, H. & Fujita, F. (1995). The personality structure of effect. *Journal of Personality and social Psychology*, 69, 120-129.
- Downey, L. A., Johnston, P. J., Hansen, K., Birney, J. & Stough, C. (2010). Investigating the mediating effects of emotional intelligence and coping on problem behaviours in adolescents. *Australian Journal of Psychology*, 62, 20-29.
- DuBois, D. L., Burk-Braxton, C., Swenson, L. P., Tevendale, H. D., Lockerd, E. M. & Moran, B. L. (2002). Getting by with a little help from self and others: Self-esteem and social support as resources during early adolescence. *Developmental Psychology*, 38, 822-839.
- DuBois, D. L., Bull, C. A., Sherman, M. D. & Roberts, M. (1998). Self-esteem and adjustment in early adolescence: A social-contextual perspective. *Journal of Youth and Adolescence*, 27(5), 557-583.
- Dubow, E. F., Tisak, J., Causey, D., Hryshko, A. & Reid, G. (1991). A two-year longitudinal study of stressful life events, social support, and social problem-solving skills: Contributions to children's behavioral and academic adjustment. *Child Development*, 62,

583-599.

- Egan, S. K. & Perry, D. G. (1998). Does low self-regard invite victimization? *Developmental Psychology*, 34(2), 299-309.
- Eisenstein, E. & Souza, R. P. (1993). *Situações de risco à saúde de crianças e adolescentes*. Petrópolis: Vozes.
- Elmore, G. M. & Huebner, E. S. (2010). Adolescents' satisfaction with school experiences: Relationships with demographics, attachment relationships, and school engagement behavior. *Psychology in the Schools*, 47(6), 525-537.
- Emery, R. S. & Forehand, R. (1996). Parental divorce and children's well-being: a focus on resilience. In, L. R. Haggerty, N. Sherrod, N. Garmezy & M. Rutter (eds). *Stress, risk and resilience in children and adolescents: process, mechanisms and interventions* (pp. 64-99). Cambridge, Cambridge University Press.
- Emler, N. & Reicher, S. (2005). Delinquency: Cause or consequence of social exclusion? In, D. Abrams, M. A. Hogg & J. M. Marques (Eds.), *The social psychology of inclusion and exclusion* (pp. 211-241). New York, NY, US: Psychology Press.
- Erkut, S. & Tracy, A. J. (2002). Predicting adolescent self-esteem from participation in school sports among Latino subgroups. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 24, 409-429.
- Estevão, C. (2012). Crenças de auto-eficácia, envolvimento de estudantes na escola e bem-estar psicológico: um estudo com alunos do ensino secundário de Cabo Verde. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa.
- Estévez, E., Murgui, S. & Musitu, G. (2009). Psychological adjustment in bullies and victims of school violence. *European Journal of Psychology of Education*, 24(4), 473-483.
- Estévez, E., Musitu, G. & Herrero, J. (2005a). The influence of violent behaviour and victimization at school on psychological distress: the role of parents and teachers. *Adolescence*, 40, 183-196.
- Estévez, E., Musitu, G., & Herrero, J. (2005b). El rol de la comunicación familiar y del ajuste escolar en la salud mental del adolescente. *Salud Mental*, 28(4), 81-89.

- Estévez, E., Martínez, B. & Musitu, G. (2006). La autoestima en adolescentes agresores y víctimas en la escuela: La perspectiva multidimensional. *Intervención Psicosocial*, 15, 223-232.
- Estévez, E., Murgui, S. & Musitu, G. (2008). Psychosocial adjustment in aggressors, pure victims and aggressive victims at school. *European Journal of Education and Psychology*, 1(2), 29-39.
- Estévez, E., Murgui, S., Moreno, D. & Musitu, G. (2007). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema*, 19, 108-113.
- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: Evidencias empíricas. *Electronic Journal of Research of Educational Psychology*, 6(2), 363-382.
- Faria, L. & Azevedo, A. S. (2004). Manifestações diferenciais do autoconceito no fim do ensino secundário Português. *Paidéia*, 14, 265-276.
- Feitosa, F., de Matos, M., del Prette, Z. & del Prette, A. (2005). Suporte social, nível socio-económico e o ajustamento social e escolar de adolescentes portugueses. *Temas em Psicologia*, 13, 129-138.
- Feliciano, I. & Afonso, R. (2012). Estudo sobre a auto-estima em adolescentes dos 12 aos 17 anos. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 13(2), 252-265.
- Ferguson, Y. L., Kasser, T. & Jahng, S. (2011). Differences in life satisfaction school satisfaction among adolescents from three nations: The role of perceived autonomy support. *Journal of Research on Adolescence*, 21(3), 649-661.
- Fernandes, H. M. G. (2007). O bem-estar psicológico em adolescentes: Uma abordagem centrada no florescimento humano. Tese Doutorado, Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real.
- Fernandes, H. M., Vasconcelos-Raposo, J., Bertelli, R. & Almeida, L. (2011). Satisfação escolar e bem-estar psicológico em adolescentes portugueses. *Revista Lusófona de Educação*, 18, 155-172.

- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Extremera, N. & Pizarro, D. (2006). The Role of Emotional Intelligence in Anxiety and Depression among Adolescents. *Individual Differences Research*, 4, 16-27.
- Ferragut, M. & Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(3), 95-104.
- Ferreira, M. C. & Marturano, E. M. (2002). Ambiente familiar e os problemas do comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15, 35-44.
- Findlay, L. C. & Bowker, A. (2009). The link between competitive sport participation and self-concept in early adolescence: A consideration of gender and sport orientation. *Youth Adolescence*, 38, 29-40.
- Finney, S. J. & DiStefano, C. (2006). Non-normal and categorical data in SEM. In G. R. Hancock & R. O. Mueller (Eds.), *Structural Equation Modeling: A second course* (pp. 269-314). Greenwich, CO: Information Age Publishing.
- Flouri, E. & Buchanan, A. (2002). Life satisfaction in teenage boys: The moderating role of father involvement and bullying. *Aggressive Behavior*, 28(2), 126-133.
- Fonseca, P., Gouveia, V., Gouveia, R., Pimentel, C. & Soares, A. (2011). Escala de Ajustamento Escolar: estrutura factorial e correlatos demográficos. *Avaliação Psicológica*, 10, 1-11.
- Freire, P. (2000). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, T. & Tavares, D. (2011). Influência da autoestima, da regulação emocional e do gênero no bem-estar subjectivo e psicológico de adolescentes. *Psiquiatria Clínica*, 38(5), 184-188.
- Friedel, J., Marachi, R. & Midgley, C. (2002). Relations among student perceptions of teachers, classroom goals, and maladaptive behaviors. *Trabalho apresentado no Encontro Anual da Associação Americana de Pesquisa Educacional*, New Orleans, LA.
- Fuentes, M. C., García, J. F., Gracia, E., e Lila, M. (2011). Autoconcepto y ajuste psicosocial en la adolescencia. *Psicothema*, 23(1), 7-12.

- Gadd, R. (2000). Children's school adjustment: A developmental transactional systems perspective. *Journal of Applied Developmental Psychology, 21*(4), 429-446.
- Gallagher, E. N. & Vella-Brodrick, D. A. (2008). Social support and emotional intelligence as predictors of subjective well-being. *Personality and Individual Differences, 44*, 1551-1561.
- Gómez-Guadix, M. & Calvete, E. (2012). Violencia filio-parental y su asociación con la exposición a la violencia marital y la agresión de padres a hijos. *Psicothema, 24*(2), 277-283.
- Garandeau, C. F. & Cillesen, A. H. N. (2006). From indirect aggression to invisible aggression: A conceptual view on bullying and peer group manipulation. *Aggression and Violent Behavior, 11*, 641-654.
- Garcia-Reid, P., Reid, R. & Peterson, N. (2005). School engagement among latino youth in an urban middle school context valuing the role of social support. *Education and Urban Society, 37*(3), 257-275.
- Giacomoni, C. H. (2004). Bem-estar subjetivo: Em busca de qualidade de vida. *Temas em Psicologia da SBP, 12*(1), 43-50.
- Giacomoni, C. H. & Hutz, C. S. (2008). Escala multidimensional de satisfação de vida para crianças: Estudos de construção e validação. *Estudos de Psicologia, 25*(1), 23-35.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- Gilman, R. & Huebner, E.S. (2006). Characteristics of adolescents who report very high life satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence, 35*(3), 311-319.
- Gilman, R. & Huebner, E. S. (2003). A review of life satisfaction research with children and adolescents. *School Psychology Quarterly, 18*, 192-205.
- Gilman, R., Huebner, E. & Laughlin, J. (2000). A first study of the multidimensional students life satisfaction scale with adolescents. *Social Indicators Research, 52*, 135-160.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goodnight, J. A., Bates, J. E., Newman, J. P., Dodge, K. A. & Petit, G. S. (2006). The interactive

- influences of friend deviance and reward dominance on the development of externalizing behavior during middle adolescence. *J Abnorm Child Psychol*, 34, 573-583.
- Goyette, R., Doré, R., & Dion, E. (2000). Pupils' misbehaviors and the relations and causal attributions of physical education student teachers: A sequential analysis. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 3-14.
- Graziano, L. D. (2005). A felicidade revisitada: Um estudo sobre bem-estar subjectivo na visão da Psicologia Positiva. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, SP.
- Guerra, C., Álvarez, D., Dobarro, A., Núñez, J. C., Castro, L. & Vargas, J. (2011). Violencia escolar en estudiantes de educación secundaria de Valparaíso (Chile): Comparación con una muestra española. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 2(1), 75-98.
- Guimarães, A., Hochgraf, P., Brasiliano, S. & Ingerman, Y. (2009). Aspectos familiares de meninas adolescentes dependentes de álcool e drogas. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 36, 69-74.
- Guterman, N.B., Hahm, H.C. & Cameron, M. (2002). Adolescent victimization and subsequent use of mental health counselling services. *Journal of Adolescent Health*, 30, 336-345.
- Gutiérrez, M. & López, E. (2012). Motivación, comportamiento de los alumnos y rendimiento académico. *Infancia y Aprendizaje*, 35(1), 61-72.
- Haggerty, R. J., Sherrod, L. R., Gamezy, N. & Rutter, M. (2000). *Stress, risk and resilience in children and adolescents: process, mechanisms and interventions*. New York: Cambridge University Press.
- Hamama, L. & Arazi, Y. (2012). Aggressive behaviour in at-risk children: contribution of subjective well-being and family cohesion. *Child & Family Social Work*, 17(3), 284-295.
- Harrison, L. J., Clarke, L. & Ungerer, J. A. (2007). Children's drawings provide a new perspective on teacher-child relationship quality and school adjustment. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 55-71.
- Harter, S. & Whitesell, N. R. (2003). Beyond the debate: Why some adolescents report stable self-worth over time and situation, whereas others report changes in self-worth. *Journal*

- of Personality*, 71(6), 1027-1058.
- Hashimoto, S., Onuoha, F., Isaka, M. & Higuchi, N. (2011). The effect of adolescents' image of parents on children's self-image and mental health. *Child & Adolescent Mental Health*, 16(4), 186-192.
- Haynie, D., Nansel, T., Eitel, P., Crump, A., Saylor, K., Yu, K. & Simons-Morton, B. (2001). Bullies, victims, and bully/victims: Distinct groups of at-risk youth. *Journal of Early Adolescence*, 21(1), 29-49.
- Hills, P. & Argyle, M. (2002). The Oxford Happiness Questionnaire: a compact scale for the measurement of psychological well-being. *Personality and Individual Differences*, 33, 1073-1082.
- Hoglund, W. L. G., Jones, S. M., Brown, J. L. & Aber, J. L. (2014). The evocative influence of child academic and social-emotional adjustment on parent involvement in inner-city schools. *Journal of Educational Psychology*, <http://dx.doi.org/10.1037/a0037266>.
- Hoyle, R. H. & Panter, A. T. (1995). Writing about structural equation models. In R. H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues and applications* (pp. 159-176). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hu, L. & Bentler, P. M. (1999). Cut-off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Huebner, E. S. (1991a). Initial development of the Student' Life Satisfaction Scale. *School Psychology International*, 12, 231-240.
- Huebner, E. S. (1991b). Correlates of life satisfaction in children. *School Psychology Quarterly*, 6, 103-111.
- Huebner, E. S. (1994). Preliminary development and validation of a multidimensional life satisfaction scale for children. *Psychological Assessment*, 6, 149-158.
- Huebner, E. S. & Gilman, R. (2003). Toward a focus on positive psychology in school psychology. *School Psychology Quarterly*, 1, 99-102.
- Huebner, E. S. & Gilman, R. (2006). Students who like and dislike school. *Applied Research*

in *Quality of Life*, 1, 139-150

- Huebner, E. S. & Hills, K. J. (2011). Does the positive psychology movement have legs for children in schools? *The Journal of Positive Psychology*, 6(1), 88-94.
- Huebner, E. S. & McCullough, G. (2000). Correlates of school satisfaction among adolescents. *Journal of Educational Research*, 93, 331-335.
- Huebner E. S., Drane, W. & Valois, R. F. (2000). Levels and demographic correlates of adolescent life satisfaction reports. *Sch Psychol Int*, 21, 281-292.
- Huebner, E. S., Gilman, R., Reschly, A. & Hall, R. (2009). Positive schools. In S. J. Lopez (Ed.), *Handbook of positive psychology* (2nd ed., pp. 445-455). New York: Plenum.
- Hunter, J. & Csikszentmihalyi, M. (2003). The positive psychology of interested adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 32, 27-35.
- Hunter, S. C., Mora-Merchan, J. & Ortega, R. (2004). The long-term effects of coping strategy use in victims of bullying. *The Spanish Journal of Psychology*, 7, 3-12.
- Hyde, J. A. (2005). The Gender Similarities Hypothesis. *American Psychologist*, 60(6), 581-592.
- Isen, J. (2010). A meta-analytic assessment of Wechsler's $P > V$ sign in antisocial populations. *Clinical Psychology Review*, 30(4), 423-435.
- Ishee, J. H. (2004). Perceptions of misbehavior in middle school physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 75, 9-9.
- Jackson, Y. & Warren, J. S. (2000). Appraisal, social support, and life events: Predicting outcome behavior in school-age children. *Child Development*, 71(5), 1441-1457.
- Jiménez, T. I., Musitu, G. & Murgui, S. (2005). Familia, apoyo social y conducta delictiva en la adolescencia : efectos directos y mediadores. *Anuario de Psicología*, 36, 181-195.
- Joseph, S., Linley, P. A., Harwood, J., Lewis, C. A., & McCollam, P. (2004). Rapid assessment of well-being: The Short Depression-Happiness Scale (SDHS). *Psychology and Psychotherapy*, 77, 463-478.
- Juang, L. P. & Silbereisen, R. K. (1999). Supportive parenting and adolescent adjustment across

- time informer East and West German. *Journal of adolescence*, 22(6),719-736.
- Kaplan, D. (2000). *Structural equation modeling: Foundations and extensions*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kapikiran, S. (2013). Loneliness and life satisfaction in Turkish early adolescents: The mediating role of self esteem and social support. *Social Indicators Research*, 111, 617-632.
- Karatzias, A., Power, K. G., Flemming, J., Lennan, F. & Swanson, V. (2002). The role of demographics, personality variables and school stress on predicting school satisfaction/dissatisfaction and research findings. *Educational Psychology*, 22, 33-50.
- Kaur, J. (2013). Home environment as a predictor of psychological well being among adolescents. *International Journal of Education and Psychology in the Community IJEPC*, 3, 22-33.
- Kiefer, S. & Ryan, A. (2008). Striving for social dominance over peers: The implications for academic adjustment during early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 417-428.
- Kim, D. Y. (2004). The implicit life satisfaction measure. *Asian Journal of Social Psychology*, 7, 236-62.
- King, K., Tergerson, J. & Wilson, B. (2008). Effect of Social Support on Adolescents' Perceptions of and Engagement in Physical Activity. *Journal of Physical Activity and Health*, 5, 374-384.
- Kingon, Y. & O'Sullivan, A. (2001). The family as a protective asset in adolescent development. *Journal Holistic Nurs*, 19, 102-121.
- Kiuru, N., Aunola, K., Vuori, J. & Nurmi, J. E. (2007). The role of peer groups in adolescents' educational expectations and school adjustment. *Journal of Youth and Adolescence*, 36, 995-1009.
- Kiuru, N., Nurmi, J. E., Aunola, K. & Salmela-Aro, K. (2009). Peer group homogeneity in adolescents' school adjustment varies according to peer group type and gender. *International Journal of Behavioral Development*, 33, 65-76.

- Kocayoruki, E. (2010). Pathways to emotional well-being and adjustment in adolescence: The role of parent attachment and competence. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(3), 719-737.
- Kreppner, K. (2000). The child and the family: Interdependence in developmental pathways. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 16(1), 11-22.
- Kupersmidt, J. B., Coie, J. D. & Dodge, K. A. (1990). The role of poor peer relationships in the development of disorder. In, S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 274-305). NY, US: Cambridge University Press.
- Kurdek, L., Fine, M. A. & Sinclair, R. J. (1995). School adjustment in sixth graders: Parenting transitions, family climate, and peer norm effects. *Child Development*, 66(2), 430-445.
- Ladd, G. W. & Burgess, K. B. (2001). Do relational risks and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and early psychological and school adjustment? *Child Development*, 72, 1579-1601.
- Ladd, G. W. & Troop-Gordon, W. (2003). The role of chronic peer adversity in the development of children's psychological adjustment problems. *Child Development*, 74, 1325-1348.
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J. & Coleman, C. C. (1997). Classroom peer acceptance, friendship, and victimization: Distinct relational systems that contribute uniquely to children's school adjustment? *Child Development*, 68(6), 1181-1197.
- Laible, D. J. & Carlo, G. (2004). The differential relations of maternal and paternal support and control to adolescent social competence. Self-worth, and sympathy. *Journal of Adolescent Research*, 19(6), 759-782.
- Lee, S. (1998). Marital status, gender and subjective quality of life in Korea. *Development and Society*, 27, 35-49.
- Lent, R.W., Taveira, M.C., Sheu, H.B. & Singley, D. (2009). Social cognitive predictors of academic adjustment and life satisfaction in Portuguese college students: A longitudinal analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 74, 190-198.

- Lerner, R. W., von Eye, A., Lerner, J.V., Levin-Bizan, S. & Bowers, E. P. (2010). Special issue introduction: The meaning and measurement of thriving: A view of the issues. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 707-719.
- Levy, K. S. (2001). The relationship between adolescent attitudes towards authority: Self-concept, and delinquency. *Adolescence*, 36, 333-346.
- Lewinsohn, P., Redner, J. & Seeley, J. (1991). The relationship between life satisfaction and psychosocial variables - new perspectives. In, P. Lewinsohn, J. Redner & J. Seeley (Eds.), *Subjective well-being - an interdisciplinary perspective* (pp. 141-172). Oxford: Pergamon Press.
- Li, Y., Lerner, J. V. & Lerner, R. M. (2010). Personal and ecological assets and academic competence in early adolescence: The mediating role of school engagement. *J Youth Adolescence*, 39, 801-815.
- Libbey, H., Ireland, M., & Resnick, M. D. (2002). Social connectedness: Is protection cumulative? *Journal of Adolescent Health*, 30(2), 102.
- Lin, H. F. (2013). The well-being of junior high school students in Taiwan in relation to familial socioeconomic status, school life adjustment, and deviant behavior. *Psychology*, 4(3A), 217-223.
- Logan-Green, P., Nuris, P. & Thompson, E. (2012). Distinct stress and resource profiles among at-risks adolescents: Implications for violence and other problem behaviors. *Child & Adolescent Social Work Journal*, 29(5), 373-390.
- Lopes, A.F. (2008). Bem-estar escolar e satisfação com a vida nos adolescentes. Dissertação de mestrado em Psicologia da Saúde, Faculdade de psicologia e Ciências de Educação: Universidade do Porto.
- Lopez, S. J. & Snyder, C. R. (2009). *Oxford handbook of positive psychology*. Oxford: University Press.
- López, V. & Orpinas, P. (2012). Las escalas de agresión y victimización: validación y prevalencia en estudiantes chilenos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 109-124.

- Lyubomirsky, S., King, L. & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131, 803-855.
- MacDonald, M., Piquero, A., Valois, R. & Zullig, K. (2005). The relationship between life satisfaction, risk-taking behaviors, and youth violence. *Journal Interpeers Violence*, 20,1495-1518.
- Maddaleno, M. (1994). *Riesgo en adolescentes*. Presentado em el Curso de Multiplicadores de Salud Integrales de Adolescentes. Santiago:OPS Kellog.
- Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2003). What type of support do they need? Investigating student adjustment as related to emotional, informational, appraisal, and instrumental support. *School Psychology Quarterly*, 18, 231-252.
- Manetti, M. & Schneider, B. H. (1996). Stability and change in patterns of parental social support and their relation to children's school adjustment. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 17, 101-115.
- Martin, K. M. & Huebner, E. S. (2007). Peer victimization and prosocial experiences and emotional well-being of middle school students. *Psychology in the Schools*, 44(2), 199-208.
- Martín, E. & Muñoz, M. C. (2009). Un análisis contextual de la preferencia y el rechazo entre iguales en la escuela. *Psicothema*, 21(3), 439-445.
- Martín-Albo, J., Núñez, J. L., Navarro, J. G. & Grijalvo, F. (2007). The Rosenberg Self-Esteem Scale: Translation and validation in university students. *The Spanish Journal of Psychology*, 10(2), 458-467.
- Martínez, B. (2009). *Ajuste escolar, rechazo y violencia en adolescentes*. Tese Doutoral, Universidade de València, València.
- Martínez, B., Murgui, S., Musitu, G., & Monreal, M. C. (2008). El rol del apoyo parental, las actitudes hacia la escuela y la autoestima en la violencia escolar en adolescentes. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(3), 679-692.
- Martínez, B., Musitu, G., Amador, L. V. & Monreal, M. C. (2012). Estatus sociométrico y violencia escolar en adolescentes: implicaciones de la autoestima, la familia y la escuela.

- Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 55-66.
- Martínez-Otero, V. (2005). Conflictividad escolar y fomento de la convivência. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 33-52.
- Martínez, R. S., Aricat, O. T., Graves, M. N., Peters-Myszak, J. & Nellis, L (2011). Changes in perceived social support and socioemotional adjustment across the elementary to junior high school transition. *J Youth Adolescence*, 40, 519-530.
- Massari, L. (2011). Teaching emotional intelligence. *Leadership*, 40(5), 8-12.
- Masten, A. S. & Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments. Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53(2), 205-220.
- Masten, A. & Garmezy, N. (1985). Risk, vulnerability and protective factors in Developmental Psychopathology. In B. B. Lahey & A. E. Kazdin (Orgs.), *Advances in clinical child psychology* (pp. 1-52). New York: Plenum.
- Matos, M. & Carvalhosa, F. (2001). *A violência na escola: vítimas, provocadores e outros*. Faculdade de Motricidade Humana/ PEPT – Saúde/GPT da CM Lisboa.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In, P. Salovey & D. J. Sluyter (Org.), *Emotional development and emotional intelligence; educational implications* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R. & Salovey, P. (2002). Selecionando uma medida para inteligência emocional: Em defesa das escalas de aptidão. Em, R. Bar-On e J. D. A. Parker (Orgs.), *Manual de inteligência emocional: Teoria, desenvolvimento, avaliação e aplicação em casa, na escola e no local de trabalho* (pp. 237- 251). Porto Alegre: Artmed.
- Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso, D. R. (2008). Emotional intelligence. New ability or eclectic traits? *American Psychologist*, 63, 503-517.
- Maziti, E. (2014). The Relationship between parenting styles and self-esteem among adolescents: A case of Zimunya High School (Manicaland). *Asian Journal of Research in Social Sciences and Humanities*, 4(2), 27-41.

- McCabe, K. M., Hough, R. L., Yeh, M., Lucchini, S. E. & Hazen, A. (2005). The relation between violence exposure and conduct problems among adolescents: A prospective study. *Journal of Orthopsychiatry*, 75(4), 575-584.
- McCullough, M. E. & Snyder, C. R. (2000). Classical sources of human strength: Revisiting an old home and building a new one. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 19, 110-121.
- McCullough, G., Huebner, E. S. & Laughlin, J. E. (2000). Life events, self-concept, and adolescents' positive subjective well-being. *Psychology in the School*, 37, 281-290.
- McGill, R. K., Hughes, D., Alicea, S. & Way, N. (2012). Academic adjustment across middle school: The role of public regard and parenting. *Developmental Psychology*, 48(4), 1003-1018.
- Meeban, B. T., Hughes, J. N. & Cavell, T. A. (2003). Teacher-student relationships as compensatory resources for aggressive children. *Child Development*, 74(4), 1145-1157.
- Meesters, C. & Muris, P. (2004). Perceived parental rearing behaviours and coping in young adolescents. *Personality and Individual Differences*, 37, 513-522.
- Menin, M. S. S. & Zandonato, Z. L. (2000). Violência na escola: Indicações para programas de prevenção. *Nuances, Presidente Prudente*, 6(6), 107-115.
- Merkas, M. (2014). Adolescent appraisals of family security as a mediator of the effect of family instability on adolescent self-esteem. *DRUS. ISTRAZ. ZAGREB GOD*, 23, 47-66.
- Mestre, J. M., Guil, R., Lopes, P. N., Salovey, P. & Gil-Olarte, P. (2006). Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema*, 18(supl.), 112-117.
- Michael, K. Ben-Zur, H. (2007). Risk-taking among adolescents: Associations with social and affective factors. *Journal of Adolescence*, 30, 17-31.
- Midgley, C. & Urdan, T. (1995). Predictors of middle school students' use of self-handicapping strategies. *Journal of Early Adolescence*, 15(4), 389-411.
- Moraes, M.; Corte-Real, N., Dias, C. & Fonseca, A. (2009). Satisfação com a vida, exercício físico e consumo de tabaco em adolescentes de diferentes áreas geográficas de Portugal.

- Revista Brasileira Ciências e Esporte*, 30(2), 137-149.
- Morais, N. A. & Koller, S. H. (2004). Abordagem ecológica do desenvolvimento humano, psicologia positiva e resiliência: A ênfase na saúde. In S. Koller (Ed.), *Ecologia do desenvolvimento humano: Pesquisa e intervenção no Brasil* (pp. 91-107). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Moral, M. V. & Sirvent, C. (2011). Desórdenes afectivos, crisis de identidad e ideación suicida en adolescentes. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(1), 33-56.
- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S. y Musitu, G. (2009). Relación entre el clima familiar y el clima escolar: El rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9, 123-136.
- Mounts, N. S., Valentiner, D. P., Anderson, K. L. & Boswell, M. K. (2006). Shyness, sociability and parental support for the college transition: Relation to adolescent's adjustment. *Journal of Youth and Adolescence*, 35, 71-80.
- Moisés, L. (2001). *Auto-estima se constrói passo a passo*. 3ª ed. Campinas: Papirus.
- Murray, C. & Murray, K. M. (2004). Child level correlations of teacher-students relationships: an examination of demographic orientation characteristics, academia orientations, and behavioral orientations. *Psychology in the Schools*, 41, 751-762.
- Murray, C. & Zvoch, K. (2011). The Inventory of Teacher-Student Relationships: Factor Structure, Reliability, and Validity Among African American Youth in Low-Income Urban Schools. *The Journal of Early Adolescence*, 31, 493-525.
- Murray, C. (2009). Parent and Teacher Relationships as Predictors of School Engagement and Functioning Among Low-Income Urban Youth. *The Journal of Early Adolescence*, 29, 376-404.
- Muschkin, C. G. & Malone, P. S. (2007). Multiple teacher ratings: An evaluation of measurement strategies. *Educational Research and Evaluation*, 13, 71-86.
- Musitu, G., Buelga, S., Lila, M. & Cava, M. J. (2001). *Familia y adolescencia*. Madrid: Síntesis.

- Myers, D. (2004). Happiness. Excerpted from Psychology 7th Edition. New York: Worth Publishers, 2004. Disponível em <http://www.davidmyers.org/BrixpageID=48>. Acesso em: 21.07.2014.
- Myers, J. E., Willse, J. T. & Villalba, J. A. (2011). Promoting self-esteem in adolescents: The influence of wellness factors. *Journal of Counseling and Development*, 89(1), 28-36.
- Nasir, F. & Munaf, S. (2011). Emotional Intelligence and Academics of Adolescents: A Correlational and Gender Comparative Study. *Journal Of Behavioural Sciences*, 21, 93-101.
- Natvig, G. K., Albrektsen, G. & Qvarnstrom, U. (2001). School-related stress experience as a risk factor for bullying behavior. *Journal of Youth and Adolescence*, 30(5), 561-575.
- 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.
- Negru, O. & Baban, A. (2009). Positive development in school settings: School environment influences on perceived school adjustment in a Romanian adolescent sample. *Cognition, Brain, Behavior. An Interdisciplinary Journal*, 13, 253-267
- Neri, A. L. (2004). O que a psicologia tem a oferecer ao estudo e à intervenção no campo do envelhecimento no Brasil, hoje. Em: A. L. Neri & M. S. Yassuda (orgs.); *Velhice bem-sucedida: Aspectos afetivos e cognitivos*. (pp. 13-27). Campinas, SP: Papirus.
- Neto, F. (1993). The Satisfaction With Life Scale: psychometrics properties in an adolescent sample. *Journal of Youth and Adolescence*, 22, 125-134.
- Novo, R. F. (2003). *Para além da eudaimonia: o bem-estar psicológico em mulheres na idade adulta avançada*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Nunes, M. F. R. & Abramovay, M. (2003). Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas. Brasília: Unesco; Fundação W. K. Kellogg; Unirio.
- Oberle, E., Schonert-Reichl, K. A. & Zumbo, B. D. (2011). Life satisfaction in early adolescence: Personal, neighborhood, school, family, and peer influences. *Journal of Youth and Adolescence*, 40, 889-901.

- Oliva, A., Ríos, M., Antolín, L., Parra, A., Hernando, A. & Pertegal, M. A. (2010). Más allá del déficit: Construyendo un modelo de desarrollo positivo adolescente. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 223-234.
- Oliveira, A. (2010). *Resiliência para principiantes*. Lisboa: Sílabo.
- Oliveira, G. F., Barbosa, G. A., Souza, L. E. C., Costa, C. L., Araújo, R. C. R., & Gouveia, V. V. (2009). Satisfação com a vida entre profissionais de saúde: correlatos demográficos e laborais. *Revista Bioética*, 17, 2, 319-334.
- Oliver, A., Sancho, P., Galiana, L., Tomás, J. M. & Gutiérrez, M. (2012). Efecto de método asociado a los ítems en negativo en la versión en portugués de la escala de autoestima de Rosenberg. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 33, 75-91.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Kohli, S. & Gupta, A. (2013). Self-esteem, academic anxiety and insecurity amongst adolescents: exploring gender differences. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 4(4), 776-779.
- Otero-López, J. M. (2001). Consumo de drogas y comportamientos delictivos en la adolescencia. En C. Saldaña (Ed.), *Detección y prevención en el aula de los problemas del adolescente* (pp.179-212). Madrid: Pirámide.
- Pacheco, L. & Sisto, F. F. (2005). Ajustamento social e dificuldade de aprendizagem. *Revista de Psicologia da Vetor Editora*, 6, 43-50.
- Pacievitch, T., Girelli, E. & Eyng, A. (2009). Violência nas escolas: mediação de conflitos e o clima escolar. IX Congresso Nacional de Educação. EDUCERE.
- Palys, T. S. & Little, B. R. (1983). Perceived Life Satisfaction and the Organization of Personal Project Systems. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(6), 1221-1230.
- Park, N. & Peterson, C. (2007). Character strengths and happiness among young children: content analysis of parental description. *Journal of Happiness Studies*, 7, 323-341.
- Parke, R. D. (2004). Development in family. *Annual Review of Psychology*, 55, 365-399.
- Parra, A., Oliva, A. & Sánchez-Queija, I. (2004). Evolución y determinantes de la autoestima

- durante los años adolescentes. *Anuario de Psicología*, 35(3), 331-346.
- Pavot, W. & Diener, E. (1993). Review of the Satisfaction With Life Scale. *Psychological Assessment*, 5, 164-172.
- Pavot, W. Diener, E. Colvin, C. R. & Sandvik, E. (1991). Further validation of the Satisfaction With Life Scale: evidence for the cross-method convergence of well-being measures. *Journal of Personality Assessment*, 57, 149-161.
- Pedersen, S. & Seidman, E. (2004). Team sports achievement and self-esteem development among urban adolescent girls. *Psychology of Women Quarterly*, 28, 412-422.
- Peixoto, F. (2004). Qualidade das relações familiares, auto-estima, autoconceito e rendimento académico. *Análise Psicológica*, XXII, 235-244.
- Pereira, C. A. A. (1997). Um panorama histórico-conceitual acerca das subdimensões de qualidade de vida e do bem-estar subjectivo. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 49 (4), 32-48.
- Pérez-Sales, P. (2008). Adjustment disorders and stress reactions. In ed. *Handbook of Psychiatry/Manual de Psiquiatria* (Spanish version).
- Perry, K. E. & Weinstein, R. S. (1998). The social context of early schooling and children's school adjustment. *Educational Psychologist*, 33, 177-194.
- Pertegal, M. A., Oliva, A. & Hernando, A. (2010). Los programas escolares como promotores del desarrollo positivo adolescente. *Cultura y Educación*, 22, 53-66.
- Peterson, C. & Seligman, M. (2004). *Character strengths and virtues: A classification and handbook*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Petrides, K. V., Frederickson, N. & Furnham R. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behaviour at school. *Personality and Individual Differences*, 36, 277-293.
- Pianta, R. C. & Steinberg, M. (1992). Teacher-child relationships and the process of adjusting to school. *New Directions for Child Development*, 57, 61-80.
- Povedano, A., Hendry, L. B., Ramos, M. J. & Varela, R. (2011). Victimización escolar: clima

- familiar, autoestima y satisfacción con la vida desde una perspectiva de género. *Intervención Psicosocial: Revista sobre Igualdad y Calidad de Vida*, 20, 5-12.
- Power, P. W. & Orto, A. E. .D. (2004). *Families living with chronic illness and disability – Interventions, challenges, and opportunities*. New York: Springer Publishing Company.
- Prakask, K. & Coplan, R. J. (2007). Socioemotional characteristics and school adjustment of socially withdrawn children in India. *International Journal of Behavioral Development*, 31(2), 123-132.
- Prinstein, M. J., Boergers, J. & Vernberg, E. M. (2001). Overt and relational aggression in adolescents: social-psychological adjustment of aggressors and victims. *Journal of Clinical and Child Psychology*, 30(4), 479-491.
- Priotto, E. P. (2009). Práticas educativas de prevenção da violência em 2009. In: IX Congresso Nacional de Educação- Educere - III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, Anais, Curitiba: Champagnat, p. 6068-6069.
- Putallaz, M., Grimes, C. L., Foster, K. J., Kupersmidt, J. B., Coie, J. D. & Dearing, K. (2007). Overt and relational aggression and victimization: Multiple perspectives within school setting. *Journal of School Psychology*, 45(5), 523-547.
- Raiziené, S. & Garckija, R. (2013). Gender differences in subjective well-being and feeling of safety at school: Evidence from cross-lagged relations in a 1-year longitudinal sample. *Socialinis Darbas/Social Work*, 12(1), 151-162.
- Ramaswamy, V., Aroian, K. J. & Templin, T. (2009). Adaptation and psychometric evaluation of the Multidimensional Scale of Perceived Social Support for Arab American adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 43, 49-56.
- Ramirez, M. I., Herrera, F. & Herrera, I. (2005). ¿Qué ocurre con la adaptación y el rendimiento académico de los alumnos en un contexto educativo pluricultural? Retirado em 14/06/2013, de [http:// www.rieoei.org/deloslectores](http://www.rieoei.org/deloslectores).
- Ramos, M. P. (2002). Apoio social e saúde entre idosos. *Sociologias*, 7, 156-175.
- Rego, T. C. (2003). *Memórias de escola: Cultura escolar e constituição de singularidades*. Petrópolis, RJ: Vozes.

- Remédios, C. (2010). O bem-estar psicológico e as competências pessoais e sociais na adolescência. Tese de Mestrado. FPUL, Lisboa.
- Rey, L., Extremera, N. & Pena, M. (2011). Inteligencia emocional percibida, autoestima y satisfacción con la vida en adolescentes. *Psychosocial Intervention*, 20(2), 227-234.
- Reynolds, C. R. & Kamphaus, R. W. (1992). *Behavior assessment system for children (BASC)*. Circle Pines, MN: American Guidance Services.
- Richards, T. N. (2014). The impact of parental and peer social support on dating violence perpetration and victimization among female adolescents: A longitudinal study. *Violence and Victims*, 29(2), 317-331.
- Richman, J. M., Rosenfeld, L. M. & Bowen, G. L. (1998). Social Support for Adolescents at Risk of School Failure. *National Association of Social Work*, 43(4), 309-323.
- Robins, R. W., Trzesniewski, K. H., Tracy, J. L., Gosling, S. D. & Potter, J. (2002). Global self-esteem across the life span. *Psychology and Aging*, 17, 423-434.
- Robu, V. (2013). Perceived social support, school engagement and school adjustment among adolescents: testing a structural model of relationship. *Romanian Journal of School Psychology*, 6(11), 7-29.
- Rodrigues, A., & Silva, J. A. (2010). O papel das características sociodemográficas na felicidade. *Psico-USF*, 15, 113-123.
- Rodríguez, N. (2004). *Bullying: Guerra nas escolas*. Lisboa: Sinais de Fogo.
- Roeser, R. W., Eccles, J. S. & Sameroff, A. J. (1998). Academic and emotional functioning in early adolescence: Longitudinal relations, patterns, and prediction by experience in middle school. *Development and Psychopathology*, 10, 321-352.
- Romano, A., Negreiros, J., & Martins, T. (2007). Contributos para a validação da escala de auto-estima de Rosenberg numa amostra de adolescentes da região interior norte do país. *Psicologia, Saúde e Doenças*, 8(1), 109-116.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. NJ, USA: Princeton University Press.

- Rosenberg, M. (1989). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press. (Original publicado em 1956).
- Rothon, C., Head, J., Klineberg, E. & Stansfeld, S. (2011). Can social support protect bullied adolescents from adverse outcomes? A prospective study on the effects of bullying on the educational achievement and mental health of adolescents at secondary schools in East London. *Journal of Adolescence*, 34, 579-588.
- Rubini, M. & Pombeni, M. L. (1992). *Cuestionario de conductas delictivas*. Mimeo. Universidad de Bolonia. Facultad de Ciencias de la Educación.
- Rudkin, K. (2003). *Community psychology: Guiding principles and orienting concepts*. Prentice Hall.
- Rueger, S. Y., Malecki, C. K. & Demaray, M. K. (2010). Relationship between multiple sources of perceived social support and psychological and academic adjustment in early adolescence: Comparisons across gender. *J Youth Adolescence*, 39, 47-61.
- Ruiz, F., De la Cruz, E., Ruiz-Risueño, J. & García, M. (2008). Youth smoking patterns and leisure-time physical activity. *Retos*, 14, 75-79.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166.
- Ryff, C. D. (1985). Adult personality development and the motivation for personal growth. In D. Kleiber & M. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement: Motivation and adulthood* (pp. 55-92). Greenwich, CT JAI Press.
- Salmon, G., James, A. & Smith, D. M. (1998). Bullying in schools: self reported anxiety, depression, and self esteem in secondary school children. *British Medical Journal*, 317, 924-925.
- Salovey, P., Bedell, B. T., Detweiler, J. B. & Mayer, J. D. (2000). Current directions in emotional intelligence research. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (2nd edition, pp. 504-520). New York: Guilford Press.

- Schutte, N. S., Thorsteinsson, E. B., Hine, D. W., Foster, R., Cauchi, A. & Binns, C. (2010). Experiential and rational processing styles, emotional intelligence and wellbeing. *Australian Journal of Psychology*, 62, 14-19.
- Seals, D. & Young, J. (2003). Bullying and victimization: Prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. *Adolescence*, 38(152), 735-747.
- Seaton, E. K. & Yip, T. (2009). School and neighborhood contexts, perceptions of racial discrimination, and psychological well-being among African American adolescents. *J Youth Adolescence*, 38, 153-163.
- Siddall, J., Huebner, E. S. & Jiang, X. (2013). A prospective study of differential sources of school-related social support and adolescent global life satisfaction. *American Journal of Orthopsychiatry*, 83, 107-114.
- Seifer, R., Dickstein, S. & Sameroff, A. (1998). Father contributions to infant and family risk. *Infant Behavior and Development*, 21, 56.
- Seixas, S. (2006). Comportamento de bullying entre os pares. Bem-estar e ajustamento escolar. Tese Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.
- Seligman, M. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. New York.
- Seligman, M. E. (2004). *Felicidade autêntica: Usando a nova Psicologia Positiva para a realização permanente*. Rio de Janeiro, RJ: Objetiva.
- Seligman, M. (2011). *Flourish*. New York: Free Press.
- Seligman, M. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: an introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Seligman, M., Steen, T. A., Park, N. & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60, 410-421.
- Serrano, A. & Iborra, I. (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela*. Valencia: Centro

- Reina Sofia, Serie Documentos, nº 9.
- Shek, D. T. L. (1997). The relation of family functioning to adolescent psychological well-being, school adjustment, and problem behavior. *The Journal of Genetic Psychology*, 158, 467-684.
- Shek, D. T. L. (2002). The relation of parental qualities to psychological well-being, school adjustment, and problem behavior in Chinese adolescents with economic disadvantage. *The American Journal of Family Therapy*, 30(3), 215-230.
- Sheldon, K., Fredrickson, B., Rathund, K., Csikszentmihalyi, M. & Haidt, I. (2000). Manifesto on Positive Psychology. In <http://www.positivepsychology.org/akumalmanifesto.htm>,
- Sheldon, M. & King, L. (2001). Why positive psychology is necessary. *American Psychologist*, 56, 216-217.
- Shin, D. & Johnson, D. (1978). Avowed happiness as an overall assessment of the quality of life. *Social Indicators Research*, 5, 475-492.
- Shoshani, A. & Slone, M. (2012). Middle School Transition from the Strengths Perspective: Young Adolescents' Character Strengths, Subjective Well-Being, and School Adjustment. *Journal of Happiness Studies*, 14(4), 1163-1181.
- Shoshani, A. & Steinmetz, S. (2013). Positive Psychology at School: A School-Based Intervention to Promote Adolescents' Mental Health and Well-Being. *Journal of Happiness Studies*, 14(4), 1-23.
- Silva, R., Horta, B., Pontes, L., Faria, A., Souza, L., Cruzeiro, A. & Pinheiro, R. (2007). Bem-estar psicológico e adolescência: fatores associados. *Caderno de Saúde Pública*, 23(5), 1113-1118.
- Silva, L. C. (2007). Disciplina e indisciplina na aula: uma perspectiva sociológica. Tese Doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Siqueira, M. & Padovam, V. (2008). Bases Teóricas de Bem-Estar Subjectivo, Bem-Estar Psicológico e Bem-Estar no Trabalho. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 24, 2, 201-209.

- Siu, A. F. (2009). Trait emotional intelligence and its relationships with problem behavior in Hong Kong adolescents. *Personality and Individual Differences, 47*, 553-557.
- Smith, C. (2008). Positive psychology mind map. In, http://www.positivepsychology.org.uk/images/stories/files/Claire_Smith_MM.pdf.
- Smith, L. (2005). Psychotherapy, classism, and the poor: Conspicuous by their absence. *American Psychologist, 60*, 7, 687-696.
- Smith, J. D., Ryan, W., & Cousins, J. B. (2007). Antibullying programs: A survey of evaluation activities in public schools. *Studies in Educational Evaluation, 33*, 120-134.
- Snyder, C. & Lopez, S. (2005). Positive psychology: A declaration of independence. In C. Snyder & S. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 751-767). Oxford: Oxford University Press.
- Solberg, M. & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior, 29*, 239-268.
- Souza, M., Maragalhoni, C., Quincoses, M., Jansen, K., Cruzeiro, A., Ores, L., da Silva, R. & Pinheiro, R. (2012). Bem-estar psicológico de jovens de 18 a 24 anos: fatores associados. *Cadernos Saúde Pública, 28*(6), 1167-1174.
- Steiger, J. H. & Lind, C. (1980). Statistically based tests for the number of common factors. Paper presented at the annual meeting of the Psychometric Society, Iowa City, IA.)
- Stein, P. (2011). *Vida escolar dos adolescentes e seu bem-estar pessoal em diferentes âmbitos da vida (PWI): possíveis relações*. Brasil: Porto Alegre.
- Steinberg, L., & Morris, A. S. (2001). Adolescent development. *Annual Review of Psychology, 52*, 83-110.
- Stiglbauer, B., Gnams, T., Gamsjäger, M., & Batinic, B. (2013). The upward spiral of adolescents' positive school experiences and happiness: Investigating reciprocal effects over time. *Journal of School Psychology, 51*(2), 231- 242.

- Suldo, S. H. & Huebner, E. S. (2004). Does life satisfaction moderate the effects of stressful life events on psychopathological behavior during adolescence? *School Psychology Quarterly, 19*, 93-105.
- Suldo, S. M., Friedrich, A. A., White, T., Farmer, J., Minch, D. & Michalowski, J. (2009). Teacher support and adolescents' subjective well-being: A mixed-methods investigation. *School Psychology Review, 38*, 67-85.
- Sun, R. C. & Shek, D. T. (2012). Positive youth development, life satisfaction and problem behaviour among Chinese adolescents in Hong Kong: A replication. *Social Indicators Research, 105*(3), 541-559.
- Szymanski, H. (2001). *A relação família-escola: Desafios e perspectivas*. Brasília: Plano.
- Tanaka J. S. (1993). Multifaceted conceptions of fit in structural equation models. In K. A. Bollen & J. S. Long (Ed.), *Testing structural equation models* (pp. 10-39). Newbury Park, CA: Sage.
- Tardy, C. (1985). Social support measurement. *Journal of Community Psychology, 13*(2), 187-202.
- Terry, T. & Huebner, S. (1995). The relationship between self-concept and life satisfaction in children. *Social Indicators Research, 35*, 39-52.
- Thomas, R. (2003). An assessment of bullying in grades six through twelve in the page county public schools (Virginia). *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences, 64*(3-A), 755.
- Trzesniewski, K. H., Donnellan, M. B. & Robins, R. W. (2003). Stability of self-esteem-across life span. *Journal of Personality and Social Psychology, 84*, 205-220.
- Trianes, M.V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.
- UNESCO (2008). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, Jomtien*. Retirado em 17/05/2008, de <http://www.unesco.org/pt/brasil/resourcesservices/legalinstruments/internationalinstruments-ed/>.

- UNICEF & ICCA. (2011). Análise de situação da Criança e Adolescente em Cabo Verde. UNICEF.
- Valle, M. F., Huebner, E. S. & Suldo, S. M. (2006). An analysis of hope as a psychological strength. *Journal of School Psychology, 44*, 393-406.
- Valois, R. F., Zullig, K. J., Huebner, E. S. & Drane, J. W. (2001). Relationship between life satisfaction and violent behaviors among adolescents. *American Journal of Health Behavior, 25*(4), 353-366.
- Valois, R. F., Zullig, K. J., Huebner, E. S. & Drane, J.W. (2009). Youth developmental assets and perceived life satisfaction. Is there a relationship? *Applied Research on Quality of Life, 4*, 315-331.
- Van Aken, M. A. G. & Asendorpf, J. B. (1997). Support by parents, classmates, friends and siblings in preadolescence: Covariation and compensation across relationships. *Journal of Social and Personal Relationships, 14*, 79-93.
- Vazsonyi, A. T. & Flannery, D. J. (1997). Early adolescent delinquent behaviors: Associations with family and school domains. *The Journal of Early Adolescence, 17*(3), 271-293.
- Veenhoven, R. (2000). The four qualities of life: Ordering concepts and measures of the good life. *Journal of Happiness Studies, 1*, 1-39.
- Veenhoven, R. (2005). Is life getting better? How long and happily do people live in modern society? *European Psychologist, 10*, 330-343.
- Veselska, Z., Geckova, A. M., Orosova, O., Gajdosova, B., van Dijk, J. P. & Reijneveld, S. A. (2009). Self-esteem and resilience: The connection with risky behavior among adolescents. *Addictive Behaviors, 34*, 287-291.
- Watson, D., Clark, L.A. & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures and positive and negative effects: The PANAS Scales. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*(6), 163-170.
- Wentzel, K. R. (2003). Sociometric status and adjustment in middle school: A longitudinal study. *Journal of Early Adolescence, 23*, 5-28.

- Wentzel, K. R., Barry, C. M. & Caldwell, K. A. (2004). Friendships in middle school: Influences on motivation and school adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 195-203.
- Werner, N. E. (2004). Maladaptive peer relationships and the development of relational and physical aggression during middle childhood. *Social Development*, 13, 495-514.
- Wong, C. S. & Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *The Leadership Quarterly*, 13, 243-274.
- Woolley, M., Kol, K. & Bowen, G. (2009). The Social Context of School Success for Latino Middle School Students Direct and Indirect Influences of Teachers, Family, and Friends. *The Journal of Early Adolescence*, 29, 43-70.
- Ying, S. & Fang-Biao, T. (2005). Correlations of school life satisfaction, self-esteem and coping style in middle school students. *Chinese Mental Health Journal*, 19, 741-744.
- Yunes, M. A. M. (2003). Psicologia positiva e resiliência: O foco no indivíduo e na família. *Psicologia em Estudo, Maringá*, 8(num. esp.), 75-84.
- Yunes, M. A. M. & Szymanski, H. (2001). Resiliência: Noção, conceitos afins e considerações críticas. Em, J. Tavares (Org.). *Resiliência e educação* (pp.13-42). São Paulo: Cortez.
- Zagury, T. (2003). O adolescente e a felicidade. *Ciência e Saúde Coletiva*, (8)3, 681-689.
- Zeidner, M. & Olnick-Shemesh, D. (2010). Emotional intelligence and subjective well-being revisited. *Personality and Individual Differences*, 48, 431-435.
- Zeidner, M., Mathews, G. & Roberts, R. (2009). *What we know about emotional intelligence: How it affects learning, work, relationships and our mental health*. The MIT Press Londres.
- Zimet, G. D., Dahlem, N.W., Zimet, S. G. & Farley, G. K. (1988). The multidimensional scale of perceived social support. *Journal of Personality Assessment*, 52, 30-41.

CAPÍTULO VII

ANEXOS:

7.1. CARTA ENVIADA ÀS DIRECÇÕES DAS ESCOLAS SECUNDÁRIAS E LICEUS PARA SOLICITAR AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO.

7.2. QUESTIONÁRIOS APLICADOS À AMOSTRA.

**7.1 CARTA DIRECCIONADA ÀS DIRECCÕES DAS ESCOLAS SECUNDÁRIAS E LICEUS
PARA SOLICITAR A AUTORIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO.**

À Direcção das Ecolas Secudárias e Liceus

ASSUNTO: SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA APLICAÇÃO DE
QUESTIONÁRIOS

Exmos. Senhores,

Tito Olavo da Lomba Rocha Gonçalves docente da Universidade Jean Piaget de Cabo Verde, Campus do Palmarejo na Cidade da Praia, e a realizar a tese de Doutoramento em Psicologia Evolutiva e da Educação, na Universidade de Valência em Espanha, cujo orientador o Professor Doutor Melchor Gutiérrez, com o tema “*Factores Asociados a Ajuste Escolar e o Bem-Estar Psicológico dos Adolescentes em Cabo Verde*”, com o objectivo de estudar a influência da Auto-estima, o Apoio Social e o Controlo Emocional sobre o Ajuste Escolar dos Adolescentes de Cabo Verde e a sua percepção de Bem-Estar Psicológico. Este estudo prevê a participação de adolescentes/ alunos e alunas com idades compreendidas entre os 14 e os 18 anos de idade.

Por isso, solicito a autorização as Direcções das escolas Secundárias e Liceus públicas das cidades de Assomada, Praia e Mindelo, a fim de aplicação dos questionários.

Os alunos serão informados sobre a sua participação voluntária e serão mantidos todas as medidas no sentido de garantir o sigilo e a confidencialidade das informações.

Com este estudo espero contribuir para o esclarecimento de algumas questões sobre o processo de desenvolvimento dos adolescentes cabo-verdianos nas diferentes escolas, os seus recursos internos e apoios externos, assim como a relação destes com a violência escolar e sentirem ajustados com a escola e a satisfação que sentem pela vida e possuem bem-estar subjectivo.

Desde já agradeço a vossa grandiosa colaboração e estarei inteiramente disponível para possíveis esclarecimentos adicionais.

Muito obrigado.

Os melhores cumprimentos.

Praia, 15 Maio de 2010

Solicitante

Tito Olavo da Lomba Rocha Gonçalves

Nota: foram endereçadas a todas as direcções das escolas Secundárias e Liceus do ensino público da Assomada, Praia e Mindelo a mesma carta, mudando apenas os nomes das escolas.

7.2 QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS ESTUDANTES ADOLESCENTES.

Estimado/a aluno/a: Queremos avaliar como tu te sentes com a tua vida. Coloca um **X** a frente do quadrado que corresponde a tua resposta. Nenhuma resposta é certa ou errada, por isso não deixes nenhuma questão por responder. Este questionário é anónimo. **Obrigado pela tua colaboração.**

Idade: _____		Género: <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino		Nacionalidade: _____	
Ano Escolar: _____		Via de Ensino: _____		Escola: _____	
Círculo _____		Cidade _____		Com quem vives: _____	
				Quantos irmãos têm: _____	
Habilitações Literárias dos pais: Pai _____		Mãe _____		Profissão dos pais: -----	
Onde moras: _____		Pertences a algum grupo _____			
Existe tolerância na tua escola: _____		Sentes discriminado pelos professores: _____		Rendimento familiar _____	

Em cada uma das seguintes expressões, rodeia com um círculo a alternativa que mais se aproxime a tua opinião, ou seja ao que tu pensas:

AE

	(1) Discordo Totalmente	(2) Discordo	(3) Não concordo nem discordo	(4) Concordo	(5) Concordo Totalmente
1	No conjunto, eu estou satisfeito comigo.....				
2	Às vezes eu acho que não presto para nada.....				
3	Eu acho que eu tenho várias e boas qualidades.....				
4	Eu sou capaz de fazer as coisas tão bem quanto a maioria das pessoas..				
5	Eu acho que eu não tenho muito do que me orgulhar.....				
6	Às vezes, eu me sinto inútil.....				
7	Eu sinto que sou uma pessoa de valor, no mínimo tanto quanto as outras pessoas.....				
8	Eu gostaria de poder ter mais respeito por mim mesmo.....				
9	Levando tudo em conta, eu penso que eu sou um fracasso.....				
10	Eu tenho uma atitude positiva em relação a mim mesmo.....				

CE

1	Sou capaz de controlar o meu temperamento e resolver/tratar as dificuldades racionalmente.....				
2	Sou bastante capaz de controlar as minhas emoções.....				
3	Sou sempre capaz de me acalmar rapidamente quando estou muito zangado.....				
4	Tenho um bom controlo das minhas emoções.....				

SATCV

	(1) Discordo Totalmente	(2) Discordo	(3) Não concordo nem discordo	(4) Concordo	(5) Concordo Totalmente
1 Em muitos aspectos, a minha vida aproxima-se dos meus ideais.....	1	2	3	4	5
2 As minhas condições de vida são excelentes.....	1	2	3	4	5
3 Estou satisfeito com a minha vida.....	1	2	3	4	5
4 Até agora, consegui obter aquilo que era importante na vida.....	1	2	3	4	5
5 Se pudesse viver a minha vida de novo, não alteraria praticamente nada....	1	2	3	4	5

APSOC

1 Tenho um professor conselheiro que me tenta ajudar.....	1	2	3	4	5
2 Eu adiro a ajuda emocional e apoio eu preciso do professor conselheiro.	1	2	3	4	5
3 Eu posso falar sobre meus problemas com o professor conselheiro.....	1	2	3	4	5
4 O professor conselheiro está disposto em me ajudar a tomar decisões.....	1	2	3	4	5
5 Os meus amigos realmente me tentam ajudar.....	1	2	3	4	5
6 Eu posso contar com os amigos quando as coisas derem errado.....	1	2	3	4	5
7 Eu tenho os amigos com quem eu posso partilhar as alegrias e tristezas.....	1	2	3	4	5
8 Eu posso falar sobre os meus problemas com os meus amigos.....	1	2	3	4	5
9 Se eu tiver necessidade a minha família está a minha volta (ao meu lado)..	1	2	3	4	5
10 Eu posso falar sobre os meus problemas com a minha família.....	1	2	3	4	5
11 A minha família é uma real fonte de conforto para mim.....	1	2	3	4	5
12 Os meus familiares preocupam-se com os meus sentimentos.....	1	2	3	4	5

SATCE

1 Eu tenho ansiedade para ir á escola.....	1	2	3	4	5
2 Eu gosto das actividades escolares.....	1	2	3	4	5
3 Sinto-me mal na escola.....	1	2	3	4	5
4 Gosto de estar na escola.....	1	2	3	4	5
5 Há muitas coisas da escola que não gosto.....	1	2	3	4	5
6 A escola é interessante.....	1	2	3	4	5
7 Desejaria não ter de ir à escola.....	1	2	3	4	5
8 Aprendo muito na escola.....	1	2	3	4	5

ECD

	(1) Discordo Totalmente	(2) Discordo	(3) Não concordo nem discordo	(4) Concordo	(5) Concordo Totalmente					
1	Já pintei ou danifiquei as paredes da escola.....					1	2	3	4	5
2	Já roubei dinheiro ou objectos de valor a um desconhecido.....					1	2	3	4	5
3	Já conduzi ou circulei num carro com um amigo que conduzia sem carta de condução.....					1	2	3	4	5
4	Já bati em alguém dentro da escola.....					1	2	3	4	5
5	Já ofendi a polícia ou autoridade.....					1	2	3	4	5
6	Já falsifiquei a assinatura do meu pai das notas ou das justificações.....					1	2	3	4	5
7	Já participei em brigas entre grupos de rapazes/raparigas da minha idade.....					1	2	3	4	5
8	Já roubei objectos dos meus companheiros ou da escola.....					1	2	3	4	5
9	Já roubei motociclos ou bicicletas.....					1	2	3	4	5
10	Já insultei ou ridicularizei intencionalmente os professores.....					1	2	3	4	5
11	Já danifiquei o carro dos professores.....					1	2	3	4	5
12	Já confundi propositadamente o companheiro/a de turma nos deveres e tarefas a realizar.....					1	2	3	4	5
13	Já agredi e bati nos colegas da escola.....					1	2	3	4	5
14	Já roubei produtos/mercadorias dos supermercados.....					1	2	3	4	5
15	Já fumei liamba/padjinha na escola.....					1	2	3	4	5
16	Já danifiquei cabines telefónicas.....					1	2	3	4	5
17	Já danifiquei carros de desconhecidos.....					1	2	3	4	5
18	Já roubei ou falsifiquei um documento escolar.....					1	2	3	4	5
19	Já agredi e bati em pessoas desconhecidas.....					1	2	3	4	5
20	Já perturbei/incomodei o professor na sala de aula.....					1	2	3	4	5
21	Já insultei ou molestei os imigrantes ou estrangeiros.....					1	2	3	4	5
22	Já parti os vidros das janelas da escola.....					1	2	3	4	5
23	Já participei em corridas de moto em momentos de trânsito intenso.....					1	2	3	4	5

CAPÍTULO VIII

RESUMEN DE LA TESIS EN ESPAÑOL:

ÍNDICE.

8.1. INTRODUCCIÓN.

8.2. MÉTODO.

8.3. RESULTADOS, DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.

8.4. LIMITACIONES DE L TRABAJO Y SUGERENCIAS PARA FUTURAS INVESTIGACION.

8.5. PROPUESTAS DE APLICACIÓN DE LOS RESULTADOS.

“Factores Asociados al Ajuste Escolar y el Bienestar Subjetivo de los Adolescentes de Cabo Verde”

ÍNDICE

CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN

- 1.1. CONTEXTUALIZACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO
- 1.2. POLÍTICAS CABOVERDIANAS DE ASISTENCIA AL ADOLESCENTE
- 1.3. RELEVANCIA DE LA PRESENTE INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO II. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

- 2.1. PERSPECTIVA DE LA PSICOLOGÍA POSITIVA EN EL ESTUDIO DE LOS FACTORES ASOCIADOS AL AJUSTE ESCOLAR Y EL BIENESTAR SUBJETIVO DE LOS ADOLESCENTES
 - 2.1.1. Perspectiva histórica de la Psicología Positiva
 - 2.1.2. Bienestar Subjetivo y Satisfacción con la Vida de los adolescentes
 - 2.1.2.1. *Bienestar Subjetivo: Concepto, factores relacionados y evaluación*
 - 2.1.2.2. *Satisfacción con la Vida: Concepto y su evaluación*
 - 2.1.3. Bienestar Subjetivo y Satisfacción con la Escuela de los adolescentes
 - 2.1.4. Violencia y Ajuste Escolar de los adolescentes
 - 2.1.4.1. *El Ajuste Escolar y su medida*
 - 2.1.4.2. *La Violencia en la escuela*
 - 2.1.4.3. *Relaciones entre la Violencia y el Ajuste Escolar*
- 2.2. FACTORES DE RIESGO Y FACTORES DE PROTECCIÓN EN RELACIÓN CON LAS CONDUCTAS DESADAPTADAS DE LOS ADOLESCENTES
 - 2.2.1. El papel de la Autoestima en el Ajuste Escolar y el Bienestar Subjetivo de los adolescentes
 - 2.2.2. Importancia del Control Emocional en el desarrollo de los adolescentes
 - 2.2.3. Importancia del Apoyo Social en el desarrollo de los adolescentes
 - 2.2.4. El Profesor, la Familia y la Escuela como elementos fundamentales en el proceso educativo de los adolescentes
- 2.3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN
- 2.4. HIPÓTESIS

CAPÍTULO III. MÉTODO

3.1. PARTICIPANTES

3.2. INSTRUMENTOS

3.2.1. Cuestionario sociodemográfico

3.2.2. Escala de Autoestima

3.2.3. Escala de Control Emocional

3.2.4. Escala de Apoyo Social

3.2.5. Escala de Satisfacción con la Escuela

3.2.6. Cuestionario de Conductas Delictivas

3.2.7. Escala de Satisfacción con la Vida

3.3. PROCEDIMIENTO

3.4. ANÁLISIS ESTADÍSTICOS

3.5. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV. RESULTADOS

4.1. PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE LOS INSTRUMENTOS UTILIZADOS

4.1.1. Propiedades psicométricas de la Escala de Autoestima

4.1.2. Propiedades psicométricas de la Escala de Control Emocional

4.1.3. Propiedades psicométricas de la Escala de Apoyo Social

4.1.4. Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Escuela

4.1.5. Propiedades psicométricas del Cuestionario de Conductas Delictivas

4.1.6. Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida

4.2. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS DE LAS VARIABLES ESTUDIADAS

4.3. CORRELACIONES ENTRE LAS VARIABLES ESTUDIADAS

4.4. RESULTADOS DIFERENCIALES EN FUNCIÓN DE LAS VARIABLES SOCIO- DEMOGRÁFICAS ESTUDIADAS

4.4.1. Resultados diferenciales según el género

4.4.2. Resultados diferenciales según la isla donde viven

4.4.3. Resultados diferenciales según la zona de residencia

4.4.4. Resultados diferenciales según el sentimiento de discriminación por los profesores

4.4.5. Resultados diferenciales según la edad de los alumnos

4.4.6. Resultados diferenciales según el nivel académico

4.4.7. Resultados diferenciales según con quien viven los alumnos

4.4.8. Resultados diferenciales según la pertenencia de los alumnos a algún grupo

4.5. PREDICCIÓN DE LA SATISFACCIÓN CON LA VIDA DE LOS ALUMNOS
CABOVERDIANOS

CAPÍTULO V. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

5.1. DISCUSIÓN

5.2. CONCLUSIONES

5.3. LIMITACIONES Y SUGERENCIAS PARA FUTURAS INVESTIGACIONES

5.4. PROPUESTAS DE APLICACIÓN DE LOS RESULTADOS

CAPÍTULO VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAPÍTULO VII. ANEXOS

7.1. CARTA DIRIGIDA A LAS ESCUELAS PARA SOLICITAR AUTORIZACIÓN PARA
REALIZAR LA INVESTIGACIÓN

7.2. CUESTIONARIOS APLICADOS A LOS ESTUDIANTES

CAPÍTULO VIII. RESUMEN DE LA TESIS EN ESPAÑOL

8.1. INTRODUCCIÓN

8.2. MÉTODO

8.3. RESULTADOS, DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

8.4. LIMITACIONES DEL TRABAJO

8.5. PROPUESTAS DE APLICACIÓN DE LOS RESULTADOS

8.1. INTRODUCCIÓN

Contextualización del objeto de estudio

Actualmente, en Cabo Verde, la tasa de adolescentes desadaptados con la escuela y consecuentemente con menor percepción de bienestar subjetivo ha aumentado significativamente, principalmente en las tres ciudades donde se encuentran las escuelas de los alumnos que constituyen nuestra muestra de estudio.

El Informe del Análisis de la Situación de la Infancia y la Adolescencia en Cabo Verde y el ICCA elaborado por UNICEF en 2011, ponen énfasis en los derechos de los niños y adolescentes, y tienen como objetivo analizar la situación de los mismos, con la intención de promover el diálogo político y la política pública en nombre de los niños y adolescentes. Se estima que de las aproximadamente 492.000 personas que viven en el país, alrededor de 192.000 son niños y adolescentes de 0 a 17 años, lo que corresponde a casi el 40% de toda la población del archipiélago. Cabo Verde tiene una población joven, con media de edad de 26,2 años, y gran parte de ella se encuentra en el rango de 15 a 19 años.

Los problemas con la educación y la vida de los adolescentes han ocupado un privilegiado lugar en lo que se refiere a las políticas públicas de todos los países donde reina la democracia. Este grupo de edad es más vulnerable a los efectos de la violencia, la pobreza, la indiferencia social y la desnutrición.

Las primeras transiciones psicológicas y sociales de la adolescencia surgen por la necesidad de independencia, autonomía, sentido de vida, aceptación de los pares, etc. Esta etapa del ciclo vital es especialmente vulnerable a la iniciación en el consumo de alcohol y de tabaco. Omar (2008) señala que hay una evidencia incontestable de que los adolescentes de hoy pueden vivir experiencias más negativas (drogas, suicidios, violencia y otras de similar envergadura) que los jóvenes de generaciones anteriores. La adolescencia es un período crítico y desde siempre ha atraído el interés de los científicos, en especial porque la prevalencia del comportamiento de riesgo parece ser más notoria en la población en edad escolar. Sin embargo, a pesar de la importancia de estos temas, en Cabo Verde no existen trabajos que lo aborden.

Esta situación está preocupando a las entidades gubernamentales y a la sociedad civil cabo-verdiana, que procuran realizar proyectos dirigidos a los adolescentes y jóvenes con el fin

de reducir su tiempo de ocio mal empleado, tratando de reconducirlo hacia un ocio activo y saludable.

En este contexto, la exposición al desajuste escolar y al malestar psicológico constituyen un gran desafío para el adolescente y para el gobierno. Por un lado, los adolescentes necesitan desarrollar recursos personales y por otro lado resulta necesaria la creación de recursos sociales, políticos y legales capaces de ofrecer nuevas formas de visibilidad, identificación e inserción social de esos adolescentes, así como servicios y profesionales capacitados para atender sus demandas.

Fundamentación teórica.

Hasta finales del siglo pasado, tanto la psicología como la educación trataban de identificar y remediar las limitaciones y problemas de los adolescentes empleando un enfoque basado en el déficit. Sin embargo, en los últimos años, ha surgido un nuevo modelo centrado en el desarrollo positivo y en la competencia durante la adolescencia (Benson et al., 2006; Damon, 2004; Larson, 2000; Oliva et al., 2010). Esta perspectiva del Desarrollo Positivo Adolescente (Positive Youth Development), ha introducido un nuevo punto de vista que considera a los jóvenes como recursos más que como problemas para la sociedad, y acentúa sus potenciales manifiestos más que sus supuestas incapacidades (Benson, Mannes, Pittman y Ferber, 2004; Benson et al., 2006; Damon, 2004).

Por su parte, la psicología positiva (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000; Sheldon y King, 2001), sitúa el foco de atención en las fortalezas de los adolescentes, en las dimensiones positivas de su desarrollo psicosocial, poniendo el acento en la creación de ambientes óptimos que favorezcan su bienestar (Elmore y Huebner, 2010; Gutiérrez y López, 2012; Huebner y Gilman, 2003). De este modo, se presta atención a las características del contexto que son importantes para el adolescente, tales como las necesidades socioemocionales y la satisfacción con las experiencias escolares (Oliva et al., 2010; Pertegal et al., 2010).

La literatura especializada sobre el bienestar subjetivo de los jóvenes proporciona un marco teórico que incorpora la satisfacción con la escuela como un factor de contribución importante a la satisfacción de vida en general (Huebner y Gilman, 2006). Así mismo, aporta apoyo para la relación entre la satisfacción con la escuela y variables personales y ambientales

predictoras de diferentes resultados, entre los que se encuentra la percepción de calidad de vida (Huebner et al., 2009; Pavot y Diener, 2008). Teniendo en cuenta la limitada investigación desarrollada en este sentido, hemos diseñado el presente trabajo para ampliar la comprensión del bienestar subjetivo en la adolescencia, analizando la importancia de recursos personales y sociales tales como la autoestima, el apoyo social, la inteligencia emocional y el ajuste escolar sobre su bienestar.

Paralelamente a esta perspectiva positiva, la literatura también ofrece datos de la sucesiva escalada de violencia y problemas de conducta en las aulas que empobrecen el ajuste escolar de los adolescentes y minan su rendimiento y bienestar (Buelga, Cava y Musitu, 2012; Cerezo, 2009; Pérez, Gázquez, Mercader, Molero y García, 2011). El estudio de la violencia es importante porque vivimos en un momento en que hay informes significativos sobre el clima escolar y la conducta violenta y la necesidad de desarrollo de normas para la intervención en materia de violencia en la escuela, ya que es un tipo de conducta transgresora que se lleva a cabo en los centros educativos. Estas conductas impiden el normal desarrollo del proceso de enseñanza/aprendizaje y afectan gravemente a las relaciones interpersonales entre profesores y estudiantes y al bienestar psicológico de los adolescentes (Cava, Musitu, Buelga y Murgui, 2010; Cava y Musitu Murgui, 2007; Estévez, Musitu y Herrero, 2005; Cuaresma et al, 2009; Martín y Muñoz, 2009; Martínez et al, 2008; Carvalhosa, Lima y Matos, 2001; Olweus, 1998; Seaton y Yip, 2009; cerebro y Smith, 2000; Solberg y Olweus, 2003; Suldo y Huebner, 2004; Suldo *et al*, 2009; Trianes, 2000). El estudio de la violencia escolar es un objetivo importante de la educación a nivel mundial (Agbaria, 2014; Debarbieux, 2005; Gázquez, Pérez-Fuentes, Lucas y Fernández, 2009).

El bienestar subjetivo es un constructo que ha ido tomando interés entre los sociólogos y psicólogos de la educación, considerando la satisfacción con la vida como uno de sus elementos importantes (Diener, 2000). Ésta, goza de gran consideración en el campo de la psicología positiva porque está relacionada con numerosos beneficios personales, conductuales, psicológicos y sociales (Lyubomirsky et al. 2005). El bienestar subjetivo puede incluir juicios cognitivos tales como satisfacción con la vida, y respuestas emocionales tales como los afectos positivos y negativos (Chen et al., 2013; Diener y Diener, 2009). Los adolescentes con altos niveles de satisfacción con la vida tienen, en general, locus de control interno, activa capacidad

de afrontamiento, autoconcepto positivo y perspectivas de futuro, así como tendencia a participar en actividades significativas de contenido prosocial. Por el contrario, niveles bajos de satisfacción con la vida se relacionan con resultados negativos tales como la conducta agresiva (Valois, Zullig, Huebner y Drane, 2001). Además, los adolescentes con alto nivel de desarrollo positivo están más satisfechos con la vida y tienen menos problemas de conducta (Sun y Shek, 2012).

El bienestar subjetivo ha sido identificado como un factor asociado a un crecimiento positivo. Lopes (2008) encontró una relación positiva entre el bienestar subjetivo y la satisfacción con la vida de los adolescentes; es decir, existe una correlación, aunque de magnitud débil, entre la satisfacción de vida y el bienestar académico, especialmente en la percepción de la salud y las habilidades académicas y apoyo de los padres en la educación.

Algunos estudios sobre adolescentes han mostrado relación entre su percepción de bienestar y situaciones positivas como la adaptación a la escuela (Lent, Taveira, Sheu y Singley, 2009; McGill, 2012). Según Negru y Baban (2009) la satisfacción con la escuela se encuentra asociada con un incremento global de la salud y la satisfacción con la vida. Samdal, Dur y Freeman (2004) ponen de relieve que los estudiantes que informan de elevados niveles de satisfacción con la escuela también informan de autoevaluaciones positivas y altos niveles de bienestar subjetivo. Por ello, de acuerdo con Oberle, Schonert-Reichl y Zumbo (2011), dado que el bienestar subjetivo ha sido identificado como un factor asociado con el crecimiento positivo, es importante incrementar la comprensión de la satisfacción con la vida en adolescentes porque permite a los investigadores relacionar el bienestar con características como el ajuste escolar, constructo que consiste en aspectos como logro académico, compromiso con la escuela, conducta prosocial y relaciones positivas con los compañeros y profesores, tal como señalan Kiuru et al. (2009). La satisfacción con la escuela también es definida como la “valoración cognitiva y subjetiva de la percepción de la calidad de vida escolar” (Baker, Dilly, Aupperlee y Patil, 2003, p. 210). Los alumnos con buen ajuste escolar normalmente valoran su aprendizaje, están positivamente implicados, se relacionan bien con sus profesores y con sus compañeros y raramente se comportan de forma disruptiva (Kiuru et al., 2007). Por el contrario, la insatisfacción con la escuela ha sido identificada como una razón común que argumentan los estudiantes para abandonar los estudios, resultando particularmente importante en los años

adolescentes (Baker y Maupin, 2009).

Los investigadores han encontrado un amplio número de recursos de los adolescentes que pueden influir en la protección contra los riesgos de conductas desadaptadas, tanto a nivel individual como de los amigos, la familia, la escuela o la comunidad, y favorecer su bienestar psicológico. Entre ellos, uno importante es la autoestima, la cual expresa una actitud de aprobación o de repulsa de sí y engloba el auto-juicio en relación a competencia y valor. Este juicio afecta a la manera en que el individuo se desenvuelve en esferas como la familiar, la social y la académica (Agbaria, 2014; Avanci et al., 2007). Por otro lado, De la Torre *et al.* (2008) encontraron relaciones negativas entre la violencia escolar y el autoconcepto de los adolescentes.

En la última década, diversos estudios se han centrado en el papel que la autoestima puede jugar en relación con la promoción de conductas saludables o en la evitación de las no saludables (Agbaria, 2014; Moral y Sirvent, 2011; Myers et al., 2011; Kohli e Gupta, 2013; Rodríguez y Caño, 2012; Veselska et al., 2009). Tener baja autoestima puede colocar a un adolescente en riesgo para desarrollar resultados no deseables, mientras que la alta autoestima protege al joven de los resultados negativos asociados con la exposición al riesgo (Buelga et al., 2012). La autoestima se asocia positivamente con la calidad de vida y las relaciones familiares, favorece el control emocional, es un indicador de la adaptación escolar, y predice el bienestar y el ajuste psicológico (Buelga *et al.*, 2007; Fuentes *et al.*, 2011; Kapikiran, 2013; Peixoto, 2004).

Un recurso también relacionado con nuestro objeto de estudio es el control emocional, como parte de la inteligencia emocional, conceptualizada como un conjunto de habilidades concernientes a la regulación, gestión, control y uso de las emociones en la toma de decisiones y en relación con la promoción de la salud y el funcionamiento psicosocial adaptativo (Mayer et al., 2008; Wong y Law, 2002). Niveles elevados de inteligencia emocional han mostrado estar asociados con el bienestar subjetivo (Austin et al., 2005; Mestre et al., 2006; Schutte et al., 2010; Zeidner y Olnick-Shemesh, 2010), mientras que bajos niveles de inteligencia emocional han sido predictores de conductas psicológicamente desajustadas (Downey et al., 2010; Petrides et al., 2004). Otros autores afirman que niveles bajos de inteligencia emocional están asociados con altos niveles de depresión, ansiedad, estrés y conductas agresivas (Siu,

2009).

Por último, otro factor que puede influir sobre el desarrollo positivo de los adolescentes es el apoyo social, siendo éste un fenómeno que comprende un conjunto de factores en interacción, es dinámico y cambia a medida que cambian las situaciones de la vida (Cohen, 2004; Martínez et al., 2011; Rothon et al., 2011). La familia, los amigos y los profesores, constituyen las principales fuentes de apoyo de los adolescentes (Feitosa, de Matos, del Prette y del Prette, 2005; Richards, 2014; Rueger et al., 2010). Contar con un buen apoyo social favorece la percepción de satisfacción con la vida, alta autoestima y bienestar subjetivo, y a su vez una actitud no violenta (Agbaria, 2014; Ben-Ari y Gil, 2004; Clara, Cox, Enns, Murray y Torgrudc, 2003; Kapikiran, 2013). Diversas investigaciones han demostrado el impacto de los padres, amigos, profesores y compañeros de clase tanto sobre las conductas conflictivas y desajuste escolar como en favor del desarrollo positivo de los adolescentes (Bokhorst, Sumter y Westenberg, 2010; Demaray y Malecki, 2002; Moreno et al. 2009; Siddall et al., 2013).

Estudiar el ajuste escolar es un tema importante porque el comportamiento inadaptado de los estudiantes no es un fenómeno que se produce en un país determinado, trayendo la mayor parte de las veces consecuencias catastróficas. Hay varias investigaciones que se refieren a este tipo de comportamiento, por ejemplo, en China (Chen, Rubin, y Li, 1997), en España (Ramírez, Herrera y Herrera, 2005), en Estados Unidos (Gadd, 2000), en la India (Prakask y Coplan, 2007), en Italia (Manetti y Schneider, 1996) y en Portugal (Feitosa, Matos, y Del Del Prette Prette, 2005; Ferreira Almeida y Soares, 2001).

No obstante, aunque se han llevado a cabo algunas investigaciones buscando asociaciones entre el apoyo social y el bienestar en los adultos, son escasas las desarrolladas para encontrar las asociaciones entre diferentes tipos de apoyo social y bienestar en los adolescentes (Chu, Saucier y Hafner, 2010).

Así pues, una vez revisadas las referencias que la literatura ofrece sobre las relaciones entre las variables que pretendemos estudiar, e inspirados en el modelo de Negru y Baban (2009) para analizar el ambiente psicosocial escolar (a partir de Rasmussen, 2004), proponemos un modelo teórico en el que planteamos que los recursos personales y sociales de los adolescentes (autoestima, control emocional y apoyo social) determinarán su ajuste escolar (satisfacción con la escuela, violencia escolar) y esto influirá sobre su bienestar subjetivo

(satisfacción con la vida) (Figura 9).

Objetivos de la investigación.

Objetivo general.

- Estudiar la influencia de la Autoestima, el Apoyo Social y el Control Emocional sobre el Ajuste Escolar de los adolescentes de Cabo Verde y su percepción de Bienestar Subjetivo.

Objetivos específicos:

- Analizar las relaciones entre las variables sociodemográficas y los indicadores de recursos personales y sociales, el ajuste escolar y el bienestar subjetivo de los adolescentes.
- Analizar el nivel de bienestar subjetivo de los alumnos/as adolescentes y sus relaciones con el ajuste escolar.
- Analizar las relaciones entre autoestima, control emocional, apoyo social y satisfacción con la escuela.
- Analizar las relaciones entre autoestima, control emocional, apoyo social y violencia escolar.

Hipótesis

Partimos de tres hipótesis:

- (1) Que la autoestima, el control emocional y el apoyo social de los adolescentes presentarán relaciones positivas con la satisfacción con la escuela y negativas con la violencia escolar.
- (2) Que la satisfacción con la escuela se relacionará positivamente con la satisfacción con la vida.
- (3) Que la violencia escolar se relacionará negativamente con la satisfacción con la vida de los adolescentes.

8.2. MÉTODO

Participantes

Han participado 1317 adolescentes (525 varones y 792 mujeres) de edades comprendidas entre 14 y 19 años ($M = 16.50$; $DT = 1.47$). Estos adolescentes se encontraban escolarizados en diversos centros educativos de las islas de Santiago (998) y San Vicente (319), pertenecientes al archipiélago de Cabo Verde. El muestreo ha sido incidental o por conveniencia, a través de colaboradores. De toda la muestra, 1.004 adolescentes (76,2%) residen en el área urbana y 313 (23,8%) en diversas zonas rurales.

Instrumentos

En primer lugar, se utilizó un cuestionario sociodemográfico con el que se recogieron datos de edad, sexo, nivel académico, isla de pertenencia, lugar de residencia, personas con quienes viven los adolescentes, si pertenecen a algún grupo (deportivo, religioso), y si se sentían o no discriminados por los profesores. Los recursos personales y sociales de los adolescentes se midieron utilizando tres instrumentos: la escala de autoestima, la escala de control emocional y la escala de apoyo social. El ajuste escolar de los adolescentes se evaluó mediante dos instrumentos: la escala de satisfacción con la escuela (vertiente positiva) y la escala de conductas violentas en la escuela (vertiente negativa). Además, también se empleó la escala de satisfacción con la vida, como síntesis de la percepción de bienestar subjetivo de los adolescentes.

Cuestionario sociodemográfico. Cuestionario abierto en busca de información/datos sociodemográficos de los adolescentes: género, lugar de residencia, edad, nivel académico, isla, personas con quienes viven, si se sienten discriminados por los profesores, y si pertenecen a algún grupo (deportivo, religioso).

Escala de Autoestima. (RSES; Rosenberg, 1965). Se ha empleado la versión portuguesa de Avanci *et al.* (2007). Es una escala formada originariamente por 10 items, cinco positivos y cinco invertidos (ejemplos: A veces me siento realmente inútil; Tengo una actitud positiva en

relación a mí mismo). Tradicionalmente ha sido considerada una escala unidimensional, pero hay autores que consideran la autoestima formada por un factor general más un efecto de método, debido a la forma de redacción de sus ítems (Santos y Maia, 2003; Oliver et al., 2012; Tomás y Oliver, 1999). Por ello, en esta investigación hemos considerado únicamente los ítems redactados en positivo.

Todas las escalas aplicadas en esta investigación se han presentado a los participantes con cinco alternativas de respuesta, desde (1) *totalmente en desacuerdo*, hasta (5) *totalmente de acuerdo*.

Escala de Apoyo Social. (MSPSS-AA; Zimet et al., 1988; versión de Ramaswamy, Aroian y Templin, 2009). Está compuesta por 12 ítems agrupados en tres factores: Apoyo de la escuela, apoyo de los amigos, y apoyo de la familia (ejemplos: Tengo un profesor orientador que trata de ayudarme; Puedo hablar sobre mis problemas con mis amigos; Mi familia es realmente una fuente de confort para mí).

Escala de Control Emocional. Hemos empleado uno de los cuatro factores que componen la escala de Inteligencia Emocional de Wong y Law (2002). Consta de cuatro ítems y mide la regulación de las emociones propias o control emocional (ejemplo: Soy bastante capaz de controlar mis propias emociones).

Escala de Satisfacción con la Escuela. Esta escala está compuesta por ocho ítems pertenecientes al cuestionario “The Multidimensional Students’ Life Satisfaction Scale”, de Gilman, Huebner y Laughlin (2000), que contempla una dimensión escolar (ejemplos: Me gustan las actividades escolares; Desearía no tener que ir a la escuela).

Escala de Conductas Delictivas. La violencia escolar ha sido evaluada mediante la Escala de Conductas Delictivas (CCD) de Rubini y Pombeni (1992), adaptada por Musitu, Buelga, Lila y Cava (2001). Está formada por 23 ítems considerados una sola dimensión (ejemplos: He pintado o dañado las paredes de la escuela; Me he peleado con compañeros de la escuela; He robado objetos de mis compañeros o de la escuela; He insultado o ridiculizado intencionadamente a los profesores).

Escala de Satisfacción con la Vida. (SWLS; Pavot y Diener, 1993, 2008). Está compuesta por cinco items, cuyo objetivo es proporcionar un índice general de satisfacción con la vida referido a la percepción de bienestar subjetivo de los adolescentes (ejemplos: Estoy satisfecho con mi vida; En la mayoría de los aspectos mi vida es como quiero que sea).

Procedimiento

El primer caso consistió en solicitar permiso a las autoridades del Ministerio de Educación para desarrollar la investigación. Seguidamente, se establecieron los oportunos contactos con las autoridades de los centros educativos que habían manifestado su disposición a colaborar, y les explicamos en qué consistía la investigación, a la vez que les solicitamos permiso para llevarla a cabo, de acuerdo con las Normas de Ética de la APA. Antes de la aplicación de los cuestionarios, se realizó una breve presentación de los objetivos del estudio. Los estudiantes fueron informados de la naturaleza voluntaria de su participación así como de la garantía de confidencialidad y el anonimato de las respuestas de los participantes. Les facilitamos a los alumnos una carta dirigida a los padres o tutores responsables de los menores de edad, solicitando permiso para su participación en el estudio. Finalmente, todos los alumnos que participaron lo hicieron voluntariamente después de que tanto ellos como sus padres (si los alumnos eran menores) hubieran dado su consentimiento.

Previo a la aplicación de los instrumentos, se procedió a traducirlos al portugués, excepto la escala de autoestima y la de satisfacción con la vida, de las cuales ya se contaba con versiones publicadas en ese idioma. También cabe resaltar que antes de la aplicación definitiva de los instrumentos se procedió a realizar un estudio piloto con un pequeño grupo de alumnos de edades comprendidas entre los 14 y los 18 años, para comprobar si comprendían todos los ítems y verificar el tiempo que duraba la aplicación. Para evitar el efecto de posición serial, se realizó una aplicación de los instrumentos de forma contrabalanceada. De este modo, se presentaron los mismos instrumentos en el modelo A que en el B, pero con un orden de presentación diferente, a excepción del cuestionario sociodemográfico, que siempre se presentó en primer lugar. La aplicación de los cuestionarios tuvo lugar en las escuelas, durante el horario normal de clases, en las aulas y en ausencia del profesor tutor, para evitar coartar la libertad de expresión de los alumnos. Estos fueron aplicados por nosotros y por otros maestros al final del 1er trimestre del año escolar 2010-2011 en la isla de Santiago y en el comienzo de la segunda

cuarta parte del año académico en São Vicente.

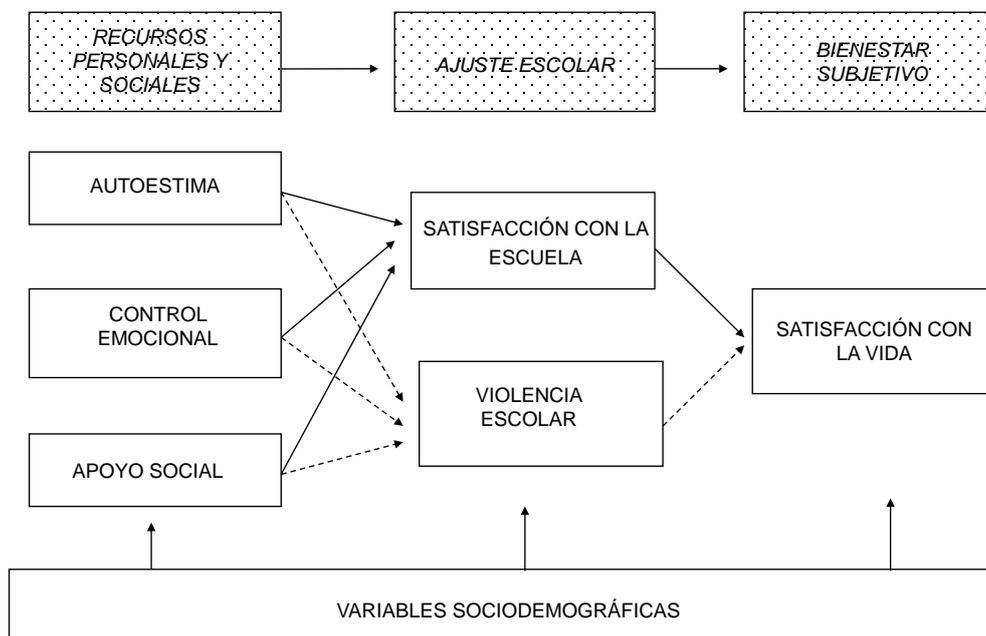
Análisis estadísticos

En primer lugar se calcularon las propiedades psicométricas de los instrumentos, con el objetivo de comprobar su validez y fiabilidad. Para ello, se realizaron diversos Análisis Factoriales Confirmatorios (AFC), basándose en modelos teóricos ya existentes, comprobando así la validez de los instrumentos para ser aplicados a esta muestra. También se calculó la consistencia interna (coeficiente alpha de Cronbach) de los factores que componen cada uno de los instrumentos empleados. Por otro lado, se calcularon las correlaciones entre todas las variables. Finalmente, se puso a prueba un Modelo de Ecuaciones Estructurales con variables observables (path análisis), para predecir el bienestar subjetivo de los alumnos, así como el efecto mediador de la satisfacción con la escuela y de la violencia escolar. Para llevar a cabo los análisis factoriales confirmatorios (Bollen, 1989), se ha empleado el programa EQS 6.1 (Bentler y Wu, 1995). Los modelos confirmatorios se han estimado mediante máxima verosimilitud con correcciones robustas de Satorra-Bentler en los errores estándar y estadísticos e índices de ajuste, dada la falta de normalidad de las variables (Finney y DiStefano, 2006). El ajuste de los análisis factoriales confirmatorios se ha evaluado utilizando diversos estadísticos e índices de ajuste (Hu y Bentler, 1999). Concretamente: (a) estadístico χ^2 (Kaplan, 2000); (b) Comparative Fit Index (CFI; Bentler, 1990) mayor de .90 (e idealmente mayor de .95; Hu y Bentler, 1999); (c) Goodness-of-Fit Index (GFI), cuyos valores superiores a .90 indican un buen ajuste; (d) Standardized Root Mean Square Residual (SRMR), con valores menores de .06 considerados como indicadores de un buen ajuste; y (e) Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA), cuyos valores son aceptables cuando son iguales o menores a .05.

Diseño de la investigación

En esta investigación, analizamos las relaciones entre las variables referidas anteriormente. Confrontamos las variables investigadas, o sea, la relación entre los factores que afectan al ajuste escolar de los adolescentes, considerando que el Apoyo Social, la Autoestima y el Control Emocional estarían directamente relacionados con la Satisfacción con la escuela, y presentarían una relación negativa con la violencia escolar. Pretendemos con esto verificar si el bienestar subjetivo de los adolescentes de Cabo Verde depende de sus recursos personales y de

su ajuste escolar.



Nota. Las líneas continuas indican relaciones positivas y las discontinuas indican relaciones negativas.

Fig. 9. Diseño de la investigación

8.3. RESULTADOS, DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

8.3.1. Resultados

Características de los adolescentes cabo-verdianos. Participaron en este estudio 1317 adolescentes (525 varones y 792 mujeres), de edades comprendidas entre 14 y 19 años ($M = 16.50$; $DT = 1.47$). Estos adolescentes se encontraban escolarizados en diversos centros educativos de las islas de Santiago (998) y de San Vicente (319). De los 1317 adolescentes, (1004) viven en medio urbano y (313) en medio rural.

Propiedades psicométricas de los instrumentos utilizados.

Escala de Autoestima. Mediante AFC, se sometieron a comprobación los tres modelos que ofrece la literatura: Un factor general, dos factores, y un factor más el efecto de método. Los resultados indican que el modelo que mejores índices de ajuste aporta es el que considera la autoestima como un factor global más el efecto de método: $\chi^2_{30} = 138.75$, $p < .001$, $GFI = .961$, $AGFI = .929$, $CFI = .965$, $SRMR = .047$, $RMSEA = .053$). A la vista de estos resultados,

optamos por considerar, para los presentes cálculos, únicamente los ítems positivos de la escala. El coeficiente alfa de Cronbach (consistencia interna) de este factor es de $\alpha = .731$.

Escala de Apoyo Social. El AFC de la Escala de Apoyo Social de Zimet *et al.* (1988), versión de Ramaswamy *et al.* (2009), aporta satisfactorios índices de ajuste: $\chi^2_{51} = 203.36$, $p < .001$, GFI = .939, AGFI = .907, CFI = .981, SRMR = .042, RMSEA = .048, ratificándose los tres factores anunciados por sus autores. Su consistencia interna es la siguiente: Apoyo social de la escuela ($\alpha = .812$), Apoyo social de los amigos ($\alpha = .832$), y Apoyo social de la familia ($\alpha = .823$).

Escala de Control Emocional. Sometido a un AFC el factor de regulación de las emociones propias (control emocional) ofrecido por Wong y Law (2002), se han obtenido satisfactorios índices de ajuste a los datos: $\chi^2_2 = 27.31$, $p < .001$, GFI = .976, AGFI = .878, CFI = .986, SRMR = .031, RMSEA = .058, lo cual ratifica la composición de esta escala por cuatro ítems, tal como proponen sus autores. Su consistencia interna es de .750.

Escala de Satisfacción con la Escuela. El AFC de la Escala de Satisfacción con la Escuela ha aportado los siguientes índices de ajuste: $\chi^2_{20} = 124.20$, $p < .001$, GFI = .945, AGFI = .901, CFI = .970, SRMR = .048, RMSEA = .063), lo cual confirma que sus ocho ítems se agrupan en una sola dimensión, con una consistencia interna de $\alpha = .756$.

Escala de Conductas Delictivas. El AFC al que se sometió esta escala aportó los siguientes índices de ajuste: $\chi^2_{230} = 1230.43$, $p < .001$, GFI = .866, AGFI = .880, CFI = .980, SRMR = .055, RMSEA = .057. Estos resultados indican que el ajuste del modelo a nuestros datos es moderadamente aceptable. Su consistencia interna es de $\alpha = .880$.

Escala de Satisfacción con la Vida. La escala de Satisfacción con la Vida (SWLS, Pavot y Diener, 1993), cuya unidimensionalidad ha sido ya ratificada por numerosos autores en diferentes culturas, muestra aquí esta misma estructura con un buen ajuste del modelo: $\chi^2_5 = 12.03$, $p = .036$, GFI = .994, AGFI = .983, CFI = .994, SRMR = .021, RMSEA = .033. Su consistencia interna es de $\alpha = .777$.

Resultados descriptivos

Según los resultados mostrados en la Tabla 26, los alumnos estudiados han manifestado un nivel considerable de autoestima ($M = 4.02$, $DT = 0.60$), apoyo de los amigos ($M = 3.95$, $DT = 0.86$), apoyo de la familia ($M = 3.94$, $DT = 0.88$) y satisfacción con la escuela ($M = 3.83$, $DT = 0.65$). Los valores han sido más moderados en control emocional ($M = 3.50$, $DT = 0.87$), apoyo de la escuela ($M = 3.21$, $DT = 0.99$) y satisfacción con la vida ($M = 3.27$, $DT = 0.76$). El nivel informado de conductas delictivas de los adolescentes ha sido bajo ($M = 1.51$, $DT = 0.48$).

En cuanto a la fiabilidad o consistencia interna de los factores obtenidos, se observa que todos alcanzan puntuaciones superiores a .70, limite habitualmente establecido para considerar que la fiabilidad de un instrumentso es aceptable.

Tabla 26. Estadísticos descriptivos de las variables estudiadas

Factores	Média	DP	α
<i>Autoestima</i>			
Autoestima	4.02	0.60	.731
<i>Inteligencia Emocional</i>			
Control Emocional	3.50	0.87	.750
<i>Apoyo Social</i>			
Apoyo de la Escuela	3.21	0.99	.812
Apoyo de los Amigos	3.95	0.86	.832
Apoyo de la Familia	3.94	0.88	.823
<i>Satisfacción con la Escuela</i>			
Satisfacción con la Escuela	3.83	0.65	.756
<i>Violencia Escolar</i>			
Conduas Delictivas	1.51	0.48	.880
<i>Satisfacción con la Vida</i>			
Satisfacción con la Vida	3.27	0.76	.777

DT = Desviación típica.

Correlaciones entre las variables estudiadas.

Con respecto a las correlaciones entre las variables estudiadas, los resultados mostrados en la Tabla 27, cabe destacar la relación positiva de la autoestima de los adolescentes con su control emocional ($r = .29$, $p < .01$), con el apoyo de la escuela ($r = .316$, $p < .01$), el apoyo de

los amigos ($r = .22, p < .01$), el apoyo de la familia ($r = .30, p < .01$) y la satisfacción con la vida ($r = .40, p < .01$). Así mismo, cabe destacar la relación positiva del control emocional con el apoyo de la escuela ($r = .14, p < .01$), el apoyo de la familia ($r = .26, p < .01$), la satisfacción con la escuela ($r = .17, p < .01$) y la satisfacción con la vida ($r = .26, p < .01$).

Tabla 27. Correlaciones entre las variables estudiadas

VARIABLES	1	2	3	4	5	6	7
1. Autoestima.	1						
2. Control Emocional	.29**	1					
3. Apoyo de la Escuela	.16**	.14**	1				
4. Apoyo de los Amigos	.22**	.03	.12**	1			
5. Apoyo de la Familia	.30**	.26**	.28**	.19**	1		
6. Satisfac. con la Escuela	.14**	.17**	.31**	.10**	.22**	1	
7. Conductas Delictivas	-.08**	-.06**	-.01	-.03	-.09**	-.20**	1
8. Satisfacción con la Vida	.40**	.26**	.15**	.18**	.40**	.16**	-.05

*La correlación es significativa al nivel 0.05. **La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral)

El apoyo de la escuela correlaciona positivamente con el apoyo de la familia, la satisfacción con la escuela y la satisfacción con la vida (valores de r entre .12 y .31, $p < .01$). El apoyo de los amigos correlaciona positivamente con el apoyo de la familia, la satisfacción con la escuela y la satisfacción con la vida (valores de r entre .10 y .19, $p < .01$). También existe una relación positiva entre el apoyo de la familia y la satisfacción con la escuela ($r = .22, p < .01$) y con la satisfacción con la vida ($r = .40, p < .01$). Finalmente, la satisfacción con la escuela correlaciona positivamente con la satisfacción con la vida ($r = .16, p < .01$). Las correlaciones entre la violencia escolar y el resto de variables estudiadas son todas negativas.

Resultados diferenciales en función de las variables sociodemográficas estudiadas.

En esta parte de la investigación analizamos los resultados diferenciales de las variables dependientes con todas sus dimensiones, a partir de todas las variables sociodemográficas que caracterizan a la muestra. Puesto que ya han sido comentados con mayor extensión estos resultados en la versión portuguesa, aquí comentaremos únicamente los resultados estadísticamente más significativos.

Resultados diferenciales según el género. De acuerdo con los resultados y basándose en los valores medios, podemos ver que los hombres tienen un mayor control emocional y sienten

un mayor apoyo de las familias, sin embargo, muestran mayor nivel de conductas delictivas. Las mujeres sienten un mayor apoyo de los amigos.

Resultados diferenciales según la isla donde viven los adolescentes. Los adolescentes de la isla de Santiago tienen un mayor control emocional, sienten un mayor apoyo de las familias, y de la escuela y tienen una mayor satisfacción con la escuela, mientras que los adolescentes de San Vicente sienten un mayor apoyo de los amigos.

Resultados diferenciales según la zona de residencia. Según los resultados se observa que los adolescentes que viven en las zonas rurales perciben más apoyo de la escuela y se sienten más satisfechos con el ambiente escolar. Por otro lado, los adolescentes de las zonas urbanas sienten una mayor satisfacción con la vida.

Resultados diferenciales según la relación con el professor. Existen diferencias significativas entre los estudiantes que se sienten y los que no se sienten discriminados por los profesores. Los que no se sienten discriminados por los profesores tienen una mayor autoestima, se sienten más apoyados por la familia, se sienten más satisfechos con la escuela, están más satisfechos con la vida y tienen un mayor control emocional. En la dirección opuesta encontramos que los estudiantes que se sienten discriminados por los profesores tienen mayores conductas delictivas y se sienten menos apoyados por la escuela.

Resultados diferenciales según la edad. Teniendo en cuenta la variable edad de los adolescentes y partiendo de los valores medios observamos que las edades de los adolescentes se relacionan de forma significativa con la satisfacción con la escuela, la satisfacción con la vida y con conductas delictivas. Los alumnos con edad entre 14 y 15 años se sienten más satisfechos con la escuela y con la vida. Por su parte, los estudiantes con edades entre 18 y 19 años manifiestan conductas delictivas más elevadas.

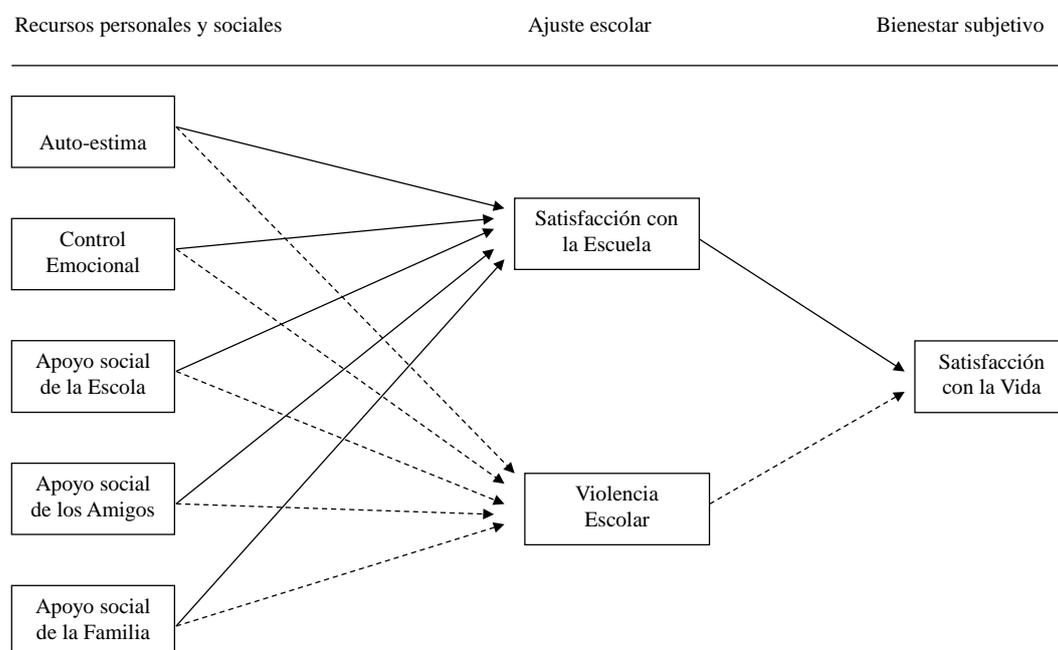
Resultados diferenciales según el grado académico. De acuerdo con los resultados del ANOVA realizado considerando como variables independientes los cuatro grupos según el grado académico, parece que esta variable sólo da lugar a dos diferencias significativas: en cuanto al apoyo de la escuela, y la satisfacción con la escuela. De este modo, se observa que cuanto menor es el grado académico de los alumnos, mayor percepción tienen de ser apoyados

por la escuela; y en el mismo sentido se muestra la satisfacción con la escuela.

Resultados diferenciales según con quien viven los adolescentes. Habiendo considerado la variable independiente “con quien viven los adolescentes”, los resultados encontrados indican que los adolescentes que viven con sus padres muestran una mayor satisfacción con la vida que quienes viven sólo con la madre o con otros familiares. También sienten mayor apoyo de la familia y de la escuela que los adolescentes que viven solos, con su madre o con otros.

Resultados diferenciales según el grupo al que pertenecen. Tomando como variable independiente “el grupo al que pertenecen los adolescentes”, los resultados nos muestran que esta variable aporta diferencias estadísticamente significativas en casi todas las variables dependientes estudiadas, excepto en el control emocional y en la satisfacción con la escuela. En relación con ello, se observó que los adolescentes que pertenecen a los grupos de deportes o grupo religioso se sienten más apoyados por la escuela y con menos frecuencia en conductas delictivas, tienen mayor autoestima, y sienten un mayor apoyo de la familia y se sienten más satisfechos con la vida.

Predicción del bienestar subjetivo de los adolescentes cabo-verdianos



Nota: Las líneas continuas indican relaciones positivas y las discontinuas relaciones negativas.

Fig. 10. Modelo hipotético para la predicción de la satisfacción con la vida de los alumnos cabo-

verdianos estudiados

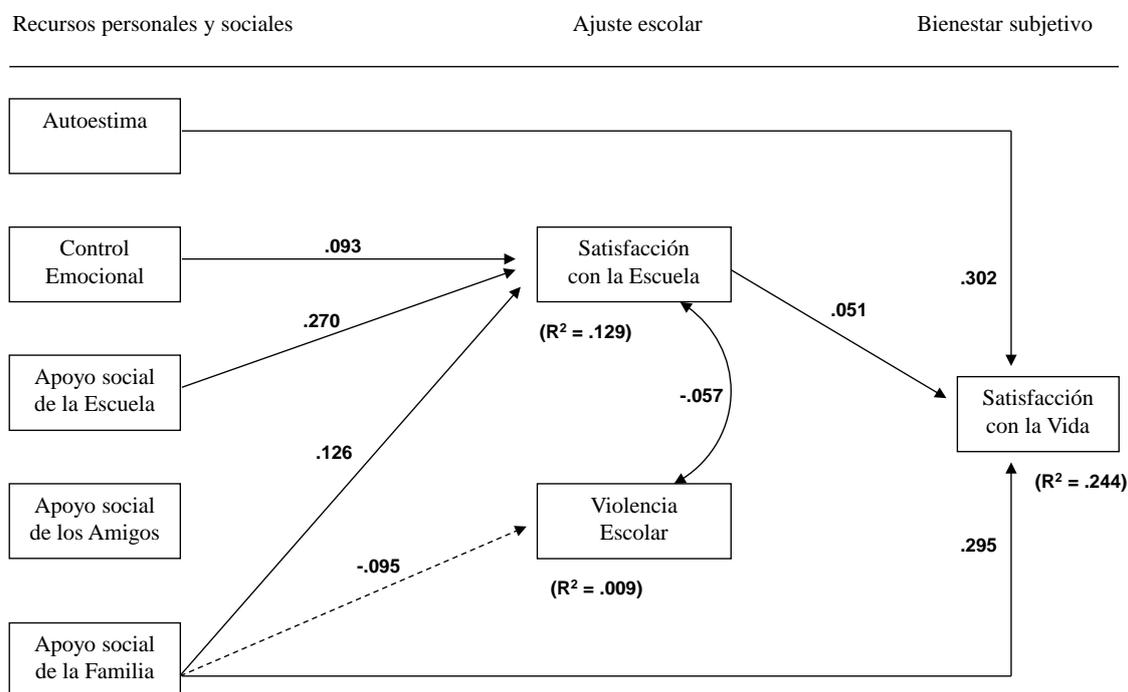
El modelo teórico inicial planteaba que la autoestima, el control emocional y el apoyo social, estarían positivamente relacionados con la satisfacción con la escuela, y negativamente con las conductas delictivas, y a su vez estas variables serían capaces de predecir la satisfacción con la vida de los adolescentes (Fig. 10).

Este modelo general *a-priori* se puso a prueba de forma confirmatoria y se encontró un ajuste bastante insatisfactorio ($\chi^2_5 = 284.93$, $p < .001$, GFI = .943, AGFI = .593, CFI = .681, SRMR = .100, RMSEA = .206), por lo cual se probó un segundo modelo en el que se eliminaron las relaciones no significativas, aportando un ajuste razonablemente mejorado, ahora considerado satisfactorio: $\chi^2_{11} = 30.88$, $p < .001$, GFI = .994, AGFI = .979, CFI = .977, SRMR = .025, RMSEA = .037.

Los resultados de este modelo han señalado que la autoestima predice positivamente, y de forma directa, la satisfacción con la vida (Fig. 11); el control emocional, el apoyo de la escuela y el apoyo de los amigos predicen la satisfacción con la escuela; y el apoyo de la familia muestra capacidad predictiva negativa sobre la violencia escolar y positiva sobre la satisfacción con la vida. Además, la satisfacción con la escuela se encuentra positivamente relacionada con la satisfacción con la vida, mientras que la violencia escolar no muestra relaciones significativas con la satisfacción con la vida.

Tal como muestra la Fig. 11, las variables predictoras de este modelo son capaces de explicar un 12.9% de la satisfacción con la escuela, un 0.9% de la violencia escolar y un 24.4% de la satisfacción con la vida. Las variables con mayor capacidad predictiva sobre la satisfacción con la vida de los adolescentes son la autoestima ($\beta = .302$) y el apoyo de la familia ($\beta = .295$). Por otro lado, la variable que mejor predice la satisfacción con la escuela de los alumnos es el apoyo de la escuela ($\beta = .270$), seguido del apoyo de la familia ($\beta = .126$), y en menor cuantía el control emocional ($\beta = .093$).

La relación entre la satisfacción con la escuela y la satisfacción con la vida, aunque significativa, es relativamente baja ($\beta = .051$), y no existe relación significativa entre la violencia escolar y la satisfacción con la vida de los adolescentes.



Nota. Todas las relaciones estructurales son estadísticamente significativas ($p < .05$). Por razones de claridad expositiva, no se muestran las correlaciones entre las variables exógenas ni los errores.

Fig. 11. Solución estandarizada para el modelo propuesto de las relaciones entre los recursos personales y sociales, el ajuste escolar y la percepción de bienestar subjetivo de los adolescentes.

8.3.2. Discusión

Partiendo del marco teórico de la psicología positiva y de la perspectiva del desarrollo positivo adolescente (Huebner y Gilman, 2003; Huebner *et al.*, 2009; Sheldon y King, 2001), el objetivo de este trabajo ha sido analizar la influencia de los recursos personales y sociales que pueden influir en el desarrollo (autoestima, control emocional y apoyo social de la escuela, de los amigos y de la familia) sobre el ajuste escolar (satisfacción con la escuela), y la capacidad predictiva de esta variable sobre el bienestar subjetivo (satisfacción con la vida) de los adolescentes de Cabo Verde. Las hipótesis de partida fueron que (1) Los recursos personales y sociales estarían relacionados positivamente con la satisfacción con la escuela y negativamente con la violencia escolar; (2) que la satisfacción con la escuela tendría capacidad predictiva sobre la satisfacción con la vida; y (3) que la violencia escolar se relacionaría negativamente con la satisfacción con la vida de los adolescentes.

En cuanto a la relación entre el género y las variables dependientes, se encontraron diferencias estadísticamente significativas con el control emocional, con el apoyo de los amigos, el apoyo escolar y conductas delictivas. Es decir, que los niños tienen un mayor control emocional, lo cual no coincide con los resultados encontrados por Extremera y Fernández-Berrocal (2004) y Nasir y Munaf (2011). A su vez, estos resultados refutan los obtenidos por Bar-On (2000, 2005), que no encontró diferencias significativas de género en la puntuación total de las dimensiones de la Inteligencia Emocional. También sienten más apoyo de las familias. Algunas investigaciones previas han sugerido que las mujeres dan y reciben más apoyo emocional que los hombres, pero pocos estudios han explorado las diferencias de género. Por otro lado, los chicos manifiestan mayor abundancia de conductas delictivas, tal como también han señalado Ahmad y Smith (1994), Cook, William, Guerra, Kin y Sadek (2010) y López y Orpinas (2012). A su vez, las chicas se sienten más apoyadas por los amigos, idea también defendida por Chen y Wei (2013).

Debemos señalar aquí que en cuanto a la relación entre el género y la satisfacción con la vida de los adolescentes, los resultados siguen siendo inconsistentes. Aunque Huebner (1991b) no encontró diferencias de género en relación con la satisfacción de vida en los adolescentes, otras investigaciones mostraron niveles de satisfacción con la vida desigual para niñas y niños (Huebner et al., 2000). Por lo tanto, es necesario tener en cuenta el género, la autoestima y la regulación emocional, ya que influyen en gran medida sobre el bienestar subjetivo y psicológico de los adolescentes (Freire y Tavares, 2011).

En nuestro estudio hemos encontrado que los adolescentes que viven en las zonas rurales sienten más el apoyo de la escuela y tienen una mayor satisfacción con la escuela, resultados que también se encuentra en los estudios de Karatzias et al. (2002) y Matos y Carvalhosa (2001). Por el contrario, los adolescentes de las zonas urbanas sienten una mayor satisfacción con la vida, idea que coincide con las defendidas por Feitosa et al. (2005), pero que contradice los resultados de Fernandes (2007).

El análisis de la variable “si los adolescentes se sienten o no discriminados por los profesores” destaca las relaciones significativas con todas las variables dependientes con excepción del apoyo de los amigos. Es decir, aquellos que no se sienten discriminados por los profesores tienen una mayor autoestima, como argumentaron Buelga et al. (2007), ya que

promueve la adaptación social, el clima social percibido por el estudiante y la previene contra la victimización.

La calidad de las relaciones con los padres, maestros y grupos de pares son de vital importancia para el buen desarrollo de la autoestima (Cava y Musitu, 1999; Ryan y Kiefer, 2008; Parra et al., 2004; Peixoto, 2004). Según lo declarado por Dubois et al. (2002), la autoestima es una característica con mucha influencia sobre el ajuste de los adolescentes. El apoyo social procedente de los profesores protege a los adolescentes de los riesgos a desarrollar conductas desadaptadas (Cooper et al., 2013; Richman, 1998). De este modo, los alumnos que no se consideran discriminados por los profesores, sienten más apoyo de la familia y se sienten más satisfechos con la escuela, están más satisfechos con la vida y tienen un mayor control emocional, resultados que corroboran los encontrados por Murray y Zvoch (2011) y Robu (2013), quienes sostienen que la calidad de la relación entre el profesor y el estudiante y los padres es un indicador del comportamiento emocional y la adaptación escolar. En la dirección opuesta encontramos que los estudiantes que se sienten discriminados por el profesor tienen mayores conductas delictivas y sienten menos apoyo escolar, lo cual coincide con los estudios de Abramovay y Rua (2004), Aunola et al. (2000), Chen y col. (1997), Gadd (2000), García (1999), Fonseca et al. (2011), Feitosa (2005), y Ramírez et al. (2005). El apoyo social se asoció negativamente con la discriminación racial (Cooper et al., 2013). La discriminación es un factor de riesgo en el entorno escolar y el bienestar subjetivo de los adolescentes.

También hemos encontrado una relación significativa entre la edad y la satisfacción escolar, las conductas delictivas y la satisfacción con la vida. Los adolescentes con edades entre 14 y 17 años se sienten más satisfechos con la escuela y con la vida y tienen menos comportamientos delictivos. El alto nivel de satisfacción con la vida se asocia con un bajo nivel de violencia (McDonald et al, 2005; Valois, 2001).

Por otra parte, este estudio nos muestra que los adolescentes que viven con sus padres muestran una mayor satisfacción con la vida. Este resultado es consistente con los estudios realizados por Cenkseven-Onder (2012), Giacomoni et al. (2008) y Huebner (1994), que muestran a la familia como una de las dimensiones fundamentales de la satisfacción con la vida, y los trabajos de Kingon y O'Sullivan (2001), que destacan la importancia de los padres para los adolescentes, lo cual les lleva a sentir un mayor apoyo de la familia y de la escuela (Huebner,

1994). Así mismo, las relaciones parentales satisfactorias constituyen un factor de protección para los adolescentes (Brown, 2004; Carvalho et al, 2007; Guimarães et al, 2009; Peixoto, 2004). De este modo, los estudiantes que viven con sus padres obtienen mejores resultados que los que viven sólo con su madre o con otros elementos (New, 2003; Silva et al, 2007; Souza, 2012). Vivir en una familia unida constituye una de las necesidades más importantes para que los adolescentes se consideren felices (Zagury, 2003). El núcleo familiar sirve como fuente de apoyo social para el desarrollo saludable de los adolescentes, y deben estar presentes las características positivas como la presencia de relaciones afectivas, la cohesión, la seguridad y la ausencia de discordia (Steinberg y Morris, 2001).

Otro resultado encontrado es que los adolescentes que pertenecen a los grupos de deportes y/o religiosos sienten más el apoyo de la escuela y muestran menor frecuencia de conductas delictivas, tienen mayor autoestima, sienten un mayor apoyo de la familia y una mayor satisfacción con la vida. La religión es vista como un factor de protección para los adolescentes (Carvalho et al., 2007). En los estudios de Feliciano y Alfonso (2012) encontraron que los adolescentes que pertenecen a grupos de deporte o grupos religiosos tienen una mayor autoestima. Este resultado se encuentra en la línea de la afirmación que indica que la práctica regular del deporte es una excelente manera de mejorar la autoestima física (Altintas y Ascí, 2008). Por otra parte, los resultados apoyan otros estudios que indican una correlación positiva del deporte sobre la autoestima de los adolescentes (Bowker, 2006; Erkut y Tracy, 2002; Findlay y Bowker, 2009; Pedersen y Seidman, 2004). El ejercicio y el deporte son medios para promover la salud en la infancia y la adolescencia (Ruiz et al., 2008). Los estudiantes que pertenecen a los grupos de deportes o grupos religiosos sienten una mayor satisfacción con la vida, porque existe una relación positiva entre el bienestar psicológico y la práctica religiosa (Silva et al, 2007; Souza, 2012). La religiosidad ha contribuido significativamente a la predicción de la satisfacción con la vida (Diener et al, 1999; Hunsberger, 1985; Koenig et al, 1988). Estos adolescentes sienten más el apoyo de la escuela, de los amigos y de la familia y, por tanto, están en mejores condiciones de evitar las conductas delictivas. Existe una tendencia general a encontrar una relación positiva entre los deportes, la religión y la prevención de riesgos en los adolescentes, a la vez que proporciona la satisfacción con la vida y ésta a su vez conduce a la no-violencia (MacDonald et al., 2005). En conclusión, el deporte y la práctica

religiosa pueden promover un estilo de vida saludable asociado con un menor riesgo de conductas delictivas que pueden proporcionar un buen ajuste y la satisfacción con la vida.

Con respecto a la primera hipótesis, que suponía que la autoestima, el control emocional y el apoyo social de los adolescentes presentarían relaciones positivas con la satisfacción con la escuela y negativas con la violencia escolar, los resultados han señalado que la autoestima se relaciona positivamente con el control emocional, con el apoyo de la escuela, apoyo de los amigos, apoyo de la familia y la satisfacción con la vida. Tanto el control emocional como el apoyo social se relacionan positivamente con la satisfacción con la escuela y negativamente con la violencia escolar.

En cuanto a la segunda hipótesis, según la cual se esperaba que la satisfacción con la escuela se relacionaría positivamente con la satisfacción con la vida, los resultados se confirman. La satisfacción con la escuela se relaciona positivamente con el control emocional, con el apoyo de la escuela, con el apoyo de la familia y con la satisfacción con la vida. La autoestima y el apoyo de la familia predicen positivamente y de forma directa la satisfacción con la vida. La satisfacción con la escuela predice la satisfacción con la vida, aunque con un peso no excesivamente elevado.

En la tercera hipótesis, según la cual la violencia escolar se relacionaría negativamente con la satisfacción con la vida de los adolescentes, los resultados indican que las correlaciones entre la violencia escolar y todas las otras variables son negativas. El apoyo de la familia muestra capacidad predictiva negativa sobre la violencia escolar y positiva sobre la satisfacción con la vida. La satisfacción con la escuela se encuentra positivamente relacionada con la satisfacción con la vida, mientras que la violencia escolar no está significativamente relacionada con la satisfacción con la vida.

Aunque no se han visto cumplidas al completo las hipótesis contempladas en el modelo teórico inicialmente planteado, los resultados de este modelo global se encuentran en la línea de los obtenidos en otros trabajos que ofrece la literatura especializada, haciendo la salvedad de que han sido pocos los desarrollados con esta misma estructura. En este sentido, cabe resaltar de nuestros resultados que la autoestima y el apoyo social de la familia son las variables con mayor capacidad predictiva sobre la satisfacción con la vida de los adolescentes, resultados coincidentes con los obtenidos a través de modelos parciales por Avanci et al. (2007), Chu et

al. (2010), Lyubomirsky et al. (2005), Valois et al. (2001, 2009), Veselska et al. (2009), Gallagher y Vella-Brodrick (2008), Lent et al. (2009), Oberle et al. (2011), y Terry y Huebner (1995). Tanto la autoestima como el apoyo de la familia predicen directamente la satisfacción con la vida de los adolescentes, a diferencia de los hallazgos de Buelga et al. (2012) que consideraban la autoestima como variable mediadora en su relación con la satisfacción con la vida.

Otro aspecto también importante es el de las relaciones del control emocional, el apoyo de la escuela (apoyo de los profesores) y el apoyo de la familia con la satisfacción con la escuela, lo cual refuerza las afirmaciones que ofrece la literatura sobre la importancia de estos factores para favorecer la vertiente positiva del ajuste escolar (Ben-Ari y Gil, 2004; Bokhorst et al., 2010; Feitosa et al., 2005; Kiuru et al., 2007; Suldo et al., 2009). Identificar una relación significativa entre satisfacción con la vida y la percepción del apoyo parental concuerda con estudios previos que han revelado una conexión significativa entre el bienestar subjetivo de los adolescentes y el apoyo de los padres (Gilman y Huebner 2003; Oberle et al., 2011; Valois et al., 2009), y pone de manifiesto la importancia del cuidado y apoyo familiar en el fomento del bienestar emocional y social de los adolescentes. Dado que la satisfacción con la vida es un indicador del bienestar subjetivo, nuestros resultados se encuentran en concordancia con la investigación que la literatura científica comunica en este dominio.

Por otro lado, encontramos que el apoyo de los amigos no aporta relación significativa alguna ni con el ajuste escolar ni con el bienestar subjetivo. Estos resultados se encuentran en la línea de los mencionados por Chu, Saucier y Hafner (2010), quienes a partir de un meta-análisis concluyeron que el apoyo de los amigos resultaba significativamente menos importante que el apoyo de la familia en relación con el bienestar adolescente. Además, la interpretación que podemos darle a esto es que los amigos constituyen un grupo no siempre coincidente con los pares o compañeros en la escuela, por lo que su apoyo no tiene por qué verse tan relacionado con la satisfacción con la escuela. Sin embargo, cabía esperar que el apoyo de los amigos sí estuviese más relacionado, directa o indirectamente, con la percepción de satisfacción vital de los adolescentes, resultado no encontrado en este trabajo.

Merece ser comentado el peso aportado por el apoyo de la familia sobre la satisfacción con la escuela. Ésta es una variable que siempre se ha situado en la base de los recursos de los

adolescentes para su ajuste escolar, tanto para promover las conductas positivas como para afrontar las negativas, resultados coincidentes con los comunicados por Bokhorst et al. (2010) y Demaray y Malecki (2002).

El modelo estructural sometido a comprobación muestra asimismo que la satisfacción con la escuela predice la satisfacción con la vida de los adolescentes, resultado que coincide con los obtenidos por Lent et al. (2009) y Negru y Baban (2009). Sin embargo, la relación entre estas variables, aunque significativa, resulta de muy escasa relevancia. En contra de nuestras expectativas y de las afirmaciones de Huebner (1994) y Elmore y Huebner (2010), que consideran la satisfacción con la escuela como una importante contribución a la satisfacción con la vida en general de los adolescentes, en este trabajo el ajuste escolar (satisfacción con la escuela) ha mostrado una capacidad predictiva bastante débil. Sorprende, por otro lado, que no aparezca relacionada la autoestima de los adolescentes con la satisfacción con la escuela, a pesar de ser una variable que ha demostrado su asociación significativa en diversas investigaciones como las de Huebner y McCullough (2000), o Karatzias et al. (2002).

Podemos destacar diversas coincidencias encontradas en nuestro estudio con la literatura. Muchos estudios han hallado la vinculación entre la autoestima y la satisfacción con la vida (DeNeve y Cooper, 1998; Diener, 1998; Marks y MacDermid, 1996; Reid y Ziegler, 1980). Esta relación es posible que sea de carácter bidireccional, ya que es un hecho manifiesto que la autoestima decae cuando se atraviesan períodos vitales desafortunados. Según Rey, Extremera y Pena (2011) la autoestima correlaciona significativa y positivamente con los niveles de satisfacción vital de los adolescentes. Otros autores muestran el efecto directo de la autoestima sobre la satisfacción con la vida (Byrne y Mazanov, 2001; Veselska *et al.*, 2009), el efecto del apoyo de la familia sobre la satisfacción con la vida de los adolescentes (Ben-Ari y Gil, 2004; Bokhorst *et al.*, 2010; Feitosa et al., 2005; Overle et al., 2011; Sánchez y Barrón, 2003), o el efecto directo del control emocional sobre la satisfacción con la vida (Austin et al., 2005; Schutte *et al.*, 2010). Las dimensiones emocionales se asocian positivamente con la satisfacción vital. Existen asociaciones directas entre la inteligencia emocional percibida y la satisfacción vital, centrándose en el posible papel de otros mecanismos potenciales tales como la autoestima implicados en el vínculo entre inteligencia emocional percibida y satisfacción vital en adolescentes (Rey *et al.*, 2011). La satisfacción con la escuela también está asociada con el

bienestar psicológico (Fernandes *et al.*, 2011). El apoyo social percibido puede desempeñar un papel de mediador entre la autoestima y la satisfacción con la vida. De la Torre *et al.* (2008) confirman también las relaciones negativas entre la violencia escolar y la autoestima. Por otro lado, la mayor parte de los resultados de diferentes estudios destacan la importancia de los contextos facilitadores del desarrollo en un ambiente escolar exento de violencia.

Todos estos resultados ponen de manifiesto el acierto de la psicología positiva y la perspectiva del desarrollo positivo de los jóvenes cuando optan por potenciar las fortalezas, los recursos positivos de los adolescentes, más que centrarse en sus debilidades (Benson *et al.*, 2006; Damon, 2004; Huebner *et al.*, 2009; Oliva *et al.*, 2010; Pertegal *et al.*, 2010; Scales y Leffert, 1999).

Desde una vertiente aplicada, fomentar las relaciones adaptativas entre el individuo y los múltiples contextos en los que se desenvuelve puede ser un importante paso para incrementar la probabilidad del desarrollo positivo y el florecimiento de los adolescentes (Lerner *et al.*, 2010), porque varios estudios han mostrado que el apoyo de la familia, la escuela, los iguales y la comunidad son importantes para el desarrollo positivo y bienestar durante la adolescencia temprana principalmente (Benson y Scales 2009; Li *et al.*, 2010). Se ha comprobado que los adolescentes con alta satisfacción vital también manifiestan sentimientos más conectados con la escuela y les gusta más el ambiente escolar. Por ello, dado el aumento creciente de tiempo que los adolescentes pasan en el contexto escolar, se justifica la necesidad de seguir investigando sobre la satisfacción con la vida y su relación con la escuela y con las relaciones significativas de los jóvenes en este ambiente (Oberle *et al.*, 2011; Valois *et al.* 2009).

Los resultados aquí encontrados pueden considerarse valiosos, no sólo por la coincidencia con los obtenidos en otros trabajos sobre esta temática, sino además también por constituir uno de los primeros trabajos que analizan estas variables en Cabo Verde. Al menos, la literatura científica no ofrece referencias al respecto. Por ello, este trabajo puede constituir un primer paso para alentar a la comunidad científica a desarrollar nuevas investigaciones en esta línea. En estos momentos, aunque los resultados obtenidos resultan valiosos, han de interpretarse con precaución, debido a la falta de datos que permitan contrastarlos en el contexto de Cabo Verde. Sin duda, nuevas investigaciones podrán contribuir a corroborar o rechazar los resultados obtenidos y a consolidar tanto éstas como futuras conclusiones.

8.3.3. Conclusiones

- Las escalas de autoestima, apoyo social, control emocional, satisfacción con la vida, satisfacción con la escuela, y violencia escolar o conductas delictivas, mostraron adecuada validez y fiabilidad, lo cual garantiza su uso en futuras investigaciones. Tras el análisis factorial confirmatorio de las escalas, se obtuvieron índices de ajuste satisfactorios de los modelos originales a los datos de esta muestra, confirmando la estructura factorial de los instrumentos propuesta por sus autores.

- Los adolescentes masculinos tienen un mayor control emocional, sienten un mayor apoyo de las familias, a la vez que muestran más conductas delictivas, mientras que las adolescentes sienten un mayor apoyo de los amigos.

- La relación entre la autoestima, la inteligencia emocional y la escuela con respecto al apoyo de los amigos y al de la familia, es positiva, presentando una mayor satisfacción con la vida. El control de las emociones y el apoyo social se relacionan positivamente con la satisfacción con la escuela y de forma negativa con la violencia escolar.

- La satisfacción con la escuela se relaciona positivamente con el control emocional, con el apoyo de la escuela, y de la familia y con la satisfacción de vida. La autoestima y el apoyo familiar son las variables con la capacidad predictiva más alta sobre la satisfacción con la vida. El control emocional, el apoyo escolar y el apoyo de la familia predicen la satisfacción con la escuela.

- La autoestima predice positiva y directamente a la satisfacción vital. El control emocional y el apoyo de la escuela y de la familia predicen la satisfacción con la escuela. El apoyo de la familia muestra predicción negativa sobre la violencia escolar, y positiva sobre la satisfacción con la escuela y la satisfacción con la vida.

- La violencia escolar está negativamente relacionada con todas las variables, aunque no presenta capacidad predictiva sobre la satisfacción con la vida.

8.4. LIMITACIONES DEL TRABAJO Y SUGERENCIAS PARA FUTURAS INVESTIGACIONES

Como cualquier trabajo de esta naturaleza, éste presenta ciertas limitaciones que deben tenerse en cuenta tanto a la hora de interpretar los resultados como pensando en el desarrollo de futuras investigaciones. Así, aunque el tamaño de la muestra es amplio, los datos fueron obtenidos a través de colaboradores o muestra por conveniencia, y recogidos mediante autoinformes de los adolescentes, lo cual puede incorporar un cierto sesgo, por el efecto de la deseabilidad social, en variables como las conductas delictivas. Además, los datos utilizados en este estudio son transversales, por lo que no se pueden establecer conclusiones fundamentadas en relaciones causa-efecto. En este sentido, un diseño longitudinal en el que, además, se contemplasen observaciones reales, podría reforzar el estudio y proporcionar mayor fiabilidad a las conclusiones.

Asimismo, hay que señalar que el modelo aquí sometido a comprobación mediante ecuaciones estructurales es sólo uno de los posibles, pudiendo existir otros modelos capaces de contribuir con nuevas explicaciones a la interpretación de las relaciones entre las variables estudiadas, o incluir otras competencias no analizadas en este momento, que tanto Scales y Leffert (1999) como Oliva et al. (2010) contemplan en sus modelos para el desarrollo positivo de los adolescentes. Por ejemplo, de acuerdo con la información que aporta la literatura especializada, aún no queda claro si la autoestima es una variable con valor de recurso personal, con posibilidad de actuar como variable moduladora, o como resultado final. Otra relación que tampoco está suficientemente establecida en la investigación desarrollada hasta el momento, es la que presenta la satisfacción con la escuela y la satisfacción con la vida de los adolescentes, lo cual lleva a plantear preguntas como éstas: ¿Se sienten los adolescentes más satisfechos con su vida por estar satisfechos con la escuela, o viceversa, o ambas cosas? La satisfacción con la vida es una variable que no está suficientemente claro si actúa como antecedente o consecuente, puesto que existen trabajos diseñados en ambos sentidos, a pesar de que la investigación abunda más en este último sentido.

En diversos estudios se ha considerado la satisfacción con la escuela como una variable resultado, pero a su vez, la literatura sobre satisfacción con la vida proporciona apoyo a la consideración de las experiencias satisfactorias subjetivas desde el marco de los efectos directos

y/o indirectos de esta variable en los modelos estructurales. Así, por ejemplo, Suldo y Huebner (2004) encontraron que una satisfacción vital elevada moderaba los efectos de los acontecimientos estresantes sobre el comportamiento de los adolescentes, lo cual sugiere que los juicios sobre satisfacción vital pueden desempeñar un rol amortiguador operando como factores protectores de los individuos frente a las adversidades. Por ello, la naturaleza de la influencia de estas variables como efectos directos o como moderadores, continúa bajo investigación (Elmore y Huebner, 2010).

Finalmente, como advertían Gallagher y Vella-Brodrick (2008), podría resultar conveniente contemplar los otros dos componentes del bienestar subjetivo de los adolescentes (afecto positivo, afecto negativo), y no limitarse únicamente a su representación a través de la satisfacción con la vida, puesto que existen resultados en la literatura científica que indican la presencia de predictores diferenciales de los distintos componentes del bienestar subjetivo.

8.5. PROPUESTAS DE APLICACION DE LOS RESULTADOS

La psicología positiva se ha utilizado de manera exitosa para promover cambios de conducta en los dominios psiquiátricos, de desarrollo de la salud, en los centros educativos, de formación profesional, y de la comunidad (Carr, 2007; Snyder y López, 2005). Por tanto, a partir de este punto de vista aplicado, los resultados de nuestro estudio pueden ser importantes como base para el desarrollo de estrategias de intervención dirigidas a la prevención de la inadaptación escolar y promover el bienestar subjetivo y el crecimiento positivo de los adolescentes (Veselská et al., 2009). En cuanto a la prevención de la inadaptación escolar, el bienestar subjetivo y los factores asociados a ella, tales como la autoestima, el control emocional y el apoyo social, puede ser una manera importante de mejorar el comportamiento y los procesos internos de los adolescentes a fin de que puedan afrontar en el mejor sentido las situaciones relacionadas con la insatisfacción en la escuela y con la violencia escolar.

Aunque en el presente estudio no se ha encontrado una relación significativa entre la violencia escolar y la satisfacción vital de los adolescentes, la literatura nos insta a seguir investigando en esta línea para perseguir los objetivos hacia una mejor calidad de vida de los niños y de los adolescentes.

Es importante señalar que, si bien existen políticas en Cabo Verde dirigidas a los niños y

adolescentes con el fin de reducir los comportamientos o actitudes de riesgo, debe también establecerse un control y evaluación de las actividades dirigidas a este estrato social con el objetivo de conducirlos a la inclusión social y construir los valores éticos, morales y socio-culturales. Por lo tanto, y teniendo en cuenta el estado actual de la investigación en este país, los resultados de este estudio deben ser tomados en cuenta como punto de partida para desarrollar un conocimiento más específico de la realidad de los adolescentes de Cabo Verde y las propuestas de futuro para la intervención específica a las familias, las escuelas y la comunidad. Dada la situación anterior, en la planificación del proyecto deben tenerse en cuenta los siguientes aspectos:

- En cuanto a las políticas sociales, el Estado de Cabo Verde debe crear equipos que evalúen el impacto de los proyectos que se encuentran destinados a los niños y adolescentes, para hacer las oportunas correcciones y actualizaciones.

- A nivel de la escuela y la familia, se debe promover la colaboración entre ambas. Es decir, la aplicación de políticas que garanticen el acercamiento entre los dos contextos, a fin de reconocer sus diferencias y similitudes, en particular con respecto a los procesos de desarrollo de comportamientos saludables y de aprendizaje que promuevan el ajuste, no sólo en relación con el estudiante sino también con respecto a todas las personas involucradas. Existe una imperiosa necesidad de promover las relaciones entre la escuela, los padres, estudiantes y la comunidad. Para que esto se materialice, los padres y los profesores deben interactuar con los adolescentes utilizando el estilo democrático, ya que éste puede proporcionar equilibrio entre el afecto y el control de la misma, entre la aceptación y la monitorización, y reforzar un comportamiento orientado hacia la no violencia. Por lo tanto, es imprescindible preparar a los padres y maestros con actividades que guíen el camino para ganar el equilibrio entre el afecto que deben proporcionar a los adolescentes y el control sobre ellos, enseñándoles a establecer límites permisibles en sus actuaciones, esencialmente en relación con la violencia.

Es muy importante diseñar un conjunto de estrategias educativas que determinen la activación y regulación de la conducta, que van desde la familia a la escuela y por lo tanto la necesidad de coherencia entre la forma de actuar de los padres y profesores en la educación de los adolescentes. El uso de este tipo de acciones y estrategias preventivas y de intervención que promueven la adaptación escolar y la satisfacción con la vida de los adolescentes requiere: (a)

Planificación, ejecución y control de una secuencia de acciones que se corresponden con el objetivo de educar a los adolescentes; (b) Flexibilidad en el uso y la perfección continua de las acciones, procesos, tácticas aplicadas por los padres y maestros para lograr que los adolescentes eviten cometer conductas delictivas y actúen en favor de la satisfacción con la escuela y con la vida.

La preparación de los adolescentes es de suma importancia para hacer frente a los factores de riesgo a los que están expuestos. Las acciones encaminadas a los adolescentes deben ser dirigidas en el conocimiento de los factores de riesgo y el conocimiento de sí mismos con el fin de actuar de forma responsable ante la aparición de riesgos específicos relacionados con el comportamiento agresivo y el desajuste en las escuelas. El auto-conocimiento se relaciona con la forma de lograr el bienestar subjetivo, ofreciéndoles alternativas en estos casos que permitan el uso de su tiempo libre, sentirse útiles a la sociedad y responder a un estilo de educación que habrá de ser autorizativo, y seguido por sus padres y sus maestros. Se debe enseñar a los adolescentes a ser emocionalmente inteligentes, es decir, hay que desarrollar las habilidades de la inteligencia emocional en los docentes, por un lado, lo cual ayudará a los estudiantes a estar mejor preparados emocionalmente, y por otro ayudar al maestro a adquirir habilidades para afrontar las adversidades. También se debe involucrar activamente a todos los estudiantes en la clase, los profesores, el consejo escolar y los padres. Lo más adecuado es hacer que el programa de intervención forme parte del proyecto educativo de la escuela.

Resulta evidente que hay que trabajar en el desarrollo de la autoestima, la regulación emocional y el apoyo social, ya que estos factores influyen en el entorno escolar y en el bienestar subjetivo de los adolescentes; desarrollar políticas que promuevan el ambiente familiar, ya que ejerce una notable influencia en la satisfacción con la vida, es decir, la vida familiar de los adolescentes ha sido considerada como uno de los más importantes para su satisfacción con la vida.

Se deben identificar cuáles son los elementos que demuestran la necesidad de implementar medidas que conduzcan a la reducción del fenómeno de la inadaptación y la violencia escolar. En este sentido, puede ser importante desarrollar el proyecto de “*school engagement*” o implicación (compromiso) de los estudiantes en la escuela, como una solución a los problemas escolares, ya que la violencia debida a la falta de compromiso y el abandono

escolar se encuentran relacionados con la insatisfacción en la escuela y con la baja satisfacción vital de los adolescentes.

Con estas acciones se aspira a alcanzar una serie de resultados positivos, siempre que los adolescentes caboverdianos aprendan a enfrentarse a factores de riesgo para sí mismos y a guiar a sus colegas y amigos a tomar una actitud negativa hacia las conductas desviadas, a la vez que desarrollar actitudes que proporcionen el ajuste a la escuela y el bienestar subjetivo.