

Universidade do Porto

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**EXPLORAÇÃO DE FATORES PREDITORES DA SATISFAÇÃO
COM A VIDA EM ESTUDANTES DO 7º ANO**

Priscila Tavares Rodrigues

outubro de 2015

Dissertação apresentada no Mestrado Integrado de Psicologia,
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade
do Porto, orientada pela **Professora Doutora Susana Marques** e
coorientada pela **Professora Doutora Susana Coimbra** (FPCEUP).

Avisos Legais

O conteúdo desta dissertação reflete as perspectivas, o trabalho e as interpretações do autor no momento da sua entrega. Esta dissertação pode conter incorreções, tanto conceituais como metodológicas, que podem ter sido identificadas em momento posterior ao da sua entrega. Por conseguinte, qualquer utilização dos seus conteúdos deve ser exercida com cautela.

Ao entregar esta dissertação, o autor declara que a mesma é resultante do seu próprio trabalho, contém contributos originais e são reconhecidas todas as fontes utilizadas, encontrando-se tais fontes devidamente citadas no corpo do texto e identificadas na secção de referências. O autor declara, ainda, que não divulga na presente dissertação quaisquer conteúdos cuja reprodução esteja vedada por direitos de autor ou de propriedade intelectual.

Agradecimentos

Todos os caminhos podem ser percorridos, até os mais tumultuosos! São esses caminhos que nos permitem crescer, assim como todas as pessoas que se encontram neles, ontem, hoje, amanhã ou sempre! Sou uma pessoa muito mais rica graças a essas pessoas e, por isso estou-lhes grata pelo que fui, pelo que sou e pelo que posso ser!

Não poderia deixar de agradecer em primeiro lugar à minha orientadora Professora Doutora Susana Marques, por se demonstrar sempre como uma referência, enquanto profissional. Por me proporcionar momentos de reflexão crítica quanto ao meu trabalho, mas acima de tudo por esperar sempre o melhor de mim, em qualquer momento, acreditando sempre em mim!

Em segundo lugar à minha coorientadora Professora Doutora Susana Coimbra, que mesmo sem nos conhecermos já orientava os meus caminhos e por isso considero-a o “meu anjinho”. Um muito obrigado por tudo o que fez por mim, mesmo sem o saber! Já ganhou um cantinho no meu coração para o resto da minha vida.

À minha família, por me ter incentivado e proporcionado esta oportunidade de poder escolher uma área que representa uma paixão para mim.

À minha mãe que é a minha força e a razão pela qual eu nunca desisto de qualquer desafio, por muito difícil e doloroso que seja.

Ao meu pai por se ter dedicado ao longo destes anos ao seu trabalho, apesar das dificuldades, sempre com o objetivo de me proporcionar um futuro melhor.

Ao meu irmão, que me incentiva sempre a ser uma pessoa melhor.

À minha irmã por todo o amor incondicional.

Ao Daniel Azevedo por acreditar incondicionalmente em mim e no meu trabalho. Por ser quem é na minha vida. Hoje e sempre!

À Lia Santos por achar sempre que eu sou a melhor psicóloga do mundo, e por não me permitir deixar de lutar pelos meus sonhos.

À Priscila Almeida (a outra) por todo o tempo do Mundo despendido para me ouvir, me ajudar a refletir, me apoiar e me demonstrar todo o carinho, nos momentos mais preciosos! Estou-te grata por todas as presenças e ausências.

À Armanda Dias por me colocar sempre no trilho novamente. Será sempre uma estrelinha a brilhar pelo Mundo.

À Sofia Jamal por ser quem é!

À Carolina Alves pela preocupação constante com o meu bem-estar.

À Inês Vieira pelas SMS inesperadas carregadas de amor.

À Soraia Ferreira, por me ter apoiado incondicionalmente e incentivado ao longo deste percurso. Nunca irei esquecer o que te disponibilizaste a fazer por mim!

Sem mais demoras, sinto-me grata por tudo o que me puderam proporcionar.

Priscila T. Rodrigues

Resumo

Atualmente Portugal detém uma taxa de abandono escolar de 17.4%. Neste sentido, revelam-se importantes os contributos da investigação científica que tem procurado identificar quais os fatores que potenciam o desenvolvimento funcional e ajustado das crianças e jovens, no contexto escolar. A Satisfação com a Vida dos estudantes potencia o desenvolvimento ótimo dos estudantes, uma vez que atua como uma força intrapessoal. A investigação sobre a Satisfação com a Vida e os fatores que a promovem, ainda é limitada, especialmente em crianças e jovens, em contexto escolar. O presente estudo pretende verificar o papel preditor de fatores psicossociais, como o envolvimento escolar, a esperança, a autoeficácia académica e as habilitações literárias dos pais na Satisfação com a Vida, em estudantes do 7º ano. A amostra deste estudo é constituída por 133 participantes, 57 rapazes e 76 raparigas. A avaliação das variáveis em estudo foi realizada através de instrumentos validados para a população portuguesa. Os resultados revelaram que não existem diferenças significativas em função do género nas variáveis em estudo; a Satisfação com a Vida está relacionada positivamente com o envolvimento escolar, esperança e autoeficácia académica. O modelo de regressão linear múltipla demonstrou que a esperança e o envolvimento escolar predizem, de forma significativa, a Satisfação com a Vida. Os resultados do presente estudo podem contribuir para a investigação futura e para a intervenção em contexto escolar.

Palavras-chave: Autoeficácia Académica; Envolvimento Escolar; Esperança; Satisfação com a Vida.

Abstract

Portugal currently holds a dropout rate of 17.4%, regarding this information, scientific research has sought to identify the factors that enhance the functional and adjusted development of children and youth in the school context. The Satisfaction with Life of students, encourages the optimal development of students as it acts as an intrapersonal strength. Research on Satisfaction with Life and the factors that promote it, is still limited, especially in children and young people in schools. This study aims to verify the predictor role of psychosocial factors, such as school involvement, hope, self-efficacy and academic qualifications of parents in life satisfaction, in students enrolled in 7th grade. The sample consists of 133 participants, 57 boys and 76 girls. The study of this variables was completed with instruments validated for the portuguese population. The results revealed no significant gender differences in the variables under study; the life satisfaction is positively related with school involvement, hope and academic self-efficacy. The multiple linear regression model showed that hope and school involvement predict significantly satisfaction with life. The results of this study may contribute to future research for intervention in schools.

Keywords: Academic Self-Efficacy; Hope; School Engagement; Student's Satisfaction

Lista de abreviaturas

EEC – *Escala Esperança para Crianças*

EAEA – *Escala de Auto-Eficácia Académica*

EAEG – *Escala de Auto-eficácia Escolar Geral*

GPSE – *Gallup Poll on Student Engagement*

HSC – *Children’s Hope Scale*

NRCIM – *National Research Council & Institute of Medicine*

NSE – *Nível Sócio Económico*

OCDE – *Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico*

SLSS – *Student’s Life Satisfaction Scale*

SPSS – *Statistical Package for Social Sciences versão 22.0*

SV – *Satisfação com a Vida*

Introdução

Em 2006, Portugal apresentava uma taxa de abandono precoce de educação e formação de 38.5%, um dos piores países ao nível da União Europeia. Em 2014, a taxa de abandono desceu para 17.4% (PORDATA, 2015). Os governos têm-se tornado progressivamente mais preocupados com indicadores de performance e em gerar políticas que aumentem a aprendizagem social e académica (Heckman, 2006; OECD, 2006). Nos últimos 20 anos, os estudantes mudaram, demonstrando que têm formas de aprendizagem, objetivos e necessidades diferentes dos estudantes do passado (Parsons e Taylor, 2011). A necessidade de uma maior compreensão dos fatores que potenciam o desenvolvimento funcional e ajustado das crianças e jovens, no contexto escolar, afigura-se como prioritária.

O estudo do envolvimento escolar surgiu inicialmente como um modelo teórico para a explicação do abandono escolar (Appleton, Christenson, Kim, & Reschly, 2006), potenciando o estudo de estratégias que promovessem o envolvimento de estudantes de alto risco (e.g., NSE baixo; etnia minoritária) no contexto escolar (Parsons & Taylor, 2011). O envolvimento escolar é um precursor importante para a aprendizagem, especialmente nos anos intermédios de formação (Zyngier, 2008) apesar de na literatura serem visíveis as dificuldades numa definição, operacionalização e medição que seja consensual (Appleton, Christenson, & Furlong, 2008; Parsons & Taylor, 2011; Lester, 2013). Fredricks, Blumenfeld e Paris (2004) consideram a natureza do envolvimento escolar multifacetada (e.g., ver Furlong et al., 2003; Jimerson, Campos, & Greif, 2003; Appleton, et al., 2008), afirmando que este poderá ser definido atendendo a três dimensões: comportamental, emocional e cognitiva. O Envolvimento Comportamental transmite a ideia de participação, sendo caracterizado pelo envolvimento em atividades académicas, sociais e extracurriculares. É, por isso, crucial para os estudantes atingirem resultados académicos positivos, para além de prevenir o abandono escolar. O Envolvimento Emocional engloba as reações positivas e negativas, influenciando o vínculo relacional face aos professores, pares, comunidade escolar e a instituição, assim como a motivação para o trabalho. Por último, o Envolvimento Cognitivo caracteriza-se pelo nível de investimento, i.e., reflete a vontade e o esforço que o estudante se encontra disposto a despender para atingir a mestria. Para cada dimensão, poderão existir diferentes níveis de envolvimento.

Atualmente existem políticas definidas para a promoção do envolvimento escolar, em particular no ensino secundário (e.g.: ver NRCIM, 2004). A literatura demonstra que é

expectável que com o passar dos anos os alunos se tornem menos entusiasmados em relação à escola (Lopez, 2011), muito embora o período crítico em termos de decréscimo corresponda aos anos intermédios, viz., entre o 5º e o 10º ano (Lopez, 2009).

Wang e Eccles (2013) afirmam que, para se promover o envolvimento dos estudantes na escola, é necessário que se determinem quais os fatores que influenciam o mesmo, reconhecendo que a investigação empírica não é ainda conclusiva em relação à identificação das principais causas e consequências do mesmo. Fredricks, Blumenfeld e Friedel (2005) reforçam que o envolvimento escolar é o antídoto para o baixo rendimento académico, falta de entusiasmo dos alunos e elevado abandono escolar (NRCIM, 2004). É considerado um fator importante no sucesso ou o fracasso dos estudantes (Reina et al., 2014), que influencia significativamente a progressão e os resultados académicos (Dogan & Çelik, 2014). Os alunos que não se encontram envolvidos estão mais suscetíveis de prejudicar o processo de ensino-aprendizagem, para si e para os outros (Lopez, 2011). A investigação demonstra também que um maior envolvimento dos alunos na escola está associado a níveis de realização superiores e um melhor ajustamento pessoal à escola (Fredricks et al., 2004; Griffiths, Sharkey, & Furlong, 2009; Skinner & Belmont, 1993).

Se é verdade que, no geral, as raparigas demonstram um maior nível de envolvimento escolar, comparativamente aos rapazes (Johnson, Crosnoe, & Elder, 2001; Martin, 2004), Wang & Eccles (2013) afirmam que ainda não é claro o papel das diferenças entre grupos (e.g., sexo, etnia) enquanto moderador dos efeitos do envolvimento escolar nos estudantes. É provável que outras características psicológicas intrapessoais estejam implicadas e que a Psicologia Positiva possa oferecer um referencial importante para o seu estudo.

A Psicologia Positiva, enquanto ciência humana, promove o estudo das condições e processos que contribuem para o funcionamento ótimo do indivíduo, de grupos e instituições (Gable & Haidt, 2005). A promoção do bem-estar nas escolas é essencial, visto que pode ser uma forma privilegiada de promover a progressão escolar, o pensamento criativo, o processo de aprendizagem, o desenvolvimento académico, socio emocional e comportamental (Seligman et al., 2009; Eccles & Roeser, 2011). Portanto, esta deveria ser considerada uma das principais metas do sistema educativo (Noddings, 2003). A investigação acerca do bem-estar no contexto escolar é muito escassa, sendo que os estudos com crianças e jovens é bastante menor comparativamente aos existentes com os adultos (Huebner & Gilman, 2006; Marques, Pais-Ribeiro, & Lopez, 2007).

A satisfação com a vida (SV) é um dos três componentes que definem o bem-estar subjetivo, para além do afeto positivo e negativo (Diener, Suh, Lucas, & Smith, 1999). A

SV é definida como a avaliação subjetiva que as pessoas fazem sobre a sua vida, no global ou em domínios específicos (e.g., família, amigos, etc.) (Huebner, 1991). A literatura demonstra que a SV opera como uma força intrapessoal (Huebner, Suldo, & Valois, 2005), i.e., crianças e adolescentes que evidenciam níveis elevados de satisfação com a vida, no geral, demonstram ter um temperamento extrovertido, estratégias de *coping* ativas, um autoconceito positivo, um locus de controlo interno e uma participação ativa em atividades pró-sociais (Marques, Pais-Ribeiro, & Lopez, 2007). A SV influencia positivamente as relações dos estudantes com os pares (Leung & Zhang, 2000) e as suas atitudes perante os professores e a escola (Huebner & Gilman, 2006; Mok & Flynn, 2002). Estudantes com maiores níveis de satisfação com a vida demonstram melhores resultados académicos (Marks et al., 2004), crenças de autoeficácia académica superiores (Suldo & Huebner, 2006), mais esperança, otimismo, autoestima e maior envolvimento escolar (Marques et al., 2015).

A SV atua como protetor no desenvolvimento de psicopatologias em momentos de vida mais stressantes (Huebner, Suldo, & Valois, 2005; Marques, in press), enquanto baixos níveis de SV podem influenciar a saúde mental, a motivação académica (Dogan & Çelik, 2014), potenciar a depressão, a ansiedade, o stress social (Huebner, Funk, & Gilman, 2000), comportamentos agressivos (Valois et al., 2001) e externalizados (Suldo & Huebner, 2004) nas crianças e jovens. O sexo e o NSE aparentam assumir um papel modesto (Huebner et al., 2000) ou não significativo na SV das crianças e dos jovens (Marques, Lopez, & Mitchell, 2013).

Uma das variáveis que parece contribuir significativamente para a SV em estudantes é a esperança. Snyder (2000) define a esperança como um processo de pensamento sobre os objetivos dos indivíduos seguido com a motivação de atuar nesse sentido (agency), encontrando os meios (pathways) para atingir os seus objetivos (goals). Ao longo das últimas duas décadas, os investigadores têm dado bastante relevância ao papel que a esperança assume no desenvolvimento de um funcionamento positivo (Callina et al., 2014), sendo uma das variáveis preditoras mais relevantes no sucesso dos jovens (Lopez, 2011). Estudantes com elevados níveis de esperança evidenciam uma maior capacidade de ajustamento pessoal (Gilman, Dooley, & Florrel, 2006), desenvolvem mais objetivos de vida, são mais otimistas, apresentam uma melhor autoestima e capacidade de coping (e.g., Snyder et al., 1997), mais afeto positivo (Ciarrochi, Heaven, & Davies, 2007), bem-estar, satisfação com a vida (Gilman et al., 2006; Marques, Pais-Ribeiro, & Lopez, 2011a). As evidências empíricas também confirmam que níveis de esperança elevados nos estudantes reduzem a probabilidade de desenvolver ansiedade ou pensamentos auto depreciativos em situações

académicas (Onwuegbuzie & Snyder, 2000; Snyder, 1999), atuando como um fator protetor no desenvolvimento dos jovens face a situações de vida adversas (Valle, Huebner, & Suldo, 2006), podendo, por conseguinte, ter um impacto considerável na prevenção do abandono escolar (Worrell & Hale, 2001). No geral, a esperança elevada em estudantes está associada com benefícios na saúde mental e no funcionamento escolar não encontrados em estudantes com baixos níveis de esperança (Marques et al., 2015). Os estudos indicam que não existem diferenças significativas entre as raparigas e os rapazes (e.g., ver Marques, Lopez, Fontaine, Coimbra, & Mitchell, 2014).

Apesar da investigação apresentar o impacto positivo da esperança no desenvolvimento dos jovens, Bandura (2008) afirma que é extremamente difícil conservar a esperança quando o indivíduo é atormentado pela constante dúvida sobre a sua capacidade de influenciar os acontecimentos, convencido da inutilidade do seu esforço. O funcionamento psicossocial dos jovens pode, deste modo, ser afetado pelas suas crenças de autoeficácia, uma vez que são estas que determinam se, para cada domínio específico, as pessoas são otimistas ou pessimistas, se adotam um estilo de pensamento mais produtivo ou debilitante, assim como influenciam a quantidade de esforço investido numa atividade (Coimbra, 2008). As crenças de autoeficácia são definidas como “as crenças nas capacidades próprias para organizar e executar os cursos de ação requeridos para lidar com situações prospetivas” (Bandura, 1995, p.2). A esperança e a autoeficácia são constructos distintos. Na Teoria da Esperança (Snyder, 2000) os indivíduos traçam os objetivos com base nos meios para os alcançar, tornando-se mais ou menos motivados para os atingir. Na Teoria da Autoeficácia (Bandura, 1997) é tida em conta a perceção sobre a competência, que o indivíduo possui para determinados domínios específicos. Deste modo, enquanto a esperança é fundamentalmente uma característica disposicional, a autoeficácia é uma característica sociocognitiva dependente e/ou específica do contexto.

Segundo Bandura (2008), autoeficácia e bem-estar apresentam relações com influências recíprocas ao longo do tempo uma vez que as crenças de autoeficácia são o principal alicerce do bem-estar e a SV é um importante preditor a longo prazo da autoeficácia (Vecchio et al., 2007; Ansari & Khan, 2015). Artino (2012) afirma que, para assegurar o poder preditivo das crenças de autoeficácia, estas devem ser avaliadas em relação a domínios específicos, uma vez que, um estudante poderá percecionar-se como muito bom, por exemplo, na área das ciências, mas isso não implica que se considere muito bom no desporto. Contudo, estudantes com elevados níveis de autoeficácia académica evidenciam, em geral, melhores resultados

acadêmicos em disciplinas-chave para o seu sucesso acadêmico e profissional, como é o caso do Português e da Matemática (Pina Neves & Faria, 2007; Torres & Pina Neves, 2010).

A autoeficácia acadêmica pode ser definida como um conjunto de crenças/expectativas que o sujeito detém sobre as suas capacidades pessoais, na realização de atividades/tarefas, na concretização de objetivos e resultados obtidos no domínio da realização escolar (Pina Neves & Faria, 2006). A literatura demonstra que a autoeficácia acadêmica promove o envolvimento dos estudantes em atividades que potenciem o desenvolvimento de competências de aprendizagem (Zimmerman, 1995). Estudantes que confiam nas suas capacidades académicas demonstram ter uma maior capacidade de gestão do tempo, resolução de problemas e mais persistência, em comparação com estudantes com baixas crenças de autoeficácia acadêmica (Usher & Pajares, 2008), são mais otimistas, menos ansiosos (independentemente de se encontrarem em situações adversas); demonstram comportamentos e atitudes mais adaptativos (Pajares, 1996), avaliam de forma mais regular o seu progresso, trabalham mais e utilizam estratégias de autorregulação para promover o seu sucesso no contexto escolar (Schunk & Pajares, 2001); reagem afetivamente de forma positiva e possuem um sentimento de maior valor e utilidade pessoal (Linnenbrink & Pintrich, 2003); evidenciam melhores resultados e desenvolvem trajetórias de carreira mais promissoras (Pajares, 1996); encontram-se mais satisfeitos com a escola (Baker, 1998) e são mais bem-sucedidos academicamente (Calaça, 2011). No entanto, um estudo recente demonstrou que a autoeficácia acadêmica não modera a relação entre experiências da vida e a satisfação com a escola (Huebner & McCullough, 2015). As raparigas tendem a ser mais modestas ou comedidas na avaliação que fazem das suas próprias competências em instrumentos de autorrelato, o que se reflete em níveis mais baixos de autoeficácia, seja qual for o domínio considerado (Coimbra, 2008; Pajares & Graham, 1999; Wigfield, Eccles, & Pintrich, 1996).

Apesar da literatura sugerir a importância do envolvimento escolar, esperança e autoeficácia na SV, ainda não estão cabalmente demonstradas as associações entre elas ou qual pode ser o poder preditivo das mesmas sobre a SV, em particular em alunos mais novos.

O presente estudo pretende, por isso, examinar quais as associações entre as variáveis em investigação; assim como o papel preditivo do envolvimento escolar, esperança e autoeficácia acadêmica em relação à SV, em estudantes do 7º ano, ano de transição para o terceiro ciclo do ensino básico. Torna-se, assim, pertinente o estudo destas variáveis, uma vez que a investigação científica tem vindo a demonstrar o seu impacto positivo no desenvolvimento funcional das crianças e jovens, a curto e a longo prazo.

Com base na investigação anterior, são esperadas correlações positivas e moderadas entre a esperança, envolvimento escolar e SV. Dada a importância estabelecida por estudos prévios sobre a autoeficácia académica no domínio escolar, são esperadas correlações positivas com o envolvimento escolar. Considerando a proximidade conceptual (ambos os constructos partilham a elevada importância atribuída ao pensamento direcionado para objetivos e às capacidades percebidas relacionadas com a iniciativa) e os resultados de estudos anteriores sobre a relação entre a esperança e a autoeficácia, são esperadas relações positivas, mas moderadas (a esperança é global e a autoeficácia é examinada neste estudo num domínio específico) entre as duas variáveis. Perante alguma inconsistência entre os resultados anteriores, pretendemos ainda explorar se existem diferenças significativas em função do género nas variáveis em estudo.

Estudo Empírico

1. Método

1.1. Participantes

A amostra é de conveniência e constituída por 133 participantes, que frequentam o 7º ano, numa escola pública situada no Grande Porto. Participaram 57 rapazes (43%) e 76 raparigas (57%) e a média de idades era de 12.54 ($DP = 0.74$), variando entre os 12 e os 15 anos. Quanto à escolaridade, a maioria dos pais (53.7%) têm habilitações literárias até ao 9º ano ($M = 9.69$; $DP = 3.64$), sendo que as mães (42.9%) apresentam, maioritariamente, habilitações até ao 10º ano de escolaridade ($M = 10.47$; $DP = 3.56$).

1.2. Materiais

Foram utilizadas questões demográficas para avaliar a idade e o sexo dos participantes e o nível de escolaridade dos pais/mães e instrumentos de autorresposta de avaliação psicológica para as variáveis em estudo.

1.2.1. Satisfação com a Vida. A Satisfação com a vida nos estudantes foi avaliada através da versão portuguesa *Student's Life Satisfaction Scale* (SLSS; Huebner, 1991; Marques, Pais-Ribeiro & Lopez, 2007). A SLSS é uma medida que permite a avaliação da

satisfação com a vida nas suas várias dimensões, em indivíduos entre os 8 e os 18 anos. É constituída por sete itens (e.g., *A minha vida é melhor do que a maioria das crianças*). As respostas são cotadas de acordo com uma escala de *Likert* que se situa entre 1 (discordo fortemente) e 6 (concordo fortemente). Quanto às propriedades psicométricas o instrumento demonstra uma elevada consistência interna, com uma alfa de .89 (Marques et al., 2007), sendo que neste estudo apresenta um alfa de .82.

1.2.2. Envolvimento Escolar. Na avaliação do envolvimento escolar foi utilizada a versão portuguesa da *Gallup Poll on Student Engagement* (GPSE; Gallup, 2009; Marques, 2015b). Este instrumento visa a avaliação do nível de envolvimento e entusiasmo dos estudantes com a escola, que se situam entre os 11 e os 18 anos. É constituída por cinco itens (e.g., *Sinto-me seguro na minha escola*), sendo que a escala de resposta se situa entre 1 (Discordo Totalmente) e 5 (Concordo Totalmente). Quanto às propriedades psicométricas da escala envolvimento, esta detém uma boa consistência interna apresentando um alfa de .76 (Lopez, Agrawal & Calderon, 2010) e 0.72 na versão Portuguesa. No presente estudo, a escala GSPE apresenta uma consistência interna aceitável com um alfa de .67.

1.2.3. Esperança. Avaliada através da *Children's Hope Scale* (HSC; Snyder et al., 1997) validada para a população portuguesa por Marques, Pais-Ribeiro e Lopez (Escala Esperança para Crianças, EEC; 2009). A EEC é uma escala disposicional, que avalia os níveis de esperança em crianças e adolescentes, situados entre os 8 e 16 anos. É constituída por seis itens (e.g., *Penso que estou a fazer bem as coisas*). A escala de resposta varia entre 1 (nenhuma das vezes) e 6 (todas as vezes). No que diz respeito às propriedades psicométricas, a escala demonstra uma boa consistência interna, com um alfa de .81 (Marques et al., 2009). No presente estudo a EEC apresenta uma consistência interna muito elevada, com um alfa de .82.

1.2.4. Autoeficácia Académica. A Escala Auto-Eficácia Académica, desenvolvida por Pina Neves e Faria (EAEA; 2006), é um instrumento que visa a avaliação das expectativas de autoeficácia académica para a realização escolar em geral e em dois domínios específicos (Português e Matemática). É constituída por três subescalas que correspondem às três dimensões teóricas avaliadas, nomeadamente: a autoeficácia escolar geral, autoeficácia em português e a autoeficácia em matemática. A EAEA é constituída por 26 itens no total, sendo esses distribuídos pelas três dimensões teóricas: 8 para a autoeficácia

escolar, 8 para a autoeficácia em português e 10 para a autoeficácia académica em matemática. Neste estudo, foi utilizado apenas a escala da autoeficácia escolar geral (e.g., *Este ano letivo vou ser bem-sucedido(a) na Escola*). A escala de resposta é do tipo *Likert* com 6 pontos (1 – Discordo Totalmente; 6 – Concordo Totalmente). No que diz respeito às propriedades psicométricas do instrumento, a Escala de Autoeficácia Escolar Geral (EAEG), apresenta um nível de consistência interna elevado, de .88 (Pina Neves & Faria, 2006), sendo que, no presente estudo, a escala EAEG evidencia um alfa de .92, demonstrando assim uma consistência interna excelente.

1.3. Procedimento

1.3.1. Recolha de dados. A realização do estudo foi autorizada inicialmente pela Comissão de Ética da FPCEUP. Foi depois estabelecido contacto com uma escola do Ensino Básico, pertencente à zona do Grande Porto, com o propósito de averiguar a sua disponibilidade para participar na investigação. Após a autorização dada pelo Diretor da escola, foi agendada uma reunião com os Diretores de Turma (7º ano), na qual foi definido que os professores titulares ficariam incumbidos de entregar os consentimentos informados aos encarregados de educação; assim como estar presente no momento da aplicação do questionário. Após a obtenção do consentimento informado escrito por parte dos encarregados de educação e oral por parte dos participantes, procedeu-se à recolha dos dados coletivamente, que decorreu entre os meses de março e junho de 2014.

1.3.2. Análise de dados. Os dados recolhidos foram introduzidos numa base de dados, sendo analisados quantitativamente através do *Statistical Package for Social Sciences (SPSS)* versão 22.0 para *Windows*. No que diz respeito, aos procedimentos estatísticos utilizados estes incluíram análises de estatística descritiva, comparação de médias através do teste *t student*, associações entre as variáveis através da análise de correções e uma análise de regressão linear múltipla. Todas as variáveis foram analisadas, sendo averiguado os pressupostos de normalidade, através da assimetria, kurtose, teste *Shapiro Wilk* – $n < 30$ – e *Kolmogorov-Smirnov*. Os pressupostos inerentes à análise de regressão linear múltipla também foram verificados: normalidade da distribuição dos erros, linearidade, homoscedasticidade, independência dos erros (Durbin-Watson) e ausência de multicolinearidade (Martins, 2011).

2. Resultados

2.1 Análise estatística descritiva das variáveis em estudo e diferenças em função do sexo/género

A Tabela 1 apresenta as médias, desvios padrões, valores mínimos e máximos das variáveis em estudo. Esta tabela apresenta também os resultados relativos às diferenças entre sexos/géneros nas mesmas variáveis. Para determinar se existem diferenças significativas em função do sexo/género do participante foi utilizado um *teste t student* para amostras independentes. É possível verificar na Tabela 1, que não foram observadas diferenças significativas em nenhuma das variáveis em estudo.

“Inserir Tabela 1”

2.2 Análise dos efeitos de correlação entre as variáveis em estudo

Verificou-se uma associação positiva e moderada entre a satisfação com a vida e a esperança ($r = .48, p < .001$), o envolvimento escolar ($r = .41, p < .001$) e a autoeficácia académica ($r = .41, p < .001$). Quanto à variável esperança, verifica-se que se encontra positiva e moderadamente correlacionada com a autoeficácia académica ($r = .40, p < .001$). Já o envolvimento escolar apresenta uma correlação positiva, mas baixa com a esperança ($r = .23, p = .01$) e a autoeficácia académica ($r = .28, p < .001$). No que diz respeito à análise das variáveis sociodemográficas, verifica-se que estas apresentam associações significativas com outras variáveis do estudo. Verificou-se que há uma correlação negativa, baixa e significativa entre a idade dos estudantes e a satisfação com vida ($r = -.27, p < .001$), o envolvimento escolar ($r = -.26, p < .001$) e a autoeficácia académica ($r = -.36, p < .001$). Quanto à variável autoeficácia académica, verifica-se uma correlação positiva moderada com a escolaridade da mãe ($r = .43; p < .001$) e uma correlação positiva baixa com a escolaridade do pai ($r = .28; p < .001$).

“Inserir Tabela 2”

2.3 Preditores da satisfação com a vida nos estudantes: análise do modelo de regressão linear múltipla

Foi realizada uma análise de regressão linear múltipla com o método *enter* ou confirmatório para a variável satisfação com a vida. Foram analisados os pressupostos do

modelo, viz., a distribuição normal e homogeneidade dos erros (validados graficamente); a independência dos erros (estatística de Durbin Watson = 1.94); e a ausência de multicolinearidade (validada através dos valores de tolerância superiores a .10 e de VIF inferiores a 10).

O modelo de regressão linear múltipla, apresentado na Tabela 3, inclui como preditores três dimensões psicológicas (esperança, envolvimento escolar e autoeficácia acadêmica) e três variáveis sociodemográficas (idade e escolaridade da mãe e do pai) que explicam 41 % da satisfação com a vida nos estudantes $F(7, 102) = 11.62, p < .001$. Como se encontra ilustrado na Tabela 3 apenas as variáveis esperança ($\Delta R^2 = .45, p < .001$) e envolvimento escolar ($\Delta R^2 = .22, p < .001$) são preditores significativos da satisfação com a vida.

“Inserir Tabela 3”

3. Discussão

O presente estudo teve como objetivo compreender quais as associações entre as variáveis em estudo e o papel preditor do envolvimento escolar, esperança e autoeficácia acadêmica sobre a SV, em estudantes do 7º ano.

Os resultados demonstraram que não existem diferenças significativas em função do género dos participantes nas variáveis em estudo, demonstrando que ser rapariga ou rapaz, nesta faixa etária (entre os 12 e 15 anos) e neste nível de ensino (7º ano de escolaridade), não parece influenciar o nível de SV, envolvimento escolar, esperança e percepção de autoeficácia acadêmica. Estudos anteriores só confirmam estes resultados para as variáveis SV, autoeficácia acadêmica e esperança (e.g., ver Marques, Lopez, & Mitchell, 2013; Marques et al., 2014). Johnson et al., (2001) e Martin (2004) afirmam, no entanto que é esperado que as raparigas demonstrem um maior envolvimento escolar comparativamente com os rapazes.

Os resultados permitiram-nos concluir que o envolvimento escolar, a esperança e a autoeficácia acadêmica estabelecem uma associação positiva moderada com a SV, confirmando as hipóteses. Estes resultados corroboram os encontrados em estudos anteriores (e.g., Marques et al., 2007; 2011; Marques et al., 2015; Suldo & Huebner, 2006) indicando que alunos mais envolvidos na escola, mais esperançosos e mais auto eficazes academicamente se encontram mais satisfeitos com a sua vida.

O facto da esperança e a autoeficácia académica se encontrarem associadas positivamente, mas de forma moderada parece corroborar resultados encontrados na literatura ainda que em muitos casos a variável autoeficácia não tenha sido avaliada especificamente para o domínio académico (e.g., ver Vecchio et al., 2007; McKoy, & Bowen, 2015). Artino (2012), seguindo as recomendações de Bandura de avaliação microanalítica da autoeficácia, relembra que o seu valor preditivo depende da especificidade de como é avaliada. A autoeficácia académica é um dos domínios da autoeficácia, neste sentido, podemos concluir que seria expectável que a esperança e autoeficácia académica se encontrassem correlacionadas e o facto desta correlação ser apenas moderada apoia a distinção conceptual e operacional destes dois constructos. Isto é, se estudantes com elevados níveis de esperança demonstram ser capazes de desenvolver mais objetivos de vida e percecionam-se como sendo capazes de resolver problemas (Snyder et al., 1997) e reduzir a probabilidade de desenvolverem pensamento depreciativos em situações académicas (Snyder, 1999) maior é a crença de que podem ser bem-sucedidos academicamente. Um estudo recente desenvolvido por Feldman e Kubota (2015), demonstrou que a esperança prediz a autoeficácia académica, confirmando que estes constructos não se sobrepõem. No entanto, é importante ressaltar que devido à natureza transversal deste estudo, não é possível inferir a natureza causal da relação entre ambas as variáveis: se a esperança influencia a autoeficácia académica ou vice-versa.

Os resultados demonstraram ainda que o envolvimento escolar estabelece uma associação positiva, mas baixa, com a esperança e a autoeficácia académica. Este resultado sugere que os estudantes mais envolvidos no contexto escolar demonstram ter pensamentos mais esperançosos e acreditar mais nas suas competências académicas. Estudos anteriores confirmam que o envolvimento escolar apresenta relações positivas com a esperança (e.g.: Marques et al., 2007; 2011; Marques et al., 2015). É também esperado que um aluno mais envolvido seja mais auto eficaz academicamente, uma vez que a autoeficácia implica uma maior disposição na aplicação de energia e esforço sobre a realização de determinados objetivos. Zimmerman (1995) confirma este resultado, na medida em que afirma que a autoeficácia académica promove o envolvimento dos estudantes nas atividades. Atendendo à natureza multifacetada do envolvimento, Fredricks et al., (2004) afirmam que para cada dimensão do envolvimento os estudantes poderão encontrar-se em diferentes níveis. Por exemplo, um aluno poderá ter um envolvimento emocional elevado, mas um envolvimento cognitivo baixo e um envolvimento comportamental médio. Neste sentido, é importante ressaltar que possivelmente não serão apenas os estudantes que acreditam nas suas

competências que se encontram envolvidos na escola, uma vez que existem diferentes formas de se encontrar envolvido. Não obstante, uma das características da autoeficácia é que esta é uma variável sociocognitiva é dependente do contexto, i.e., as percepções dos estudantes sobre as suas competências académicas, poderão variar atendendo às características do contexto. O envolvimento escolar também se caracteriza por ser maleável ao contexto (Fredricks et al., 2004), neste sentido, ambas poderão encontrar-se associadas uma vez que são influenciadas pelas características do contexto (e.g., escolas TEIP). O envolvimento e a participação dos estudantes na escola dependem em parte do ambiente escolar fomentado, i.e., se for promovido um ambiente que estimula a percepção de autonomia do estudante, esta por sua vez irá influenciar a percepção de autoeficácia e o seu desempenho académico (Schunk & Pajares, 2002). Esta influência do contexto escolar deverá ser esclarecida em estudos posteriores realizados em mais do que uma escola.

Os resultados também evidenciam uma correlação negativa, mas baixa entre a idade, o envolvimento escolar, a autoeficácia académica e a SV. Deste modo, com o passar dos anos os estudantes encontram-se menos envolvidos, menos satisfeitos e percecionam-se menos eficazes academicamente. Estudos anteriores apontam que os estudantes se encontram menos entusiasmados à medida que vão progredindo no nível escolar, sendo os períodos críticos entre o 5º e o 10º ano (Lopez, 2009; 2011). Assim como demonstram que as crenças de autoeficácia tendem a diminuir à medida que avançam na escola (e.g., Prinrich & Schunk, 1996), sendo identificados como fatores prováveis uma maior competição entre os pares, existência de notas de referência, menor atenção individual por parte dos professores quanto ao progresso dos alunos, dificuldades nos períodos de transição escolar (Schunk & Pajares, 2002), entre outros. Uma das possíveis razões para o qual esta correlação é baixa poderá ser devido à amplitude da faixa etária, o que poderá ser um indicador de homogeneidade do grupo.

Atendendo às características da amostra, esta associação entre a idade, a SV, a autoeficácia académica e envolvimento poderá estar associada a outros fatores, nomeadamente o número de reprovações e o ano de escolaridade. Esta é uma amostra constituída, por 133 participantes, todos a frequentar o mesmo ano de escolaridade e cujas idades variam entre os 12 e os 15 anos de idade. A causa mais provável para as diferenças de idade são as reprovações escolares, o que diminui as suas próprias expectativas e a dos seus professores quanto à probabilidade de serem bem-sucedidos posteriormente o que pode comprometer o envolvimento escolar e a satisfação com a vida dos estudantes. Visto que, os participantes deste estudo frequentam o 7º ano é expectável que estes se encontrem menos

envolvidos uma vez que se situam no período crítico definido por Lopez (2009; 2011). Em estudos futuros, seria importante compreender se esta associação se verifica em todas as dimensões do envolvimento escolar, uma vez que a escala utilizada apenas permite avaliar o nível de entusiasmo/envolvimento dos alunos na escola, no geral; assim como seria pertinente estudar estas relações num desenho longitudinal.

Os resultados demonstraram ainda que a escolaridade da mãe tem uma associação positiva moderada com a autoeficácia académica dos estudantes, permitindo compreender que quanto maiores as habilitações literárias da mãe, maiores são as crenças de autoeficácia académica. Foi possível verificar que no caso da escolaridade do pai existe uma associação positiva, mas mais baixa com a autoeficácia académica. Refletindo sobre a importância do envolvimento parental no sucesso académico dos estudantes, podemos perceber que os pais desempenham um papel fundamental no desenvolvimento dos filhos apresentando-se como principais agentes educativos. Os estudos mostram-nos que quanto maior for o envolvimento e responsividade dos pais, melhores serão os resultados académicos dos filhos; são psicológica e socio emocionalmente mais saudáveis, têm comportamentos positivos e iniciativa social positiva; assumem atitudes positivas em relação à escola; têm bons resultados escolares e são mais satisfeitos com a vida (e.g., ver Lees, 2007).

No entanto, a nossa sociedade preconiza os papéis de pais e de mães como sendo distintos. Segundo Adamsons (2007), tendo por base a perspetiva funcionalista, a mãe apresenta-se como a principal cuidadora, estando-lhes associadas responsabilidades de cuidado diário dos filhos e da organização da sua vida. Nesta linha, o pai é perspetivado como figura de disciplina e autoridade, mas também como companheiro. Neste seguimento, Lamb (2000) confirma que os pais se envolvem menos nos cuidados dos filhos, do que as mães. Assim tendo em conta o anteriormente explanado podemos concluir que, possivelmente, as mães possuem um envolvimento superior ao dos pais, também, na vida académica dos seus educandos. Provavelmente, a associação existente entre o grau académico das mães e a perceção de autoeficácia dos filhos poderá explicar-se pelo maior envolvimento destas no contexto escolar. No caso do pai, a correlação baixa positiva poderá estar associada ao menor envolvimento nas atividades escolares. Parece-nos, no entanto, pertinente o desenvolvimento de investigação futura nesta área, uma vez que a literatura existente não é suficientemente clara, neste domínio. Os estudos posteriores poderão ter em conta a associação entre as habilitações académicas e outros indicadores de NSE de cada um dos pais e o seu nível de envolvimento parental (mãe e pai) na escola.

O presente estudo aponta ainda para o papel preditor da esperança e o envolvimento escolar sobre a SV. Já as crenças de autoeficácia académica influenciam os níveis de satisfação com a vida dos estudantes, no entanto, não predizem os níveis de SV dos mesmos. Em relação à esperança e ao envolvimento escolar, seria de esperar que fossem predictoras da SV. Estudos anteriores mostram que a esperança e o envolvimento escolar são preditores da SV em estudantes ao longo do tempo (e.g., Marques, Lopez, & Mitchell, 2013; Dogan & Çelik, 2014).

O presente estudo contribuiu para a exploração das características psicométricas de escalas previamente validadas para a população Portuguesa e com resultados que podem ser aproveitados para a intervenção em contexto escolar, que remetem para a importância da intervenção não só com os alunos, mas com todos os outros agentes do contexto escolar. Exemplo disso é um programa para promover a esperança (Marques, Lopez, & Pais-Ribeiro, 2011b) com o envolvimento dos professores e dos encarregados de educação, que mostrou aumentos significativos ao longo do tempo na esperança, autoeficácia e SV em comparação com um grupo de controlo. Em futuros programas de intervenção, será também pertinente incluir outras variáveis como o envolvimento escolar e a autoeficácia académica e controlar o efeito moderador de outras variáveis como por exemplo a escolaridade dos pais, separadamente.

3.1 Limitações

Algumas limitações devem ser sublinhadas. A amostra não é representativa da população e padece de alguma falta de conhecimento de alguns aspetos da realidade dos participantes (e.g., NSE; traços de personalidade; dificuldades de aprendizagem; percurso académico) que poderiam contribuir para a compreensão dos resultados encontrados. O facto de este ser um estudo transversal condiciona as possibilidades de avaliação das relações de causalidade e a noção da evolução dos resultados obtidos ao longo do tempo e em faixas etárias distintas. Atendendo à problemática do presente estudo, seria importante ter acesso aos resultados escolares dos participantes. No entanto, tal não foi possível, uma vez que a escola não permitiu o acesso nem ao nome, nem às notas dos alunos.

Referências

- Adamsons, K., & Buehler, C. (2007). Mothering versus Fathering versus Parenting: Measurement Equivalence in Parenting Measures. *Parenting*, 7(3), 271-303. Psychology Press. doi: 10.1080/15295190701498686
- American Psychological Association (2010). *Publication manual of the American Psychological Association* (6ª Ed.). Washington DC.
- Ansari, M., & Khan, S. A. (2015). Self-Efficacy as a Predictor of Life Satisfaction among Undergraduate Students. *The International Journal of Indian Pshychology*, 2, 5-11. Retirado de, <http://oaji.net/articles/2014/1170-1420614473.pdf>
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology*, 44, 427-445. doi: 10.1016/j.jsp.2006.04.002
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student Engagement with School: Critical Conceptual and Methodological Issues of the Construct. *Psychology in the Schools*, 45 (5), 369-386. doi: 10.1002/pits
- Artino, A.R. (2012). Academic Self-efficacy: from educational theory to instructional practice. *Perpspect Med Educ*, 1, 76-85. doi: 10.1007/s40037-012-0012-5
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Ed.). *Self-efficacy in Changing Societies*, (pp. 1-45). New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2008). An Agentic Perspective on Positive Psychology. In S. J. Lopez (Ed.), *Positive Psychology: Exploring the Best in People* (pp. 167-196). California: Prager.
- Baker, J. A. (1998). The social context of school satisfaction among urban low income African-American students. *School Psychology Quartely*, 13, 25-44. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/h0088970>
- Calaça, N. C. A. S. (2011). Sucesso Académico e Características Motivacionais em Alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico do Secundário. *Dissertação de Mestrado*. Universidade da Madeira: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Região Autónoma da Madeira. Retirado de

<http://repositorio.uma.pt/bitstream/10400.13/424/1/MestradoN%C3%A1diaCala%C3%A7a.pdf>

- Callina, K. S., Johnson, S. K., Buckingham, M. H., & Lerner, R. M. (2014). Hope in Context: Developmental Profiles of Trust, Hopeful Future Expectation, and Civic Engagement Across Adolescence. *Springer, 43*, 869-883. doi: 10.1007/s10964-014-0096-9
- Ciarrochi, J., Heaven, P. C., & Davies, F. (2007). The impact of hope, self-esteem, and attributional style on adolescents' school grades and emotional well-being: A longitudinal study. *Journal of Research in Personality, 41*, 1161–1178. doi:10.1016/j.jrp.2007.02.001
- Coimbra, S. M. G. (2008). Estudo diferencial de auto-eficácia e resiliência na antecipação da vida adulto. *Dissertação de doutoramento*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Porto, Portugal.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin, 125*, 276-302. Retirado de http://internal.psychology.illinois.edu/~ediener/Documents/Diener-Suh-Lucas-Smith_1999.pdf
- Dogan, U., & Çelik. E. (2014). Examining the factors contributing to Student's Life Satisfaction. *Educational Sciences: Theory & Practice, 14* (6), 2121-2128. doi: 10.12738/estp.2014.6.2058
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). School and community influences on human development. In M. H. Bornstein, & M. E. Lamb (Eds.), *Developmental Science: an advanced textbook* (pp. 571-673). New York: Psychology Press.
- Feldman, D. B., & Kubota, M. (2015). Hope, self-efficacy, optimism, and academic achievement: Distinguishing constructs and levels of specificity in predicting college grade-point average. *Learning and Individual Differences, 37*, 210-216. doi: 10.1016/j.lindif.2014.11.022
- Fredricks, J., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept State of the Evidence. *Review of Educational Research, 74* (1), 59-109. doi: 10.3102/00346543074001059
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. & Friedel, J. (2005). School Engagement. In K. A. Moore & L. H. Lippman (Eds.). *What do children need to flourish? Conceptualizing and measuring indicators of positive development* (pp. 305-320). New York: Springer Science and Business Media Spring Street.

- Furlong, M. J., Whipple, A. D., St. Jean, G., Simental, J., Soliz, A., & Punthuna, S. (2003). Multiple contexts of school engagement: Moving toward a unifying framework for educational research and practice. *California School Psychologist*, 8, 99-114. Retrieved from <http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=83d8e633-5433-4ea8-9ad1-aecc1474d1e2%40sessionmgr112&vid=5&hid=116>
- Gable, S. L., & Haidt, J. (2005). What (and Why) is Positive Psychology? *Educational Publishing Foundation*, 9 (2), 103-110.
- Gallup. (2009). Building engaged schools: A scientific method for improving school performance. Omaha, NE: Author.
- Gilman, R., Dooley, J., & Florell, D. (2006). Relative levels of hope and their relationship with academic and psychological indicators among adolescents. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 25, 166–178. doi: 10.1521/jscp.2006.25.2.166
- Griffiths, A. J., Sharkey, J. D., & Furlong, M. (2009). Student engagement and positive school adaptation. In R. Gilman, E. Huebner, M. Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (pp. 197-212). New York: Routledge
- Heckman, J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 132, 1900–1902. doi: 10.1126/science.1130121
- Huebner, E. S. (1991). Initial development of the Students' Life Satisfaction Scale. *School Psychology International*, 12, 231-243. doi: 10.1177/0143034391123010
- Huebner, E. S., Funk, B. A., & Gilman, R. (2000). Cross-sectional and longitudinal psychosocial correlates of adolescent life satisfaction reports. *Canadian Journal of Psychology*, 16, 53-64. doi: 10.1177/082957350001600104
- Huebner, E. S., Suldo, S. M., & Valois, R. F. (2005). *Psychometric properties of two brief measures of children's life satisfaction: The Students' Life Satisfaction Scale and the Brief Multidimensional Student's Life Satisfaction Scale*. Indicators of Positive Development Conference, Washington, DC.
- Huebner, E. S., & Gilman, R. (2006). Students who like and dislike school. *Applied Research in Quality of Life*, 1, 139–150. doi 10.1007/s11482-006-9001-3
- Huebner, E. S., & McCullough, G. (2015). Correlates of school satisfaction among adolescents. *The Journal of Educational Research*, 93 (5), 331-335. doi: 10.1080/00220670009598725
- Jimmerson, S. R., Campos, E., & Greif, J. L. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *California School Psychologist*, 8, 7-27. California: Association of School Psychologists

- Johnson, M. K., Crosnoe, R., & Elder, G. (2001). Students' attachment and academic engagement: the role of the race and ethnicity. *Sociology of Education*, 74, 318-340. doi:10.2307/i326042
- Lees, D. (2007). *Going Further With Fathers. Can fathers make unique contributions to the lives of their children?* Maxim Institute. Retirado de, http://www.maxim.org.nz/site/DefaultSite/filesystem/documents/going_further_with_fathers.pdf
- Lester, D. (2013). *A Review of the Student Engagment Literature.* (Focus on Colleges, Universities and Schools). Retirado de <http://www.nationalforum.com/Electronic%20Journal%20Volumes/Lester,%20Der%20ek%20A%20Review%20of%20the%20Student%20Engagement%20Literature%20FOCUS%20V7%20N1%202013.pdf>
- Lamb, M. E. (2000). The History of Research on Father Involvement: An Overview. *Marriage & Family Review*, 29 (3), 23-42. doi:10.1300/J002v29n02_03
- Leung, J. P., & Zhang, L. (2000). Modelling life satisfaction of Chinese adolescents in Hong Kong. *International Journal of Behavioural Development*, 24, 99-104. doi: 10.1080/016502500383520
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 119- 137. doi: 10.1080/10573560308223
- Lopez, S. J. (2009). Engagement, Performance on Standardized Tests, and the Gallup Student Poll. NE: Gallup
- Lopez, S. J., Agrawal, S., & Calderon, V. J. (2010). *The Gallup Student Poll technical report.* NE: Gallup.
- Lopez, S. J. (2011). *The Highs and Lows of Student Engagement.* Kappan Magazine. Retirado de <http://www.gallupstudentpoll.com/150377/kappan-magazine-highs-lows-student-engagement.aspx>.
- Marks, N., Shah, H. and Westall, A. (2004). The Power and Potential of Well Being Indicators: Measuring Young People's Well-Being in Nottingham. Retirado de http://b.3cdn.net/nefoundation/fc446058e067754539_xwm6vurfq.pdf
- Martin, A. J. (2004). School motivation of boys and girls: differences of degree, differences of kind, or both? *Australian Journal of Psychology*, 56, 133-146. doi: 10.1080/00049530412331283363.

- Marques, S. C., Pais-Ribeiro, J. L., & Lopez, S. J. (2007). Validation of a Portuguese Version of Students' Life Satisfaction Scale. *Research in Quality of Life*, 2, 83-94.
- Marques, S. C., Pais-Ribeiro, J. L., & Lopez, S. J. (2008). Estabilidade temporal das escalas de Esperança para Crianças e de Satisfação com a Vida para Estudantes. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 9 (2), 245-252. Retirado de <http://www.scielo.mec.pt/pdf/psd/v9n2/v9n2a05.pdf>
- Marques, S. C., Pais-Ribeiro, J. L., & Lopez, S. J. (2009a). Validation of a Portuguese Version of the Children's Hope Scale. *School Psychology International*, 30, 538-551. doi: 10.1177/0143034309107069
- Marques, S. C., Lopez, S. J., & Pais-Ribeiro, J. L. (2009b). "Building Hope for the Future": A Program to Foster Strengths in Middle-School Students. *Springer*, 12, 139-152. doi: 10.1007/s10902-009-9180-3
- Marques, S. C., Pais-Ribeiro, J. L., & Lopez, S. J. (2011a). The role of positive psychology constructs in predicting mental health and academic achievement in Portuguese children and adolescents: A 2-year longitudinal study. *Journal of Happiness Studies*, 12, 1049–1062. doi: 10.1007/s10902-010-9244-4
- Marques, S. C., Lopez, S. J., & Pais-Ribeiro, J. L. (2011b). "Building hope for the future" – A program to foster strengths in middle-school students. *Journal of Happiness Studies*, 12, 139–152. doi: 10.1007/s10902-009-9180-3
- Marques, S. C., Lopez, S. J., & Mitchell, J. (2013). The Role of Hope, Spirituality and Religious Practice in Adolescents' Life Satisfaction: Longitudinal Findings. *Journal of Happiness Studies*. 14, 251-261. doi: 10.1007/s10902-012-9329-3
- Marques, S. C., Lopez, S. J., Fontaine, A. M., Coimbra, S., & Mitchell, J. (2014). Validation of a Portuguese Version of the Snyder Adult Hope Scale in a Sample of High School Students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 32 (8), 781-786. doi: 10.1177/0734282914540865
- Marques, S.C. (2015a). Psychological strengths in early adolescence and a reduced risk of developing mental health problems and educational difficulties in early adulthood. *Personality and Individual Differences*. *Submitted*
- Marques, S. C. (2015b). Validation of a Portuguese version of the Gallup Student Pool on engagement. *Submitted*
- Marques, S. C., Lopez, S. J., Fontaine, A. M., Coimbra, S., & Mitchell, J. (2015). How much hope is enough? Levels of hope and student's psychological and school functioning. *Psychology in the Schools*, 52 (4), 325-334. doi: 10.1002/pits

- Martins, C. (2011). *Manual de Análise de Dados Quantitativos com Recurso ao IBM SPSS. Saber Decidir, Fazer, Interpretar e Redigir*. Braga: Psiquilibrios Edições
- Mok, M. M. C., & Flynn, M. (2002). Determinants of students' quality of school life: A path model. *Learning Environments Research*, 5 (3), 275-300. doi: 10.1023/A:1021924322950.
- McCoy, H., & Bowen, E. A. (2015). Hope in the Social Environment: Factors Affecting Future Aspirations and School Self-Efficacy for Youth in Urban Environments. *Child Adolesc Soc Work*, 32, 131-141. doi: 10.1007/s10560-014-0343-7
- NRCIM. (2004). *Engaging Schools: Fostering high school students' motivation to learn*. Washington, DC: National Academy Press
- NRCIM. (2009). *Committee on Increasing High School Students' Engagement and Motivation to Learn*. Washington, DC: The National Academies Press.
- Noddings, N. (2003). *Happiness and education*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- OECD. (2006). *Think scenarios, rethink education*. Paris: OECD Publications.
- Onwuegbuzie, A. J., & Snyder, C. R. (2000). Relations between hope and graduate students' coping strategies for studying and examination-taking. *Psychological Reports*, 86, 803–806. doi: 10.2466/pr0.2000.86.3.803
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *A Review of Educational Research*, 66 (4), 543-578. Retirado de <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/Pajares1996RER.pdf>
- Pajares, F. & Graham, L. (1999). Self-Efficacy, Motivation Constructs, and Mathematics Performance of Entering Middle School Students, *Contemporary Educational Psychology*, 24, 124–139. doi: 10.1006/ceps.1998.0991
- Parsons, J., & Taylor, L. (2011). *Student Engagement: What do we know and what should we do?* (University of Alberta). Retirado de https://education.alberta.ca/media/6459431/student_engagement_literature_review_2011.pdf
- Pina Neves, S., & Faria, L. (2006). Construção, Adaptação e Validação da Escala de Auto-Eficácia Académica (EAEA). *Psicologia*, 20 (2), 45-68. Lisboa, Portugal: Edições Colibri.
- Pina Neves, S., & Faria, L. (2007). Auto-eficácia Académica e Atribuições Causais em Português e Matemática. *Análise Psicológica*, 25 (4), 635-652. Retirado de

http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S0870-82312007000400009&script=sci_arttext

- Pintrich, P. R., & Schunk D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Merrill/Prentice Hall
- PORDATA. (2015). Taxa de abandono precoce de educação e formação: total e por sexo – Portugal. Retirado de, <http://www.pordata.pt/Portugal/Taxa+de+abandono+precoce+de+educa%C3%A7%C3%A3o+e+forma%C3%A7%C3%A3o+total+e+por+sexo-433>
- Reina, V. R., Buffel, T., Kinderkens, A., Backer, F., Peeters, J., & Lombaerts, K. (2014). Enhancing engagement through a community school approach as the key to increase academic achievement. *Social and Behavioral Sciences*, *116*, 2078-2084. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.523
- Seligman, M. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive Education: Positive Psychology and Classroom Interventions. *Oxford Review of Education*, *35* (3), 293-311. doi: 10.1080/03054980902934563
- Skinner, E., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, *85*, 571-581. doi:00220663/93/\$3.00
- Schunk, D. L., & Pajares, F. (2001). The development of academic self-efficacy. in A. Wigfield & J. Eccles (Eds.), *Development of Achievement Motivation*. San Diego: Academic Press.
- Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T., Sandra, T., Yoshinobu, L., Gibb, J., Langelle, C., & Harney, P. (1991). The will and the ways: Development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology*, *60*, 570–585. doi:10.1037/0022-3514.60.4.570
- Snyder, C. R., Hoza, B., Pelham, W. E., Rapoff, M., Ware, L., Danovsky, M., Highberger, L., Ribinstein, H., & Stahl, K. J. (1997). The development and validation of the Children's Hope Scale. *Journal of Pediatric Psychology*, *22*, 399–421. doi: 10.1093/jpepsy/22.3.399
- Snyder, C. R. (1999). Hope, goal blocking thoughts, and test-related anxieties. *Psychological Reports*, *84*, 206–208. doi: 10.2466/pr0.1999.84.1.206

- Snyder, C. R. (2000). Handbook of Hope: Theory, Measures, and Applications. In A. Bandura (Ed.). *Self-efficacy in changing societies* (pp. 202-231). New York: Cambridge University Press.
- Suldo, S. M., & Huebner, E. S. (2004). Does life satisfaction moderate the effects of stressful life Events on psychopathological behavior in adolescence? *School Psychology Quarterly, 19*, 93-105. doi: 10.1521/scpq.19.2.93.33313
- Suldo, S. M. and Huebner, E. S. (2006). Is Extremely High Life Satisfaction During Adolescence Advantageous? *Social Indicators Research, 78*, 179– 203. doi: 10.1007/s11205-005-8208-2
- Torres, D. I. P. (2010). Estratégias de Aprendizagem e Auto-Eficácia Académica: Contributos para a explicação do rendimento em Língua Portuguesa e em 79 Matemática. *Dissertação de Mestrado*, Universidade Fernando Pessoa, Porto. Retirado de, https://bdigital.ufp.pt/dspace/bitstream/10284/1556/3/DM_DianaPasseiraTorres.pdf
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in School: Critical Review of literature and Future Directions. *Review of Educational Research, 78* (4), 751-796. doi: 10.3102/0034654308321456
- Valois, R. E., Zullig, K. J., Huebner, E. S., & Drane, J. W. (2001). Relationship between life satisfaction and violent behaviours among adolescents. *American Journal of Health Behaviour, 25*, 353-366. doi: 10.5993/AJHB.25.4.1
- Valle, M. F., Huebner, E. S., & Suldo, S. M. (2006). An analysis of hope as psychological strenght. *Journal of School Psychology, 44*, 393-406. doi: 10.1016/j.jsp.2006.03.005
- Vecchio, G. M., Gerbino, M., Pastorelli, C., Del Bove, G., & Canprara, G. V. (2007). Multifaceted self-efficacy beliefs as predictors of life satisfaction in late adolescence. *Personality and Individual Differences, 43*, 1807–1818. doi:10.1016/j.paid.2007.05.018
- Wang, M. Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction, 28*, 12-23. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.04.002>
- Wigfield, A., Eccles, J. S., & Pintrich, P. R. (1996). Development between the ages of 11 and 25. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 148- 185). New York: Macmillan.

- Worrell, F. C., & Hale, R. L. (2001). The relationship of hope in the future and perceived school climate to school completion. *School Psychology Quarterly*, 16 (4), 37. doi: 10.1521/scpq.16.4.370.19896
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. In A. Bandura (Ed.). *Self-efficacy in changing societies* (pp. 202-231). New York: Cambridge University Press.
- Zynger, D. (2008). (Re)conceptualising Student engagement: Doing education not doing time. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1765-1776. doi: 10.1016/j.tate.2007.09.004

Tabela 1: Estatísticas descritivas das variáveis em estudo e diferenças em função do sexo/gênero

					<i>Masculino</i>		<i>Feminino</i>		<i>t(131)</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Min.</i>	<i>Máx.</i>	<i>M (DP)</i>	<i>M (DP)</i>				
Satisfação com a	4.05	1.10	1.00	6.00	4.03(1.06)	4.07(1.17)	-0.18	0.85		
Vida										
Esperança	4.21	0.91	1.17	6.00	4.29(0.75)	4.10(1.08)	1.22	0.22		
Envolvimento	3.97	0.76	1.00	5.00	4.03(0.73)	3.90(0.81)	0.33	0.40		
Escolar										
Autoeficácia	4.50	1.19	1.00	6.00	4.66(1.09)	4.28(1.27)	1.86	0.06		
Acadêmica										

Tabela 2: *Correlações entre as variáveis em estudo*

	1	2	3	4	5	6	7
1. Satisfação com a Vida	1						
2. Esperança	.48***	1					
3. Envolvimento Escolar	.41***	.23**	1				
4. Autoeficácia Acadêmica	.41***	.40***	.29**	1			
5. Idade	-.27**	-.07	-.26**	-.36***	1		
6. Escolaridade Pai	.11	.04	.04	.28**	-.33***	1	
7. Escolaridade Mãe	.09	-.02	.03	.43***	-.37***	.52***	1

*** $p < .001$; ** $p < .01$

Tabela 3: *Preditores da Satisfação com a Vida nos estudantes: Modelo de Regressão Linear Múltipla*

Variáveis	Modelo 1			
	β	<i>P</i>	Tolerância	VIF
Esperança	.45	.00***	.76	1.32
Envolvimento Escolar	.22	.01***	.87	1.14
Autoeficácia Acadêmica	.16	.10	.56	1.76
Idade	-.09	.29	.73	1.37
Escolaridade Pai	.04	.64	.70	1.43
Escolaridade Mãe	-.02	.86	.59	1.70

*** $p < .001$