



## Universidades Lusíada

Lopes, Sandra Raquel da Silva

### **Bem-estar subjectivo e envolvimento escolar em adolescentes de etnia cigana**

<http://hdl.handle.net/11067/2137>

#### **Metadados**

##### **Data de Publicação**

2012

##### **Resumo**

Os alunos de etnia cigana são uma população em especial risco de abandono escolar, em parte devido ao nível elevado de absentismo e ao baixo rendimento académico. BES e o envolvimento escolar estão positivamente correlacionados em adolescentes, e o envolvimento escolar tem sido considerado um forte preditor do rendimento académico e abandono escolar. Contudo, não existem estudos que tenham correlacionado estas duas variáveis em adolescentes de etnia cigana. O objetivo deste estudo foi avaliar a ...

Abstract: Gipsy ethnicity students are a population with a particular risk of school-drop-out partly due to the high level of absenteeism and low academic achievement. SWB and school engagement are positively correlated in adolescents, and school engagement has been considered a strong predictor of academic achievement and school drop-out. However, there are no studies that have correlated these two variables in gipsy ethnicity adolescents. The goal of this study was to evaluate the relati...

##### **Palavras Chave**

Psicologia, Psicologia da Educação, Adolescentes, Etnia cigana, Envolvimento escolar

##### **Tipo**

masterThesis

##### **Revisão de Pares**

Não

##### **Coleções**

[ULP-IPCE] Dissertações

Esta página foi gerada automaticamente em 2024-10-01T22:29:19Z com informação proveniente do Repositório

**BEM-ESTAR SUBJETIVO E ENVOLVIMENTO ESCOLAR EM  
ADOLESCENTES DE ETNIA CIGANA**

Sandra Raquel da Silva Lopes

Porto, 2012

*"A Escola deve apoiar-se nas experiências vividas pela criança no seio da família e crescer gradualmente para fora da vida familiar; deve partir das actividades que a criança vivencia em casa e continuá-las... É tarefa da escola aprofundar e alargar os valores da criança, previamente desenvolvidos no contexto da família."*

*in Educar a Criança*

*John Dewey, 1897*

## **AGRADECIMENTOS**

Ao meu orientador, Professor Doutor Paulo Moreira por toda a sua disponibilidade. O meu reconhecimento por todo o apoio e conhecimento transmitido.

À minha família pelo apoio incondicional e pela paciência demonstrada nas etapas mais complicadas. À minha mãe que me acompanha em todos os momentos da minha vida, apesar da sua ausência física.

Aos meus amigos que tiveram a paciência de esperar por mim quando eu não podia estar presente. Pelo apoio e pelas palavras de incentivo e motivação.

Aos meus colegas, pela inter-ajuda, partilha de informação e imprescindível cooperação na recolha da amostra.

A todos os alunos que fizeram parte da amostra e aos diretores das escolas e das associações que se disponibilizaram a colaborar nesta investigação. Sem eles, este trabalho não seria uma realidade.

A Todos, Muito Obrigado!

## INDICE

Agradecimentos.....	iii
Índice.....	iv
Índice de Tabelas.....	vii
Índice de Figuras.....	ix
Lista de Abreviaturas.....	x
Resumo.....	xii
Abstract.....	xiv
1. Introdução.....	1
1.1 Bem-Estar Subjetivo.....	1
1.1.1 Componentes de BES.....	5
1.1.1.1 Dimensão cognitiva: satisfação com a vida.....	8
1.1.1.2 Dimensão afetiva: afetividade positiva e negativa.....	9
1.1.1.3 Qualidade de vida.....	10
1.1.1.4 Satisfação com o suporte social.....	11
1.1.2 Modelos Teóricos de BES.....	13
1.1.2.1 Modelo Escada Rolante Hedónica (Hedonic Treadmill).....	14
1.1.2.2 Modelos Base-Topo e Topo-Base.....	16
1.1.2.3 Modelo Passo a Passo (Threefold Stepwise).....	18
1.1.2.4 Modelo Integrativo da Felicidade.....	19
1.2 Envolvimento Escolar.....	21
1.2.1 Modelos Teóricos.....	25
1.2.1.1 Teoria do Fluxo.....	26
1.2.1.2 Modelo da Necessidade Psicológica.....	27
1.2.1.3 Modelo Participação-Identificação.....	28
1.2.1.4 Modelo Pessoa-Meio Ambiente.....	30

1.2.2 Fatores Individuais.....	31
1.2.2.1 Género, ano escolaridade e nível socioeconómico.....	31
1.2.2.2 Autorregulação.....	32
1.2.2.3 Coping.....	34
1.2.2.4 Auto-eficácia.....	35
1.2.2.5 Motivação.....	36
1.2.3 Fatores Contextuais.....	39
1.2.3.1 Relação professor-aluno.....	40
1.2.3.2 Relação com o grupo de pares.....	42
1.2.3.3 Relação com os pais/família.....	44
1.3 BES e Envolvimento Escolar em crianças e adolescentes.....	45
1.4 Etnia cigana.....	48
1.4.1 Etnia cigana e BES.....	51
1.4.2 Etnia cigana e Envolvimento Escolar.....	53
1.4.2.1 Atitudes e expetativas dos pais ciganos em relação à escola.....	57
1.4.2.2 Atitudes, expetativas e suporte dos professores na etnia cigana.....	59
1.4.2.3 Relação casa/escola na etnia cigana.....	60
1.4.2.4 Relação dos alunos de etnia cigana com o grupo de pares.....	62
1.4.2.5 Identidade das culturas étnicas.....	62
1.4.2.6 Inclusão/Exclusão na etnia cigana.....	64
1.5 BES e Envolvimento Escolar em alunos de Etnia cigana.....	65
1.6 Objetivo e Hipóteses de estudo.....	66
2. Metodologia.....	67
2.1 Participantes.....	67
2.2 Instrumentos.....	74
2.3 Procedimentos.....	76
2.3.1 Procedimentos de recolha de dados.....	76
2.3.2 Procedimentos de análise de dados.....	77

3. Resultados.....	77
4. Discussão.....	85
4.1 Limitações do Estudo.....	92
4.2 Implicação para a prática.....	92
Referências Bibliográficas.....	95

## INDICE DE TABELAS

Tabela 1. Síntese, por autores e ano, da definição dos componentes de BES.....	7
Tabela 2. Síntese dos modelos de BES .....	13
Tabela 3. Síntese dos tipos de EE .....	25
Tabela 4. Síntese dos modelos teóricos do EE .....	26
Tabela 5. Caracterização da amostra em função da idade dos alunos e da idade dos pais dos alunos (etnia cigana e não-ciganos) .....	68
Tabela 6. Caracterização da amostra segundo o género e a escolaridade por ciclos, dos alunos (etnia cigana e não-ciganos) .....	70
Tabela 7. Caracterização da amostra segundo o género e o ano de escolaridade dos alunos (etnia cigana e não-ciganos) .....	70
Tabela 8. Caracterização da amostra segundo as habilitações literárias dos pais dos alunos (etnia cigana e não-ciganos) .....	71
Tabela 9. Caracterização da amostra segundo as profissões dos pais dos alunos de etnia cigana .....	72
Tabela 10. Caracterização da amostra segundo as profissões dos pais dos alunos não-ciganos .....	73
Tabela 11. Correlações com teste de Pearson entre BES e EE em alunos de etnia cigana (N=42) .....	81

Tabela 12. Correlações com teste de Pearson entre BES e EE em alunos não-ciganos (N=76) .....	82
Tabela 13. Teste t de Student para diferença de médias entre alunos de etnia cigana e alunos não-ciganos, ao nível das dimensões de BES .....	83
Tabela 14. Teste de t de Student para diferença de médias entre alunos de etnia cigana e alunos não-ciganos, ao nível das dimensões de EE .....	84

## INDICE DE FIGURAS

Figura 1. Visualização esquemática dos três principais fatores que influenciam o nível de felicidade crónica .....	21
Figura 2. Taxonomia ( <i>Four-subtype taxonomy</i> ) dos componentes do envolvimento escolar .....	24
Figura 3. Síntese dos fatores individuais do EE .....	31
Figura 4. Síntese dos fatores contextuais do EE .....	40

## LISTA DE ABREVIATURAS

BES	Bem-estar Subjetivo
CRSW	Controlo e Relevância do Trabalho Escolar
EAAE	Escala de Avaliação do Envolvimento Escolar
EBSSS	Escala Breve de Satisfação com o Suporte Social
EBSV	Escala Breve de Satisfação com a Vida
EC	Envolvimento Cognitivo
EE	Envolvimento Escolar
EP	Envolvimento Psicológico
ET	Envolvimento Total
ETE	Escala de Tonalidade Emocional
FAG	Futuras Aspirações e Objetivos
FSL	Suporte Familiar para a Aprendizagem
GR&T	Ciganos, Romanos e Nómadas
IM	Motivação Intrínseca
OMS	Organização Mundial de Saúde
PSL	Suporte de Pares para a Aprendizagem
PANAS	Positive and Negative Affect Schedule

TES Sistema de educação para alunos nómadas

TS Relação entre aluno e professor

## RESUMO

Os alunos de etnia cigana são uma população em especial risco de abandono escolar, em parte devido ao nível elevado de absentismo e ao baixo rendimento académico. BES e o envolvimento escolar estão positivamente correlacionados em adolescentes, e o envolvimento escolar tem sido considerado um forte preditor do rendimento académico e abandono escolar. Contudo, não existem estudos que tenham correlacionado estas duas variáveis em adolescentes de etnia cigana. O objetivo deste estudo foi avaliar a relação do BES e envolvimento escolar em adolescentes de etnia cigana. Participaram neste estudo 118 alunos, do 1º, 2º e 3º ciclos, dos quais 42 alunos de etnia cigana (24 do género masculino e 18 do género feminino) com idades compreendidas entre os 9 e os 16 anos ( $M=13,19$ ;  $DP=1,612$ ) e 76 alunos não-ciganos (37 alunos do género masculino e 39 alunos do género feminino) com idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos ( $M=13,91$ ;  $DP=1,246$ ). O BES foi avaliado pela Escala Breve de Satisfação com a Vida (Huebner, 1997) para a dimensão de Satisfação com a vida, Escala Breve de Satisfação com o Suporte Social (Gaspar et al., 2009) para a dimensão Satisfação com o suporte social, Escala de Tonalidade Emocional (Rocha & Moreira, 2010) para a dimensão Afeto e Kidscreen-10 (Erhart et al., 2009) para a dimensão Qualidade de Vida. O envolvimento escolar foi avaliado pela Escala de Avaliação do Envolvimento escolar (Moreira et al., 2009). Os resultados demonstram que os alunos de etnia cigana apresentam níveis inferiores aos alunos não-ciganos ao nível do envolvimento total, envolvimento cognitivo, suporte familiar para a aprendizagem, motivação intrínseca e futuras aspirações e objetivos. Para as dimensões do BES não se encontraram diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos. As dimensões do envolvimento escolar estão positivamente correlacionadas, em alunos de etnia cigana, com as dimensões de satisfação com a vida, afeto total e em menor grau com a qualidade de

vida, e está negativamente correlacionada com o afeto negativo, mostrando semelhanças com a população não-cigana. Os resultados deste estudo dão importantes contribuições para a compreensão do BES e do envolvimento escolar em alunos de etnia cigana.

*Palavras chave:* BES, Envolvimento escolar, Etnia cigana, Adolescentes.

## ABSTRACT

Gipsy ethnicity students are a population with a particular risk of school drop-out partly due to the high level of absenteeism and low academic achievement. SWB and school engagement are positively correlated among adolescents, and school engagement has been considered a strong predictor of academic achievement and school drop-out. However there are no studies which have correlated these two variables in gipsy ethnicity adolescents. The goal of this study was to evaluate the relationship between SWB and school engagement amongst gipsy ethnicity adolescents. In this study participated 118 students, from the 1st, 2nd and 3rd cycles, from which 42 were of gipsy ethnicity (24 male and 18 female) with ages between 9 and 16 ( $M=13,19$ ;  $DP=1,612$ ) and 76 were non-gipsy (37 students male and 39 students female) with ages between 12 and 16 years old ( $M=13,91$ ;  $DP=1,246$ ). The SWB was evaluated by the Brief Scale of Life Satisfaction (Huebner, 1997) to the dimension of life satisfaction, Brief Scale of Social Support Satisfaction (Gaspar et al., 2009) to the dimension of social support satisfaction, Scale of Emotional Tonality (Rocha & Moreira, 2010) to the dimension of affection and Kidscreen-10 (Erhart et al., 2009) to the dimension of quality of life. The school engagement was evaluated by the Evaluation Scale of School Engagement (Moreira et al., 2009). The results show that gipsy ethnicity students present lower levels than non gipsy students on total engagement, cognitive engagement, family support on the learning process, intrinsic motivation and future goals and aspirations. To the SWB dimensions there are no statistically significant differences between the two groups. The dimensions of school engagement are positively correlated, to the gipsy students, with life satisfaction, total affect and in a smaller degree with quality of life, and are negatively correlated with negative affect, showing similarities with the non-gipsy population. The results of this study give

important contributions to understanding the BES and school engagement in gypsy students.

Key Words: SWB, School engagement, Gipsy ethnicity, adolescents.

# 1. Introdução

## 1.1 Bem-Estar Subjectivo

O Bem-Estar Subjectivo (BES) é um conceito, que apesar de recente, tem suscitado nas últimas décadas um interesse generalizado por parte das várias vertentes da Psicologia. A sua identidade tem sido reforçada pela existência cada vez mais presente de estudos que vão confirmando a sua estrutura e sistema de conceitos associados. É considerado um conceito complexo que abrange outros grandes conceitos e domínios de estudo como são a Qualidade de Vida, o Afecto Positivo e o Afecto Negativo (Albuquerque et al., 2006; Galinha e Ribeiro, 2005). De acordo com Diener, Oishi e Lucas (2003) o BES seria o que o senso comum chama de felicidade, satisfação com a vida ou prazer.

Apesar do conceito de Bem-Estar ter uma história relativamente recente, a preocupação acerca do conceito não é recente pois já desde a Grécia antiga que filósofos como Aristóteles tentam entender e compreender o enigma da existência feliz (Fernandes, 2007; Novo, 2005; Steel, Schmidt, & Shultz, 2008). Nas últimas três décadas pesquisadores e estudiosos tem tentado construir um conhecimento cada vez maior sobre bem-estar com o objectivo de instalar o conceito no campo científico da psicologia para conhecimento e compreensão dos factores psicológicos que integram uma vida saudável (Siqueira & Padovam, 2008).

Considera-se que as raízes ideológicas desta linha de investigação remontam ao século XVIII, durante o Iluminismo, que defendia que o propósito da existência da humanidade é a vida em si mesma, em vez do serviço ao Rei ou a Deus. O Desenvolvimento pessoal e a Felicidade tornaram-se valores centrais nesta época, sendo a sociedade vista pela

primeira vez como um meio de proporcionar aos cidadãos a satisfação das suas necessidades para uma vida boa. No século XIX os princípios do Utilitarismo vieram salientar a necessidade de uma sociedade que providenciasse a melhor Felicidade para o maior número de pessoas. E já no século XX, em 1960, impulsionados pelo crescimento económico, deu-se uma mudança para valores pós-materialistas, apelando a uma definição mais alargada de Bem-Estar e sua medição. Surge então o termo qualidade de vida com o objetivo de salientar que existe mais na condição humana do que o Bem-Estar Material. Na década de 70, com a Segunda Revolução da Saúde e a emergência do modelo biopsicossocial, o conceito de BES adquire novos contornos conceptuais (Albuquerque et al., 2006; Novo, 2005; Galinha & Ribeiro, 2005).

O modelo Biopsicossocial, reconhecido como uma abordagem integral e holística, e aplicado à Saúde Mental e à Saúde em geral, surge nessa altura para ultrapassar o reducionismo da perspectiva biomédica. (Saraceno, 1995 *cit. in* Galinha & Ribeiro, 2005). Em paralelo com todos estes desenvolvimentos na Saúde, a Psicologia passou a interessar-se pelos aspectos positivos ao invés de se focar somente nos factores que levam a perturbações como a Ansiedade e a Depressão (Fernandes, 2007).

Com esta mudança do foco da investigação para a dimensão positiva da Saúde Mental, o BES apresenta-se como o conceito chave de um campo de investigação emergente designado Psicologia Positiva. É na Década de 90 que se dá o nascimento da Psicologia Positiva e com ela um crescimento de estudos na área do BES. Este novo ramo da psicologia é definido como o estudo científico de emoções positivas, forças e virtudes humanas definindo que a psicologia não se deverá focar somente no estudo da doença, da fraqueza e das perdas mas sim focar-se igualmente no estudo de forças e virtudes humanas (Passareli & Silva, 2007).

Já em 1998, Martin Seligman, então presidente da *American Psychological Association (APA)*, referiu que a prática da psicologia se encontra incompleta, trabalhando-se com o objetivo de trazer os indivíduos de um estado doente para um estado normal (Galinha & Ribeiro, 2005). A psicologia, ao contrário da Medicina, não deverá preocupar-se somente com a doença ou a saúde pois a intervenção psicológica é um processo muito mais alargado envolvendo o trabalho, a educação, a introspecção, o amor e o crescimento. Neste sentido, a investigação nesta área pressupõe acrescentar algo de novo em relação ao que já se sabe acerca do sofrimento, fraqueza e desordens humanas, com o intuito de obter uma compreensão científica mais abrangente e equilibrada sobre as experiências humanas (Albuquerque et al., 2006; Nunes, Hutz, & Giacomoni, 2009).

A psicologia positiva tem dado especial atenção a um dos seus principais componentes, o bem-estar subjectivo (felicidade). “*Os termos felicidade e bem-estar subjectivo, que podem ser utilizados de maneira intercambiável, descrevem os objetivos de todos os esforços da psicologia positiva incluindo sentimentos positivos (êxtase e conforto, p.e.) e atividades positivas (absorção e dedicação, p.e.)*” (Seligman, 2004, p.287 cit. in Passareli & Silva, 2007, p.514).

Seligman e Csikszentmihalyi (2000, cit. in Siqueira & Padovam, 2008, p. 207) ao apresentarem os pressupostos para a psicologia positiva definiram:

*Que uma ciência preocupada com a experiência subjetiva positiva, com traços individuais positivos e com instituições positivas, possa contribuir para melhorar a qualidade de vida das pessoas e prevenir patologias. Acreditam e apregoam que por esse esforço seria possível levar cientistas e profissionais a compreender e propor alternativas que levariam indivíduos, comunidades e sociedades a florescer.*

O desenvolvimento de estudos acerca do BES tem uma importante relevância para a ciência por diversas razões: reflete as tendências sociais que valorizam o indivíduo; o bem-estar inclui elementos para além da prosperidade económica; os indicadores sociais não definem por si só a qualidade de vida, as pessoas reagem de modo diferente às mesmas circunstâncias com base nas suas expectativas, valores e experiências prévias; a investigação demonstra que a felicidade e satisfação são consideradas muito importantes para a maioria das pessoas (Diener et al., 1999).

Os estudos continuam a pretender demonstrar e a contribuir para a consistência do conceito. Após alguma crise inicial na definição do BES chegou-se a consenso definindo-se que o conceito é composto por uma dimensão cognitiva, em que existe uma avaliação acerca da Satisfação com a Vida (satisfação com a vida em termos globais ou específicos) e uma dimensão emocional positiva (emoções e afetos agradáveis) ou negativa (emoções e afetos desagradáveis), expressa também em termos globais, de Felicidade, ou em termos específicos, através das emoções (Costa & Pereira, 2007). BES é definido como a soma das reacções cognitivas e emocionais das experiências das pessoas quando comparam o que têm e o que devem fazer acerca das suas aspirações, necessidades e expectativas (Calman, 1984 *cit. in* Bartels & Boomsma, 2009).

BES é assim considerado um fenómeno multidimensional pela sua ampla categoria de fenómenos que incluem as respostas emocionais das pessoas, satisfação e julgamentos globais acerca da satisfação com a vida (Diener et al. 1999; Larsen & Eid, 2008).

Diener (1984, *cit. in* Giacomoni, 2004) refere três aspectos relevantes do BES: a) subjectividade, uma vez que o bem-estar reside na experiência individual de cada sujeito; b) entendimento de que o bem-estar não é somente a ausência de factores negativos mas

também a presença de factores positivos e c) o bem-estar não é somente uma medida limitada de um aspecto da vida incluindo em si uma medida global.

Apesar dos estudos realizados nesta área ainda é difícil ter uma definição de BES uma vez que poderá ser influenciado por variáveis como idade, género, nível socioeconómico e influências socioculturais (Diener, 2000; Diener et al., 2003; Akin, 2008).

Considera-se que as pessoas com alto nível de BES são consideradas satisfeitas e felizes, identificando no BES um componente cognitivo (satisfação) e um emocional. O componente emocional é referido, ora como felicidade, ora como afecto positivo e afecto negativo. Uma pessoa com balanço positivo entre o afecto positivo e o afecto negativo seria considerada feliz (Costa & Pereira, 2007; Bartels & Boomsma, 2009).

### **1.1.1 Componentes de BES**

Os dois componentes de BES, satisfação com a vida e afectos positivos e negativos, tiveram a sua génese nos estudos de Campbell e cols. (1976) e de Bradburn (1969) (Siqueira & Padovam, 2008) . BES é considerado um amplo fenómeno que engloba dois conceitos específicos: julgamentos globais de satisfação com a vida ou com domínios específicos e experiências emocionais positivas e negativas (Diener et al., 1999).

Nos últimos trinta anos, dois tipos de concepções de funcionamento positivo tem orientado os estudos do BES. A primeira foi iniciada por Bradburn (1969), na qual distingue o afecto positivo do negativo e a definição de felicidade dizia respeito ao equilíbrio entre os dois tipos de afecto. A segunda concepção define a satisfação de vida como o principal indicador de BES, sendo entendida como o componente cognitivo que complementa a

felicidade (dimensão afectiva do funcionamento positivo) (Ryff e Keyes, 1995 *cit. in* Giacomoni, 2004).

McCullough, Heubner e Laughlin (2000, *cit. in* Galinha & Ribeiro, 2005) falam do modelo tripartido do bem-estar que é constituído por três componentes interrelacionados mas separados, que são a satisfação com a vida global, afecto positivo e o afecto negativo. A satisfação com a vida global definida como uma avaliação cognitiva positiva da vida pessoal como um todo, o afecto positivo refere-se à frequência de emoções positivas e o afecto negativo à frequência de emoções negativas. Deste modo, segundo este modelo, as pessoas com elevado BES experienciam uma predominância de emoções positivas sobre as emoções negativas, avaliando positivamente a sua vida como um todo.

Estes são três constructos separados (emoções e afetos agradáveis; emoções e afetos desagradáveis e avaliações cognitivas da satisfação com a vida) devendo ser estudados separadamente. Diversas variáveis se correlacionam de forma diferente com os diferentes constructos (Lucas, Diener & Suh, 1996 *cit. in* Diener et al., 1999).

As pesquisas de Diener indicam, contudo, que não há um único determinante do bem-estar subjetivo. Algumas condições são necessárias para elevados níveis de bem-estar subjetivo como, por exemplo, saúde mental e relações sociais positivas, mas que não são suficientes por si só para a felicidade (Larsen & Eid, 2008).

Tabela 1

*Síntese, por autores e ano, da definição dos componentes de BES.*

Autor	Ano	Definição
Andrews e Withey	1976	Estruturaram como componentes do bem-estar subjectivo o <b>juízo de satisfação de vida</b> e o <b>afecto positivo e negativo</b> ( <i>cit. in</i> Giacomoni, 2004).
Ryff e Keyes	1995	Apresentaram um modelo multidimensional de bem-estar composto por seis componentes: <b>auto-aceitação, crescimento pessoal, sentido de vida, relações positivas com os outros, domínio do ambiente e autonomia</b> ( <i>cit. in</i> Giacomoni, 2004).
Diener, Suh e Oishi	1997	Identificam três componentes primários: <b>satisfação, afecto positivo e baixos níveis de afecto negativo</b> ( <i>cit. in</i> Galinha e Pais Ribeiro, 2005).
Sirgy	2000	Estado afectivo duradouro, composto por três componentes: <b>experiência acumulada de afecto positivo</b> em domínios da vida salientes; <b>experiência acumulada de afecto negativo</b> em domínios da vida salientes; e <b>avaliação da satisfação com a vida global</b> ou em domínios da vida importantes ( <i>cit. in</i> Galinha e Pais Ribeiro, 2005).
Diener	2000	<b>Satisfação com a vida</b> (juízos globais da vida), <b>satisfação em domínios importantes da vida</b> (satisfação no trabalho, p.e.), <b>afecto positivo</b> (experiência de muitas emoções positivas), <b>níveis baixos de afecto negativo</b> (experiência de poucas emoções negativas) (Diener, 2000).
Bartels & Boomsma	2009	<b>Satisfação com a vida, felicidade, qualidade de vida e realização pessoal</b> (Bartels & Boomsma, 2009).
Cloninger & Zohar	2011	<b>Satisfação com a vida, suporte social e bem-estar físico</b> (Cloninger & Zohar, 2011).

Nota: A informação foi retirada das referências bibliográficas acima expostas.

### **1.1.1.1 Dimensão cognitiva - Satisfação com a vida**

Satisfação com a vida é o julgamento que um indivíduo faz sobre sua vida reflectindo a distância e proximidade das suas aspirações (Bartels & Boomsma, 2009).

Nos anos de 1980 já se reconhecia satisfação com a vida como a dimensão cognitiva de BES, sendo que esse reconhecimento permitiu que diversos estudiosos na área da psicologia tivessem a possibilidade de contar com elaborações teóricas mais consistentes procedendo a investigações usando medidas específicas para cada um dos componentes de BES (Siqueira & Padovam, 2008; Pethtel & Chen, 2010).

A satisfação pode ser expressa em diferentes níveis: satisfação com a vida em geral, satisfação com todo um domínio da vida como (satisfação com o trabalho) e satisfação com determinados aspectos de um domínio (domínios específicos da satisfação no trabalho) (Ryff & Keyes, 1995; Berg, 2008).

A satisfação com a vida é menos dependente de situações momentâneas e menos sensível a mudanças de humor do que a felicidade, contudo, pelo contrário, sofre mais influência das preocupações político-sociais do contexto de vida. A satisfação parece ser ainda função do tipo de objectivos que se pretende alcançar, sendo que pessoas insatisfeitas podem ter projectos difíceis de alcançar, podem ter pouca previsão de recompensa dos seus objectivos pessoais ou possuir pouco reforço e alegria a curto prazo. Pessoas satisfeitas possuem projectos mais agradáveis, mais fáceis de alcançar e com mais importância (Costa & Pereira, 2007).

Pessoas com elevados níveis de satisfação com a vida, vivem mais tempo, lutam contra as adversidades e sentem-se recompensados por isso, ganham mais dinheiro, referem

relações sociais positivas, satisfação e produtividade no trabalho e apresentam baixos níveis de psicopatologia (Lewis et al., 2011).

### **1.1.1.2 Dimensão emocional - Afetividade positiva e negativa**

A presença de afectos positivos e negativos na composição emocional de BES surgiu com maior ênfase quando autores como Andrews & Withey (1976), Campbell & colaboradores (1976), Diener (1984) e Emmons (1986), incluíram os afectos positivos e negativos como integrantes de BES, ao lado de satisfação com a vida (componente cognitivo) (Siqueira & Padovam, 2008).

A dimensão emocional de BES inclui o balanço entre dois polos, as emoções positivas e as emoções negativas e apresenta uma forte relação com a visão hedónica de felicidade uma vez que dá relevância aos aspetos afetivos da vida. A felicidade está no balanço entre os dois tipos de afetividade. (Emmons, 1986; Schimmack et al., 2002; Giacomoni, 2004; Tovar-Murray, 2010).

Segundo Bradburn e Caplovitz (1965, *cit. in* Diener, 2000) felicidade ou bem-estar subjetivo seria um construto composto por dois conjuntos de sentimentos separados: afetos positivos (AP) e afetos negativos (AN) instalando-se a proposta de se considerar BES um construto psicológico integrado por experiencias emocionais positivas e negativas. Bradburn (1969, *cit. in* Ryff & Keyes, 1995) referiu que os afetos positivos e negativos não eram dois polos de um mesmo contínuo formando dois tipos diferentes de afetividade (estrutura bidimensional dos afetos).

Ao estudar-se os afetos positivos e negativos não é importante perceber a presença contínua de sensações positivas ao longo da vida, mas sim perceber se as experiências vividas

foram intercaladas muito mais por emoções agradáveis do que desagradáveis (Giacomoni, 2004; Siqueira & Padovam, 2008; Galinha & Ribeiro, 2005).

As experiências emocionais são importantes para a avaliação do BES de uma pessoa pois as análises de bem-estar poderão estar muito mais relacionadas à frequência com que se experienciam emoções positivas do que à intensidade dessas emoções (Diener, 2000).

A presença de emoções positivas em adolescentes leva a níveis de BES elevados, o que é importante pois facilita o processo de coping, que por sua vez provoca satisfação (satisfação com as experiências escolares) (Bordwine & Huebner, 2010).

### **1.1.1.3 Qualidade de Vida**

Diversas análises referem-se aos conceitos Qualidade de vida e Satisfação com a vida como sinónimos, contrastando-os também com o conceito de felicidade. A principal distinção entre satisfação com a vida e qualidade de vida versus felicidade é que a felicidade varia significativamente ao longo do tempo e pode mudar de dia para dia, assumindo um estado mais temporário e de curto prazo afetivo, enquanto a satisfação com a vida e qualidade de vida têm um maior grau de consistência (Diener et al., 1997 *cit. in* Bartels & Boomsma, 2009).

A qualidade de vida é frequentemente usada para avaliar o BES em grande escala, em investigações realizadas no mundo em diferentes países, tais como estudos acerca dos comportamentos de Saúde das crianças na Escola (Bartels & Boomsma, 2009).

Verificam-se duas tendências quanto à concetualização do termo qualidade de vida na área da saúde: qualidade de vida como conceito mais genérico e qualidade de vida

relacionada com a saúde (Wallander & Schmitt, 2001 *cit. in* Gaspar & Matos, 2008). A saúde percebida é denominada *Qualidade de Vida Relacionada com a Saúde*, sendo descrita como um construto que engloba componentes do bem-estar e funções físicas, emocionais, mentais, sociais e comportamentais, como são percebidos pelos próprios e pelos outros. A OMS (*Organização Mundial de Saúde*) inclui uma perspectiva transcultural descrevendo a qualidade de vida como uma percepção individual sobre a sua posição na vida, num contexto cultural e num sistema de valores no qual o indivíduo vive e em relação aos seus objectivos, expectativas, metas e preocupações/interesses. A qualidade de vida relacionada com a saúde pode ser entendida como um construto psicológico que descreve aspectos físicos, psicológicos, mentais, sociais e funcionais do bem-estar (Gaspar & Matos, 2008).

A adoção de uma abordagem ligada à qualidade de vida em crianças e adolescentes, que são considerados importantes facetas da saúde pública global, poderá aumentar a compreensão e conhecimento sobre a saúde e estabelecer políticas promotoras de saúde e do seu bem-estar (Fuh, Wang, Lu & Juang, 2005 *cit. in* Gaspar & Matos, 2008).

#### **1.1.1.4 Satisfação com o Suporte Social**

O apoio social é entendido como o ambiente social ou conjunto de pessoas que fazem parte da rede social do indivíduo, sendo caracterizado como um grupo de contribuições positivas expressas em duas dimensões: funções da rede social (apoio emocional, informativo, recreativo e instrumental), disponibilizadas por aqueles cujas interações e relações interpessoais podem promover o bem-estar e saúde dos indivíduos; membros da rede social, tais como os pais e familiares, amigos e colegas e professores. É preciso ainda levar

em consideração que o tipo de relacionamento é importante bem como o grau de satisfação (Boosman, Meulen, Geert & Jackson, 2002 *cit. in* Gaspar et al., 2009).

A Satisfação com o suporte social é muito associado à saúde, ao bem-estar, à satisfação física, psicológica, social e com a vida, e à existência de relações de positividade em relação a si e aos outros. A percepção de satisfação com o suporte social ou a expectativa de que o apoio existe sempre que necessite, tem sido considerada como um elemento que facilita a adaptação pessoal e social dos indivíduos aos desafios e dificuldades com que se confrontam ao longo da sua vida (Costa & Sarason; Pierce & Sarason, 1994 *cit. in* Gaspar et al., 2009).

O suporte social em crianças e adolescentes representa um importante papel para a sua futura adaptação social e desenvolvimento comportamental. A construção e estabelecimento de relações emocionais e sociais são fundamentais para a construção das representações internas da criança do mundo e dos outros (Gaspar et al., 2009).

Nas crianças e nos adolescentes portugueses, depois de efectuados estudos sobre as dimensões de suporte social, foi comprovado que a família, principalmente os pais são a principal fonte de suporte social (Vilhjamsson, 1994 *cit. in* Ribeiro, 1999). Para além do sistema familiar, a criança e o adolescente contam com o sistema escolar como fonte de suporte social, recebido pelos professores, pares e amigos. A escola é um local onde as crianças e adolescentes passam grande parte do seu tempo estabelecendo com estes agentes relações sociais privilegiadas que influenciam o seu desenvolvimento (King, Huebner, Suldo & Valois, 2006).

### 1.1.2 Modelos Teóricos do BES

Ao longo das últimas décadas têm sido desenvolvidos vários modelos explicativos do funcionamento e organização do BES. Estes foram se desenvolvendo lentamente, em comparação com as pesquisas do BES, à medida que têm aparecido novos dados empíricos. De seguida, serão apresentados os principais modelos do BES, presentes na literatura.

Tabela 2

#### *Síntese dos modelos do BES*

<b>Modelo</b>	<b>Autor e Ano</b>	<b>Breve descrição</b>
Modelo Escada Rolante ( <i>Hedonic Treadmill</i> )	Brickman e Campbell (1971)	Eventos de vida, bons e maus, afetam a felicidade do indivíduo temporariamente pois rapidamente se adaptam atingindo uma <b>neutralidade hedónica</b> (Diener et al., 2006).
Modelos Base-Topo e Topo-Base ( <i>Bottom up &amp; Top down</i> )	Wilson (1967)	<i>Bottom-up</i> , as <b>circunstâncias objetivas de vida</b> influenciam direta e indiretamente no BES. <i>Top-down</i> baseia-se nos efeitos diretos e indiretos de <b>dimensões globais da personalidade</b> no BES (Brief et al., 1993).
Modelo Passo a Passo ( <i>Treefold Stepwise</i> )	Bandura (2004)	Modelo de aplicação gradual inspirado com o objetivo de melhorar os <b>programas de promoção da saúde</b> (Bandura, 2004).
Modelo Integrativo da Felicidade ( <i>Integrative model of happiness</i> )	Lyubomirsky e cols. (2005)	<b>Atividades intencionais</b> , de facto, oferecem meios para alcançar mudanças sustentáveis no bem-estar, apesar dos efeitos contraditórios da adaptação (Lyubomirsky et al., 2005).

Nota: Informação retirada das referências bibliográficas acima expostas.

### **1.1.2.1. Modelo Escada Rolante ou Modelo Homeostático (*Hedonic Treadmill*)**

O Modelo *Hedonic Treadmill* foi elaborado por Brickman e Campbell em 1971 e foi construído com base no processo de adaptação. Os seus processos ocorrem, à semelhança da adaptação sensorial, quando as pessoas experienciam reacções emocionais a eventos de vida. Nesta base existe um sistema de emoção que ajusta as nossas circunstâncias de vida atuais e todas as reacções da pessoa são relativas à própria experiência anterior. Na base desse modelo os autores sugerem que eventos de vida bons e maus afectam a felicidade do indivíduo temporariamente pois rapidamente se adaptam atingindo uma neutralidade hedónica (Diener, Lucas & Scollon, 2006; Lyubomirsky et al., Cummins et al., 2009). Todas as pessoas funcionam internamente como uma escada rolante estando destinadas a uma neutralidade hedónica a longo prazo. Existe assim tendência para as pessoas aumentarem as suas expectativas à medida que as suas realizações pessoais e as suas possibilidades vão aumentando, mas com o passar do tempo estas aquisições já não as faz felizes, tornando as pessoas insatisfeitas em relação à felicidade. Pelo lado negativo o mesmo acontece quando as pessoas experienciam situações extremamente desagradáveis e dolorosas, ficando infelizes por um tempo determinado mas à medida que se adaptam à situação, isso já não os faz infelizes (Brickman & Campbell, 1971 *cit. in* Diener, 2000).

Para os autores, Brickman & Campbell, a felicidade e a infelicidade são reacções de curta duração a mudanças nas circunstâncias de vida das pessoas. As pessoas procuram constantemente a felicidade, porque acreditam, incorrectamente, que ela está no próximo objectivo alcançado, no próximo relacionamento social obtido, ou no próximo problema resolvido. Continuamente, novas metas vão captando a atenção de uma pessoa, esforçando-se constantemente para ser feliz sem perceber que a longo prazo tais esforços são inúteis (Diener, Lucas & Scollon, 2006). Estudos posteriores revelam que as pessoas adaptam-se à

maioria das condições muito rapidamente e segundo Suh, Diener & Fujita (1996, *cit. in* Diener, 2000), em menos de três meses os efeitos de muitos dos grandes acontecimentos de vida (como por exemplo ser despedido ou ser promovido) perde o seu impacto no BES.

Um estudo posterior de Brickman, Coates, and Janoff- Bulman em 1978 com vencedores de lotaria e com pessoas com lesão medular vão ao encontro da teoria da adaptação e da noção de hedonic treadmill (Diener, 2000; Lyubomirsky et al., 2005) tendo concluído que os vencedores de lotaria não são mais felizes do que as pessoas que nunca ganharam a lotaria e pessoas com paraplegia não são substancialmente infelizes em relação àqueles que conseguem andar (Lyubomirsky et al., 2005; Diener, Lucas & Scollon, 2006; Nes, 2010; Martin, 2011).

As pesquisas de Brickman e colaboradores foi importante pois tornou-se central para a forma como muitos cientistas entendem o conceito de felicidade. Contudo, o modelo de Brickman and Campbell's tornou-se insuficiente e foi sofrendo algumas modificações. Segundo estudos posteriores existe uma tendência humana para reagir fortemente a eventos bons e maus mas com o passar do tempo adaptam-se às situações voltando ao seu nível original de felicidade que é agora definido por um nível positivo e não um nível neutral como definido inicialmente pelos autores Brickman & Campbell (Diener, 2000).

Outra modificação importante na noção de hedonic treadmill tem a ver com a influência do temperamento no processo de adaptação, definindo que o nível base da felicidade ao qual as pessoas retomam é influenciado pelo temperamento. Daí a necessidade de integrar a personalidade com o conceito de adaptação pois tem-se vindo a descobrir que as predisposições da personalidade influenciam fortemente o BES a longo prazo (Diener, 2000). *“Felicidade e miséria dependem tanto do temperamento quanto da sorte”* (Rochefoucauld, 1940, p.23 *cit. in* Diener, 2000, p.38).

Estudos com gêmeos separados à nascença mostram que metade da variância de BES na sociedade americana se deve à hereditariedade (Tellegen et al., 1988 *cit. in* Diener, 2000). A hereditariedade parcial da felicidade é apoiada pela investigação acerca do temperamento que sugere que a reatividade emocional emerge cedo na vida e é moderadamente estável ao longo do tempo (Goldsmith, 1996 *cit. in* Diener, 2000).

Myers descreveu a adaptação como uma chave para entender a felicidade, acrescentando que qualquer experiência desejável é transitória (Myers, 1992 *cit. in* Diener, Lucas & Scollon, 2006).

#### **1.1.2.2. Modelos Base-Topo (*bottom-up*) e Topo-Base (*top-down*)**

Os modelos *bottom-up* e *top-down* foram desenvolvidos por Wilson e surgiram em 1967, altura em que se propôs estudar hipóteses de bem-estar relacionando conceitos de satisfação e felicidade (Galinha & Ribeiro, 2005). As teorias diferem ao nível das suas raízes filosóficas e implicações para a compreensão da natureza e determinantes de BES (Diener, 1984 *cit. in* Brief et al., 1993; Costa & Pereira, 2007).

O princípio básico do modelo *bottom-up* define que a mente é uma tabua rasa moldada pela experiência estando esta inscrita nas nossas mentes e as sensações são reflexões “objectivas” do mundo exterior (Feist et al., 1995; Lyubomirsky et al., 2005). Estas teorias sustentam que as pessoas desenvolvem um sentimento geral de bem-estar subjectivo somando os sentimentos de bem-estar em domínios específicos (casamento, trabalho e família), em que satisfação e felicidade são o resultado de vários momentos específicos de felicidade na vida (Feist et al., 1995; Schimmack, Diener, & Oishi, 2002). Assim sendo, a felicidade é derivada de um somatório de momentos e experiências agradáveis e

desagradáveis, sendo que um indivíduo intitula-se feliz sempre que experiencia muitos momentos de felicidade. As circunstâncias objectivas de vida devem ser os principais preditores do nível de felicidade geral (Brief et al., 1993; Feist et al., 1995; Berg, 2008).

Estas abordagens têm como base o pressuposto de que existe uma série de necessidades humanas universais e básicas, e que a satisfação, ou não, destas viabiliza a felicidade. Experiências de eventos prazerosos do dia-a-dia estão relacionadas ao afeto positivo, assim como, eventos desagradáveis estão associados a afetos negativos. Satisfação e felicidade seriam então o resultado do somatório destes momentos específicos (Diener, Sandvik & Pavot, 1991 *cit. in* Giacomoni, 2004).

Em contrapartida, o modelo *top-down* define a mente como um intérprete ativo e organizador da experiência sensorial e não como uma tabua rasa passiva. A mente não se limita a aceitar as sensações recebidas, mas sim a filtrar e seleccionar apenas as sensações que são congruentes com as nossas crenças e atitudes. Este modelo assume que as pessoas têm uma predisposição para interpretar experiências de vida, sejam elas de maneira positiva ou negativa, e essa predisposição influencia a avaliação de satisfação em domínios específicos. Dimensões globais de personalidade, em essência, determinam os níveis de BES (Feist et al., 1995; Lyubomirsky et al., 2005; Berg, 2008).

As pessoas são felizes porque apreciam os prazeres da vida e não necessariamente porque experienciam mais momentos felizes, ou seja, a pessoa aproveita os prazeres porque é feliz e não o contrário. Existe uma propensão geral para vivenciar as coisas de uma maneira positiva e que, independentemente das circunstâncias, alguns indivíduos são pessoas felizes outros são pessoas infelizes (Brief et al., 1993). A interpretação subjectiva dos acontecimentos de vida de cada sujeito, em vez das circunstâncias objectivas, é a principal influência sobre BES. Actualmente existem algumas teorias que explicam como ocorre o

processo de interpretação dos eventos e suas relações com a nossa avaliação da vida, nomeadamente, as teorias da personalidade e seus modelos, teorias de discrepância e as teorias relativas aos processos de adaptação e coping (Feist et al., 1995; DeNeve & Cooper, 1998; Giacomoni, 2004; Lyubomirsky et al., 2005).

Resumidamente, segundo a perspectiva *bottom-up* as circunstâncias objectivas de vida influenciam directa e indirectamente no BES, pelo contrário, a perspectiva *top-down* baseia-se nos efeitos directos e indirectos de dimensões globais da personalidade no BES (Brief et al., 1993; Galinha & Ribeiro, 2005).

### **1.1.2.3. Modelo Passo a Passo (*Threefold Stepwise*)**

O modelo *Threefold Stepwise* foi pensado por Bandura em 2004 e é um modelo de aplicação gradual inspirado com o objectivo de melhorar os programas de promoção da saúde. Neste tipo de abordagem, o nível e o tipo de orientação interactiva é adaptado para auto-gestão das capacidades das pessoas aliado a uma preparação motivacional para realizar as mudanças desejadas. Esta intervenção é realizada em três fases (Redding et al., 2000; Bandura, 2004).

O primeiro nível inclui as pessoas com um alto senso de eficácia e expectativas de resultados positivos para a mudança de comportamento, podendo ter sucesso na realização das mudanças que procuram com orientação mínima. O segundo nível inclui indivíduos com auto-dúvidas acerca da sua eficácia e os prováveis benefícios dos seus esforços, sendo rápidos a desistir quando se deparam com dificuldades. Eles precisam de apoio e orientação adicional por meios interactivos para ultrapassar os momentos difíceis. Indivíduos no terceiro nível acreditam que seus hábitos de saúde estão fora do controlo pessoal necessitando de uma

grande quantidade de orientação pessoal através de um programa de domínio estruturado. Sucessos progressivos vão desenvolvendo nestes indivíduos a crença nas suas capacidades de controlo, reforçando o poder de permanência face às dificuldades. Assim, no modelo passo a passo, a forma e o nível de interactividade é adaptado para permitir a disponibilidade e mutabilidade dos participantes (Bandura, 2004).

Segundo o autor defende, as crianças para virem a ser adultos com hábitos de vida saudáveis não basta informar e educar. Antes propõe a implementação de programas de promoção de competências e crenças de eficácia, proporcionando desta forma vivências com elevados níveis de BES (Bandura, 2004).

#### **1.1.2.4. Modelo Integrativo da felicidade (*The integrative model of happiness*)**

O modelo integrativo da felicidade foi elaborado por Lyubomirsky e colaboradores em 2005 com uma nova perspectiva do BES. Este modelo salienta a importância de factores de personalidade/genéticos e circunstanciais/demográficos para a construção do BES, assim como, a presença de factores de ordem mais dinâmica e sensíveis ao tempo permitindo que a questão da mudança seja preservada. O modelo incorpora também o papel importante de factores motivacionais e atitudinais, mostrando que certos tipos de atividades intencionais, de facto, oferecem meios para alcançar mudanças sustentáveis no bem-estar, apesar dos efeitos contraditórios da adaptação (Lyubomirsky et al., 2005).

Este modelo introduz a noção de nível de felicidade crónica (*Chronic Happiness Level*) definido como o nível característico de felicidade de uma pessoa durante um determinado período da sua vida. A diferença entre o conceito de felicidade crónica e o conceito de felicidade está na sua durabilidade, propondo que o nível de felicidade crónica

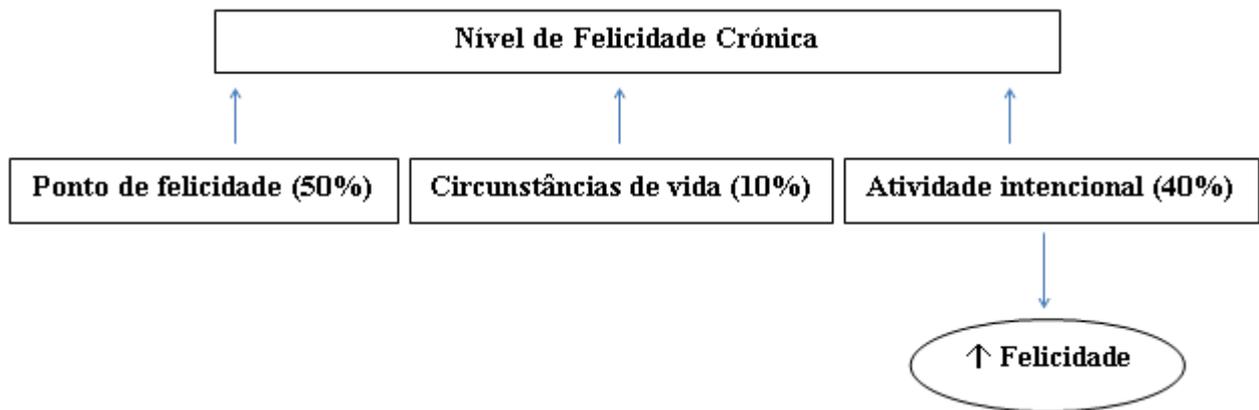
perdura mais no tempo em relação com a felicidade momentânea que vai acontecendo no dia a dia. É também mais flexível ao longo do tempo permitindo uma maior procura de significado (Lyubomirsky et al., 2005).

Este nível de felicidade crónica é determinado por três tipos de factores - o ponto de felicidade (*genetic set point*), as circunstâncias de vida e atividade intencional, sendo que a atividade intencional é, segundo a autora, a rota potencial para níveis mais elevados e sustentáveis de felicidade. O nível de felicidade crónica de um indivíduo é, em parte, determinado pelo seu ponto de ajuste, o qual é definido como o valor central ou esperado dentro do alcance da pessoa. O ponto felicidade é determinado geneticamente e é assumido como fixo e estável ao longo do tempo (Lyubomirsky et al., 2005; Diener, Lucas & Scollon, 2006; Stell, Shmidt & Shultz, 2008).

Fatores circunstanciais relevantes referem-se a fatos acidentais, mas relativamente estáveis na vida de um indivíduo, podendo incluir a região geográfica nacional e cultural em que a pessoa reside, factores demográficos como idade, género e etnia (Diener et al. de 1999 *cit. in* Lyubomirsky et al., 2005), assim como, história pessoal do indivíduo (trauma de infância, um acidente de automóvel, ou ganhar um prestigioso prémio) e variáveis de estado (estado civil, situação ocupacional, segurança no trabalho, renda, saúde e afiliações religiosas) (Lyubomirsky et al., 2005; Gilman & Huebner, 2003).

Atividade intencional é uma categoria ampla e que inclui a grande variedade de coisas que as pessoas fazem e pensam em suas vidas diárias, entendendo-se isto por acções ou práticas discretas que as pessoas adotam. As actividades intencionais implicam algum grau de esforço pessoal, não acontecendo por si só (Lyubomirsky et al., 2005; Sheldon & Lyubomirsky, 2006).

É através da acumulação de experiências positivas e significativas que as atividades intencionais levam a um aumento dos níveis de bem-estar subjetivo (Sheldon & Lyubomirsky, 2006).



*Figura 1 – Visualização esquemática dos três principais fatores que influenciam o nível de felicidade crônica (Informação retirada da referência bibliográfica Lyubomirsky et al., 2005).*

## **1.2 Envolvimento Escolar**

O conceito envolvimento escolar (EE) tem sido citado como um importante mediador do desempenho acadêmico, do comportamento pró-social, educacional e persistência, contudo, as concepções do construto têm variado. Os pesquisadores desta área não chegaram ainda a consenso sobre a definição e medição de envolvimento escolar (Christenson et al., s/d; Appleton et al., 2008; Yonezawa, 2009).

Uma pesquisa de estudos realizados nos últimos 25 anos revelou que o envolvimento dos alunos foi sendo definido usando pelo menos oito diferentes termos: envolvimento,

envolvimento em atividades escolares, envolvimento acadêmico, envolvimento escolar, envolvimento dos alunos, envolvimento dos alunos no trabalho acadêmico, envolvimento dos alunos com a escola, identificação e participação (Appleton et al., 2008; Burrows, 2010).

A importância do envolvimento dos alunos com a escola e a aprendizagem é indiscutível, tendo-se torna-se motivo de interesse por parte dos educadores. A maioria dos alunos tem vindo a ser caracterizados como aborrecidos, desmotivados, pouco envolvidos com os aspetos académicos e sociais da escola. Neste sentido o conceito de envolvimento tem-se tornado um meio para o entendimento do comportamento e desempenho dos alunos, assim como, perceber as necessidades dos alunos, individualmente e ao nível sistémico (Christenson, s/d; Appleton, Christenson & Furlong, 2008).

Na literatura da psicologia educacional, o construto Envolvimento escolar tem assumido uma natureza multifacetada, tendo sido entendido ao longo da sua história como tendo dois, três e mais recentemente quatro componentes. Segundo a perspetiva do modelo de “duas partes”, o envolvimento apresentava dois componentes, o envolvimento comportamental (conduta positiva, esforço e participação) e o envolvimento emocional ou afetivo (interesse, identificação, sentimento de pertença e atitudes positivas em relação à aprendizagem) (Appleton et al., 2008).

Contudo, as pesquisas mais recentes conceptualizaram o construto de envolvimento escolar, como um construto “em três partes” (taxonomia em três partes), ou seja apresentando três componentes. Segundo esta perspetiva, o envolvimento escolar é constituído pelos conceitos de envolvimento comportamental, envolvimento emocional, e a introdução de um novo conceito, o envolvimento cognitivo (auto-regulação, metas de aprendizagem e investimento) (Wallace, 2009).

Envolvimento comportamental baseado na ideia de participação acadêmica e social de forma activa, o que é considerado crucial para alcançar resultados acadêmicos positivos e prevenir o abandono. Envolvimento emocional que engloba o conjunto de reações positivas e negativas em relação aos professores, colegas e todos aqueles envolvidos no contexto escolar, criando laços afetivos com a instituição e vontade árdua de trabalhar na escola. Finalmente, envolvimento cognitivo envolve compromisso e baseia-se na ideia de investimento, persistência, reflexão e vontade de exercer o esforço necessário para compreender ideias complexas e adquirir competências (Fredericks, Blumenfeld & Paris, 2004).

A perspectiva denominada “taxonomia em quatro partes” (*Four-Subtype Taxonomy*) surge posteriormente pela necessidade de integração de um quarto componente – envolvimento acadêmico – assim como, pela ambiguidade referida por alguns autores em relação à definição dos construtos envolvimento comportamental, emocional e cognitivo. A inclusão do envolvimento acadêmico numa nova taxonomia é importante, uma vez que o tempo da tarefa e a conclusão do trabalho têm sido correlacionados com o desempenho do aluno (Appleton et al., 2008; Furlong & Christenson, 2008; Burrows, 2010). Assim sendo, esta nova taxonomia subdivide-se em envolvimento acadêmico e envolvimento comportamental, que se referem a indicadores externos observáveis e o envolvimento cognitivo e envolvimento psicológico que se referem a indicadores internos (Christenson et al., s/d; Korterling & Christenson, 2009).

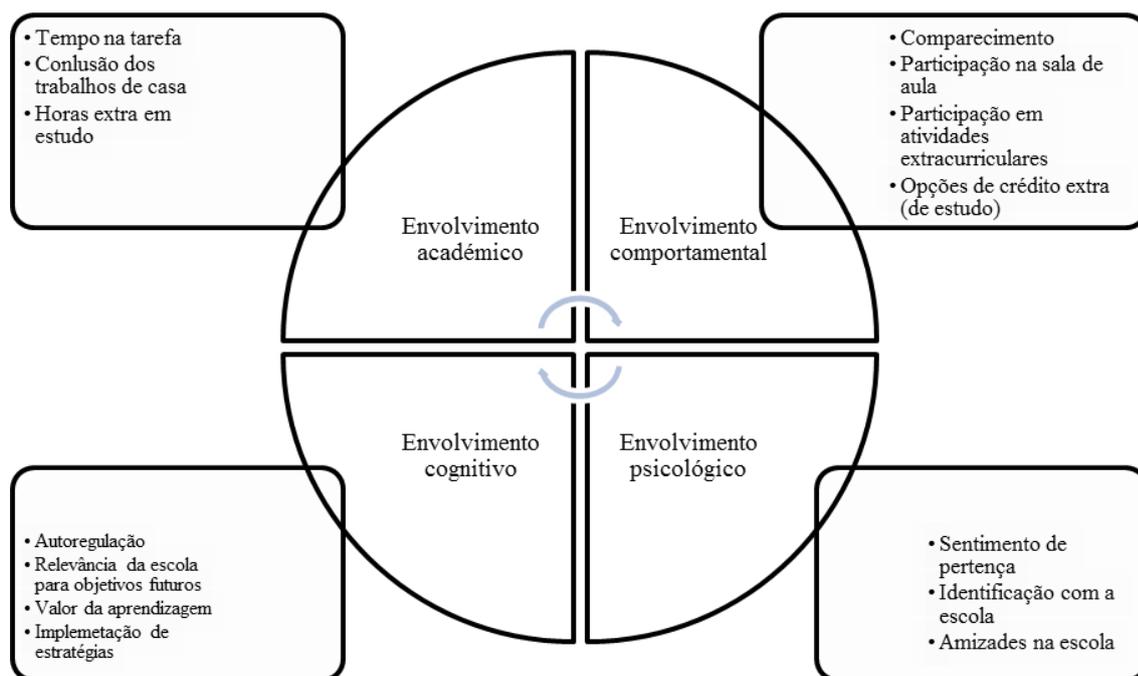


Figura 2 – Taxonomia (Four-subtype taxonomy) dos componentes de envolvimento escolar.

Adaptado de Appleton et al. (2006, p.430 cit. in Burrows, 2010, p.5).

O envolvimento é considerado assim um construto com potencial multidimensional uma vez que une os diferentes componentes de forma significativa (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004) e integra em si os pensamentos, sentimentos e comportamentos dos alunos (Furlong & Christenson, 2008).

O envolvimento escolar deve ser entendido como um "meta" construto, com o objectivo de perceber a interacção entre os diferentes tipos de envolvimento e o ambiente escolar, assim como, perceber a interrelação dos tipos de envolvimento e sua relação com o comportamento do abandono escolar. Neste sentido, os diferentes tipos de envolvimento escolar deverão ser analisados juntamente, pois ao serem analisados individualmente perde-se a dinâmica das interrelações que estão subjacentes no conjunto de interacções das experiências do aluno na escola (Burrows, 2010).

Tabela 3

*Síntese dos tipos de Envolvimento Escolar.*

<b>Tipos de EE</b>	<b>Descrição</b>
Comportamental	<b>Comparecimento, participação</b> ativa na sala de aula e/ou <b>envolvimento</b> em atividades extra curriculares.
Acadêmico	<b>Tempo</b> que o aluno dedica ao trabalho escolar e a projectos relacionados com a escola, <b>número de créditos</b> que o aluno obteve e a quantidade de <b>trabalhos de casa completos</b> .
Cognitivo	Expresso no <b>interesse na aprendizagem, estabelecimento de metas e auto-regulação do desempenho</b> . Percepção dos alunos em relação à importância da escola para <b>objectivos e aspirações futuras</b> .
Psicológico	<b>Sentimento de pertença</b> e conexão e <b>apoio dos pais, professores e pares</b> .

Nota: Informação retirada da referência bibliográfica Furlong et al., 2008.

### 1.2.1 Modelos Teóricos

A maioria dos modelos de desempenho académico e envolvimento escolar tem negligenciado a influência de variáveis sociais e emocionais relacionados com a competência académica (Christenson & Anderson, 2002 *cit. in* Jimerson, 2003). No entanto, tem surgido interesse acrescido na teoria e investigação dos conceitos de motivação e envolvimento escolar. Psicólogos escolares têm, assim, à sua disposição na literatura uma série de modelos, nomeadamente, os da necessidade psicológica (Ryan, 1995), os da participação e identificação (Finn, 1997) e os da pessoa e meio ambiente (Bernard, 2002; Scales & Leffert, 1999) (Jimerson, 2003).

Tabela 4

*Síntese dos modelos teóricos do Envolvimento Escolar.*

<b>Modelo</b>	<b>Autor</b>	<b>Descrição</b>
Teoria do Fluxo	Csikszentmihalyi (1990)	Envolvimento descrito como uma experiência de fluxo (Uekawa et al., 2007; Shernoff & Schmidt, 2008).
Modelo Participação – Identificação	Finn (1993)	Participação dos alunos nas atividades escolares, ao longo do tempo, é essencial para um desempenho de sucesso, sentimento de realização e posteriormente identificação com a escola (Archambault et al., 2009; Jennings, 2003).
Modelo da Necessidade Psicológica	Ryan (1995)	Estudantes estão motivados para a aprendizagem para satisfazer três necessidades fundamentais: competência, autonomia e relacionamentos (Jennings, 2003).
Modelo Pessoa – Meio Ambiente	Scales & Leffert (1999) Benard (2002)	Importância das oportunidades, relações positivas, autopercepção, valores e competências para que os jovens se desenvolvam e obtenham sucesso (Jennings, 2003; Jimerson, 2003).

Nota: Informação retirada das referidas referências bibliográficas.

### 1.2.1.1 Teoria do fluxo

A teoria do fluxo foi descrita por Csikszentmihalyi em 1990, ao definir envolvimento como uma experiência de fluxo. Segundo o autor, a experiência ideal de fluxo ocorre quando existe uma correspondência entre a capacidade do indivíduo e o nível de habilidade exigido pela tarefa que ocorre na sala de aula. Quando esta correspondência acontece, a tarefa oferece um desafio razoável e dá-se a experiência ideal de fluxo (Uekawa e al., 2007).

Fluxo é um estado de espírito provocado pela intensa participação numa actividade, promovendo o crescimento como indivíduos ao desenvolver competências para enfrentar desafios cada vez mais complexos. Durante o fluxo existe uma experiência de recompensas imediatas pelo profundo interesse e concentração na actividade, resultando numa sensação de intenso prazer (Nakamura e Csikszentmihalyi, 2002 *cit. in* Shernoff & Schmidt, 2008).

Assim sendo, segundo a teoria do fluxo, o conceito de envolvimento escolar é operacionalizado como a percepção, em simultâneo, de concentração, interesse e prazer experienciada ao participar numa actividade (Shernoff & Schmidt, 2008).

A teoria do fluxo tem influenciado os estudos de adolescentes e tem sido aplicada ao estudo de desempenho de adolescentes, participação em desportos e comportamentos desviantes (Csikszentmihalyi & Larson, 1989 *cit. in* Uekawa e al., 2007).

### **1.2.1.2 Modelo da Necessidade Psicológica**

O modelo da Necessidade Psicológica foi descrito por Ryan em 1995. Segundo este modelo os estudantes estão motivados para a aprendizagem para satisfazer três necessidades fundamentais: competência, autonomia e relacionamentos (Ryan, 1995 *cit. in* Jennings, 2003).

O sentimento de competência académica é fundamentado nas relações com os adultos como importantes fontes de resiliência académica, fornecendo oportunidades para desenvolver habilidades sociais e emocionais como por exemplo a regulação emocional, atitudes e crenças positivas (Baker, 1999; Gumora & Arsenio, 2002 *cit. in* Jimerson, 2003).

Further, Diperna & Elliot (2002) apresentam um modelo de competência acadêmica que enfatiza a importância de facilitadores de aprendizagem como a motivação, competências interpessoais, envolvimento e habilidades acadêmicas (Jennings, 2003).

O sentimento de autonomia surge quando os alunos têm a oportunidade de se comprometer em atividades produtivas e valorizam o significado do seu tempo. Através do apoio dos adultos nas atividades escolares os alunos desenvolvem um sentido de investimento pessoal (Jordan & Nettles, 2000 *cit. in* Jennings, 2003).

O sentimento de relacionamento é considerado um importante motivador acadêmico quando os objetivos sociais estão alinhados com a procura de objetivos sociais. Os alunos envolvem-se muito mais com a aprendizagem quando as escolas facilitam a ligação entre realização e necessidades pessoais. Além disso, as experiências de aprendizagem tornam-se mais autênticas e estimulantes quando estão relacionadas com as experiências de vida (Wentzel, 1996; Ares & Gorrell, 2002; Wentzel & Watkins, 2002 *cit. in* Jennings, 2003).

### **1.2.1.3 Modelo Participação – Identificação**

O modelo participação – identificação foi descrito por Finn em 1993, caracterizando o envolvimento escolar em termos de níveis e graus de conexão com a escola e a aprendizagem. A premissa básica deste modelo define que a participação dos alunos nas atividades escolares, ao longo do tempo, é essencial para um desempenho de sucesso, sentimento de realização e posteriormente identificação com a escola (Sinclair, Christenson & Anderson, 2003; Archambault et al., 2009).

Segundo o modelo, os alunos estão envolvidos na escola se existe sentimento de pertença e se partilham valores comuns com a escola. A maioria dos alunos que abandonam a

escola, expressam um profundo sentimento de alienação e ausência de envolvimento, que foi precedido por vários indicadores comportamentais de experiências escolares de insucesso e abstinência (Sinclair et al., 2003; Archambault et al., 2009).

Participação inclui o conjunto de comportamentos associados ao envolvimento escolar (por exemplo, ler, escrever e prestar atenção nas atividades escolares). Adicionalmente, participação em desportos, participação em atividades sociais e eventos promovidos pela escola representam incentivos necessários mas insuficientes, e oportunidades para os alunos comparecerem à escola e realizarem esforço académico. A participação deverá assim implicar conteúdos relevantes de aprendizagem e oportunidades pois o ensino deverá ser entendido como um desafio e academicamente exigente (Yair, 2000 *cit. in*, Jennings, 2003; Archambault et al., 2009).

Embora participação esteja relacionada ao sucesso académico, é difícil entender esta relação sem identificar factores psicológicos que aumentem a motivação e a aprendizagem (Jennings, 2003).

De acordo com Finn (1997, *cit. in* Jennings, 2003), a identificação é um estado interno que implica dois componentes centrais: sentimento de pertença internalizada em relação ao ambiente escolar e compromisso (aceitação dos valores académicos e do valor da escola como um lugar importante). Esta delimitação de experiências internas, do contexto externo e acção é importante na formulação de processos em que o ambiente escolar suporta experiências de envolvimento escolar dos alunos.

#### **1.2.1.4 Modelo Pessoa – Meio Ambiente**

O modelo pessoa-meio ambiente foi desenvolvido por Bernard (2002) e Scales e Leffert (1999). Estes autores focaram a importância das oportunidades, relações positivas, auto percepção, valores e competências para que os jovens se desenvolvam e obtenham sucesso. O modelo emergiu de uma pesquisa longitudinal de resiliência, de forças individuais e características pessoais (recursos internos), assim como, recursos sociais de apoio (recursos externos). (Scales & Leffert, 1999 *cit. in* Jennings, 2003).

Para estruturar ambientes acadêmicos e sociais que proporcionem aos alunos experiências significativas, os adultos envolvidos no ambiente escolar precisam ser atenciosos e receptivos. O ambiente escolar tem um enorme impacto sobre o desenvolvimento dos alunos, sendo que é através do estabelecimento de relações positivas com os adultos e os pares que se constroem gradualmente as habilidades, competências e auto percepção positiva (Benson, Leffert, Scales & Blyth, 1998 *cit. in* Jimerson, 2003).

Anteriormente, Leffert, Benson, Scales, Sharma, Drake e Blyth (1998) identificaram o envolvimento escolar como um recurso interno – um compromisso com a aprendizagem demonstrado através do envolvimento ativo do aluno na aprendizagem. Este recurso revelou-se um preditor negativo de problemas escolares – faltas à escola e resultados escolares negativos. Além disso foi negativamente associado a comportamentos anti-sociais como, por exemplo, o tráfico de drogas (Jennings, 2003).

Com o objectivo de construir modelos de resiliência na escola Constantine, Bernard & Diaz (1999) desenvolveram o “California Healthy Kids Survey” (CHKS), para uma avaliação de cariz teórico e prático, baseado no desenvolvimento de jovens na escola. A pesquisa da resiliência baseou-se no quadro teórico da resiliência, propondo que os jovens podem

alcançar o sucesso académico e um desenvolvimento saudável, independentemente do stress e risco presente, quando os ambientes casa, escola e comunidade satisfazem as suas necessidades psicológicas (Rhee, Furlong, Turner & Harari, 2001; Bernard, 2002 *cit. in* Jennings, 2003).

## 1.2.2 Factores Individuais do Envolvimento Escolar



*Figura 3 - Síntese dos fatores individuais do EE.*

### 1.2.2.1 Género, ano de escolaridade e nível socioeconómico

Em estudos recentes verificou-se que os tipos e níveis de envolvimento escolar variam conforme o género. Independentemente do tipo de escola, as raparigas apresentam maiores níveis de envolvimento nas quatro dimensões do envolvimento escolar (académico, comportamental, cognitivo e psicológico) (Covell, 2010).

As raparigas apresentam também níveis mais elevados de apoio do grupo de pares (envolvimento psicológico) e atribuem maior relevância ao trabalho escolar (envolvimento cognitivo), apresentando maiores níveis de satisfação com a escola, níveis mais elevados de

motivação intrínseca, aspirações educacionais e persistência na tarefa (Reschly et al., 2008; Covell, 2010).

Estudos revelam igualmente que alunos com nível socioeconómico mais baixo apresentam um menor envolvimento e experiências negativas com a escola, sendo mais propensos ao abandono escolar precoce (Covell, 2010).

A transição de escola é também considerado um período crítico para muitos alunos, uma vez que afecta as suas relações afectivas sociais e consequentemente afeta o envolvimento com escola e a aprendizagem. Nestes períodos verifica-se uma diminuição da motivação e envolvimento escolar, resultando num aumento do uso de substâncias, crime e problemas de saúde e mentais (Reschly & Christenson, 2006a *cit in* Reschly et al., 2008).

### **1.2.2.2 Autorregulação**

A autorregulação é entendida como um processo ativo de estabelecimento de objetivos próprios para aprendizagem, através da monitorização, regulação e controlo das suas cognições, motivação e comportamento (Schunk & Zimmerman, 1994).

De acordo com a perspectiva cognitivo-social, o construto de autorregulação é definido como um processo multifacetado no qual três fases interrelacionadas - previsão, controlo de desempenho e auto-reflexão - operam em feedback cíclico (Schmitz & Wiese, 2006; Zimmerman, 2000 *cit. in* Cleary et al., 2010).

Os processos da fase de previsão - processos que antecedem esforços para aprender - geralmente incluem estabelecimento de metas, planeamento estratégico e crenças motivacionais, definindo o cenário para a aprendizagem e o impacto dos processos da fase de

controlo de desempenho - processos que ocorrem durante a aprendizagem como implementação estratégica e automonitorização. Os métodos usados para aprender e para controlar a sua própria aprendizagem produzem informações que podem ser utilizadas para refletir e avaliar resultados de desempenho (Butler, Beckingham, & Lauscher, 2005; Graham & Harris, 2005 *cit. in* Cleary et al., 2010).

Segundo pesquisas realizadas percebeu-se que quando os alunos são treinados a utilizar estratégias de autorregulação no contexto da aprendizagem académica, o seu desempenho e confiança para aprender vai melhorar (Butler, Elliot, & Dweek, 2005; Graham & Harris, 2005; Wehmeyer, Yeager, Bolding, Agran, & Hughes, 2003 *cit. in* Cleary et al., 2010).

Alunos com níveis mais elevados de autorregulação formulam objetivos desafiantes mas alcançáveis, adotam objetivos de aprendizagem adequados às suas características, atribuindo o seu desempenho académico a causas internas e controláveis. Estas atribuições promovem a autoeficácia e a motivação dos alunos tornando-os mais interessados pelas tarefas escolares e mais capazes de se manterem atentos por períodos mais longos de tempo (Zimmerman & Kisantas, 1997).

Alunos com níveis mais baixos de autorregulação têm tendência para utilizar métodos reativos e pouco eficazes, não utilizando estratégias de planeamento. Avaliam os seus resultados através da comparação social, atribuindo os seus insucessos escolares a causas internas como a incapacidade, a auto insatisfação e auto-reações defensivas. Estas, por sua vez, contribuem para a perda de confiança, baixa autoeficácia e conseqüentemente, a um decréscimo no interesse intrínseco pelas actividades escolares (Zimmerman & Kisantas, 1997).

### 1.2.2.3 Coping

Coping é definido pelas respostas cognitivas e emocionais que um indivíduo apresenta perante os problemas que vão surgindo no dia a dia, existindo estilos de coping de confrontação e estilos de coping de evitamento. Em geral, os estilos de coping de confrontação envolvem estratégias cognitivas, emocionais e comportamentais de aproximação do stressor, enquanto estilos de coping de evitamento envolvem estratégias cognitivas, emocionais e comportamentais de fuga do stressor. Em geral, os estudos mostram que estilos cognitivos de confrontação estão associados a melhores ajustes positivos (Silver e Wortman 1980; Roth and Cohen 1986; Causey e Dubow 1992 *cit. in* Bordwine & Huebner, 2010).

Para viver a vida com sucesso e lidar adequadamente com o stress, os indivíduos precisam aprender a lidar de forma eficaz com os problemas. A resolução de problemas é uma importante capacidade de coping, essencial para moderar os efeitos do stress (Printz, Shermis & Webb, 1999 *cit. in* Frydenberg et al., 2009). Enquanto a capacidade dos indivíduos para lidar com os problemas é influenciada em grande parte por características individuais, como a experiência de vida e a personalidade. Contudo, é possível a maximização das capacidades de coping. (Frydenberg et al., 2009).

A utilização de estratégias de coping eficazes, potenciam a recuperação de uma experiência adversa, elevando o bem-estar e futuras emoções positivas (Reschly et al., 2008).

Estudos têm mostrado que a utilização de estratégias de coping pouco produtivas, tais como, auto-culpabilização, medo, guardar os problemas internamente pensamento ansioso, estão associados a resultados problemáticos na adolescência. Pelo contrário, estratégias de coping produtivas, tais como resolução dos problemas, trabalho árduo e calma perante os

problemas, estão associados a melhores resultados ao nível da saúde (Lewis, 1999 *cit. in* Frydenberg, 2009).

Relativamente ao contexto escolar, a forma como os alunos lidam com as dificuldades (stressores) é um aspeto importante da sua atitude perante a escola, sendo que quando os alunos utilizam estratégias de coping de aproximação (procura de apoio social, autoconfiança) acabam por desenvolver uma relação positiva com a escola (satisfação com a escola) e conseqüentemente apresentam níveis elevados de envolvimento escolar. Pelo contrário, alunos que utilizam estratégias de coping de evitamento apresentam baixos níveis de satisfação com a escola (Bordwine & Huebner, 2010).

#### **1.2.2.4 Auto-eficácia**

Bandura (1986) definiu as crenças de auto-eficácia como “*um julgamento das próprias capacidades de executar cursos de ação exigidos para se atingir certo grau de performance*” (Bandura, 1986, p.391 *cit. in* Bzuneck, Org., p.116).

A perceção de eficácia que as pessoas desenvolvem influencia os tipos de cenários antecipatórios que constroem. Aqueles que apresentam um elevado sentimento de eficácia têm a capacidade de visualizar cenários positivos em relação ao seu desempenho. Aqueles que apresentam um baixo sentimento de eficácia visualizam cenários negativos acerca do seu desempenho, desenvolvendo medo de falhar (Bandura, 1989).

Na área escolar as crenças de auto-eficácia representam convicções pessoais acerca de uma determinada tarefa e num grau de qualidade definida. As crenças de auto-eficácia pertencem à classe de expectativas ligadas ao self, tratando-se de uma avaliação ou perceção acerca da própria inteligência, habilidades, conhecimentos, que são representados pelo termo

de capacidades. Não basta possuir as capacidades é necessário também a pessoa acreditar que as possui (Schunk, 1991; Bandura, 1993).

De acordo com a teoria sócio-cognitivista de Bandura os julgamentos de auto-eficácia de uma pessoa determinam o seu nível de motivação. É em função desses julgamentos que a pessoa tem incentivo para agir em direção a uma determinada ação, pelo facto de antecipar mentalmente o que pode realizar para obter resultados. O autor considera que os julgamentos funcionam como mediadores entre as reais capacidades, que são as aptidões, conhecimentos e habilidades, e o desempenho (Bandura, 1989).

As crenças de auto-eficácia têm origem nas experiências de êxito, experiências vicariantes, persuasão verbal e indicadores fisiológicos, que poderão atuar de forma independente ou combinada (Boruchovitch & Bzuneck, Org., p.).

As pesquisas realizadas à luz da teoria de Bandura, revelam a relevância das crenças de auto-eficácia para a motivação dos alunos, levando a consenso acerca da necessidade de os educadores contribuírem para o seu desenvolvimento em contexto escolar. Contudo, as crenças de auto-eficácia não são o único fator motivacional e nem constituem um fator que atue de modo isolado no desempenho dos alunos (Schunk, 1991; Bandura, 1993).

#### **1.2.2.5 Motivação**

Apesar de existir uma variedade de perspectivas teóricas para a motivação, pesquisadores cognitivo-sociais definiram motivação como um processo de iniciação e sustentação dos comportamentos com metas dirigidas (Bandura, 1997; Schunk, Pintrich, & Meece, 2008 *cit. in* Cleary et al., 2010).

A motivação pode ser concetualizada como energia e impulso para o envolvimento na aprendizagem e desempenha um papel importante no interesse e gosto dos alunos pela escola e pelo estudo, estando na base da realização escolar. (McInerney e Ali, 2006).

Apesar da importância da motivação como um constructo, tem-se identificado deficiências na pesquisa de motivação escolar, tais como a falta de uma base teórica para a definição e interpretação do construto e da má qualidade dos instrumentos utilizados para mensurá-la (Murphy & Alexander, 2000; Schunk, 2000 *cit. in* McInerney e Ali, 2006).

No entanto, a pesquisa teórica acerca da motivação tem vindo a progredir levando a uma evolução na definição do conceito:

*a) entendimento do aluno como “uma máquina” que tenta satisfazer as necessidades básicas, até b) entendimento do aluno como “um tomador de decisões” em que o resultado e a realização tem um importante valor, e finalmente c) identificação do aluno como “criador de significados” considerando-se as atribuições de causalidade, o valor e o propósito para a obtenção dos objetivos (Maehr & Midgley, 1996 *cit. in* Appleton e al., 2008, p. 378).*

O conceito de motivação está no centro dos conceitos de ensino e aprendizagem, sendo que o impacto da motivação sobre os resultados escolares é um importante campo de estudo na pesquisa educacional. Muitos estudos de motivação para a realização e o sucesso, tem utilizado teorias e modelos com um número limitado de dimensões motivacionais (Maehr & Meyer, 1997 *cit. in* Appleton e al., 2008).

A teoria da autodeterminação é um instrumento útil para conceptualizar a motivação académica, fornecendo também um quadro teórico importante e abrangente que ajuda a clarificar o funcionamento do construto envolvimento escolar. Segundo esta teoria, todas as

peças necessitam da satisfação de três necessidades fundamentais (necessidades psicológicas básicas) de autonomia, competência e relacionamento, embora o meio de satisfazer essas necessidades possa variar de cultura para cultura. A satisfação destas necessidades são a base para a auto-motivação e integração da personalidade da pessoa. Os motivos para a satisfação dessas necessidades, pertencem a um *continuum* que vai desde comportamentos com origem no próprio (autónomos, intrínseco), para aqueles estimulados por forças externas (controlada, extrínseca) (Ryan & Deci, 2000).

Embora o interesse em relação ao envolvimento escolar tenha aumentado recentemente, a sua distinção do conceito de motivação continua ainda sujeita a discussão. A motivação foi pensada em termos de direcção, intensidade e qualidade das próprias energias respondendo à pergunta “porque estou a fazer isto?” em relação a um determinado comportamento. Em contraste o envolvimento descreve energia em acção, refletindo o empenho de uma pessoa em uma tarefa ou actividade (Appleton e al., 2008).

Alguns teóricos cognitivo-sociais argumentam que psicólogos escolares tentam entender as razões pelas quais um aluno em particular persiste, esforçando-se por atingir os níveis académicos mesmo quando encontra desafios e barreiras no seu percurso escolar. A influência dos principais agentes sociais (como professores, pais e irmãos mais velhos), das estruturas ambientais (como por exemplo ambiente de estudo adequado em casa), assim como, as crenças pessoais do aluno como sentido de eficácia, interesse pela tarefa e orientação para objetivos de realização, são importantes indicadores dos processos emocionais (Cleary et al., 2010).

Motivação é considerada o ingrediente chave para o sucesso académico, mas possuir simplesmente a vontade de obter sucesso não é suficiente para atingir esse objectivo (Weinstein, Husman, & Dierking, 2000 *cit. in* Cleary et al., 2010).

À medida que os níveis escolares se vão tornando cada vez mais rigorosos e exigentes os alunos necessitam efectivamente de criar capacidades de regulação comportamental como automonitorização e estratégias de planeamento para ultrapassar com sucesso todas as transições escolares (Butler, Elliot, & Dweck, 2005; Chavous et al., 2003; Eccles & Wigfield, 2002; Zito, Adkins, Gavins, Harris, & Graham, 2007 *cit. in* Cleary et al., 2010).

Embora o conceito de motivação seja central para a compreensão de envolvimento escolar, não é suficiente por si só.

### **1.2.3 Fatores contextuais do envolvimento escolar**

Incorporando a ideia de que o nível de envolvimento está unicamente direcionado para os fatores individuais ignora toda a teoria crítica sobre o desenvolvimento e manutenção dos alunos motivados. Acredita-se que os alunos têm necessidades fundamentais de auto-determinação (autonomia, influência), conexões com outros significativos (parentesco) e competência, procurando um contexto no qual estas necessidades são satisfeitas (Appleton & Lawrenz, s/d; Ryan & Deci, 2000).

Na aprendizagem, o aluno está envolvido numa variedade de contextos, os sistemas críticos da casa, escola, colegas e comunidade / bairro. Para a aprendizagem, o sucesso com o qual um contexto atende às necessidades dos alunos e das interações fundamentais complementares, ou como o contexto de aprendizagem facilita ou dificulta a adaptação da criança aos desafios e exigências da escolaridade são de importância fundamental (Baumeister & Leary, 1995; Christenson & Anderson, 2002 *cit. in* Appleton & Lawrenz, s/d).



Figura 4 - Síntese dos fatores contextuais do EE.

### 1.2.3.1 Relação professor-aluno

Tem vindo a ser demonstrado que o suporte dos professores influencia o envolvimento escolar aos níveis comportamental, emocional e cognitivo. Este suporte poderá ser académico ou interpessoal, embora a maioria dos estudos não façam essa distinção combinando itens dos dois fatores em uma só escala (Wentzel, 1997 *cit. in* Fredricks et al., 2004).

Há um amplo reconhecimento na literatura da motivação e educação que as relações com os professores desempenham um papel significativo na formação do desenvolvimento social e cognitivo das crianças, aumentando a motivação para aprender (Ames, 1992; Brophy, 1998 *cit. in* Maldonado-Carreno, Votruba-Drzal, 2011).

Segundo a psicologia do desenvolvimento, as relações com os professores têm sido estudadas a partir de uma perspectiva de apego, em que os professores, especialmente na primeira infância, são vistos como cuidadores alternativos, (Howes, 1999 *cit. in* Maldonado-Carreno, Votruba-Drzal, 2011).

Pianta (1999 *cit. in* Maldonado-Carreno, Votruba-Drzal, 2011) propõe um modelo que define as relações com os professores como sistemas diádicos que são determinados pelas características de outros sistemas de ordem proximal e distal e as interações recíprocas entre eles. Bom relacionamento com os professores, são definidos por uma combinação de altos níveis de proximidade e baixos níveis de conflito. Proximidade entre professor-aluno é caracterizada pelo carinho, afeto positivo, e comunicação aberta. Em contraste, o conflito reflete a negatividade, hostilidade e dificuldade em gerir o comportamento das crianças.

Estudos realizados através de amostras no ensino fundamental, médio e superior, têm ilustrado uma relação entre suporte do professor e o envolvimento comportamental, como participação, envolvimento no trabalho escolar e conduta. Destes mesmos estudos surgem evidências acerca da relação entre suporte do professor e o envolvimento emocional (Fredricks et al., 2004).

Começam agora a surgir algumas conclusões acerca do impacto do suporte dos professores sobre o envolvimento cognitivo que apontam para a importância de uma combinação de apoio acadêmico e social. Contudo, uma vez que a maioria das pesquisas realizadas tem sido transversais e não longitudinais, sabemos muito pouco sobre as consequências a longo prazo do suporte dos professores sobre o envolvimento comportamental, emocional e cognitivo (Fredricks et al., 2004).

*Primeiro, os alunos precisam sentir que os professores estão envolvidos com eles, que os adultos na escola se preocupam com eles. Os alunos também precisam sentir que podem tomar decisões importantes para si próprios, e o trabalho que realizam na escola tem relevância para suas vidas, no presente e para o futuro. Alguns pesquisadores referem-se a isto como um suporte para a sua autonomia. Finalmente, enquanto jovens, desejam respeito e oportunidade de tomar decisões, e*

*precisam de uma noção clara de estrutura dentro da qual tomam essas decisões. Os jovens precisam saber o que os adultos esperam em relação à sua conduta, que as consequências consistentes e previsíveis resultam do facto de não atender a essas expectativas, e que as expectativas são justas.* (Klem & Connell, 2004, p.262).

Wentzel (1998 *cit. in* Furlong et al., 2003) documentou que o suporte percebido dos alunos em relação aos professores é um preditor positivo e independente do interesse na sala de aula, na vontade em atingir os objetivos e adesão às regras e normas da sala de aula.

Goodenow (1993 *cit. in* Furlong et al., 2003) revelou que experiências de suporte por parte dos professores e aceitar os objetivos e valores da escola estão significativamente associados a sentimentos de pertença.

Estudos mostram que os alunos que recebem mais carinho e apoio nas relações interpessoais estabelecidas na escola relatam atitudes e valores acadêmicos positivos e mais satisfação com a escola, estando mais envolvidas com a escola no geral (Klem & Connell, 2004).

### **1.2.3.2 Relação com o grupo de pares**

A influência dos pares sobre o envolvimento escolar dos alunos apresenta-se a três diferentes níveis, entendendo a relação com os pares como uma variável mediadora, que influencia o rendimento escolar e algumas facetas do envolvimento escolar de forma indireta. Ao nível socioemocional, a qualidade da relação com os pares, a competência emocional e o comportamento social responsivo tem influência sobre o sucesso acadêmico e o envolvimento escolar. Apoio percebido e percepção dos valores acadêmicos dos pares influencia indiretamente a motivação dos alunos, existindo uma associação entre a aceitação

pelos pares e a necessidade de realização de objetivos acadêmicos pró-sociais e competência social (Wentzel, 1994 *cit. in* Furlong et al., 2003).

Os valores acadêmicos dos pares é um melhor preditor de motivação acadêmica do que de sentimento de pertença em relação à escola, ou seja, alunos que se identificam com os pares e que possuem bons resultados acadêmicos tem necessariamente maior motivação acadêmica contudo não se manifesta em altos níveis de ligação à escola (Goodenow & Grady, 1993 *cit. in* Furlong et al., 2003).

O grupo de pares e a rede social a que um aluno pertence tem também influência significativa sobre o sucesso acadêmico, sendo que ter amizades é considerado um preditor positivo da obtenção de graus acadêmicos (Wentzel e Caldwell, 1997 *cit. in* Furlong et al., 2003).

Com base em seu nível de competência social, os estudantes muitas vezes organizam-se em grupos, tais como: “*nerds*” (*estudantes inteligentes que recebem boas notas*), “*normais*” (*brilhantes em relação à inteligência social, bem como acadêmica*), “*homeboys*” (*estudantes que geralmente rejeitam valores acadêmicos*) e “*wannabes*” (*estudantes que tentam imitar os "homeboys", mas são mal sucedidos*).” (Goto, 1997 *cit. in* Furlong et al., 2003, p.104).

A aceitação dos pares durante a infância e a adolescência é um importante preditor de satisfação e bem-estar na escola. Aquelas crianças que são rejeitadas logo no início da sua vida escolar apresentam maior risco de más condutas, participação inferior na sala de aula e menor interesse e conseqüentemente satisfação na escola (Baker et al., 2003; Fredricks et al., 2004).

Os grupos de pares são muitas vezes indicadores negativos de ser vítima ou intimidado, ou poderão por outro lado funcionar como um fator de proteção contra tipos de interações negativas. Em geral, o assédio moral aumenta quando as redes sociais são mínimas e de má qualidade, e diminui quando as redes sociais estão melhor estabelecidas (Pellegrini & Bartini, 2000 *cit. in* Furlong et al., 2003; Perdue et al., 2009).

A inclusão num grupo de pares com orientações positivas e motivações são importantes fatores para o ajustamento da criança na escola (Baker et al., 2003).

### **1.2.3.3 Relação com os pais/família**

Relações positivas com os pais/família são consideradas um fator importante para o envolvimento dos alunos na escola. O interesse dos pais e envolvimento na educação dos filhos foram associados a níveis mais elevados de envolvimento comportamental e emocional dos filhos na escola (Englund et al., 2004 *cit. in* Li, Lerner & Lerner, 2010).

O envolvimento dos pais é geralmente referido como um comportamento parental que tem influência no desempenho académico dos filhos. Pesquisas nesta área sugerem que componentes de envolvimento parental tais como, interações pais-filhos, valores parentais educacionais, participação em atividades escolares e de supervisão parental promovem o sucesso (Sirin & Sirin, 2004; McBride, Dyer & Liu, Brown, Hong, 2009).

O tipo de envolvimento parental e o nível de influência no desempenho académico dos filhos também varia dependendo da idade dos alunos. Estudos empíricos mostram que durante a infância, monitorização e supervisão parental e participação nas atividades escolares tem um significado importante para o desempenho académico, ao passo que durante a adolescência uma relação de proximidade pai-filho e valores e expectativas de educação

parental tem um significado mais importante para o desempenho acadêmico (Eccles & Harold, 1993; Singh et al., 1995; Sui-Chu & Willms, 1996; Epstein, 1996 *cit. in* Sirin & Sirin, 2004).

A perspectiva desenvolvimental-ecológica fornece um quadro teórico de entendimento da natureza multidimensional do envolvimento familiar. Segundo esta perspectiva, a família é a influência mais importante no desenvolvimento da criança, propondo formas de os pais promoverem esse desenvolvimento e de participarem na sua educação (Fantuzzo & Tighe, Childs, 2000).

O sucesso do envolvimento parental está na qualidade desse envolvimento. Quando o envolvimento parental é construtivo – apoiando a sua autonomia e domínio – a criança apresenta benefícios ao nível motivacional e ao nível de desempenho, contudo, quando o envolvimento parental é destrutivo – controlar a criança e focando-se demasiado no seu desempenho – a criança acaba por sofrer a vários níveis do seu desenvolvimento (Brofenbrenner, 1986; Epstein, 1995 *cit. in* Moorman, Pomerantz, 2010).

### **1.3 BES e Envolvimento escolar em crianças e adolescentes**

É crescente e cada vez mais presente o aumento de estudos acerca do desenvolvimento de indicadores de BES em crianças. Contudo, comparativamente com os estudos realizados com adultos, existe ainda uma escassez de pesquisas empíricas relevantes acerca da felicidade de crianças e adolescentes, especificamente em contexto escolar (Bordwine & Huebner, 2010; Huebner et al. 2006 *cit. in* Lewis et al., 2011).

Tradicionalmente, o foco em relação à escola sempre foi a identificação e diagnóstico de problemas relacionados com os alunos, contudo, com a emergência da psicologia positiva

essa visão mais tradicional tem vindo a ser substituída. A psicologia positiva tem vindo a modificar o foco da psicologia para a criação de ambientes escolares saudáveis e positivos que promovam o bem-estar dos alunos, pois uma escola em que os alunos experienciam primordialmente emoções positivas é uma escola positiva. Os alunos passam grande parte do seu tempo na escola, sendo assim, a sua atitude em relação à escola é um importante contributo para a sua qualidade de vida global (Verkuyten and Thijs, 2002; Huebner & Gilman, 2003; Huebner et al., 2009 *cit. in* Bordwine & Huebner, 2010).

Pesquisas realizadas acerca da satisfação de vida das crianças e adolescentes centraram-se no estudo da satisfação de vida como uma variável resultado, isto é, a maioria dos estudos investigou determinantes assumidos de diferenças individuais na satisfação com a vida. Esses estudos revelaram uma rede ampla de variáveis associadas, tais como, família, grupo de pares, vizinhança, variáveis internas (por exemplo, personalidade e atribuições cognitivas) e variáveis de atividade (por exemplo, participação em atividades extracurriculares), ao passo que variáveis demográficas (por exemplo, género e nível socioeconómico) parecem desempenhar um valor mais modesto na satisfação de vida de crianças e jovens (Huebner et al., 2000 *cit. in* Gilman & Huebner, 2006).

Noddings (2003 *cit. in* Lewis et al., 2011) argumenta que a felicidade das crianças deve ser um objetivo principal no contexto escolar e em relação à escolaridade. A importância da relação entre bem-estar psicológico dos alunos, desempenho escolar e comportamento tem sido muito bem documentado (Roeser & Eccles, 2000; Huebner et al., 2006 *cit. in* Lewis et al., 2011).

A satisfação escolar tem sido definida como uma avaliação subjectiva, cognitiva da qualidade global da vida escolar, sendo também considerada um dos componentes da satisfação com a vida global e estudada muitas vezes no âmbito de modelos

multidimensionais de satisfação com a vida. Níveis elevados de satisfação escolar representam um importante recurso intrapessoal para resultados positivos em alunos de vários níveis etários, influenciando fortemente o comportamento escolar e o sucesso acadêmico. Para além disso, satisfação (insatisfação) escolar prevê o aumento de problemas de comportamento escolar, como comportamentos agressivos e comportamentos de retirada da sala de aula (Huebner & Gilman, 2006; Elmore & Huebner, 2010).

O meta-construto envolvimento escolar, como área de pesquisa em si, é um construto que vem apoiar a explicação entre satisfação com a vida e os resultados educacionais, tendo-se tornado tópico de interesse para os educadores na sua suposta relação com o abandono escolar (Finn, 1989 *cit. in* Lewis et al., 2011).

A escolaridade representa um importante papel na vida da criança e do adolescente, e a forma como se relacionam com a escola orienta de certa forma o seu desenvolvimento e sucessos (Ainley, 2004).

De acordo com o estudo realizado por Frydenberg et al. (2009) concluiu-se que os estudantes que apresentam estratégias de coping produtivas apresentam um sentimento de bem-estar e reportam uma melhor conexão com a escola. Segundo os autores, competências de coping adequadas por parte dos professores é uma forma de contribuir para o esforço de melhorar o bem-estar dos alunos e a conexão com a escola.

Estudo realizado por Elmore & Huebner (2010), referem que a satisfação escolar é um preditor subsequente do envolvimento escolar comportamental, argumentando que, tal como Noddings's (2003, *cit. in* Elmore & Huebner, 2010, p.535) referiu que "*felicidade, na forma de satisfação escolar positiva, e educação estão inextricavelmente ligados*". Acrescenta

ainda que “*as crianças aprendem melhor quando estão felizes*” e “*peças felizes raramente são más, violentas ou cruéis*” (Noddings’s, 2003, p.2 *cit. in* Elmore & Huebner, 2010, p.535).

Resultados obtidos por Frisch et al. (2005 *cit. in* Lewis et al., 2011) revelam que baixos níveis de satisfação dos alunos na escola são preditivos de baixos níveis de envolvimento comportamental e abandono escolar no nível secundário.

“*Em 1990, o Departamento de Educação dos EUA informa que a insatisfação escolar é a principal razão para o abandono escolar nos jovens*” (Bordwine & Huebner, 2010, p.350).

Os resultados do estudo realizado por Lewis et al., (2011) mostram a existência de uma relação bidirecional entre satisfação de vida e envolvimento escolar, sendo variáveis que estão reciprocamente relacionadas e reforçam-se mutuamente. Ou seja, satisfação com a vida leva a um aumento do envolvimento escolar dos alunos, e por sua vez o aumento de envolvimento do aluno na escola irá resultar em uma maior satisfação de vida global. O modelo bidirecional sugere que esforços mais eficazes por parte dos profissionais, deverá passar pela preocupação acerca satisfação com a vida dos adolescentes e do envolvimento dos alunos em simultâneo.

#### **1.4 Etnia cigana**

A população cigana europeia é de cerca de 8 milhões de pessoas, sendo equivalente à dimensão de um país médio da europa (Kalaydjieva, Gresham, & Calafell, 2001). Dispersos por todo o continente europeu, os ciganos são conhecidos sob diferentes nomes “*Gypsie*”, “*Roma*”, “*Sinti*”, “*Manouches*”, “*Romanichals*”, “*Kalo*”, entre outros (Kalaydjieva, Morar,

Chaix, & Tang, 2005). Em Portugal e Espanha esta minoria recebe o nome de cigano (Casa-Nova, 2009).

Grande parte das perspectivas sugerem que os ciganos tiveram a sua origem no Norte da Índia e foram-se movendo através do Médio Oriente e Europa à 1.000 e 1.500 anos atrás (Bophal, & Myers, 2008; Casa-Nova, 2009).

A etnia cigana está em Portugal há pelo menos cinco séculos, no entanto é uma das minorias que mais se distingue da sociedade dominante. Vivem, de uma forma geral, em profunda exclusão social que se traduz em fracas condições habitacionais, níveis baixos de alfabetização, marginalização relativamente ao mercado de trabalho, isolamento social e cultural, sendo constantemente alvo de estereótipos e discriminação social por parte da cultura dominante (Castro, 1995).

Há já quase 100 anos que os ciganos portugueses são maioritariamente sedentários, em consequência das políticas sociais implementadas como o rendimento mínimo garantido. Para usufruírem deste benefício social é necessário um atestado de residência e a inscrição dos filhos na escola, podendo esta sedentarização adotar um carácter voluntário ou forçado (Montenegro, 2003).

Os ciganos desafiam a definição convencional de uma população, pois eles não têm estado-nação, falam línguas diferentes, pertencem a várias religiões e constituem um mosaico de grupos social e culturalmente diferentes, separados por regras estritas de endogamia (Kalaydjieva, Morar, Chaix, & Tang, 2005).

Os estudos das ciências sociais acerca da vida e cultura dos ciganos são muito difíceis de ser realizados pelo facto de ser uma população com pouca ou nenhuma interacção com a cultura dominante. Contudo, sabe-se que os ciganos não têm crónicas escritas, registos de

igrejas e de pesquisa histórica própria, sendo que a sua história é conhecida através de inferências de estudos de antropologia linguística e cultural (Vogel & Elsasser, 2001).

Na etnia cigana, a autoridade máxima pertence ao homem cigano, de idade avançada e que se impõe pela sua moral, regendo todo o grupo comunitário segundo as leis vigentes. Gere os conflitos e julga-os segundo padrões morais e as normas instituídas pelos usos e costumes ciganos (Pinto, 2003). A família é a unidade base da organização social, educativa e económica, assim como, é a base dos valores representativos, morais e culturais. É na família que se constrói o sentido de pertença, coesão social e cultural (Cardoso, 2001).

Uma grande percentagem de famílias ciganas não leva as crianças à escola, apresentando expectativas de que a educação formal no contexto escolar poderá funcionar como uma força destrutiva de afastamento das raízes e padrões culturais. As famílias ciganas diferem das famílias de outras culturas, que acreditam que a multiculturalidade (educação multicultural) dota as crianças de competências necessárias para ter sucesso na sociedade, preservando sempre a cultura de origem (Vogel & Elsasser, 2001).

As crianças ciganas, seguindo padrões nómadas ou vivendo num local permanentemente, habitam ambientes espaciais radicalmente diferentes das crianças não-ciganas, sendo que o reconhecimento dessa diferença por parte das instituições educacionais ainda é muito limitado (Levinson & Sparkes, 2005).

Como alguns observadores sugeriram, as crianças ciganas são susceptíveis a desenvolver orientações distintas em relação ao espaço como resultado da padronização cultural, sendo necessário identificar alguns dos fatores estruturais que possam levar a esta situação e explorar formas de impacto na adaptação escolar, com o objetivo de avaliar a

extensão e os efeitos de qualquer incompatibilidade casa-escola (Kozoll et al., 2003 *cit. in* Levinson & Sparkes, 2005).

*A escola é vista como um espaço social estruturado, um campo de forças, em que as relações permanentes de desigualdade operam e a luta de vários agentes dá-se para a transformação ou preservação do campo, o espectro entre a aceitação e a resistência das hierarquias espaciais e/ou temporais tornam-se imbuídas de significados mais profundos, com grandes implicações no interface casa/escola. (Bourdieu, 1998, p. 40 cit. in Levinson & Sparkes, 2003, p.752).*

#### **1.4.1 Etnia cigana e BES**

Da pesquisa realizada, não existem estudos acerca do BES realizados especificamente em culturas ciganas. Contudo, na literatura tem-se estudado sobre as influências das diferenças culturais no BES.

Nas últimas 3 décadas, os psicólogos têm feito progressos consideráveis na investigação sobre o bem-estar subjetivo (Diener, Suh, Lucas, & Smith, 1999 *cit. in* Schimmack et al., 2002), sendo que as pesquisas de Ed Diener têm contribuído muito para o entendimento das diferenças culturais ao nível do BES. Pesquisas realizadas indicam que ambos os componentes do BES são influenciados pela personalidade e pela cultura. Embora a busca da felicidade pareça ser uma tendência geral da vida, há fortes diferenças ao nível inter e intra cultural na forma como as pessoas apreciam a felicidade e como a procuram (Diener & Lucas, 1999; Ryan & Deci, 2000; Larsen & Eid, 2008).

A cultura influencia o BES principalmente de duas maneiras diferentes. Em primeiro lugar, a cultura tem efeitos diretos sobre o BES, sendo que as pessoas apresentam níveis mais

elevados de BES quando vivem em culturas individualistas, ricas e democráticas, e níveis mais baixos de BES quando vivem em culturas coletivistas, pobres e totalitárias. Em segundo lugar, a cultura modera a relação entre o equilíbrio hedônico e a satisfação com a vida, verificando-se que esta relação foi significativamente mais forte nas culturas individualistas do que em culturas coletivistas. (Pethel & Chen, 2010).

Culturas individualistas enfatizam a independência dos indivíduos, a liberdade de escolha e necessidades individuais das pessoas, contudo, culturas coletivistas enfatizam a interdependência entre os indivíduos e as pessoas próximas, os deveres, as necessidades dos outros e a aceitação do destino das pessoas (Schimmack et al., 2002).

Para as culturas coletivistas, seguir as normas culturais é mais importante do que a maximização do prazer, dando menos relevância às consequências emocionais dos eventos e menos relevância da parte emocional na satisfação com a vida. Para as culturas individualistas, as emoções fornecem informações importantes sobre a satisfação com a vida, sendo que quando o balanço hedonista é positivo (muitas emoções agradáveis e poucas emoções desagradáveis) indica que as necessidades e as metas da pessoa são cumpridas e que a vida é boa (Schimmack et al., 2002).

De encontro às ideias referidas, Oishi, Diener, Lucas e Suh (1999) chegaram à conclusão que a liberdade era um forte preditor de satisfação com a vida em culturas individualistas relativamente a culturas coletivistas.

Pesquisas internacionais acerca da satisfação com a vida mostram consistentes diferenças de nível médio entre as nações. Diferenças culturais paralelas às diferenças internacionais têm sido observadas nos Estados Unidos em diferentes grupos étnicos,

existindo evidência de diferenças de BES entre as nações e entre os grupos étnicos no interior das nações (Diener, Oishi & Lucas, 2003).

Identificou-se na literatura existente acerca dos *GR&T (Gypsy, Roma e Traveller Pupils)* que a ausência de alojamento adequado, insuficiente ou mal conservado e a ameaça de despejo, tem impacto sobre o bem-estar físico das crianças e jovens ciganos nómadas (Hester, 2004; Lawrence, 2005 *cit. in* Wilkin et al., 2009), assim como, o racismo é um dos motivos que influencia o bem-estar das crianças e a sua confiança, levando muitas vezes a ausências na escola por justificação médica em consequência de stress psicossocial, embora esta situação nem sempre seja reconhecida pelas escolas (Derrington, 2007 *cit. in* Wilkin et al., 2009).

Eid & Larsen (2008) sugerem que, apesar da escassez de pesquisas sobre os efeitos culturais no BES, tais fatores devem ser considerados.

O efeito do nível socioeconómico e a etnicidade sobre o BES em crianças tem sido equívoco, com alguns estudos referindo que crianças pertencentes a minorias de baixo nível socioeconómico apresentam níveis mais baixos de BES (Huebner, Drane, & Valois, 2000; Huebner, Valois, Paxton, & Drane, 2005 *cit. in* Eid & Larsen, 2008), contudo outros estudos mostram que não existe efeito significativo do nível socioeconómico e etnicidade sobre o BES (Huebner, 1991 *cit. in* Eid & Larsen, 2008).

#### **1.4.2. Etnia cigana e Envolvimento escolar**

Os alunos tendem a estar menos envolvidos com a escola durante o ensino secundário, se são do sexo masculino, se pertencem a um grupo étnico, se apresentam nível socioeconómico baixo ou se estão na educação especial (Furlong & Christenson, 2008).

Ofsted (1996 *cit. in* Levinson & Sparkes, 2003) identificou o estilo de vida nómada como um obstáculo à educação, chamando a atenção para os problemas decorrentes da escolaridade interrompida e breves períodos passados em diferentes instituições, que prejudicam a evolução escolar e a motivação.

A cultura cigana começou a frequentar a escola pública mas recusa ainda que ler e escrever tenha algum valor. Querem preservar a sua língua e temem que a escola destrua ou elimine a sua linguagem, sendo o conceito de educação bilingue desconhecido nas comunidades ciganas (Vogel & Elsasser, 2001).

As expectativas em relação à aprendizagem escolar para o futuro das suas crianças são muito baixas, representando as crianças ciganas uma parte integrante da vida familiar. Trabalham com a família e a comunidade na maioria dos seus trabalhos aprendendo com a família e de acordo com as normas culturais (Vogel & Elsasser, 2001). Para as comunidade ciganas saber ler e escrever e solucionar exercícios básicos de aritmética é o suficiente, uma vez que vai de encontro às necessidades do quotidiano, necessidades pessoais e profissionais da etnia (Casa-Nova, 2003; Derrington, 2007).

Ainda que as atitudes face à educação por parte dos pais esteja em mudança, permanecem ainda fatores prioritários relativamente à escola como os compromissos de trabalho, doenças na família, funerais, casamentos, baptismos e parentes hospitalizados, entre outros. A participação das crianças em todas estas situações decorrentes na comunidade é essencial, representando este facto uma fonte de tensão entre a família e a escola (Myers et al., 2010). Verificou-se em muitos casos que a má relação escola-ciganos tem como principais razões os baixos índices de escolaridade em conjunto com o elevado absentismo, associados à discriminação e segregação de que são alvo (Casa-Nova, 2006).

As crianças ciganas têm sido consideradas de risco para o sistema de ensino pelos mais baixos resultados escolares em relação a outras minorias étnicas (Ofsted, 2003 *cit. in* Levinson & Sparkes, 2005). Independentemente dos padrões de vida de determinadas comunidades ciganas existe sempre um conjunto bem definido de valores e de padrões de relacionamento que são susceptíveis de levar a dificuldades de adaptação ao ambiente escolar. Dificuldades que são exacerbadas pelo medo dos pais ciganos de que a escola transmita aos jovens valores e comportamentos sociais que são incompatíveis com as tradições da vida cigana (Liegeois, 1987; Andereck, 1992; Carter, 1996; Kiddle, 1999; Ofsted, 1999 *cit. in* Levinson & Sparkes, 2005).

Pinto (2003) salienta que há duas formas de aprendizagem distintas que entram em conflito nos alunos de etnia cigana. A aprendizagem adquirida na cultura cigana transmitida através dos seus usos e costumes, e a aprendizagem advinda da sociedade envolvente adquirida em contexto escolar, onde nem sempre são respeitadas as particularidades culturais dos alunos de etnia cigana.

Derrington & Kendall (2004) relatam elevados níveis de abandono escolar em ciganos nómadas no ensino secundário. Wilkin et al. (2010) relatam ainda que os alunos GR&T apresentam níveis significativamente mais elevados de absentismo escolar do que alunos de outros grupos étnicos.

O abandono escolar precoce acontece primordialmente com as raparigas ciganas. A maioria das mulheres ciganas, nos dias de hoje, vão à escola apenas por alguns anos tendo um baixo nível de educação escolar comparativamente aos homens. A família tradicional limita a educação escolar das raparigas porque pensam que a sua permanência na escola põe em risco a sua virgindade. Por volta dos dez a doze anos as raparigas são retiradas da escola logo que

atingem a puberdade, começando a ser preparadas pelas mães e irmãs mais velhas para o casamento (Kyuchukov, 2006a cit. in Kyuchukov, 2011).

Kiddle (1999 *cit. in* Levinson & Sparkes, 2006) relatou as aspirações que algumas meninas ciganas apresentam em relação às suas qualificações educacionais e acesso a diferentes tipos de empregos, assim como, a sua frustração relativamente ao impedimento das oportunidades que poderia vir a ter em consequência dos valores e normas comuns à sua etnia.

Os casamentos, que também se realizam muito cedo, em geral entre os 14 e os 18 anos para as raparigas e os 16 e os 20 anos para os rapazes, são também um dos motivos para o abandono precoce dos estudos, pelas responsabilidades familiares que são assumidas desde muito cedo (Cardoso, 2001).

A dificuldade de comparecimento na escola e o insucesso dos GR&T (*Gypsy, Roma e Traveller pupils*) no sistema educacional do Reino Unido tem sido visto como uma fonte de preocupação (Plowden Report, de 1967; Swann Report, 1985; Liegeois, 1998; Acton, 2004 *cit. in* Bhopal & Myers, 2009).

Derrington (2004 *cit. in* Wilding, 2008) afirma que a maior causa de infelicidade na escola entre as crianças ciganas nómadas era a incapacidade de integrar o currículo escolar.

O' Hanlon e Holmes (2004 *cit. in* Wilding, 2008) acrescentam que os alunos aprendem melhor e estão mais motivados quando o currículo escolar reflete as suas culturas, experiências e perspetivas. Os alunos ciganos nómadas têm de lidar constantemente com a discrepância entre educação familiar e educação formal escolar, sendo que a primeira encoraja as experiências vividas e a segunda concentra-se na aprendizagem abstrata.

Levinson (2007 *cit. in* Wilding, 2008) refere ainda que os ciganos nómadas encaram o ambiente doméstico como uma educação real e suficiente para uma vida bem sucedida na própria cultura, recusando a educação formal que admite um aprendizagem através da abstração dos contextos da vida real.

Existem uma série de fatores complexos que envolvem a frequência escolar, exclusão e abandono, de ordem social e cultural, e que continuam a marginalizar este grupo de alunos. Os esforços que têm sido feitos para resolver estes problemas não obtiveram o sucesso esperado devido a um fracasso em estabelecer respostas coordenadas e integradas (Jordan e Padfield, 2003 *cit. in* Condie et al., 2009).

As razões para os elevados níveis de abandono escolar na etnia cigana ainda são motivo de estudo. Contudo, vão surgindo na literatura, à medida que se vão realizando estudos nesta área, fatores que poderão estar a interferir significativamente na problemática do abandono escolar na etnia cigana e que serão descritos nos pontos seguintes.

#### **1.4.2.1 Atitudes e expectativas dos pais ciganos em relação à escola**

A maioria dos pais de etnia cigana percebe a educação como um trampolim (Bhopal, 2006 *cit. in* Wilkin et al., 2009). Relativamente às famílias ciganas nómadas estas apresentam experiências e perspetivas variadas acerca da educação básica escolar (Lloyd & McCluskey, 2008; Derrington, 2005a *cit. in* Wilkin et al., 2009).

Pesquisas realizadas com pais ciganos nómadas, levaram à conclusão de que os pais querem a escola para ensinar aos seus filhos apenas matemática e literacia e competências para ajudá-los a garantir o seu futuro na sociedade. Todos os outros conhecimentos

provenientes da escola são considerados desnecessários e indesejáveis. Esta recusa por parte dos pais é explicada pelos investigadores de três formas (Lukács, 2008).

Primeiro, a família e a comunidade são consideradas as principais fontes de conhecimento enquanto a escola tem um papel meramente periférico (Lukács, 2008). Em segundo lugar, as famílias não desejam delegar funções educativas e disciplinares à escola (Forray, 2000; Daslaki, 2005 cit. in Lukács, 2008). Em terceiro lugar, vendo a educação escolar prolongada como uma ameaça ao seu estilo de vida tradicional e valores, os pais ciganos temem que essas aprendizagens adquiridas afastem os jovens da comunidade cigana. Em quarto lugar, o sucesso na escola não tem relação direta com o sucesso no mundo do trabalho, o que revela baixas expectativas em relação à escola e ao sucesso académico (Ní Shuinéar, 1993; Forray, 1998; Kiddle, 1999 cit. in Lukács, 2008).

Segundo a perspetiva da etnia cigana:

*(a) competências exigidas pelas ocupações tradicionais ciganas não são baseadas no conhecimento escolar; (b) devido à discriminação e ao desemprego crescente na etnia cigana, o estatuto da educação formal diminuiu ainda mais e (c) o sucesso escolar não é motivo de prestígio para o indivíduo nas comunidades ciganas* (Forray, 1998; Fejes, 2005 cit. in Lukács, 2008, p. 134).

Através de diversos estudos realizados com os GR&T, concluiu-se que alguns pais apresentam uma atitude positiva acerca do valor da educação mesmo quando as suas próprias experiências de escolarização não foram muito positivas, contudo, estas atitudes positivas estão quase sempre acompanhadas de medos e ansiedade em relação ao bullying, ofensas racistas, temáticas de educação sexual, abuso da moral, exposição a drogas e tabaco, etc. Esta ansiedade está mais relacionada com as filhas do que com os filhos (Kiddle, 1999; Parker-

Jenkins & Hartas, 2002; Ofsted, 2003; Derrington & Kendall, 2004; Bowers, 2004; Padfield, 2005; Levinson & Sparkes, 2006 *cit. in* Wilkin et al., 2009).

Quando os pais apresentam muitas preocupações relativamente à escola, sendo críticos em relação à educação ou vendo a escolaridade como irrelevante para as necessidades individuais, é comum na etnia cigana de estilo nómada, a preferência pela educação da criança fora do sistema escolar, predominando o abandono escolar após terminar o ensino primário (Derrington & Kendall, 2004; Padfield & Jordan, 2004; Lloyd & McCluskey, 2008 *cit. in* Wilkin et al., 2009). No entanto, *TES (Sistema de educação para alunos nómadas)* não é um substituto para as responsabilidades da escola no que se refere a estes grupos. A inclusão para todos os grupos étnicos minoritários está ligada à capacidade das escolas para lidar com estas diferentes comunidades (Bhopal & Myers, 2009).

Padfield (2006, *cit. in* Robinson & Martin, s/d) acrescenta que o envolvimento dos membros da família na formação e apoio aos seus filhos na aprendizagem poderia trazer benefícios no sentido de proporcionar oportunidades de aprendizagem ao longo da vida.

#### **1.4.2.2 Atitudes, expectativas e suporte dos professores**

Geralmente, os alunos ciganos apontam as suas relações com os professores como positivas, embora, em alguns casos, os professores foram apontados como sendo pouco simpáticos ou mesmo racistas (Wilkin et al., 2009).

Os professores têm certas expectativas em relação às crianças e seus pais. Eles imaginam que todos os pais entendem a escola como importante, que os pais são alfabetizados e, portanto, capazes de compreender a natureza do trabalho escolar dos filhos. Acreditam que os pais vão proporcionar às crianças o tempo e espaço necessários para fazer

os trabalhos de casa, assumindo muitas vezes que o dinheiro está disponível para uniformes escolares, livros, e atividades escolares (Robinson & Martin, s/d).

Lloyd et al. (1999) e Derrington & Kendall (2004) encontraram evidências de que os professores apresentam expectativas estereotipadas e inerentemente elaboram a suposição de que as crianças GR&T são prejudicadas devido à sua cultura. Crenças estereotipadas poderão influenciar as expectativas dos professores em relação à capacidade e sucesso acadêmico dos alunos GR&T (Wilkin et al., 2009).

Ofsted (1999 cit. in Wilkin et al., 2009) observou que as expectativas dos professores em relação aos alunos ciganos nómadas eram excessivamente baixas. Lloyd et al., (1999 cit. in Wilkin et al., 2009) chegou à conclusão de que conflitos com os professores levou, na maioria das vezes, ao abandono escolar de alunos ciganos nómadas, assim como, a presença irregular do aluno na escola também foi uma razão apontada para a má qualidade das relações entre o aluno e o professor.

#### **1.4.2.3 Relação casa/escola na etnia cigana**

A fragilidade da relação casa-escola na etnia cigana tem sido reconhecida em um largo número de estudos realizados por Ofsted (1999), Jordan (1999) Bhopal et al. (2000), Derrington e Kendall (2004) (Wilkin et al., 2009).

A confiança que os pais depositam no professor é essencial, assim como, a qualidade da comunicação entre a escola e os pais é obviamente um importante fator para uma boa relação casa-escola na etnia cigana. Muitos pais nómadas apresentam uma experiência individual limitada e memórias desagradáveis acerca da escola o que também funciona como

um preditor negativo para o saudável desenvolvimento desta relação. (Kiddle, 1999; Derrington, & Kendall, 2004 *cit. in* Wilkin et al., 2009),

As relações entre casa/escola no ensino primário têm sido consideradas mais favoráveis, sendo que os pais de etnia cigana nómada sentem ser capazes de confiar e falar informalmente com o professor da criança sobre quaisquer preocupações. No entanto, esta relação muda muitas vezes quando aluno começa a frequentar o ensino secundário, estando limitada simplesmente à resolução de problemas mais sérios relacionados com os seus filhos. Esta relação casa/escola por vezes torna-se mais complicada em consequência de qualquer incidente de comportamento ou sanção imposta que tenha sido considerada injusta pelos pais (Derrington 2005a; Derrington e Kendall, 2007b *cit. in* Wilkin et al., 2009).

As dificuldades presentes na divergência entre as necessidades das crianças (GR&T) e o que a escola oferece são mais agravadas em consequência das expectativas dos GR&T em relação ao sistema de ensino. Pesquisas recentes têm identificado várias angústias dos pais GR&T em enviar os seus filhos para a escola (Derrington, 2005; DfES, 2006 *cit. in* Bhopal & Myers, 2009).

A literatura também enfatiza a importância de estabelecer relações de confiança entre pais GR& T e a comunidade não-GR&T com o objetivo de garantir o acesso e a realização das crianças GR&T nas escolas. A integração no ensino regular, preservando a identidade cultural dos grupos GR&T é também uma estratégia estudada na literatura para uma maior integração da etnia (Bhopal & Myers, 2009).

#### **1.4.2.4 Relação dos alunos de etnia cigana com o grupo de pares**

As ausências regulares dos alunos de etnia cigana (GR&T) à escola têm grande impacto nas relações sociais escolares. As crianças com baixo envolvimento escolar, em função das ausências à escola, devido à sua cultura nômada, perdem recorrentemente os seus amigos levando a maior isolamento (Lloyd et al., 1999; Derrington & Kendall, 2004 *cit. in* Wilkin et al., 2009).

Experiências escolares positivas, incluindo realização acadêmica, associadas a relações positivas com os pares têm resultados ao nível da auto-estima e mais tarde ao nível da sua vida futura. Por outro lado, experiências escolares negativas, como o insucesso escolar, associado a rejeição dos pares, são consistentes preditores de delinquência, tanto nos meninos como nas meninas (Kirkpatrick-Johnson et al., Richman & Bowen, 1997; Dodge et al., 2003; Herrenkohl, Chung & Catalano, 2004 *cit. in* Bennett, 2006).

#### **1.4.2.5 Identidade das culturas étnicas (etnia cigana)**

Cada cultura é alimentada por uma identidade própria inerente às normas, regras e valores definidos pela comunidade.

Língua e identidade étnica estão intimamente inter-relacionados e isso é especialmente vivido pelos povos mais oprimidos e minorias étnicas (Acton e Dalphinis, 2000 *cit. in* Wilkin et al., 2009).

A identidade da etnia cigana assenta em grande medida na filiação étnica estruturada na base de um quadro de valores comum, estruturador das suas vivências e bastante diferente do que prevalece na sociedade dominante. Nomeadamente, a valorização dos elementos mais

velhos e da família extensa, o casamento segundo a tradição, o respeito pelas crianças e o respeito pelas “leis ciganas” que para eles estão acima das leis vigentes no país. Estes contrastes sociais e culturais em relação à cultura dominante acentuam em muito as suas diferenças (Mendes, 1997).

Para a etnia cigana, a família está em primeiro lugar e depois a escola, sendo que a forma como os pais ciganos educam os seus filhos é contrastante com as regras e rotinas da escola. Em casa, o quotidiano de uma criança cigana não está estruturado com horários, não desenvolvendo a necessidade e a capacidade de aderir ao trabalho pré-estruturado da escola. Os pais promovem a sua independência e liberdade pessoal, incluindo a liberdade de expressão de sentimentos, sendo que as crianças aprendem as normas do grupo e valores através das reações positivas ou negativas das suas ações. Por todas estas razões a criança cigana não está preparada para receber ordens de professores, aceitar as regras e punições arbitrárias, ou controlar suas emoções (Liegeois, 1987; Kenny, 1997; Formoso, 2000; Zatta, 2002; Fejes, 2005 *cit. in* Lukács, 2008).

Bowers (2004) sugere que, embora os pais dos alunos nómadas reconheçam o valor da educação, alguns podem ver a escola como um meio para destruir a identidade e os valores da sua cultura (Wilkin et al., 2009).

Recentes investigações empíricas têm indicado que a socialização racial está relacionada com um aumento de competências de resolução de problemas, comportamentos menos problemáticos e melhor preparação académica (Caughy, O'Campo, Randolph & Nickerson, 2002 *cit. in* Bennett, 2006).

São necessários esforços de intervenção adequados às minorias étnicas e raciais, através de programas de educação parental, reconhecendo os fatores contextuais específicos

da raça e cultura e enfatizando a importância da transmissão de mensagens raciais relacionadas com as crianças e os adolescentes. O objetivo seria o de aumentar a identidade pessoal e auto-estima e servir como uma forma de orientação antecipatória para lidar com experiências raciais opressivas (Coard et al., 2004 *cit. in* Bennett, 2006).

Derrington (2007 *cit. in* Wilkin et al., 2009) sugere que um sentido seguro de identidade cultural associada a uma filiação positiva com a cultura dominante (biculturalismo) está associado a melhor ajuste psicológico e bem-estar na escola.

#### **1.4.2.6 Inclusão / Exclusão na etnia cigana**

Inclusão educacional é foco de atenção pela Organização das Nações Unidas (ONU), que defende uma educação para todos. A convenção da ONU sobre os Direitos da Criança revela que “a educação deveria ser obrigatória e gratuita para todos” (UNICEF, 2004 *cit. in* Bhopal & Myers, 2009).

A partir de um enfoque internacional os GR&T foram reconhecidos pelo Parlamento Europeu como sendo uma das minorias mais excluídas socialmente nas escolas e como tendo os maiores níveis de analfabetismo (Bhopal & Myers, 2009).

A motivação dos alunos GR&T para ir à escola e participar plenamente nas atividades escolares, é fortemente influenciada pela qualidade das relações inter-culturais relações e práticas políticas anti-racistas. O grau em que o currículo e os recursos da escola refletem a realidade da língua, cultura e história dos GR&T influencia diretamente a confiança e entusiasmo das crianças para aprendizagem. Todas as escolas devem ser conscientes da importância de um currículo inclusivo que reflete referências adequadas a GR & T língua, cultura e história (Bhopal & Myers, 2009).

As escolas que construíram relações confiantes com as famílias GR&T foram aquelas que criaram mais facilmente padrões de assiduidade, com melhoria do desempenho académico das crianças. É necessário um compromisso, tanto do professor como da direcção da escola para a manutenção de ligações directas com as famílias GR&T, e também pela vontade e insistência em que a escola assuma práticas de inclusão (Bhopal & Myers, 2009).

#### **1.4.3 BES e Envolvimento escolar em adolescentes de etnia cigana**

Pela pesquisa realizada, não existem estudos que correlacionem o BES e o Envolvimento escolar em adolescentes de etnia cigana. Contudo, Lewis et al. (2011), num estudo realizado com adolescentes, refere que a relação entre as variáveis satisfação com a vida e o envolvimento escolar pode ser diferente entre os grupos étnicos e culturais.

Em paralelo sabe-se que o BES e o Envolvimento escolar em adolescentes estão positivamente correlacionados, e que o BES (satisfação) é um preditor positivo do envolvimento escolar. O envolvimento escolar é entendido como o envolvimento ativo das crianças e adolescentes nas tarefas e atividades escolares (Appleton et al., 2006), e tem sido a principal medida de comportamentos observáveis diretamente relacionados com o esforço e realização académica (Jimerson, 2003).

A escassez de pesquisas sobre os efeitos culturais no BES, mais especificamente em minorias étnicas como a etnia cigana, representa um fosso para a investigação científica e para a psicologia da educação. A etnia cigana é uma das maiores minorias étnicas, e também a mais antiga. Pelas dificuldades de integração com a cultura dominante e pelas dificuldades de integração das suas crianças no contexto escolar, torna-se essencial o aumento de pesquisas nesta população.

A preocupação da investigação com o construto envolvimento escolar em alunos é também muito importante como forma de perceber, explicar e intervir sobre comportamentos de risco na escola e o insucesso escolar. A desmotivação pelas atividades escolares tem sido também uma das preocupações da psicologia da educação, uma vez que, tem fortes influências no desempenho e sucesso académicos.

Sendo a etnia cigana considerada uma população de risco no que concerne ao absentismo e abandono escolar e baixos níveis de aprendizagem, surge a pertinência do nosso estudo na tentativa de perceber qual a relação do BES e o envolvimento escolar dos alunos de etnia cigana, e comparar com os alunos não-ciganos.

Este estudo tem assim importante relevância para a psicologia da educação e a educação em geral pelas possíveis contribuições para o entendimento dos comportamentos de risco que a população cigana tem apresentado e possíveis intervenções futuras para o bem-estar e envolvimento com a escola.

## **1.6 Objetivo e Hipóteses de Estudos**

O objetivo deste estudo foi avaliar a relação entre BES e envolvimento escolar em alunos de etnia cigana em comparação a alunos não-ciganos. Este estudo testa as seguintes hipóteses:

H1: BES e envolvimento escolar estão positiva e significativamente correlacionados em alunos de etnia cigana;

H2: BES e envolvimento escolar estão positivamente e significativamente correlacionados em alunos não - ciganos;

H3: Alunos de etnia cigana apresentam níveis inferiores ao nível da Satisfação com a vida;

H4: Alunos de etnia cigana apresentam níveis inferiores ao nível da Afetividade Positiva;

H5: Alunos de etnia cigana apresentam níveis inferiores ao nível da Satisfação com o Suporte Social;

H6: Alunos de etnia cigana apresentam níveis inferiores ao nível da Qualidade de Vida;

H7: Alunos de etnia cigana apresentam níveis inferiores de Envolvimento Escolar;

## **2. Metodologia**

O presente estudo tem como base o desenho de investigação do Ex pos facto, prospectivo, de acordo com a tipologia de Montero e León (2007).

### **2.1 Participantes**

Foi constituída uma amostra de conveniência, com 42 alunos de etnia cigana e 76 alunos não-ciganos (grupo de controlo). A amostra foi recolhida em duas escolas e três associações que apoiam famílias de etnia cigana, na zona norte de Portugal.

Os alunos de etnia cigana, 24 alunos de género masculino (N=24; %=57,1) e 18 alunos de género feminino (N=18; %=42,9), apresentam idades compreendidas entre os 9 anos e os 16 anos, sendo a média das idades de aproximadamente 13 anos (M=13,19; DP=1,612). Os alunos não-ciganos, 37 alunos do género masculino (N=37; %=48,7) e 39 alunos do género feminino (N=39; %=51,3), apresentam idades compreendidas entre os 12

anos e os 16 anos, sendo a média das idades de aproximadamente 14 anos (M=13,91; DP=1,246).

Relativamente à idade dos pais dos alunos de etnia cigana, verifica-se que as mães apresentam idades compreendidas entre os 27 e os 51 anos, sendo a média das idades de aproximadamente 38 anos (M=37,79; DP=6,554), e os pais apresentam idades compreendidas entre os 31 e os 51 anos, sendo a média das idades de aproximadamente 42 anos (M=41,75; DP=5,323). Relativamente à idade dos pais dos alunos não-ciganos, verifica-se que as mães apresentam idades compreendidas entre os 32 e os 56 anos, sendo a média das idades de aproximadamente 40 anos (M=40,12; DP=4,652), e os pais apresentam idades compreendidas entre os 32 e os 61 anos, sendo a média das idades de aproximadamente 42 anos (M=42,45; DP=5,313).

Tabela 5

*Caracterização da amostra em função da idade dos alunos e da idade dos pais dos alunos (etnia cigana e não-ciganos).*

	Mínimo (Máximo)		Média (Desvio Padrão)	
	Alunos etnia cigana	Alunos não-ciganos	Alunos etnia cigana	Alunos não-ciganos
Idade dos alunos	9 (16)	12 (16)	13,19 (1,612)	13,91 (1,246)
Idade das mães	27 (51)	32 (56)	37,79 (6,554)	40,12 (4,652)
Idade dos pais	31 (51)	32 (61)	41,75 (5,323)	42,45 (5,313)

A amostra relativa aos alunos de etnia cigana apresenta 3 alunos a frequentar o 1º ciclo do ensino básico (N=3; %=7,1), todos eles no 4º ano de escolaridade, sendo que 2 alunos são do sexo masculino (N=2; %=8,3) e 1 aluno do sexo feminino (N=1; %=5,6). A frequentar o 2º ciclo do ensino básico estão 30 alunos (N=30; %=71,4), sendo que 14 alunos frequentam o 5º ano de escolaridade, 6 do sexo masculino (N=6; %=25,0) e 8 do sexo feminino (N=8; %=44,4), e 16 alunos frequentam o 6º ano de escolaridade, 11 alunos do sexo masculino (N=11; %= 45,8) e 5 alunos do sexo feminino (N=5; %=27,8). A frequentar o 3º ciclo do ensino básico estão 9 alunos (N=9; %=21,4), sendo que 5 alunos frequentam o 7º ano de escolaridade, 2 alunos do sexo masculino (N=2; %=8,3) e 3 alunos do sexo feminino (N=3; %=16,7), 3 alunos frequentam o 8º ano de escolaridade, 2 alunos do sexo masculino (N=2; %=8,3) e 1 aluno do sexo feminino (N=1; %=5,6) e 1 aluno do sexo masculino frequenta o 9º ano de escolaridade (N=1; %=4,2).

A amostra relativa aos alunos não-ciganos (grupo de controle) apresenta 76 alunos a frequentar o 3º ciclo do ensino básico (N=76; %=100), sendo que 37 alunos são do sexo masculino (N=37; %= 48,7) e 39 alunos são do sexo feminino (N=39; %=51,3). A frequentar o 7º ano de escolaridade estão na totalidade 33 alunos não-ciganos, 12 alunos do sexo masculino (N=12; %=32,4) e 21 alunos do sexo feminino (N=21; %=53,8). A frequentar o 8º ano de escolaridade estão na totalidade 21 alunos não-ciganos, 11 alunos do sexo masculino (N=11; %=29,7) e 10 alunos do sexo feminino (N=10; %=25,6). A frequentar o 9º ano de escolaridade estão na totalidade 22 alunos não-ciganos, 14 alunos do sexo masculino (N=14; %=37,8) e 8 alunos do sexo feminino (N=8; %=20,5).

Tabela 6

*Caracterização da amostra segundo o género e a escolaridade por ciclos, dos alunos (etnia cigana e não-ciganos).*

		N (%)	N (%)
		Alunos etnia cigana	Alunos não-ciganos
Género	Masculino	24 (57,1)	37 (48,7)
	Feminino	18 (42,9)	39 (51,3)
	Total	42 (100,0)	76 (100,0)
Escolaridade	1º Ciclo	3 (7,1)	
	2º Ciclo	30 (71,4)	
	3º Ciclo	9 (21,4)	76 (100)
	Total	42 (100,0)	76 (100,0)

Tabela 7

*Caracterização da amostra segundo o género e o ano de escolaridade dos alunos (etnia cigana e não-ciganos).*

Ano escolaridade	Alunos etnia cigana		Alunos não-ciganos	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
4º	2 (8,3)	1 (5,6)		
5º	6 (25,0)	8 (44,4)		
6º	11 (45,8)	5 (27,8)		
7º	2 (8,3)	3 (16,7)	12 (32,4)	21 (53,8)
8º	2 (8,3)	1 (5,6)	11 (29,7)	10 (25,6)
9º	1 (4,2)		14 (37,8)	8 (20,5)
Total	24 (100)	18(100)	37 (100)	39 (100)
	42 (100,0)		76 (100,0)	

Relativamente às habilitações literárias dos pais dos alunos de etnia cigana, a grande maioria não apresentam qualquer tipo de habilitações (N=30; %=71,4), seguindo-se 11 pais com habilitações ao nível do 1º ciclo (N=11; %=2,4) e um número mínimo de pais apresenta habilitações ao nível do 2º ciclo (N=1; %=2,4). Relativamente às mães dos alunos de etnia cigana, a grande maioria também não apresentam qualquer tipo de habilitações (N=20; %=47,6), seguindo-se o 2º ciclo (N=9; %=21,4), depois o 1º ciclo (N=8; %=19,0) e uma pequena minoria apresenta habilitações ao nível do 3º ciclo (N=5; %=11,9).

Relativamente aos pais dos alunos não-ciganos, 40 pais apresentam habilitações ao nível do 1º ciclo (N=40; %=52,6) e 36 pais apresentam habilitações ao nível do 2º ciclo (N=36; %=47,4). Relativamente às mães dos alunos não-ciganos, 38 mães apresentam habilitações ao nível do 2º ciclo (N=38; %=50,00) seguindo-se 30 mães com habilitações ao nível do 1º ciclo (N=30; %=39,5) e 8 mães apresentam habilitações ao nível do 3º ciclo (N=8; %=10,5).

Tabela 8

*Caracterização da amostra segundo as habilitações literárias dos pais dos alunos (etnia cigana e não-ciganos).*

Ciclo de estudos	Pais Etnia Cigana		Pais Não-ciganos	
	Pai N (%)	Mãe N (%)	Pai N (%)	Mãe N (%)
Sem habilitações	30 (71,4)	20 (47,6)		
1º Ciclo	11 (26,2)	8 (19,0)	40 (52,6)	30 (39,5)
2º Ciclo	1 (2,4)	9 (21,4)	36 (47,4)	38 (50,0)
3º Ciclo		5 (11,9)		8 (10,5)
Total	42 (100)	42 (100)	76 (100)	76 (100)

No que concerne à situação profissional dos pais dos alunos de etnia cigana pode-se verificar que mais de metade dos pais de alunos de etnia cigana encontram-se desempregados (N=26; %=61,9) e em actividade profissional estão 35% dos pais (N=15; %=35,8), apresentando atividades de baixa qualificação académica. A maioria das mães dos alunos de etnia cigana também se encontram desempregadas (N=31; %=73,8) e em actividade profissional estão 26% das mães (N=11; %=26,2), apresentando também atividades de baixa qualificação académica.

Relativamente à amostra dos alunos não-ciganos, mais de metade das mães dos alunos não-ciganos apresentam-se inativas profissionalmente (N=46; %=59,8), sendo que 28% das mães estão desempregadas (N=22; %=28,95) e 31% das mães são domésticas (N=24; %=31,58), e 35% das mães estão ativas profissionalmente (N=30; %=35,53) com profissões de baixa qualificação académica. Relativamente aos pais dos alunos não-ciganos 14% encontram-se em situação de desemprego (N=11; %=14,47), sendo que 85% dos pais (N=65; %=85,53) encontram-se ativos profissionalmente, contudo, todos eles apresentam profissões com baixa qualificação académica.

Tabela 9

*Caracterização da amostra segundo as profissões dos pais dos alunos de etnia cigana.*

Profissões	Pais alunos etnia cigana		Mães alunos etnia cigana	
	N	%	N	%
Desempregado(a)	26	(61,9)	31	(73,8)
Feirante	11	(26,2)	11	(26,2)
Sucateiro	2	(4,8)		
Vendedor Ambulante	2	(4,8)		
Não respondeu	1	(2,4)		
Total	42	(100,0)	42	(100,0)

Tabela 10

*Caracterização da amostra segundo as profissões dos pais dos alunos não-ciganos.*

Profissões	Pais alunos não-ciganos		Mães alunos não-ciganos	
	N	%	N	%
Agricultor	2	(2,63)		
Armador de Ferro	1	(1,32)		
Canalizador	1	(1,32)		
Carpinteiro	12	(15,79)		
Cesteiro	2	(2,63)		
Chapeiro	2	(2,63)		
Comerciante	3	(3,95)	2	(2,63)
Costureira			7	(9,21)
Desempregado (a)	11	(14,47)	22	(28,95)
Doméstica			24	(31,58)
Eletricista	2	(2,63)		
Empregado(a) Armazém	1	(1,32)	1	(1,32)
Empregado(a) Balcão			2	(2,63)
Empregado(a) Fabril	3	(3,95)	11	(14,47)
Empregado(a) Limpeza			1	(1,32)
Empregado(a) Restaurante			2	(2,63)
Florista			1	(1,32)
Grovadeira de Sapatos			1	(1,32)
Manipulador(a) bacalhau			1	(1,32)
Marceneiro	4	(5,26)		
Mecânico	3	(3,95)		
Metalúrgico	3	(3,95)		
Motorista	2	(2,63)		
Pasteleiro	1	(1,32)		
Pintor de automóveis	1	(1,32)		
Sapateiro(a)			1	(1,32)
Serralheiro	3	(3,95)		
Soldador	1	(1,32)		
Torneiro	1	(1,32)		
Trolha	16	(21,05)		
Vendedor de betão	1	(1,32)		
Total	76	(100,0)	76	(100,0)

## 2.2 Instrumentos

### 2.2.1 Instrumentos de avaliação

Os *dados sociodemográficos* recolhidos incluem: idade, género e ano de escolaridade dos alunos e idade, profissão e habilitações académicas dos pais.

A *Escala Breve de Satisfação com a Vida (EBSV)* foi desenvolvida por Huebner (1997) para avaliar a satisfação com a vida. É constituída por seis itens e cada um avalia uma dimensão diferente (família, amigos, escola, self, ambiente onde vive, vida em geral), sendo que, para cada um dos itens existem sete possibilidades de resposta apresentadas numa escala tipo Likert (“Terrível”, “Infeliz”, “Insatisfatória”, “Em parte satisfatória e em parte insatisfatória”, “Satisfatória”, “Agradável” e “Fantástica”). Os autores defendem que a EBSV apresenta uma consistência interna aceitável (Huebner, Antaramian, Hills, Lewis & Saha, 2011).

A *Escala Breve de Satisfação com o Suporte Social (EBSSS)* mede a satisfação com o suporte social e foi desenvolvida em 2009 por Gaspar e colaboradores (Gaspar et al, 2009). Esta escala é composta por 12 itens, seis itens avaliam a dimensão satisfeito com o suporte social e seis itens avaliam a dimensão precisa de atividades relacionadas com o suporte social, sendo que as respostas estão organizadas numa escala tipo likert de 1 a 5 (“concordo totalmente”; “concordo na maior parte”; “não concordo nem discordo”; “discordo na maior parte”; “discordo totalmente”). A escala apresenta boas características psicométricas com uma consistência interna (*Alpha de Cronbach*) de 0.70 (Gaspar et al, 2009).

A *Positive and Negative Schedule (PANAS)* foi desenvolvida por Watson, Clark e Tellegen (1998) para avaliar a afectividade positiva e negativa. A escala tem sido utilizada no âmbito da investigação e apresenta elevada validade e fidelidade (Egloff et al., 2003). A

versão para a população portuguesa foi adaptada em 2010 por Rocha e Moreira, com a designação de *ETE (Escala de Tonalidade Emocional)*. Composta por 27 itens descrevendo cada item um sentimento ou emoção, a ETE avalia as dimensões dos afectos positivos, subescala com 12 itens, e dos afectos negativos, subescala de 15 itens. O respondente deve assinalar a opção que mais se aplica a si numa escala tipo Likert de 1 a 5 (“nada ou muito ligeiramente”; “um pouco”; “moderadamente”; “bastante”; “extremamente”).

A *KIDSCREEN 10* é um instrumento breve de avaliação da saúde mental e bem-estar para crianças dos 8 aos 18, (Erhart et al 2009). Foi adaptado à população portuguesa (Ravens-Sieberer & European KIDSCREEN Group, 2005) e é composta por 10 itens (p.e. “Sentiste-te bem e em forma?”), com respostas tipo Likert de 1 a 5 (“1-nunca”; “2-pouco”; “3-moderadamente”; “4-muito”; “5-totalmente”). A escala apresenta boa consistência interna incluindo *Rasch scalability* demonstrando boas propriedades psicométricas (Erhart et al 2009).

A *Escala de Avaliação do Envolvimento Escolar (EAEE)* é a adaptação portuguesa do *Student Engagement Instrument (SEI)*. Esta escala avalia duas dimensões do envolvimento escolar, o envolvimento cognitivo e o envolvimento psicológico, estando assim subdividida em duas escalas – escala de envolvimento escolar cognitivo e escala de envolvimento escolar psicológico. É constituída por 35 itens com resposta tipo likert, que varia entre 1 e 4 (“discordo totalmente”, “ discordo”, “concordo” e “concordo totalmente”). A escala de envolvimento escolar cognitivo é constituída por 3 subescalas: *Controle e Relevância do trabalho escolar*, *Futuras aspirações e objetivos* e *Motivação extrínseca* e avalia componentes internos do envolvimento escolar como auto-regulação, relevância no trabalho escolar para o futuro, objetivos pessoais e autonomia. A escala de envolvimento escolar psicológico é constituída por 3 subescalas *Relação entre professor e aluno*, *Suporte familiar*

*para a aprendizagem e Apoio dos pares para a aprendizagem*, e avalia os sentimentos de pertença, identificação e relação com os pares e professores. Foram encontradas boas características psicométricas deste instrumento na versão portuguesa, com um *alpha* total de 0,84 (Moreira et al., 2009).

## **2.3 Procedimentos**

### **2.3.1 Procedimento de Recolha de Dados**

O procedimento de recolha dos dados foi realizado em quatro momentos. O primeiro momento deu-se aquando do contacto com as escolas do 1º, 2º e 3º ciclos e associações de apoio a famílias de etnia cigana. Num segundo momento obteve-se o pedido de autorização junto das escolas e associações, seguido do pedido de consentimento informado aos responsáveis legais dos alunos. Num terceiro momento procedeu-se ao levantamento das características sociodemográficas dos alunos e dados referentes aos pais, e à entrega dos questionários EBSV, EBSS, ETE, KIDSSCREEN-10 e EAEE aos alunos. Antes de iniciar a aplicação dos questionários procedeu-se ao esclarecimento da confidencialidade dos dados e participação voluntária, sendo que a aplicação dos mesmos foi realizada em contexto escolar ou nas associações, sempre na presença de um psicólogo e/ou professor. O procedimento de recolha dos dados teve a duração de aproximadamente 8 meses em consequência das repetidas ausências destes alunos nas escolas ou nas associações.

### 2.3.2 Procedimento de Análise de dados

As análises estatísticas dos dados foram executadas através do programa informático *Statistical Package for Social Scienses* (SPSS) para Windows (versão 18.0).

## 3. Resultados

Os resultados serão apresentados de acordo com as hipóteses formuladas.

*3.1 As dimensões de BES e envolvimento escolar estão correlacionadas em alunos de etnia cigana e alunos não-ciganos.*

Na tabela 11 observam-se as correlações entre as dimensões do BES (EBSV – Satisfação com a vida, EBSSS – Satisfação com o suporte social positivo e Satisfação com o suporte social negativo, ETE – Afeto positivo e Afeto negativo e Kidescreen-10 – Qualidade de vida) e as dimensões do Envolvimento escolar (EAEE – Controlo e relevância do trabalho escolar, Futuras aspirações e objetivos, Motivação intrínseca, Relação professor-aluno, Suporte familiar para a aprendizagem, Suporte de pares para aprendizagem, Envolvimento cognitivo, Envolvimento psicológico e Envolvimento total) em alunos de etnia cigana.

Verifica-se que a Satisfação com vida correlaciona-se de forma positiva e estatisticamente significativa com as dimensões Futuras aspirações e objetivos ( $r=0,455$ ;  $p\leq 0,01$ ), Suporte de pares para a aprendizagem ( $r=0,468$ ;  $p\leq 0,01$ ), Envolvimento cognitivo ( $r=0,533$ ;  $p\leq 0,01$ ), Envolvimento psicológico ( $r=0,393$ ;  $p\leq 0,05$ ), Envolvimento total ( $r=0,512$ ;  $p\leq 0,01$ ), do Envolvimento escolar.

Verifica-se que o Afeto positivo correlaciona-se de forma positiva e estatisticamente significativa com a dimensão do Suporte de pares para a aprendizagem ( $r=0,382$ ;  $p\leq 0,05$ ), do Envolvimento escolar.

Verifica-se que o Afeto negativo correlaciona-se de forma positiva e estatisticamente significativa com as dimensões do Controlo e relevância do trabalho escolar ( $r=-0,423$ ;  $p\leq 0,01$ ), Suporte Familiar para a aprendizagem ( $r=-0,356$ ;  $p\leq 0,05$ ), Suporte de pares para a aprendizagem ( $r=-0,425$ ;  $p\leq 0,01$ ), Envolvimento cognitivo ( $r=-0,323$ ;  $p\leq 0,05$ ); Envolvimento psicológico ( $r=-0,401$ ;  $p\leq 0,01$ ) e Envolvimento total ( $r=-0,405$ ;  $p\leq 0,01$ ), do Envolvimento escolar.

Verifica-se que o Afeto total correlaciona-se de forma positiva e estatisticamente significativa com as dimensões do Controlo e relevância do trabalho escolar ( $r=0,481$ ;  $p\leq 0,01$ ), Relação professor-aluno ( $r=0,305$ ;  $p\leq 0,05$ ), Suporte Familiar para a aprendizagem ( $r=0,328$ ;  $p\leq 0,05$ ), Suporte de pares para a aprendizagem ( $r=0,528$ ;  $p\leq 0,01$ ), Envolvimento cognitivo ( $r=0,406$ ;  $p\leq 0,01$ ), Envolvimento psicológico ( $r=0,443$ ;  $p\leq 0,01$ ) e Envolvimento total ( $r=0,474$ ;  $p\leq 0,01$ ), do Envolvimento escolar.

Verifica-se que a Qualidade de Vida correlaciona-se de forma positiva e estatisticamente significativa com as dimensões do Controlo e relevância do trabalho escolar ( $r=0,315$ ;  $p\leq 0,05$ ), Suporte de pares para a aprendizagem ( $r=0,354$ ;  $p\leq 0,05$ ), Envolvimento cognitivo ( $r=0,318$ ;  $p\leq 0,05$ ) e Envolvimento total ( $r=0,307$ ;  $p\leq 0,05$ ), do Envolvimento escolar.

Na tabela 12 observam-se as correlações entre as dimensões do BES (EBSV – Satisfação com a vida, EBSSS – Satisfação com o suporte social positivo e Satisfação com o suporte social negativo, ETE – Afeto positivo e Afeto negativo e Kidescreen-10 – Qualidade

de vida) e as dimensões do Envolvimento escolar (EAEE – Controlo e relevância do trabalho escolar, Futuras aspirações e objetivos, Motivação intrínseca, Relação professor-aluno, Suporte familiar para a aprendizagem, Suporte de pares para aprendizagem, Envolvimento cognitivo, Envolvimento psicológico e Envolvimento total) em alunos não-ciganos.

Verifica-se a Satisfação com a vida correlaciona-se de forma positiva e estatisticamente significativa com as dimensões do Controlo e relevância do trabalho escolar ( $r=0,325$ ;  $p\leq 0,01$ ), Futuras aspirações e objetivos ( $r=0,323$ ;  $p\leq 0,01$ ), Relação professor-aluno ( $r=0,348$ ;  $p\leq 0,01$ ), Suporte familiar para a aprendizagem ( $r=0,380$ ;  $p\leq 0,01$ ), Suporte de pares para a aprendizagem ( $r=0,480$ ;  $p\leq 0,01$ ), Envolvimento cognitivo ( $r=0,297$ ;  $p\leq 0,01$ ), Envolvimento psicológico ( $r=0,507$ ;  $p\leq 0,01$ ) e Envolvimento total ( $r=0,470$ ;  $p\leq 0,01$ ), do Envolvimento escolar.

Verifica-se que o Afeto positivo correlaciona-se de forma positiva e estatisticamente significativa com as dimensões do Controlo e relevância do trabalho escolar ( $r=0,306$ ;  $p\leq 0,01$ ), Futuras aspirações e objetivos ( $r=0,245$ ;  $p\leq 0,05$ ), Motivação intrínseca ( $r=-0,245$ ;  $p\leq 0,05$ ), Relação professor-aluno ( $r=0,249$ ;  $p\leq 0,05$ ) e Suporte familiar para aprendizagem ( $r=0,292$ ;  $p\leq 0,05$ ), do Envolvimento escolar.

Verifica-se que o Afeto total correlaciona-se de forma positiva e estatisticamente significativa com as dimensões do Controlo e relevância do trabalho escolar ( $r=0,279$ ;  $p\leq 0,05$ ), Suporte familiar para aprendizagem ( $r=0,307$ ;  $p\leq 0,01$ ), Suporte de pares para aprendizagem ( $r=0,359$ ;  $p\leq 0,01$ ), Envolvimento cognitivo ( $r=0,227$ ;  $p\leq 0,01$ ), Envolvimento psicológico ( $r=0,329$ ;  $p\leq 0,01$ ) e Envolvimento total ( $r=0,322$ ;  $p\leq 0,01$ ), do Envolvimento escolar.

Verifica-se que a Satisfação com o suporte social positivo correlaciona-se de forma positiva e estatisticamente significativa com a dimensão do Suporte de pares para a aprendizagem ( $r=0,305$ ;  $p\leq 0,01$ ), do Envolvimento escolar.

Verifica-se que a Qualidade de vida correlaciona-se de forma positiva e estatisticamente significativa com as dimensões do Controlo e relevância do trabalho escolar ( $r=0,274$ ;  $p\leq 0,05$ ), Futuras aspirações e objetivos ( $r=0,267$ ;  $p\leq 0,05$ ), Motivação intrínseca ( $r=-0,265$ ;  $p\leq 0,05$ ), Suporte familiar para aprendizagem ( $r=0,398$ ;  $p\leq 0,01$ ), Suporte de pares para aprendizagem ( $r=0,410$ ;  $p\leq 0,01$ ), Envolvimento psicológico ( $r=0,332$ ;  $p\leq 0,01$ ) e Envolvimento total ( $r=0,307$ ;  $p\leq 0,01$ ), do Envolvimento escolar.

Tabela 11

*Correlações com teste de Pearson entre BES e EE em alunos de etnia cigana. (N=42)*

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.
1.Satisfação_Vida	1	<b>,598**</b>	<b>-,420**</b>	<b>,648**</b>	<b>,335*</b>	-,262	<b>,587**</b>	,546	<b>,455**</b>	,143	,303	,202	<b>,468**</b>	<b>,533**</b>	<b>,393*</b>	<b>,512**</b>
2.Afeto_Positivo		1	-,171	<b>,695**</b>	,108	-,166	<b>,384*</b>	,302	,153	,286	,162	,119	<b>,382*</b>	,299	,264	,312
3.Afeto_Negativo			1	<b>-,827**</b>	-,199	<b>,383*</b>	<b>-,346*</b>	<b>-,423**</b>	-,270	,176	-,291	<b>-,356*</b>	<b>-,425**</b>	<b>-,323*</b>	<b>-,401**</b>	<b>-,405**</b>
4.Afeto_Total				1	,207	<b>-,374*</b>	<b>,472**</b>	<b>,481**</b>	,284	,034	<b>,305*</b>	<b>,328*</b>	<b>,528**</b>	<b>,406**</b>	<b>,443**</b>	<b>,474**</b>
5.Satisfação_Suporte_Social_Positivo					1	-,223	,257	,095	,052	-,026	,060	,166	,272	,072	,174	,140
6.Satisfação_Suporte_Social_Negativo						1	<b>-,385*</b>	-,224	-,178	,028	-,123	-,085	-,297	-,198	-,202	-,223
7.Qualidade_Vida							1	<b>,315*</b>	,297	,066	,159	,046	<b>,354*</b>	<b>,318*</b>	,237	<b>,307*</b>
8.Controlo_Relevância_Trabalho_Escolar								1	<b>,833**</b>	,104	<b>,599**</b>	<b>,603**</b>	<b>,674**</b>	<b>,945**</b>	<b>,719**</b>	<b>,919**</b>
9.Futuras_Aspirações_Objeticos									1	,226	<b>,463**</b>	<b>,492**</b>	<b>,425**</b>	<b>,933**</b>	<b>,523**</b>	<b>,798**</b>
10.Motivação_Intrínseca										1	-,089	-,144	-,076	<b>,353*</b>	-,108	,123
11.Relação_Professor_Aluno											1	<b>,471**</b>	<b>,700**</b>	<b>,521**</b>	<b>,925**</b>	<b>,816**</b>
12.Suporte_Familiar_Aprendizagem												1	<b>,544**</b>	<b>,524**</b>	<b>,677**</b>	<b>,673**</b>
13.Suporte_Pares_Aprendizagem													1	<b>,555**</b>	<b>,892**</b>	<b>,815**</b>
14.Envolvimento_Cognitivo														1	<b>,613**</b>	<b>,887**</b>
15.Envolvimento_Psicológico															1	<b>,909**</b>
16.Envolvimento_Total																1

Nota: \* $p \leq 0,05$ ; \*\* $p \leq 0,01$ ;

Tabela 12

*Correlações com teste de Pearson entre BES e EE em alunos não-ciganos. (N=76)*

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.
1.Satisfação_Vida	1	<b>,666**</b>	<b>-,444**</b>	<b>,670**</b>	<b>,305**</b>	<b>-,316**</b>	<b>,657**</b>	<b>,325**</b>	<b>,323**</b>	-,115	<b>,348**</b>	<b>,380**</b>	<b>,480**</b>	<b>,297**</b>	<b>,507**</b>	<b>,470**</b>
2.Afeto_Positivo		1	-,214	<b>,656**</b>	<b>,228*</b>	<b>-,278*</b>	<b>,711**</b>	<b>,306**</b>	<b>,245*</b>	<b>-,245*</b>	<b>,249*</b>	<b>,292*</b>	<b>,463**</b>	,209	<b>,418**</b>	<b>,369**</b>
3.Afeto_Negativo			1	<b>-,877**</b>	<b>-,321**</b>	<b>,455**</b>	<b>-,424**</b>	-,167	-,123	-,029	-,066	-,212	-,170	-,161	-,160	-,182
4.Afeto_Total				1	<b>,360**</b>	<b>-,488**</b>	<b>,677**</b>	<b>,279*</b>	,215	-,098	,173	<b>,307**</b>	<b>,359**</b>	<b>,227*</b>	<b>,329**</b>	<b>,322**</b>
5.Satisfação_Suporte_Social_Positivo					1	-,063	<b>,324**</b>	,129	,197	,020	,111	,042	<b>,305**</b>	,170	,208	,217
6.Satisfação_Suporte_Social_Negativo						1	<b>-,388**</b>	-,018	-,051	,132	,001	-,178	-,037	,009	-,054	-,030
7.Qualidade_Vida							1	<b>,274*</b>	<b>,267*</b>	<b>-,265*</b>	,112	<b>,398**</b>	<b>,410**</b>	,194	<b>,332**</b>	<b>,307**</b>
8.Controlo_Relevância_Trabalho_Escolar								1	<b>,485**</b>	,087	<b>,619**</b>	<b>,308**</b>	<b>,519**</b>	<b>,825**</b>	<b>,681**</b>	<b>,844**</b>
9.Futuras_Aspirações_Objetoivos									1	<b>,266*</b>	,216	<b>,414**</b>	<b>,228*</b>	<b>,815**</b>	<b>,325**</b>	<b>,614**</b>
10.Motivação_Intrínseca										1	,019	,202	-,053	<b>,489**</b>	,034	<b>,266*</b>
11.Relação_Professor_Aluno											1	,195	<b>,471**</b>	<b>,462**</b>	<b>,878**</b>	<b>,787**</b>
12.Suporte_Familiar_Aprendizagem												1	<b>,330**</b>	<b>,429**</b>	<b>,483**</b>	<b>,520**</b>
13.Suporte_Pares_Aprendizagem													1	<b>,386**</b>	<b>,793**</b>	<b>,695**</b>
14.Envolvimento_Cognitivo														1	<b>,551**</b>	<b>,849**</b>
15.Envolvimento_Psicológico															1	<b>,909**</b>
16.Envolvimento_Total																1

Nota: \* $p \leq 0,05$ ; \*\* $p \leq 0,01$ ;

3.2 *Alunos de etnia cigana apresentam níveis inferiores ao nível da satisfação com a vida, afeto, satisfação com o suporte social e qualidade de vida.*

Como ilustrado na tabela 13, não se encontram diferenças estatisticamente significativas entre os alunos de etnia cigana e alunos não-ciganos em nenhuma das dimensões do BES.

Tabela 13

*Teste t de Student para diferença de médias entre alunos de etnia cigana e alunos não-ciganos, ao nível das dimensões de BES.*

	Alunos etnia cigana			Alunos não-ciganos			t	df	p
	N	M	DP	N	M	DP			
<b>Satisfação_Vida</b>	42	29,60	4,64	76	29,80	5,28	-,206	116	,837
<b>Afeto_Positivo</b>	42	46,78	6,85	76	47,43	7,28	-,471	116	,638
<b>Afeto_Negativo</b>	42	29,36	8,76	76	27,80	11,46	,770	116	,443
<b>Afeto_Total</b>	42	107,42	12,01	76	109,63	14,83	-,828	116	,409
<b>Satisfação_Suporte_Social_Positivo</b>	42	29,44	6,90	76	29,14	5,90	,251	116	,802
<b>Satisfação_Suporte_Social_Negativo</b>	42	15,03	4,30	76	14,67	4,25	,445	116	,657
<b>Qualidade_Vida</b>	42	39,17	5,14	76	40,37	6,12	-1,072	116	,286

Nota: \*p<0,05; \*\*p<0,01; N- Total; M- Média; D- Desvio Padrão.

3.3 *Alunos de etnia cigana apresentam níveis inferiores de Envolvimento Escolar.*

De acordo com a tabela 14, verifica-se que as subescalas do envolvimento escolar Futuras aspirações e objetivos, Motivação intrínseca, Suporte familiar para a aprendizagem, Envolvimento Cognitivo e Envolvimento total, distinguem-se

estatisticamente entre alunos de etnia cigana e alunos não-ciganos. Desta forma, verifica-se que alunos não-ciganos apresentam uma média superior em comparação com alunos de etnia cigana, para as referidas subescalas do EAEE.

As subescalas Controlo e relevância do trabalho escolar, Relação professor-aluno, Suporte de pares para a aprendizagem e Envolvimento psicológico, não se distinguem estatisticamente entre alunos de etnia cigana e alunos não-ciganos.

Tabela 14

*Teste t de Student para diferença de médias entre alunos de etnia cigana e alunos não-ciganos, ao nível das dimensões e subdimensões de EE.*

	Alunos etnia cigana			Alunos não ciganos			T	df	p
	N	M	DP	N	M	DP			
<b>Controlo_Relevância_Trabalho_Escolar</b>	42	28,41	4,95	76	29,56	2,79	-1,390	55,739	,170
<b>Futuras_Aspirações_Objjetivos</b>	42	15,51	3,14	76	17,84	2,16	-4,276	62,916	<b>,000</b>
<b>Motivação_Intrínseca</b>	42	3,95	1,67	76	6,37	1,54	-7,934	116	<b>,000</b>
<b>Relação_professor_aluno</b>	42	27,74	5,03	76	28,27	3,88	-,641	116	,523
<b>Suporte_Familiar_Aprendizagem</b>	42	13,67	1,82	76	14,54	1,34	-2,705	65,940	<b>,009</b>
<b>Suporte_Pares_Aprendizagem</b>	42	18,71	3,58	76	19,60	2,56	-1,561	116	,121
<b>Envolvimento_Cognitivo</b>	42	47,87	8,19	76	53,76	4,82	-4,275	57,027	<b>,000</b>
<b>Envolvimento_Psicológico</b>	42	60,13	9,08	76	62,42	6,09	-1,462	61,811	,149
<b>Envolvimento_Total</b>	42	107,99	15,52	76	116,18	9,62	-3,105	58,831	<b>,003</b>

Nota: \*p≤0,05; \*\*p≤0,01; N- Total; M- Média; D- Desvio Padrão.

#### 4. Discussão

O objetivo deste estudo foi avaliar a relação entre o BES e o Envolvimento escolar em adolescentes de etnia cigana por comparação com adolescentes não-ciganos.

De forma global, verificamos que os alunos de etnia cigana apresentam níveis de envolvimento escolar inferiores aos alunos não-ciganos apresentando níveis inferiores nas dimensões de *Futuras aspirações e objetivos*, *Motivação intrínseca*, *Suporte familiar para a aprendizagem*, *Envolvimento cognitivo* e *Envolvimento total*. Contudo, em relação às dimensões do BES não existem diferenças estatisticamente significativas entre alunos de etnia cigana e alunos não-ciganos, em nenhuma dimensão do BES.

Relativamente às correlações entre BES e Envolvimento escolar, nos alunos de etnia cigana, verificamos que o envolvimento escolar está positivamente correlacionado com as dimensões de *Satisfação com a vida*, *Afeto total* e em menor grau com a dimensão *Qualidade de vida*, e negativamente correlacionado com o *Afeto negativo*. Em alunos não-ciganos verificamos também que o envolvimento escolar está positivamente correlacionado com as dimensões de *Satisfação com a vida*, *Afeto positivo*, *Afeto Total*, *Satisfação do suporte social positivo* e a *Qualidade de Vida*. As correlações entre BES e envolvimento escolar para adolescentes de etnia cigana e adolescentes não-ciganos são semelhantes. De seguida, discutiremos os resultados a partir das hipóteses formuladas.

*4.1 BES e Envolvimento escolar estão positiva e significativamente correlacionados em alunos de etnia cigana e alunos não-ciganos;*

De forma geral, os resultados demonstram que as dimensões do BES satisfação com a vida, afeto e qualidade de vida estão associadas ao envolvimento escolar para os

alunos de etnia cigana. Tal como acontece em alunos não-ciganos, tendo os resultados demonstrado que as dimensões do BES, satisfação com a vida, afeto, satisfação com o suporte social e qualidade de vida estão associados ao envolvimento escolar.

Os resultados vão de encontro a estudos realizados em adolescentes, em que foram relacionadas as variáveis BES e envolvimento escolar. São exemplo disso, o estudo realizado por Lewis et al. (2011) que mostram a existência de uma relação bidirecional entre satisfação com a vida e envolvimento escolar, sendo variáveis que estão reciprocamente relacionadas e reforçam-se mutuamente. Segundo os referidos autores Satisfação com a vida promove o aumento do envolvimento escolar dos alunos, que por sua vez irá resultar em uma maior satisfação global com a vida.

Willms (2003 *cit. in* Bruce et al., 2010) sugere que o envolvimento dos alunos, para além da promoção da realização académica, está associado também à saúde e bem-estar duradouro dos alunos. Em estudo longitudinal com estudantes do ensino médio nos EUA, os autores Shernoff et al. (2003 *cit. in* Bruce et al., 2010) mostram também que a satisfação é importante para o interesse e conseqüentemente para o envolvimento escolar.

O nosso estudo confirma as teorias presentes na literatura, que revelam uma relação significativa entre BES e Envolvimento escolar em adolescentes não-ciganos e, de facto, o nosso estudo permitiu verificar que esta relação também é significativa em adolescentes de etnia cigana.

*4.2 Alunos de etnia apresentam níveis inferiores nas dimensões do BES (satisfação com a vida, afeto positivo, satisfação com o suporte social e qualidade de vida);*

De facto, os resultados demonstram que não existem diferenças estatisticamente significativas em todas as dimensões do BES, entre alunos de etnia cigana e alunos não-ciganos, apresentando médias semelhantes para todas as dimensões do BES.

Da pesquisa realizada, não foram encontrados estudos do BES para a etnia cigana. Contudo, vários autores foram referindo a existência de diferenças do BES entre culturas, etnias e minorias, o que nos levou a inferir previamente (ao nível das hipóteses) que os alunos de etnia cigana poderiam apresentar níveis inferiores de BES, o que não foi confirmado pelo nosso estudo.

Diener, Oishi & Lucas (2003) referiram a existência de diferenças no BES entre as nações e os grupos étnicos de diferentes nações. Diener (2000) acrescenta ainda que as pessoas de diferentes sociedades atribuem diferentes valores à felicidade.

Num estudo de Pethel & Chen, (2010) foi dada relevância à diferença entre culturas individualistas e coletivistas, explicando que as pessoas apresentam níveis mais elevados de BES quando vivem em culturas individualistas, ricas e democráticas, e níveis mais baixos de BES quando vivem em culturas coletivistas, pobres e totalitárias.

Contudo, Huebner, 1991; Huebner, Drane, & Valois, 2000; Huebner, Valois, Paxton, & Drane, 2005 *citados por* Eid & Larsen (2008), acrescentam dados sobre o BES em crianças e adolescentes, referindo que o efeito do nível socioeconómico e a etnicidade sobre o BES em crianças tem sido equívoco. Estudos referem que crianças pertencentes a minorias de baixo nível socioeconómico apresentam níveis mais baixos

de BES, contudo, outros estudos mostram que não existe efeito significativo do nível socioeconómico e etnicidade sobre o BES.

Contudo, vários estudos têm confirmado a importância do BES em todos os domínios da vida, e neste caso, para o bem-estar escolar. Fredrickson (2001 *cit. in* Bruce et al., 2010) é um exemplo disso, afirmando a importância das emoções positivas, não só por si, mas também porque as emoções positivas são meios para alcançar um crescimento psicológico e bem-estar ao longo do tempo.

Os nossos resultados revelam que não existem diferenças estatisticamente significativas, demonstrando que as dimensões do BES em adolescentes da cultura cigana não são diferentes relativamente a adolescentes da cultura dominante (não-ciganos). Neste estudo, não verificamos diferenças entre as duas populações estudadas (etnia cigana e não-ciganos), que pertencem a culturas diferentes.

Neste sentido, este estudo permitiu clarificar que os adolescentes de etnia cigana, considerada uma minoria étnica e com padrões culturais totalmente diferentes da cultura dominante, apresentam níveis de BES semelhantes aos adolescentes não-ciganos em todas as dimensões.

#### *4.3 Alunos de etnia cigana apresentam níveis inferiores de Envolvimento Escolar;*

A hipótese verifica-se, tendo os resultados demonstrado que os alunos de etnia cigana apresentam uma média inferior aos alunos não-ciganos para o envolvimento escolar. Verificamos diferenças estatisticamente significativas ao nível das dimensões *Futuras aspirações e objetivos, Motivação intrínseca, Suporte familiar para a*

*aprendizagem, Envolvimento cognitivo e Envolvimento total*, entre os alunos de etnia cigana e alunos não-ciganos.

Nas dimensões *Controlo e Relevância do trabalho escolar, Relação professor-aluno, Suporte de pares para a aprendizagem e Envolvimento psicológico* não existem diferenças estatisticamente significativas entre os alunos de etnia cigana e os alunos não-ciganos.

Comparando os dois grupos, não verificamos diferenças no *envolvimento psicológico*, apenas no *envolvimento cognitivo* (dimensão individual do envolvimento). Isto significa que os alunos de etnia cigana percebem o apoio dos professores e dos pares para a aprendizagem de forma semelhante aos alunos não-ciganos. Contudo, era expectável que apresentassem níveis mais baixos de *envolvimento psicológico* pelas evidências de que os pais ciganos não dão valor à escola. Por outro lado, a percepção social de que os alunos ciganos apresentam dificuldades na relação com os pares e professores não é confirmado pela percepção que os mesmos revelaram acerca do apoio recebido dos pares e professores para a aprendizagem.

As diferenças encontradas ao nível do *envolvimento cognitivo* não residem na percepção de *controlo e relevância do trabalho escolar*, mas ao nível das futuras *aspirações e objetivos em relação à aprendizagem* (o que é congruente com as evidências de que os ciganos valorizam menos a escola) e ao nível da *motivação intrínseca* (o que é congruente com o encontrado em alunos em risco de abandono escolar).

Isto é congruente com um estudo de Vogel & Elsasser (2001) onde é referido que apesar da cultura cigana ter começado a frequentar a escola pública, ainda existe

uma recusa em aceitar que ler e escrever tenha algum valor. Para a família cigana as crianças são uma parte integrante da vida familiar, recusando a aprendizagem em contexto escolar, longe das normas e regras da sua cultura. Este estudo revela expectativas baixas dos pais ciganos em relação à necessidade de outro tipo de aprendizagens fora da família para o futuro das suas crianças.

Knipe et al. (2005 cit. in Wilkin et al., 2010) descobriram que os alunos ciganos nómadas gostam de ser educados com a família e a comunidade.

Existem alguns aspetos que diferenciam a cultura da etnia cigana da sociedade dominante. As expectativas dos pais em relação à aprendizagem dos seus filhos são baixas e as preocupações em relação à escolaridade também devido, em parte, ao facto de ser uma população predominantemente analfabeta e pelo facto das crianças acompanharem o ritmo de vida dos adultos, em festas, comemorações e até no trabalho, não havendo muito espaço para a aprendizagem (Casa-Nova, 2006). A socialização primária das crianças é exclusivamente em contexto familiar e comunitário e os casamentos acontecem em idade mais precoce prejudicando a progressão dos estudos (Lukács, 2008; Myers et al., 2010; Cardoso, 2001).

Dos resultados obtidos no nosso estudo, concluímos que *as expectativas futuras e objetivos em relação à aprendizagem* não são uma preocupação para o seu estilo de vida e para as normas e regras vigentes da sua cultura, levando a níveis inferiores de *motivação intrínseca* direccionada para os trabalhos escolares e consequentemente baixos níveis de *envolvimento cognitivo*.

Num outro estudo, Levinson & Sparkes (2005) referiu-se também ao estilo de vida nómada de alguns ciganos como um obstáculo à educação. Os comportamentos de

absentismo e o facto de passarem períodos muito curtos em diferentes instituições que prejudicam a evolução escolar prejudicam o seu rendimento académico e consequentemente a motivação para aprender e o envolvimento cognitivo.

Os resultados inferiores ao nível do envolvimento escolar, levam-nos a inferir que apesar dos alunos de etnia cigana apresentarem controlo e relevância em relação ao trabalho escolar, apresentarem boas relações com os professores e com o grupo de pares e consequentemente envolvimento psicológico com a escola, não apresentam expectativas futuras em relação à aprendizagem e à escola, apresentam menor motivação intrínseca para as tarefas escolares, levando a níveis inferiores de envolvimento cognitivo. O que explica os elevados níveis de absentismo, baixos níveis de sucesso académico e abandono escolar.

Os níveis inferiores na dimensão *percepção acerca do suporte familiar para a aprendizagem* são explicados pela percepção que os alunos de etnia cigana apresentam em relação às expectativas dos seus pais em relação à aprendizagem e à escola. Em relação a isto, Wilkin et al. (2010) referiu que as expectativas dos alunos ciganos/ciganos nómadas, sejam elas positivas ou negativas, tendem a refletir as expectativas dos pais.

As baixas expectativas em relação à aprendizagem e a sua importância para o futuro poderão ser explicadas por padrões de identidade muito próprios da cultura cigana.

Os níveis inferiores de envolvimento escolar dos alunos de etnia cigana explicam os comportamentos de risco que tem vindo a apresentar de absentismo e abandono escolar, assim como o insucesso escolar.

#### **4.1 Limitações do estudo**

O método de avaliação utilizado neste estudo foi de auto relato, tendo como único informante o próprio sujeito. Futuros estudos deverão considerar a utilização de métodos de hétero relato, com o objetivo de obter informação de outros informantes próximos dos sujeitos (como por exemplo pais e professores).

O número conseguido de participantes de etnia cigana da amostra também foi uma das limitações presente neste estudo, pela dificuldade de se disponibilizarem a participar. No futuro, outros estudos deverão recolher uma amostra maior.

#### **4.2 Implicação para a prática**

Dados na literatura referem a existência de uma relação positiva e significativa entre envolvimento escolar e bem-estar subjetivo em adolescentes. No nosso estudo, concluímos que esta relação é também positiva e significativa em adolescentes de etnia cigana.

Os dois grupos foram comparados tendo-se demonstrado que não existem diferenças significativas em todas as dimensões do BES. Contudo, foram encontradas diferenças significativas ao nível do envolvimento escolar.

Estes resultados são importantes e tem relevância para a Psicologia da Educação e a Educação em geral, uma vez que transporta informação necessária para possíveis planos de intervenção e inclusão de alunos de etnia cigana, pelo risco que tem apresentado ao nível escolar e do ensino.

Seria importante que fossem conjugados esforços para práticas educativas que promovessem o envolvimento escolar dos alunos de etnia cigana, numa perspectiva sistêmica, em que todos os intervenientes nos processos de aprendizagem das crianças e adolescentes fossem implicados. Christenson et al. (s/d) refere a importância da adoção de uma abordagem sistêmica que compreende a natureza dos problemas académicos, sociais e pessoais que afetam os estudantes. Para isso torna-se essencial compreender a perspectiva dos alunos com o objetivo de criar estratégias adequadas de resolução desses problemas.

Wilkin et al. (2010) propuseram algumas medidas que poderão promover o aumento do envolvimento dos alunos de etnia cigana com a escola. a) Fazer com que a experiência escolar se torne mais atrativa e acolhedora; b) promover o envolvimento de familiares e membros das suas comunidades na vida escolar dos alunos; c) fazer com que a vida e o trabalho escolar pareçam mais relevantes. Bruce et al. (2010) reforça estas ideias ao acrescentar que atividades de aprendizagem vivenciadas como desafiadoras e relevantes permitem aos alunos a sensação de estar no controle da sua aprendizagem e confiantes nas suas capacidades, levando a satisfação intrínseca.

Sendo que as expectativas dos pais dos alunos de etnia cigana em relação à escolaridade e sua importância para o futuro dos seus filhos são baixas e tem interferido no percurso escolar ao nível da participação e desempenho, torna-se essencial promover estratégias de aproximação das famílias destes alunos ao contexto escolar. De acordo com este pensamento, Bhopal & Myers (2009) referiram que as escolas que construíram relações confiantes com as famílias criaram mais facilmente padrões de assiduidade e melhoramento do desempenho académico das crianças.

Contudo, é necessário que a escola assuma práticas de inclusão e adote estratégias individualizadas e até compensatórias junto dos alunos de etnia cigana que promovam a participação e o desempenho e conseqüentemente maiores níveis de envolvimento escolar e diminuição do abandono escolar.

Seria também importante que o currículo dos alunos de etnia cigana fosse de encontro aos padrões da sua cultura, uma vez que os alunos ciganos apresentam uma identidade diferente dos alunos não-ciganos. Quando as experiências vividas (em contexto familiar) são totalmente opostas às experiências escolares desenvolve-se uma dissonância nos alunos levando a sentimentos de desinteresse e alienação escolar.

O' Hanlon e Holmes (2004 cit. in Wilding, 2008) referem que os alunos aprendem melhor e estão mais motivados quando o currículo escolar reflete as suas culturas, experiências e perspectivas. Refere a existência de uma discrepância entre educação familiar e educação formal escolar, sendo que a primeira encoraja as experiências vividas e a segunda concentra-se na aprendizagem abstrata.

A educação tem dois objetivos principais: promover a aprendizagem de qualidade levando a bons resultados escolares e crescimento pessoal e bem-estar dos alunos (Pyhältö, et al., 2010).

## Referências Bibliográficas

- Ainley, M. (2004). What do We Know about student motivation and engagement?  
*Australian Association for Research in Education.*
- Akin, A. (2008). The scales of psychological well-being: a study of validity and reliability. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 8(3), 741-750.
- Albuquerque, F. J. B., Noriega, J. A. V., Coelho, J. A., Neves, M. T. S., & Martins, C. R. (2006). Valores humanos básicos como preditores do bem-estar subjetivo. *PSICO*, 37(2), 131-137.
- 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), 369-383. doi:10.1002/pits.20303
- Appleton, J. L., 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.
- Baker, J. A., Dilly, L. J., Aupperlee, J. L. & Patil, S. A. (2003). The Developmental Context of School Satisfaction: Schools as Psychological Healthy Environments. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 206-221.
- Bandura, A. (2004). Health Promotion by Social Cognitive Means. *Health Education & Behavior*, 31(2), 143 - 164.
- Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in a Cognitive Development and Functioning, *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1989). Human Agency in Social Cognitive Theory. *American Psychologist*, 44 (9), 1175-1184.

- Bartels, M., & Boomsma, D. I. (2009). Born to be Happy? The Etiology of Subjective Well-Being. *Behav Genet*, 39, 605 - 615. doi:10.1007/s10519-009-9294-8
- Bennett, M. D. (2006). Cultural Resources and School Engagement among African American Youths: The Role of Racial Socialization and Ethnic Identity. *National Association of Social Worker*, 28(4), 197-206.
- Berg, A. I. (2008). *Life satisfaction in late life: markers and predictors of level and change among 80+ year olds* (Tese de doutoramento). University of Gothenburg: Sweden.
- Bhopal, K., & Myers, M. (2009). Gypsy, Roma and Traveller pupils in schools in the UK: inclusion and “good practice”. *International Journal of Inclusive Education*, 13(3), 299-314. doi: 10.1080/13603110701748403
- Bhopal, K., & Myers, M. (2008). *Insiders, Outsiders and Others: Gypsies and Identity*. Great Britain: University of Hertfordshire Press.
- Bordwine, V. C., Huebner, E. S. (2010). The Role of Coping in Mediating the Relationship Between Positive Affect and School Satisfaction in Adolescents. *Child Ind Res*, 3, 349-366.
- 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.
- Bruce, M., Omne-Pontén, M., Gustavsson, P. J. (2010). Active and Emotional Student Engagement: A Nationwide, Prospective, Longitudinal Study of Swedish Nursing Students. *International Journal of Nursing Education Scholarship*, 7(1), 1-18. doi: 10.2202/1548-923X.1886

- Burrows, P. L. (2010). *An Examination of the Relationship among Affective, Cognitive, Behavioral, and Academic Factors of Student Engagement of 9th Grade Students*. Dissertation University of Oregon.
- Bzuneck, J. A. (Org.). *As Crenças de Auto-Eficácia e o seu Papel na Motivação do Aluno* In Boruchovitch, E. & Bzuneck, J.A. (Org.). *A Motivação do Aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea*, (pp. 116-133). Petrópolis: Editora Vozes.
- Cardoso, C. (2001). *Que sorte, Ciganos na nossa escola!* Colecção Interface, 24. Lisboa: M. E. – Secretariado Entreculturas.
- Casa-Nova, M. J. (2009). Etnografia e produção de conhecimento. Reflexões críticas a partir de uma investigação com ciganos portugueses. Lisboa: Alto comissariado para a imigração e diálogo intercultural.
- Casa-Nova, M. J. (2006). A relação dos ciganos com a escola pública: contributos para a compreensão sociológica de um problema complexo e multidimensional. *Interacções*, 2, 155-182.
- Casa-Nova, M. J. (2003). Ciganos, escola e mercado de trabalho. *Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educación*, 10(8), 252-268.
- Castro, A. (1995). Ciganos e Habitat: entre a itinerância e a fixação. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 17, 97-111.
- Christenson, S. L., Reschly, A. L., Appleton, J. J., Berman-Young, S., Spanjers, D. M., & Varro, P. (s/d). Best Practices in Fostering Student Engagement. *Best Practices in School Psychology V*, 4, 1099-1105.
- Cleary, T. J., Gubi, A., & Prescott, M. V. (2010). Motivation and self-regulation assessments: Professional practices and needs of school Psychologists. *Psychology in the School*, 47(20), 985-1002.

- Cloninger, C. R., & Zohar, A. H. (2011). Personality and the perception of health and happiness. *Journal of Affective Disorders*, 128, 24-32.  
doi:10.1016/j.jad.2010.06.012
- Cloninger, C. R. (2008). On Well-Being: Current Research Trends and Future Directions. *Medicine, Mental Health, Science, Religion and Well-being*, 3-9.
- Cloninger, C. R. (2004). *Feeling good: The science of well-being*. New York: Oxford University Press.
- Condie, R., Moscardini, L., Grieve, A., & Mitchell, I. (2009). Inclusion and Education in European countries. *DOCA BUREAUS*. Retrieved from <http://www.docabureaus.nl/INTMEAS.html>
- Costa, L. & Pereira, C. (2007). Bem-Estar Subjetivo: aspectos conceituais. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 59(1).
- Covell, K. (2010). School Engagement and rights-respecting schools. *Cambridge Journal of Education*, 40(1), 39-51.
- Cummins, R. A. (2010). Subjective Wellbeing, Homeostatically Protected Mood and Depression: A Synthesis. *J Happiness Stud*, 11, 1-17.
- Cummins, R. A., Lau, A. A., & Mellor, D. (2009). Encouraging Governments to Enhance the Happiness of Their Nation: Step 1: Understand Subjective Wellbeing. *Soc Indic Res*, 91, 23-36.
- DeNeve, K. M., & Cooper, H. (1998). The happy personality: a meta-analysis of 137 personality traits and subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 124(2), 197-229.
- Derrington, C. (2007). Fight, flight and playing white: An examination of coping strategies adopted by Gypsy Traveller Adolescents in English secondary schools. *International Journal of Educational Research*, 46, 357-367.

- Diener, E. (2009). *The Science of Well-Being*. New York: Springer.
- Diener, E., Lucas, R. E., & Scollon, C. N. (2006). Beyond the Hedonic Treadmill: Revising the Adaptation Theory of Well-Being. *American Psychologist*, 4, 305-314.
- 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(1), 403-425. doi:10.1146/annurev.psych.54.101601.145056
- Diener, E., & Scollon, C. (2003). *Subjective well-being is desirable, but not the summum bonum*. University of Minnesota (Interdisciplinary Workshop on Well-Being): Minneapolis.
- Diener, E. (2000). Subjective Well-Being. The Science of Happiness and a Proposal for a National Index. *American Psychologist*, 55(1), 34-43.  
doi:10.1037//0003-066X.55.1.34
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective Well - Being: Three Decades of Progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302.
- Egloff, B., Schmukle, S. C., Burns, L. R., Kohlmann, C.-W., & Hock, M. (2003). Facets of Dynamic Positive Affect: Differentiating Joy, Interest, and Activation in the Positive and Negative Affect Schedule (PANAS). *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(3), 528-540.
- Eid, M., & Larsen, R. J. (2008). *The Science of Subjective Well-Being*. New York: The Guilford Press.
- 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. doi:10.1002/pits.20488

- Emmons, R. A. (1986). Personal strivings: an approach to personality and subjective well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(5), 1058-1068.
- Fantuzzo, J. & Tighe, E., Childs, S. (2000). Family Involvement Questionnaire: A Multivariate Assessment of Family Participation in Early Childhood Education. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 367-376.  
doi:10.1037//0022-0663.92.2.367
- Feist, G. J., Bodner, T. E., Jacobs, F. J., Miles, M., & Tan, V. (1995). Integrating Top-Down and Bottom-Up Structural Models of Subjective Well-Being: A Longitudinal Investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(2), 138 - 150.
- Fernandes, H. M. (2007). *O bem-estar psicológico em adolescentes* (Dissertação de Doutorado). Universidade de Trás-os-Montes, Vila Real.
- Fredericks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Frydenberg, E., Care, E., Freeman, E., Chan, E., (2009). Interrelationships between Coping, School Connectedness and Wellbeing. *Australian Journal of Education*, 53(3), 261-276.
- Furlong, M. J., Christenson, S. L. (2008). Engaging Students at School and with learning: a relevant construct for all students. *Psychology in the schools*, 45(5), 365-368. doi:10.1002/pits.20302

- Furlong, M. J., Whipple, A. D., Jean, G., Simental, J., Soliz, A. & Punthuna, S. (2003). Multiple Contexts of School Engagement: Moving Toward a Unifying Framework for Educational Research and Practice. *The California School Psychologist*, 8, 99-113.
- Galinha, I., & Ribeiro, J. P. (2005). História e Evolução do Conceito de Bem - Estar Subjectivo. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 6(2), 203 - 214.
- Gaspar, T., Matos, M. G., Ribeiro, J. L., Leal, I., Costa, P., Erhart, M., et al. (2010). Qualidade de Vida: Diferenças de Género, Idade, Estatuto Sócio-Económico e Condição de Saúde nos Adolescentes Portugueses. *Revista de Psicologia da criança e do adolescente*, 87-103.
- Gaspar, T., Matos, M. G., Ribeiro, J. L., Leal, I., Erhart, M., & Ravens-Sieberer, U. (2010b). Kiddscreen: Quality of Life In Children and Adolescents. *Revista de Psicologia da criança e do adolescente*, 49-64.
- Gaspar, T., Ribeiro, J. L. P., Matos, M. G., Leal, I., & Ferreira, A. (2009). Psychometric Properties of a Brief Version of the Escala de Satisfação com o Suporte Social for Children and Adolescents. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 360-372.
- Gaspar, T., & Matos, M. G. (2008). *Qualidade de vida em Crianças e Adolescentes, versão portuguesa dos Instrumentos Kiddscreen-52*. Cruz Quebrada: Aventura Social e Saúde.
- Giacomoni, C. H. (2004). Bem-estar subjetivo: em busca da qualidade de vida. *Temas em Psicologia da SBP*, 12(1), 43-50.

- Gilman, R., & Huebner, S. (2006). Characteristics of Adolescents Who Report Very High Life Satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(3), 311-319. doi:10.1007/s10964-006-9036-7
- Gilman, R., & Huebner, S. (2003). A Review of Life Satisfaction Research with Children and Adolescents. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 195-205.
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual Differences in Two Emotion Regulation Processes: Implications for Affect, Relationships, and Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 348-362.
- Gross, J. J., & Ochsner, K. N., (2005). The cognitive control of emotion. *Science Direct*, 9(5), 242-249.
- Hall, E. (2010). Spaces of Wellbeing for People with Learning Disabilities. *Scottish Geographical Journal*, 126(4), 275-284.
- Howell, A. J. (2009). Flourishing: Achievement-related correlates of students' well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 4(1), 1-13. doi:10.1080/17439760802043459
- Huebner, S. E., Antaramian, S. P., Hills, K. J., Lewis, A. D., & Saha, R. (2011). Stability and Predictive Validity of the Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale. *Child Ind Res*, 4, 161-168.
- 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
- Huo, Y. J., Molina, L. E., Binning, K. R., & Funge, S. P. (2010). Subgroup Respect, Social Engagement, and Well-Being: A Field Study of an Ethnically Diverse

High School. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 16(3), 427-436.

Jennings, G. (2003). An Exploration of Meaningful Participation and Caring Relationships as Contexts for School Engagement. *The California School Psychologist*, 8, 43-52.

Jimerson, S. R., Campos, E., & Greif, J. L. (2003). Toward an Understanding of Definitions and Measures of School Engagement and Related Terms. *The California School Psychologist*, 8, 7-27.

Josefsson, K., Cloninger, C. R., Hintsanen, M., Jokela, M., Pulkki-Raback, L., & Keltikangas-Jarvinen, L. (2011). Associations of personality profiles with various aspects of well-being: A population-based study. *Journal of Affective Disorders*, 1-9.

Kalaydjieva, L., Gresham, D., & Calafell, F. (2001). Genetic studies of the Roma (Gypsies): a review. *BMC Medical Genetics*, 2(5).

Kalaydjieva, L., Morar, B., Chaix, R., & Tang, H. (2005). A newly discovered founder population: the Roma/Gypsies. *BioEssays*, 27, 1084-1094.

King, A. L., Huebner, S., Suldo, S. M., & Valois, R. F. (2006). An Ecological View of School Satisfaction in Adolescence: Linkages Between Social Support and Behavior Problems. *Applied Research in Quality of Life*, 1, 279-295.

Klem, A. M., Connell, J. P. (2004). Relationships Matter: Linking Teacher Support to Student Engagement and Achievement. *Journal of School Health*, 74(7), 262-273.

- Kortering, L. J., Christenson, S. (2009). Engaging Students in School and Learning: The Real Deal for School Completion. *Exceptionality*, 17, 5-15.  
doi:10.1080/09362830802590102
- Kyuchukov, H. (2011). Roma girls: between traditional values and educational aspirations. *Intercultural Education*, 22(1), 97-104.
- Larsen, R. J. & Eid, M. (2008). Ed Diener and the Science of Subjective Well-Being. *Guilford Publications*, 1-13.
- Levinson, M. P. & Sparkes, A. C. (2006). Conflicting value systems: Gypsy females and the home-school interface. *Research Papers in Education*, 21(1), 79-97.  
doi:10.1080/02671520500335907
- Levinson, M. P. & Sparkes, A. C. (2005). Gypsy children, space, and the school environment. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18(6), 751-772. doi: 10.1080/09518390500298212
- Lewis, A. D., Huebner, E. S., Malone, P. S. & Valois, R. F. (2011). Life Satisfaction and Student Engagement in Adolescents. *J Youth Adolescence*, 40, 249-262.  
doi: 10.1007/s10964-010-9517-6.
- 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.
- Lukács, V. (2008). Me, My Future and the School: Gypsy Pupils' Perception of Formal Education in Hungary, *Taiwan International Studies Quarterly*, 4(1), 127-171.

- Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M., & Schkade, D. (2005). Pursuing Happiness: The Architecture of Sustainable Change. *Review of General Psychology*, 2, 111-131.
- Maldonado-Carreno, C. & Votruba-Drzal, E. (2011). Teacher–Child Relationships and the Development of Academic and Behavioral Skills During Elementary School: A Within- and Between-Child Analysis. *Child Development*, 82(2), 601-616.
- Martin, A. J. (2008). Enhancing Student and Motivation and Engagement. The Effects of Multidimensional Intervention. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 239-269.
- Martin, B. (2011). On being a happy academic. *Australian Universities' Review*, 53(1), 50-56.
- Martin-Chang, S., Gould, O. N. & Meuse, R. E. (2011). The Impact of Schooling on Academic Achievement: Evidence From Homeschooled and Traditionally Schooled Students. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 43(3), 195-202. doi:10.1037/a0022697
- McBride, B. A., Dyer, W. J. & Liu, Y., Brown, G. L., Hong, S. (2009). The Differential Impact of Early Father and Mother Involvement on Later Student Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 498-508. doi:10.1037/a0014238
- McInerney, D. M., & Ali, J. (2006). Multidimensional and Hierarchical Assessment of

School Motivation: Cross- Cultural Validation. *Educational Psychology*, 26(6), 717-734.

Mendes, M. M. (1997). *Etnicidade, grupos étnicos e relações multiculturais: elementos para a compreensão das relações entre ciganos e não ciganos, no âmbito de uma sociologia das relações étnicas e rácicas*. Tese de Mestrado da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Montenegro, M. (2003). *Aprendendo com ciganos: Processos de ecoformação*. Lisboa: Educa.

Moorman, E. A. & Pomerantz, E. M. (2010). Ability Mindsets Influence the Quality of Mothers Involvement in Children's Learning: An Experimental Investigation. *Developmental Psychology*, 46(5), 1354-1362.

doi:10.1037/a0020376

Moreira, P. A. S., Vaz, F. M., Dias, P. C., & Petracchi, P. (2009). Psychometric Properties of the Portuguese Version of the Student Engagement Instrument. *Canadian Journal of School Psychology*, 24(4), 303-317.

Myers, M., McGhee, D., & Bhopal, K. (2010). At the crossroads: Gypsy and Traveller parents perceptions of education, protection and social change. *Race Ethnicity and Education*, 13(4), 533-548.

Nes, R. B. (2009). Happiness in Behaviour Genetics: Findings and Implications. *Springer*, 11, 369-381.

Norrish, J. M., & Vella - Brodrick, D. A. (2008). Is the Study of Happiness a Worthy Scientific Pursuit? *Soc Indic Res*, 87, 393-407.

- Novo, R. F. (2005). Bem-estar e psicologia: conceitos e propostas de avaliação. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 20(2), 183-203.
- Nunes, C. H. S., Hutz, C. S., & Giacomoni, C. H. (2009). Associação entre bem estar subjetivo e personalidade no modelo dos cinco grandes factores. *Avaliação Psicológica*, 8(1), 99-108.
- Padfield, P. (s/d). Inclusive Educational Approaches for Gypsy/Traveller Pupils and Their Families: An 'Urgent Need for Progress'?
- Passareli, P. & Silva, J. (2007). Psicologia positiva e o estudo do bem-estar subjetivo. *Estudos de Psicologia - Campinas*, 24(4), 513-517.
- Perdue, N. H., Manzeske, D. P, & Estell, D. B. (2009). Early Predictors of School Engagement: Exploring the role of peer relationships. *Psychology in the Schools*, 46(10), 1084-xxxx.
- Pethel, O. & Chen, Y. (2010). Cross-Cultural Aging in Cognitive and Affective Components of Subjective Well-Being. *American Psychological Association*, 25(3), 725-729. doi:10.1037/a0018511
- Pinto, M. F. (2003). Minoria Étnica cigana: processos explícitos e ocultos de inclusão/exclusão social In Rodrigues, D. (2003). *Perspectivas sobre a inclusão*. Coleção Educação Especial, 14. Porto: Porto Editora.
- Pyhältö, K., Soini, T., & Pietarinen, J. (2010). Pupils' pedagogical well-being in comprehensive school-significant positive and negative school experiences of Finnish ninth graders. *Eur J Psychol Educ*.
- doi: 10.1007/s10212-010-0013-x

- Ravens-Sieberer, U., Erhart, M., Gosch, A., & Wille, N. (2008). Mental Health of Children and Adolescents in 12 European Countries - Results from the European KIDSCREEN Study. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 15, 154-163.
- Redding, C. A., Rossi, J. S., Rossi, S. R., Velicer, W. F., & Prochaska, J. O. (2000). Health Behavior Models. *The International Electronic Journal of Health Education*, 3, 180-193.
- Reis, H. T., Sheldon, K. M., Gable, S. L., Roscoe, J. & Ryan, R. M. (1999). Daily Well-Being: The Role of Autonomy, Competence, and Relatedness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 419-435.
- Reschly, A. L., Huebner, E. S., Appleton, J. J & Antaramian, S. (2008). Engagement as Flourishing: The Contributions of Positive Emotions and Coping to Adolescents Engagement at School and With Learning. *Psychology in the schools*, 45(5), 419-xxx.
- Ribeiro, J. L. (1999). Escala de Satisfação Com o Suporte Social (ESSS). *Análise Psicológica*, 3(17), 547-558.
- Robinson, M., Martin, K. (s/d). Approaches to working with children, young people and families for Traveller, Irish Traveller, Gypsy, Roma and Show People Communities. A literature review.
- Røysamb, E., Tambs, K., Reichborn-Kjennerud, T., Neale, M. C., & Harris, J. R. (2003). Happiness and Health Environmental and Genetic Contributions to the Relationship Between Subjective Well-Being, Perceived Health, and

somatic illness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(6), 1136-1146. doi:10.1037/0022-3514.85.6.1136

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. doi: 10.1037//0003-066X.55.1.68

Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The Structure of Psychological Well-Being Revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719-727.

Schimmack, U., Diener, E., & Oishi, S. (2002). Life-satisfaction is a momentary judgment and a stable personality characteristic: the use of chronically accessible and stable sources. *Journal of Personality*, 70(3), 345-384.

Schimmack, U., Radhakrishnan, P., Oishi, S., Dzokoto, V. & Ahadi, S. (2002). Culture, Personality, and Subjective Well-Being: Integrating Process Models of Life Satisfaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(4), 582-593. doi:10.1037//0022-3514.82.4.582

Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and Academic Motivation. *Educational Psychologist*, 26(3/4), 207-231.

Schunk, D. H. (1985). Self-efficacy and school learning. *Psychology in the schools*, 22, 208-223.

Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (1994). Self-regulation in education: Retrospect and prospect. In D. H., Schunk & B. J., Zimmerman (Eds). *Self-regulation of Learning and performance: Issues and educational applications* (305-314), (45-73). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

- Sheldon, K. M., & Hoon, T. H. (2007). The Multiple Determination of Well-Being: Independent Effects of Positive Traits, Needs, Goals, Selves, Social Supports, and Cultural Contexts. *Journal of Happiness Studies*, 8, 565-592.
- Sheldon, K. M., & Lyubomirsky, S. (2006). Achieving Sustainable Gains in Happiness: Change Your Actions, not Your Circumstances. *Journal of Happiness Studies*, 7, 55-86.
- Sherhoff, D. J., & Schmidt, J. A. (2008). Further Evidence of an Engagement - Achievement Paradox Among U. S. High School Students. *Journal Youth Adolescence*, 37, 564-580.
- Sinclair, M. F., Christenson, S. L., Lehr, C. A. & Anderson, A. R. (2003) Facilitating Student Engagement: Lessons Learned from Check & Connect Longitudinal Studies. *The California School Psychologist*, 8, 29-41.
- 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.
- Sirin, S. R. & Sirin, L. R. (2004). Exploring School Engagement of Middle-Class African American Adolescents. *Youth & Society*, 35(3), 232-340.
- Steel, P., Schmidt, J., & Shultz, J. (2008). Refining the relationship between personality and subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 134(1), 138-161.  
doi:10.1037/0033-2909.134.1.138

- Tovar-Murray, D. (2010). Social health and environmental quality of life: their relationship to positive physical health and subjective well-being in a population of urban African Americans. *Western Journal of Black Studies*, 34(3), 358-366.
- Uekawa, K., Borman, K., & Lee, R. (2007). Student Engagement in U. S. Urban High School Mathematics and Science Classrooms: Findings on Social Organization, Race, and Ethnicity. *The Urban Review*, 39(1), 1-xx.
- Vogel, A. W. & Elsasser, N. (2001). Rom (Gypsy), Merimé and the Schools. *Theory Into Practice*, (1), 70-72.
- Wallace, I. J. (2009). *Examining Student Engagement and Its Influence in a Social Contextual Model of Adolescent Health Behavior Change*. Dissertation at Virginia Commonwealth University.
- Wilding, D. (2008). The Educational experiences of Gypsy Travellers: The impact of cultural dissonance. *A Journal of Undergraduate Research*, 1 (1), xxx-xxx.
- Wilkin, A., Derrington, C., White, R., Martin, K., Foster, B., Kinder, K., & Rutt, S. (2010). Improving the outcomes for Gypsy, Roma and Traveller pupils: final report. Department for Education.
- Wilkin, A., Derrington, C., & Foster, B. (2009). Improving the outcomes for Gypsy, Roma and Traveller pupils: Literature Review. National Foundation for Educational Research.

Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (1996). Self-regulated learning of a motoricskill:  
The role of goal setting and self-monitoring. *Journal of Applied Sport  
Psychology*, 8, 69-84.