



RELATÓRIO

Saúde Psicológica e Bem-estar

2024

Margarida Gaspar de Matos (Coord. Científica) | Cátia Branquinho | Gina Tomé | Osvaldo Santos
Catarina Noronha | Bárbara Moraes | Leonor Domingos | Marta Raimundo | Ana Cerqueira
Tania Gaspar | Nuno Neto Rodrigues

Equipa Aventura Social: Margarida Gaspar de Matos (Coord. Científica), Cátia Branquinho, Gina Tomé, Osvaldo Santos, Catarina Noronha, Bárbara Moraes, Leonor Domingos, Marta Raimundo, Ana Cerqueira, Fábio Botelho Guedes, Celeste Simões, Adilson Marques, Tania Gaspar

Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência: Nuno Neto Rodrigues

Direção-Geral da Saúde: Miguel Teles de Arriaga

Ordem dos Psicólogos Portugueses: Sofia Ramalho

Edição: Bárbara Moraes & Celine Mestre

Revisão: Celine Mestre

Citação: Matos, M. G., Branquinho, C., Tomé, G., Santos, O., Noronha, C., Moraes, B., Domingos, L., Raimundo, M., Cerqueira, A., Gaspar, T., & Neto Rodrigues, N. (2024). *Relatório Saúde Psicológica e Bem-estar*. Lisboa: DGEEC & Aventura Social Associação.

Índice

Sumário executivo	i
Executive summary.....	xxi
Enquadramento.....	40
Metodologia.....	42
Instrumentos.....	42
Procedimentos	50
Participantes.....	52
Resultados.....	55
Alunos da educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico (1.º e 2.º anos)	55
Dados sociodemográficos	55
Género	55
Idade.....	55
Nacionalidade	56
Se não é português, há quanto tempo está a viver em portugal?.....	56
Ano de escolaridade.....	56
Classificações finais do 1.º período 2023/2024 – educação pré-escolar.....	57
Classificações finais do 1.º período 2023/2024 – 1.º ciclo do ensino básico.....	59
Nível de escolaridade completo dos pais ou pessoa cuidadora.....	62
Integração no escalação a, b ou c de ase (ação social escolar).....	63
<i>Strengths and difficulties questionnaire (SDQ)</i>	64
Descritivas gerais.....	65
Comparações por ano de escolaridade.....	66
Comparações por género.....	67
Correlações sdq.....	69
Alunos do 1.º ciclo do ensino básico (3.º e 4.º anos)	70
Dados sociodemográficos	70
Género	70
Nacionalidade	71
Ano de escolaridade.....	71
Classificações finais do 1.º período 2023/2024.....	71
Para mim é fácil – versão adaptada.....	75
Descritivas gerais.....	76
Comparações por ano de escolaridade.....	77

Comparações por género.....	77
Kidscreen-10	79
Descritivas gerais.....	80
Comparações por ano de escolaridade	80
Comparações por género.....	81
Correlações para mim é fácil e <i>kidscreen-10</i>	81
Ensino básico (2.º e 3.º ciclos) e secundário	82
Dados sociodemográficos	82
Género.....	82
Idade.....	82
Nacionalidade	83
Se não é português, há quanto tempo está a viver em portugal?	83
Que língua falas em casa?	84
Ano de escolaridade.....	84
Classificações finais do 1.º período 2023/2024 – 2.º e 3.º ciclos	85
Classificações finais do 1.º período 2023/2024 – ensino secundário	88
Nível de escolaridade completo dos pais ou pessoa cuidadora	90
Integração no escalação a, b ou c de ase.....	91
Hbsc satisfação com a vida.....	92
Descritivas gerais.....	92
Comparações por ano de escolaridade	92
Comparações por género.....	93
Hbsc sintomas de mal-estar psicológico'	95
Descritivas gerais.....	95
Comparações por ano de escolaridade	96
Comparações por género.....	97
Hbsc who-5/ qualidade de vida percebida	98
Descritivas gerais.....	98
Comparações por ano de escolaridade	99
Comparações por género.....	100
Dass-21 depressão, ansiedade e stresse	101
Descritivas gerais.....	102
Comparações por ano de escolaridade	102
Comparações por género.....	104
SSES competências socioemocionais	106

Descritivas gerais.....	114
Comparações por ano de escolaridade	115
Comparações por género.....	123
PYD desenvolvimento positivo.....	126
Comparações por ano de escolaridade	129
Comparações por género.....	131
Estilo de vida.....	132
Atividade física de pelo menos 60 minutos nos últimos 7 dias.....	132
Descritivas gerais.....	132
Comparações por ano de escolaridade	133
Comparações por género.....	133
Horas de sono (semana).....	134
Descritivas gerais.....	134
Comparações por ano de escolaridade	134
Comparações por género.....	135
Horas de sono (fins de semana).....	135
Descritivas gerais.....	136
Comparações por ano de escolaridade	136
Comparações por género.....	136
Horas de ecrã (semana).....	137
Descritivas gerais.....	137
Comparações por ano de escolaridade	138
Comparações por ano de escolaridade	138
Horas de ecrã (fins de semana).....	139
Descritivas gerais.....	139
Comparações por ano de escolaridade	140
Comparações por género.....	140
Toma do pequeno-almoço.....	141
Descritivas gerais.....	141
Comparações por ano de escolaridade	141
Comparações por género.....	142
Consumo de tabaco.....	143
Comparações por ano de escolaridade	143
Comparações por género.....	144
Consumo de álcool.....	144

Comparações por ano de escolaridade	145
Comparações por género.....	145
Lutas com os colegas'	146
Comparações por ano de escolaridade	146
Comparações por género.....	147
Ambiente escolar.....	148
Descritivas gerais.....	149
Comparações por ano de escolaridade	149
Comparações por género.....	151
Covid-19	152
Comparações por ano de escolaridade	152
Comparações por género.....	154
Correlações	155
Docentes	160
Dados sociodemográficos	160
Género.....	160
Ciclos que leciona.....	160
Idade.....	161
Tempo de serviço.....	161
Distância a que está colocado(a)	162
Quantidade de anos em está colocado(a) a mais de 50 km	162
Satisfação com a vida	163
Escala hbsc who-5/ qualidade de vida percebida.....	164
Escala hbsc sintomas de mal-estar psicológico'	165
Dass-21 depressão, ansiedade e stresse	166
Direção da escola	168
Ambiente escolar.....	170
Competências socioemocionais	172
Covid-19	173
Planos/programas nacionais.....	174
Outros adultos do ecossistema	175
Psicólogos	175
Género.....	175
Níveis/ciclos de ensino e anos de escolaridade com os quais trabalha.....	175
Idade.....	176

Tempo de serviço consecutivo na escola onde se realiza o estudo	176
Assistentes operacionais, administrativos e outros técnicos de saúde e educação ...	177
Género	177
Níveis/ciclos de ensino e anos de escolaridade com os quais trabalha.....	177
Idade.....	178
Tempo de serviço.....	178
Função na escola.....	179
Cargos de direção, gestão ou coordenação	180
Género	180
Níveis/ciclos de ensino e anos de escolaridade com os quais trabalha.....	180
Idade.....	181
Tempo de serviço em cargos de direção/ gestão/ coordenação	181
Encarregados de educação	182
Género	182
Níveis/ciclos de ensino e anos de escolaridade do educando.....	182
Idade.....	183
Relação com o educando.....	183
Satisfação com a vida	184
Escala hbsc who-5/ qualidade de vida percebida.....	186
Escala hbsc sintomas de mal-estar psicológico'	187
Dass-21 depressão, ansiedade e stresse	189
Direção da escola	192
Ambiente escolar.....	195
Covid-19	206
Planos/programas nacionais.....	208
Conclusões.....	210
Mensagens a reter	237
Messages to keep	247

Índice de Tabelas

<i>Tabela 1</i> - Medidas Integradas nos Questionários de Recolha de Dados Indicadores de desempenho escolar	44
<i>Tabela 2</i> - Medidas Integradas nos Questionários de Recolha de Dados Saúde Psicológica e Bem-estar	45
<i>Tabela 3</i> - Medidas Integradas nos Questionários de Recolha de Dados Ambiente Escolar.....	48
<i>Tabela 4</i> - Medidas Integradas nos Questionários de Recolha de Dados Ambiente Escolar Pais	49
<i>Tabela 5</i> - Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ)	64
<i>Tabela 6</i> - Descritivas gerais SDQ	65
<i>Tabela 7</i> - Médias SDQ por Ano de escolaridade	66
<i>Tabela 8</i> - Médias SDQ por género	68
<i>Tabela 9</i> - Correlações <i>Strengths and Difficulties Questionnaire</i> (SDQ).....	69
<i>Tabela 10</i> - Para mim é Fácil (versão adaptada)	75
<i>Tabela 11</i> - Descritivas gerais Para mim é Fácil	76
<i>Tabela 12</i> - Médias Para mim é Fácil por Ano de escolaridade.....	77
<i>Tabela 13</i> - Médias Para mim é Fácil por género.....	78
<i>Tabela 14</i> - <i>Kidscreen-10</i>	79
<i>Tabela 15</i> - Descritivas gerais <i>Kidscreen-10</i>	80
<i>Tabela 16</i> - Médias <i>Kidscreen-10</i> por Ano de escolaridade	80
<i>Tabela 17</i> - Médias <i>Kidscreen-10</i> por género	81
<i>Tabela 18</i> - Correlações Para mim é Fácil e <i>Kidscreen-10</i>	81
<i>Tabela 19</i> - Idade	82
<i>Tabela 20</i> - Descritivas Gerais HBSC Satisfação com a vida	92
<i>Tabela 21</i> - Comparação por Ano de Escolaridade Satisfação com a vida.....	93
<i>Tabela 22</i> - Comparação por Género HBSC Satisfação com a vida.	94
<i>Tabela 23</i> - HBSC Sintomas de mal-estar psicológico.....	95
<i>Tabela 24</i> - Descritivas gerais HBSC Sintomas de mal-estar psicológico.	95
<i>Tabela 25</i> - Comparação por Escolaridade HBSC Sintomas de mal-estar psicológico	96
<i>Tabela 26</i> - Comparação por Género HBSC Sintomas de mal-estar psicológico	97
<i>Tabela 27</i> - HBSC WHO-5/ Qualidade de vida percebida	98
<i>Tabela 28</i> - Descritivas gerais HBSC – Qualidade de vida/WHO	98
<i>Tabela 29</i> - Comparação por Escolaridade HBSC WHO-5/ Qualidade de vida percebida	99
<i>Tabela 30</i> - Comparação por Género HBSC WHO-5/ Qualidade de vida percebida.	100

<i>Tabela 31 - DASS-21 Depressão, Ansiedade e Stresse</i>	101
<i>Tabela 32 - Descritivas gerais DASS-21 Depressão, Ansiedade e Stresse.....</i>	102
<i>Tabela 33 - Comparação por Escolaridade: DASS-21 Depressão, Ansiedade e Stresse</i>	103
<i>Tabela 34 - Comparação por Género: DASS-21 Depressão, Ansiedade e Stresse</i>	105
<i>Tabela 35 - SSES Otimismo.....</i>	106
<i>Tabela 36 - SSES Controlo Emocional.....</i>	107
<i>Tabela 37 - SSES Resiliência/Resistência ao Stresse</i>	107
<i>Tabela 38 - SSES Confiança</i>	108
<i>Tabela 39 - SSES Curiosidade.....</i>	108
<i>Tabela 40 - SSES Sociabilidade</i>	109
<i>Tabela 41 - SSES Persistência/Perseverança</i>	110
<i>Tabela 42 - Criatividade.....</i>	110
<i>Tabela 43 – SSES Energia.....</i>	111
<i>Tabela 44 - SSES Cooperação.....</i>	111
<i>Tabela 45 - Autocontrolo</i>	112
<i>Tabela 46 - SSES Sentimento pertença à escola</i>	112
<i>Tabela 47 - SSES Bullying</i>	113
<i>Tabela 48 - SSES Relação com os professores</i>	113
<i>Tabela 49 – SSES Ansiedade com os testes.....</i>	114
<i>Tabela 50 - Descritivas gerais: SSES Competências Socioemocionais.....</i>	115
<i>Tabela 51 - Comparação por Escolaridade: SSES Competências Socioemocionais..</i>	116
<i>Tabela 52 - Comparação por Género: SSES Competências Socioemocionais</i>	123
<i>Tabela 53 - Desenvolvimento positivo Confiança.....</i>	126
<i>Tabela 54 - Desenvolvimento positivo Conexão.....</i>	127
<i>Tabela 55 - Desenvolvimento positivo Competência</i>	127
<i>Tabela 56 - Desenvolvimento positivo Contribuição</i>	128
<i>Tabela 57 - Descritivas gerais PYD Desenvolvimento Positivo</i>	128
<i>Tabela 58 - Comparação por Escolaridade: PYD Desenvolvimento Positivo</i>	129
<i>Tabela 59 - Comparação por Género: PYD Desenvolvimento Positivo.....</i>	131
<i>Tabela 60 - Atividade física</i>	132
<i>Tabela 61 - Comparação por Escolaridade Atividade física</i>	133
<i>Tabela 62 - Comparação por Género Atividade física.....</i>	133
<i>Tabela 63 - Horas de Sono (Semana)</i>	134
<i>Tabela 64 - Comparação por Escolaridade Horas de Sono (Semana)</i>	135

<i>Tabela 65 - Comparação por Género Horas de Sono (Semana).....</i>	<i>135</i>
<i>Tabela 66 - Horas de Sono (fim de semana)</i>	<i>136</i>
<i>Tabela 67 - Comparação por Escolaridade Horas de Sono (fins de semana).....</i>	<i>136</i>
<i>Tabela 68 - Comparação por Género Horas de Sono (fins de semana)</i>	<i>136</i>
<i>Tabela 69 - Horas de Ecrã (Semana)</i>	<i>137</i>
<i>Tabela 70 - Comparação por Escolaridade Horas de Ecrã (Semana)</i>	<i>138</i>
<i>Tabela 71 - Comparação por Género Horas de Ecrã (Semana).....</i>	<i>138</i>
<i>Tabela 72 - Horas de Ecrã (fins de semana)</i>	<i>139</i>
<i>Tabela 73 - Comparação por Escolaridade Horas de Ecrã (fins de semana)</i>	<i>140</i>
<i>Tabela 74 - Comparação por Género Horas de Ecrã (fins de semana).....</i>	<i>140</i>
<i>Tabela 75 - Tomar o pequeno-almoço</i>	<i>141</i>
<i>Tabela 76 - Comparação por Escolaridade Toma do pequeno-almoço</i>	<i>142</i>
<i>Tabela 77 - Comparação por Género Toma do pequeno-almoço.....</i>	<i>142</i>
<i>Tabela 78 - Comparação por Escolaridade Consumo de tabaco</i>	<i>143</i>
<i>Tabela 79 - Comparação por Género Consumo de tabaco.....</i>	<i>144</i>
<i>Tabela 80 - Comparação por Escolaridade Consumo de álcool.....</i>	<i>145</i>
<i>Tabela 81 - Comparação por Género Consumo de álcool</i>	<i>145</i>
<i>Tabela 82 - Comparação por Escolaridade Lutas com os Colegas.....</i>	<i>147</i>
<i>Tabela 83 - Comparação por Género Lutas com os Colegas</i>	<i>147</i>
<i>Tabela 84 - Ambiente escolar.....</i>	<i>148</i>
<i>Tabela 85 - Descritivas gerais Ambiente escolar</i>	<i>149</i>
<i>Tabela 86 - Comparação por Escolaridade Ambiente escolar.....</i>	<i>149</i>
<i>Tabela 87 - Comparação por Escolaridade Perceção de segurança.....</i>	<i>150</i>
<i>Tabela 88 - Comparação por Género Ambiente escolar</i>	<i>151</i>
<i>Tabela 89 - Comparação por Género Perceção de segurança</i>	<i>151</i>
<i>Tabela 90 - Perceção impacto Covid-19.....</i>	<i>152</i>
<i>Tabela 91 - Comparação por Escolaridade Perceção impacto Covid-19.....</i>	<i>153</i>
<i>Tabela 92 - Comparação por Género Perceção impacto Covid-19</i>	<i>154</i>
<i>Tabela 93 - Correlações Idade, SSES, HBSC – WHO-5, HBSC (Sintomas), DASS-21, PYD, Ambiente escolar e Satisfação com a vida</i>	<i>157</i>
<i>Tabela 94 - Níveis/Ciclos de ensino e anos que leciona.....</i>	<i>161</i>
<i>Tabela 95 - Idade</i>	<i>161</i>
<i>Tabela 96 - Tempo de serviço.....</i>	<i>161</i>
<i>Tabela 97 - Quantidade de anos em está colocado(a) a mais de 50 km</i>	<i>162</i>
<i>Tabela 98 - Cantril - Satisfação com a vida</i>	<i>163</i>

<i>Tabela 99 - Escala HBSC WHO-5/ Qualidade de vida percebida</i>	164
<i>Tabela 100 - Escala HBSC Sintomas de mal-estar psicológico.....</i>	165
<i>Tabela 101 - DASS-21 Depressão, Ansiedade e Stresse</i>	166
<i>Tabela 102 - Direção da escola</i>	168
<i>Tabela 103 - Ambiente escolar.....</i>	170
<i>Tabela 104 - Competências Socioemocionais.....</i>	172
<i>Tabela 105 - Covid-19</i>	173
<i>Tabela 106 - Planos/programas nacionais.....</i>	174
<i>Tabela 107 - Níveis/Ciclos de ensino e anos de escolaridade com os quais trabalha ..</i>	176
<i>Tabela 108 - Idade</i>	176
<i>Tabela 109 - Tempo de serviço</i>	176
<i>Tabela 110 - Níveis/Ciclos de ensino e anos com os quais trabalha</i>	178
<i>Tabela 111 - Idade</i>	178
<i>Tabela 112 - Tempo de serviço</i>	179
<i>Tabela 113 - Níveis/Ciclos de ensino e anos que leciona</i>	181
<i>Tabela 114 - Idade</i>	181
<i>Tabela 115 - Tempo de serviço</i>	181
<i>Tabela 116 - Níveis/Ciclos de ensino e anos que leciona</i>	183
<i>Tabela 117 - Idade</i>	183
<i>Tabela 118 - Cantril - Satisfação com a vida</i>	184
<i>Tabela 119 - Escala HBSC WHO-5/ Qualidade de vida percebida</i>	186
<i>Tabela 120 - Escala HBSC Sintomas de mal-estar psicológico.....</i>	188
<i>Tabela 121 - DASS-21 Depressão, Ansiedade e Stresse.</i>	189
<i>Tabela 122 - Direção da escola</i>	193
<i>Tabela 123 - Ambiente escolar.....</i>	197
<i>Tabela 124 - Encarregados de Educação</i>	200
<i>Tabela 125 - Psicólogos</i>	201
<i>Tabela 126 - Cargos de Direção/ Gestão/ Coordenação</i>	202
<i>Tabela 127 - Que incentivo precisa o/a seu/sua educando/a para fazer as seguintes coisas?</i>	203
<i>Tabela 128 - Com que frequência alguém em sua casa faz, as seguintes atividades com o/a seu/sua educando/a?</i>	204
<i>Tabela 129 - EE</i>	205
<i>Tabela 130 - Covid-19</i>	206
<i>Tabela 131 - Planos/programas nacionais.....</i>	209

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Género com o qual se identifica	55
Gráfico 2 - Idade.....	55
Gráfico 3 - Nacionalidade.....	56
Gráfico 4 – Há quanto tempo está a viver em Portugal?	56
Gráfico 5 - Ano de escolaridade.....	57
Gráfico 6 - Área de Formação Pessoal e Social	57
Gráfico 7 - Domínio da Educação Física.....	58
Gráfico 8 - Domínio da Educação Artística.....	58
Gráfico 9 - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.....	58
Gráfico 10 - Domínio da Matemática.....	59
Gráfico 11 - Área do Conhecimento do Mundo.....	59
Gráfico 12 - Português.....	60
Gráfico 13 - Matemática	60
Gráfico 14 - Estudo do Meio.....	60
Gráfico 15 - Educação Física	61
Gráfico 16 - Inglês.....	61
Gráfico 17 - Educação Artística	61
Gráfico 18 - TIC	62
Gráfico 19 - Nível de escolaridade da mãe ou pessoa cuidadora.....	62
Gráfico 20 - Nível de escolaridade do pai ou pessoa cuidadora	63
Gráfico 21 - Integração no escalão A, B ou C de ASE.....	63
Gráfico 22 - Comparação de Médias SDQ por Ano de escolaridade	67
Gráfico 23 - Comparação de Médias SDQ por Género	68
Gráfico 24 - Género com o qual se identifica	70
Gráfico 25 – Idade	70
Gráfico 26 - Nacionalidade	71
Gráfico 27 - Ano de escolaridade.....	71
Gráfico 28 - Português.....	72
Gráfico 29 - Matemática	72
Gráfico 30 - Estudo do Meio.....	72
Gráfico 31 - Educação Física	73
Gráfico 32 - Inglês.....	73
Gráfico 33 - Educação Artística	73

Gráfico 34 - TIC	74
Gráfico 35 - Comparação de Médias SDQ por Ano de escolaridade	77
Gráfico 36 - Comparação de Médias Para mim é Fácil por Género.....	78
Gráfico 37 - Comparação de Médias SDQ por Ano de escolaridade	80
Gráfico 38 - Comparação de Médias Kidscreen-10 por Género	81
Gráfico 39 - Género com o qual se identifica	82
Gráfico 40 - Idade.....	83
Gráfico 41 - Nacionalidade	83
Gráfico 42 - Há quanto tempo está a viver em Portugal?	83
Gráfico 43 - Língua falada em casa	84
Gráfico 44 - Ano de escolaridade	84
Gráfico 45 - Português	85
Gráfico 46 - Matemática	85
Gráfico 47 - Ciências Naturais	86
Gráfico 48 - Educação Visual	86
Gráfico 49 - Educação Física	86
Gráfico 50 - Inglês	87
Gráfico 51 - TIC	87
Gráfico 52 - Português	88
Gráfico 53 - Matemática ou MACS.....	89
Gráfico 54 - Educação Física	89
Gráfico 55 - Nível de escolaridade da mãe ou pessoa cuidadora	90
Gráfico 56 - Nível de escolaridade do pai ou pessoa cuidadora	90
Gráfico 57 - Integração no escalão A, B ou C de ASE.....	91
Gráfico 58 - HBSC Satisfação com a vida	92
Gráfico 59 - Comparação por Escolaridade Satisfação com a vida	93
Gráfico 60 - Comparação por Género HBSC Satisfação com a vida	94
Gráfico 61 - Comparação por Escolaridade HBSC Sintomas de mal-estar psicológico	96
Gráfico 62 - Comparação por Género HBSC Sintomas de mal-estar psicológico	97
Gráfico 63 - Comparação por Escolaridade HBSC WHO-5/ Qualidade de vida percebida	99
Gráfico 64 - Comparação por Género HBSC WHO-5/ Qualidade de vida percebida	100
Gráfico 65 - Comparação por Escolaridade: DASS-21 Depressão, Ansiedade e Stresse	104
Gráfico 66 - Comparação por Género: DASS-21 Depressão, Ansiedade e Stresse	105

Gráfico 67 - Comparação por Escolaridade: SSES Competências Socioemocionais	120
Gráfico 68 - Comparação por Género: SSES Competências Socioemocionais	125
Gráfico 69 – Comparação por Escolaridade: PYD Desenvolvimento Positivo	130
Gráfico 70 - Comparação por Género: PYD Desenvolvimento Positivo	131
Gráfico 71 - Atividade física.....	132
Gráfico 72 - Horas de sono (Semana).....	134
Gráfico 73 - Número de horas de sono (fins de semana).....	135
Gráfico 74 – Número de horas de ecrã (dias de semana)	137
Gráfico 75 - Horas de Ecrã (fins de semana)	139
Gráfico 76 - Toma do pequeno-almoço	141
Gráfico 77 - Consumo de tabaco	143
Gráfico 78 - Consumo de álcool.....	144
Gráfico 79 - Lutas com os colegas	146
Gráfico 80 – Comparação por Escolaridade Ambiente escolar.....	150
Gráfico 81 - Comparação por Género Ambiente escolar	151
Gráfico 82 - Género	160
Gráfico 83 - Distância a que está colocado(a).....	162
Gráfico 84 - Cantril - Satisfação com a vida.....	163
Gráfico 85 - Género	175
Gráfico 86 - Género	177
Gráfico 87 - Função na escola.....	179
Gráfico 88 - Género	180
Gráfico 89 - Género	182
Gráfico 90 - Relação com o educando.....	183
Gráfico 91 - Cantril - Satisfação com a vida (do EE).....	184
Gráfico 92 - Cantril - Satisfação com a vida (do Educando)	185

Sumário Executivo

Enquadramento do estudo do OSPBE/DGEEC

O **Observatório da Saúde Psicológica e do Bem-Estar (OSPBE)**, criado pelo Ministério da Educação, Ciência e Inovação, através da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), e coordenado pela Professora Doutora Margarida Gaspar de Matos, visa monitorizar indicadores de saúde psicológica e bem-estar nas escolas portuguesas para desenvolver propostas de intervenção ajustadas às necessidades que forem sendo identificadas e respetiva implementação e avaliação. O primeiro estudo do OSPBE/DGEEC, concluído em 2022, analisou a saúde psicológica e bem-estar de alunos da educação pré-escolar (5 anos) ao 12.º ano de escolaridade e dos seus docentes. Os resultados mostraram que alunos mais velhos e do género feminino e os docentes do género feminino com mais idade e mais anos de serviço enfrentavam maiores desafios. Para os alunos, relevaram-se como fatores protetores, a robustez de competências socioemocionais, um estilo de vida saudável, incluindo a prática de atividade física, a qualidade do sono e o uso moderado de ecrãs. Para os docentes, salientou-se a importância da comunicação e do apoio entre colegas e a qualidade da liderança da escola, enquanto fatores protetores. Na sequência deste estudo inicial realizaram-se estudos de caso em agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas participantes. Os resultados reafirmaram a necessidade de intervenções, tais como a ligação escola-comunidade, estratégias de intervenção precoce, fortalecimento das relações professor-aluno, capacitação parental, integração da aprendizagem socioemocional, a importância da participação ativa dos alunos e a importância de um sistema nacional de monitorização (como o OSPBE/DGEEC) sugerindo que esta monitorização se deveria alargar a todos os agentes do ecossistema escolar. Um estudo complementar com agrupamentos de escolas/escolas

não agrupadas voluntárias concluiu que, embora a saúde psicológica fosse valorizada, existia um défice de ações eficazes, articuladas e com potencial transformador. Este estudo resultou em recomendações centradas na prevenção e ação transformadora, recomendações estas que foram em grande medida implementadas. As recomendações centraram-se na promoção de ações formativas ativas e transformativas, incluindo todos os agentes do Ecossistema Escolar, e numa maior articulação entre agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas, serviços de saúde e comunidade/ autarquias.

O que foi feito em 2024?

O segundo estudo do OSPBE/DGEEC decorreu em 2024. Foram utilizados oito tipos de questionários: (i) educação pré-escolar, 1.º e 2.º anos de escolaridade (tendo os professores e educadores respetivos como fonte de informação); (ii) 3.º e 4.º anos de escolaridade; (iii) 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e ensino secundário; (iv) docentes (professores/educadores); (v) professores com cargos de direção/coordenação/gestão; (vi) psicólogos; (vii) assistentes operacionais, administrativos e outros técnicos de saúde e educação; (viii) encarregados de educação.

Quem Participou?

Alunos

Os participantes, de abrangência nacional, pertenciam aos agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas de Portugal Continental, sorteados por NUTS III (Nomenclatura das Unidades Territoriais para Fins Estatísticos) e que se disponibilizaram a participar no Estudo sobre a Saúde Psicológica e Bem-Estar.

No total foram consideradas **6112 respostas de alunos**:

- 1) **1802** são de alunos que pertencem à educação pré-escolar e ao **1.º ciclo do ensino básico (1.º e 2.º anos)**, 50,2% do género masculino, com idade modal de 6 anos;

- 2) **1227** são de alunos que pertencem ao **1.º ciclo do ensino básico (3.º e 4.º anos)**, 50,4% do género masculino, com idade modal de 8 anos;
- 3) **3083** são de alunos que pertencem ao **2.º e 3.º ciclos do ensino básico e ao ensino secundário**, do género feminino (50,5%), com uma média de idades de 13,6 anos.

Quanto à região de residência, os participantes distribuíram-se por todo o país: 35,5% dos alunos reside na região Norte, 25,2% no Centro, 19,4% na região de Lisboa e Vale do Tejo e Oeste e 20,9% na região Sul.

Adultos no Ecosistema escolar

Os adultos do Ecosistema Escolar, participantes neste estudo, constituíram uma amostra de conveniência, recolhida nos agrupamentos de educação/escolas não agrupadas de Portugal Continental, sorteados por NUTS III para a recolha entre alunos, e que se disponibilizaram a participar. Participaram:

- 1) **380 docentes** maioritariamente do género feminino (75,5%), com idades compreendidas entre os 28 e 66 anos (51,1 anos);
- 2) **53 psicólogos**, maioritariamente do género feminino (88,7%) entre os 23 e os 61 anos (42,6 anos);
- 3) **118 assistentes operacionais, administrativos e outros técnicos de saúde e educação**, maioritariamente do género feminino (92,4%), entre os 24 e os 65 anos (49,1);
- 4) **94 docentes com cargos de direção, gestão ou coordenação**, maioritariamente do género feminino (62,8%), entre os 38 e os 65 anos (53,3 anos); e
- 5) **347 encarregados de educação**, maioritariamente do género feminino (81,3%), com idades compreendidas entre os 18 e os 70 anos (39,5 anos).

Que Resultados se salientam?

ALUNOS

No que diz respeito aos alunos mais novos da educação pré-escolar e do 1.º e 2.º anos de escolaridade, cuja avaliação foi feita pelos educadores e professores usando o **questionário de Forças e Dificuldades**, mais de dois terços dos alunos são sensíveis aos sentimentos dos outros (72,5%), partilham facilmente com as outras crianças (70,4%), gostam de ajudar se alguém está magoado (75,2%) e têm pelo menos um bom amigo (87,3%). Os docentes reportam ainda que um quarto dos alunos nunca para quieto (25,3%).

Os resultados nestes alunos mais novos (educação pré-escolar e 1.º e 2.º anos) não são diretamente comparáveis com os do estudo de 2022, uma vez que nesta série os educadores/professores avaliaram apenas os alunos mais novos (até ao 3.º ano), mas começaram com as crianças com 3 anos. As percentagens sugerem globalmente que três quartos dos alunos apresenta pelo menos uma “**força**” e pelo menos um quarto apresenta uma “**fragilidade**”. Na opinião dos educadores/professores, os rapazes apresentam mais problemas de comportamento e hiperatividade e as meninas têm melhores resultados no comportamento prossocial.

No que diz respeito aos **alunos mais velhos (3.º e 4.º anos)**, na escala “**Para mim é fácil**”, mais de 80% dos alunos referem não ter dificuldades, sobretudo o género feminino, não se registando diferenças de idades. Na escala “*Kidscreen*” mais de metade dos alunos não mencionam fragilidades. Em média, os alunos reportam um resultado de 43/50, com uma situação menos favorável nos mais velhos e no género feminino.

Os resultados nestes alunos dos 3.º e 4.º anos de escolaridade não são diretamente comparáveis com os do estudo de 2022, uma vez que nesta série se usaram instrumentos de autoavaliação e não uma avaliação pelos professores.

No que diz respeito **aos alunos mais velhos (do 5.º ao 12.º ano)**, na escala de **Satisfação com a Vida**, mais de dois terços dos alunos reportam uma satisfação com a vida igual ou superior a 7 em 10 (76,4%), com média de 7,6. O valor médio de satisfação com a vida tende a diminuir ao longo da idade, com os rapazes a referir mais satisfação com a vida do que as colegas do género feminino.

Na escala de Sintomas Psicológicos, mais de um quarto dos alunos refere sentir irritação ou mau humor (30,2%) nervosismo (32,2%) e dificuldades em adormecer (27,3%) e mais de um quinto reporta sentir tristeza (21,2%). Os alunos apresentam diferenças estatisticamente significativas entre os anos de escolaridade, com os mais novos (5.º ano) a apresentar resultados médios mais baixos, e as meninas resultados mais elevados.

Na escala de Qualidade de Vida verifica-se que mais de metade dos alunos relata sentir-se alegre e bem-disposto (83,2%), calmo e tranquilo (73,8%) e ativo e energético (73,9%), acorda fresco e repousado (55,3%), e preenche o seu dia com coisas que lhe interessam (72,3%). Os alunos do 5.º ano apresentam, em média, um resultado mais favorável que os restantes anos, numa tendência de diminuição da perceção de qualidade de vida ao longo da idade/ escolaridade. Os rapazes referem uma qualidade de vida mais elevada.

No que diz respeito à escala DASS-21 | Depressão, Ansiedade e Stresse, em geral verifica-se uma tendência de agravamento da sintomatologia psicológica ansiosa, depressiva e stresse ao longo da idade/escolaridade, embora não tão nítida quanto na série anterior de 2022. As meninas apresentam valores mais elevados para o stresse (5,6), para os sintomas depressivos (4,6) para a ansiedade (4,5) e valor total (14,5).

Os resultados nestes alunos do 2.º, 3.º ciclo e secundário não são diretamente comparáveis com os do estudo de 2022, uma vez que nesta série de 2024 se incluíram neste grupo os alunos do 5.º e 6.º ano de escolaridade. No entanto, os resultados sugerem uma melhoria da situação, uma vez que os sintomas de mal-estar psicológico que apareciam, em cerca de um terço dos alunos passa a registar-se num quarto deles, mantendo-se o padrão de agravamento no género feminino e com a idade.

A qualidade de vida é reportada por três quartos dos alunos, também com uma situação menos positiva nos mais velhos e nas meninas. Curiosamente o padrão de agravamento com a idade, com um pico no 8.º ano; não aparece tão nítido nesta série de 2024, sugerindo-se ainda uma situação menos acentuada de mal-estar no 12.º ano.

No que diz respeito à **escala de avaliação SSES | Competências Socioemocionais**, que inclui diversas subescalas, apresentando um máximo de 4 pontos (valor mais elevado = maior nível de competência), as 3 competências com maior pontuação são a **cooperação** evidenciando uma, em geral, boa relação com os colegas, o **otimismo** e a **curiosidade**. A sugerir a relevância de uma ação otimizadora ficam competências como a **persistência, a criatividade, a pertença à escola, a relação com os professores, a confiança**, e apresentando valores mais baixo (mais dificuldades) estão as competências que implicam **gestão emocional, salientando-se a ansiedade nos testes**. Relativamente ao **Bullying** os alunos apresentam resultado médio de 0,45 (num máximo de 4) considerando haver poucas situações onde se sentem vítimas de *Bullying*.

Analisando estes valores **ao longo da escolaridade** (como proxy da idade) verifica-se uma tendência de diminuição das competências socioemocionais com a idade, embora se registem algumas exceções significativas a este padrão. Os alunos do 5.º ano são os que apresentam resultados mais elevados em todas as dimensões, mas são também os que

apresentam níveis mais elevados de *Bullying*. Os alunos dos 8.º e 9.º anos parecem apresentar uma situação agravada em diversas competências. O 12.º ano destaca-se por ter níveis mais baixos de sociabilidade, energia e sentimento de pertença à escola, embora tenha também os resultados mais baixos de *Bullying*. **Por género** verificam-se diferenças estatisticamente significativas em diversas subescalas. As meninas destacam-se por níveis mais elevados de cooperação, melhor relação com os professores e mais ansiedade com os testes. Os rapazes tendem a reportar situações mais favoráveis para o otimismo, o controlo emocional, a resiliência/resistência, a confiança, a sociabilidade, a energia e sentimento de pertença à escola, e níveis mais elevados de *Bullying*.

Na escala PYD | Desenvolvimento Positivo, em média os alunos reportam um resultado de 14,3 para a **competência** e 15,1 para a **confiança** (em 24); 18,8 para a **conexão** (em 30); e 8,9 para a **contribuição** (em 20). **Por ano de escolaridade** verificam-se diferenças estatisticamente significativas para todas as subescalas com uma situação menos favorável com a idade/escolaridade, embora o padrão não seja tão nítido como na série de 2022 e aqui apareça de algum modo uma recuperação no 12.º ano relativamente ao 11.º ano. **Por género**, verificam-se diferenças significativas para a competência e confiança. Os rapazes reportam níveis mais elevados de competência (15,3) e confiança (15,9).

Analisando alguns indicadores relativos ao **Estilo de Vida**, 94,5% dos alunos referiram ter praticado **atividade física** pelo menos uma vez na última semana. Os alunos do 12.º ano e o género feminino são quem pratica menos horas semanais de atividade física.

Mais de metade dos alunos refere **dormir** oito ou mais horas por noite. Nos dias de semana os alunos mais novos (5.º ano) tendem a dormir mais horas que os alunos mais velhos (12.º ano). Não se verificam diferenças significativas entre géneros.

Quanto ao **tempo de ecrã**, 97,3% dos alunos passam diariamente pelo menos uma hora à frente de um **ecrã**, nos dias de semana. Mais de metade passa quatro ou mais horas por dia (52,8%). Os alunos mais velhos (12.º ano) são os que passam mais horas em frente aos ecrãs e os alunos mais novos (5.º ano) são os que passam menos tempo (ainda assim 2,9h em média). Não se verificam diferenças estatisticamente significativas entre géneros. Este padrão entre géneros e com a idade, mantém-se no tempo de ecrã ao fim-de-semana, embora o tempo de ecrã seja consideravelmente maior.

Mais de metade dos alunos afirma que toma o **pequeno-almoço** pelo menos 5 dias por semana. Verificam-se diferenças estatisticamente significativas entre os anos de escolaridade e o género. Os alunos mais novos (5.º ano) e os rapazes tendem a tomar o pequeno-almoço mais frequentemente.

91% dos alunos referem que **não fumam**. Os alunos mais novos e o género feminino reportam mais frequentemente não fumar. 76,4% dos alunos relatam que **não bebem**. Os alunos mais novos e o género feminino referem mais frequentemente não beber. 5,5% dos alunos referiram ter-se metido **em lutas com os colegas**. Os alunos mais velhos e as alunas (género feminino) mencionam mais frequentemente não se envolver em lutas.

No que diz respeito ao **ambiente escolar**, 61,8% dos alunos referem sentir-se seguros na escola, 53,8% que, no geral, estão satisfeitos com o seu contributo na escola e 54,3% referem estar satisfeitos com as oportunidades que lhes são dadas na escola. Um quinto dos alunos não considera que a escola tenha um ambiente de inovação (20,0%).

Em média os alunos obtiveram um total de 17 (em 28) para o ambiente escolar. Os alunos mais novos (5.º ano) reportam uma perceção mais positiva do ambiente escolar (20,3%), e os alunos do 11.º ano referem uma perceção menos positiva (15,4%). De modo geral, ao longo dos anos, os alunos tendem a diminuir a perceção positiva do ambiente escolar,

parecendo aqui, tal como noutros indicadores considerados nesta série de 2024 uma situação mais favorável no 12.º ano, face ao 11.º ano. Não se verificam diferenças significativas entre géneros.

Relativamente à **perceção do impacto da pandemia por Covid-19**, verifica-se que um quarto dos alunos relata que, embora a vida em geral se tenha alterado para pior, já voltou tudo ao normal e um terço considera que a vida em geral, se alterou pouco com a pandemia (41,3%). Os alunos mais novos tendem mais frequentemente a achar que a vida piorou e ainda não recuperaram, enquanto os mais velhos mostram uma maior tendência para considerar que a vida pouco se alterou ou até melhorou. Os rapazes tendem a concordar mais frequentemente que as suas vidas em geral se alteraram com a pandemia, quer para pior, e ainda não sentem que tenham recuperado (12,7%), quer para pior, mas já voltou tudo ao normal (25,1%), quer para melhor (23%). No género feminino, mais frequentemente se considera que as suas vidas em geral se alteraram pouco com a pandemia (41,8%).

Sublinhando algumas relações entre parâmetros avaliados, **a idade** apresenta correlações negativas com a maioria das **SSES | Competências Socioemocionais**, o que sugere que, à medida que a idade aumenta, os níveis de **otimismo, controlo emocional, resiliência, confiança, curiosidade, sociabilidade, persistência, criatividade, energia, cooperação e autocontrolo** tendem a diminuir. O 12.º ano, nesta série de 2024, é uma alteração a este padrão muito nítido em 2022.

As subescalas **SSES | Competências Socioemocionais** apresentam correlações positivas entre si, por exemplo: o otimismo aparece positivamente correlacionado com a confiança, e a curiosidade está positivamente correlacionada com a persistência e com a criatividade. O *Bullying* apresenta correlações negativas significativas com a maioria das variáveis das

SSES | Competências Socioemocionais como o sentimento de pertença à escola e a cooperação. A ansiedade com testes apresenta correlações negativas com a resiliência e o controlo emocional. Estas associações sugerem pistas para a **intervenção preventiva do Bullying e da ansiedade nos testes**, através da promoção destas competências associadas.

As subescalas da **DASS-21** | Depressão, Ansiedade e Stresse estão significativa e negativamente correlacionadas com as **SSES | Competências Socioemocionais**, sugerindo pistas para a intervenção preventiva do mal-estar psicológico, pela promoção destas competências associadas.

O **Ambiente Escolar** apresenta uma correlação positiva significativa com a **conexão, com a confiança, com sentimento de pertença à escola e com a cooperação**, sugerindo pistas para a intervenção e sublinhando que qualquer intervenção deve também incluir variáveis contextuais e prever a otimização do **ecossistema/ambiente escolar** e não só uma ação com os alunos.

Globalmente estes resultados sugerem que, em geral, a percentagem de alunos com situações de alguma vulnerabilidade psicológica passou de 1/3 na série do estudo de 2022 para 1/4, nesta série de 2024.

Sugere ainda que o padrão de vulnerabilidade acrescida no género feminino, embora se mantenha em diversos parâmetros considerados, se atenuou. Do mesmo modo manteve-se globalmente o aumento da vulnerabilidade com a idade/ escolaridade, embora nesta série o padrão não seja tão nítido, e apareça uma sugestão e recuperação no 12.º ano.

As relações entre variáveis fornecem pistas para a intervenção, que deve incluir a “escola toda” e privilegiar a promoção de competências e o envolvimento dos alunos,

com especial foco no género feminino e na intervenção precoce para atenuar o efeito negativo registado da idade sobre a saúde psicológica dos alunos.

Salienta-se a importância das relações entre pares para a saúde psicológica/ bem-estar dos alunos.

Na perceção dos alunos, as consequências da COVID-19 na sua vida, já não pesam.

No que diz respeito às regiões geográficas, não foi possível replicar a análise feita na série anterior devido à fraca adesão de diversas regiões. Impõe-se, contudo, uma análise local, a partir dos agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas, de modo a melhor contextualizar as situações descritas, otimizá-las, compensá-las e monitorizá-las.

ADULTOS NO ECOSISTEMA ESCOLAR

PROFESSORES E EDUCADORES

62% dos docentes refere uma **Satisfação com a vida** igual ou superior a 7 (numa escala de 0 = pior vida possível a 10 = melhor vida possível). A média das respostas encontra-se no valor 6,7. Segundo a Escala de **Qualidade de vida percebida**, cerca de dois terços dos docentes, sentiu-se alegre e bem-disposto (65,8%), calmo e tranquilo (61,4%), ativo e enérgico (60,2%) pelo menos metade do tempo, nas últimas semanas. Mais de metade dos docentes também afirma que o seu dia tem sido preenchido de coisas que lhe interessam (61,6%). Menos de metade menciona ter acordado a sentir-se fresco e descansado (46,3%).

No que diz respeito à escala de **Sintomas de mal-estar psicológico**, cerca de metade dos docentes, referencia ter-se sentido nervoso (50,4%), triste (48,4%), irritado ou de mau humor (49,2%). Ainda cerca de metade refere dificuldades em adormecer (45,6%). Na

escala **DASS-21** | Depressão, Ansiedade e Stresse, cerca de dois terços dos docentes, refere ter sentido agitação (66,8%), dificuldade em relaxar (66,1%), reagir em demasia a determinadas situações (65,9%) e sentir que estava demasiado suscetível ou irritável (60,7%), e cerca de metade expõe sentimentos de tristeza ou depressão (51,1%). Um pouco menos de metade reporta sentir dificuldade em ser acalmar (46,2%).

Cerca de dois terços dos docentes, considera que **a direção da escola** apoia a manutenção de um ambiente de inovação, partilha, participação e colaboração, diálogo e bem-estar e coesão ou união na escola. Também referem que a direção dá apoio no estabelecimento de uma rede de colaborações na comunidade (valores entre 75,4% e 66,5%). Mais de metade considera que a direção valoriza e promove programas de desenvolvimento de competências socioemocionais e políticas, práticas e comportamentos promotores de bem-estar na escola e do desenvolvimento socioemocional (valores entre 55,6% e 63,4%). Menos de metade referencia que a direção prioriza a formação dos docentes para o desenvolvimento de competências de liderança e para o autocuidado (valores entre 30,5% e 41%).

Cerca de dois terços dos docentes referem que **o ambiente da escola** é de partilha, participação e colaboração, diálogo e bem-estar, inovação e coesão ou união; tem uma rede de colaborações com a comunidade, e mais de metade dos docentes considera que a escola prioriza políticas, práticas e comportamentos promotores do bem-estar na escola, valoriza e promove programas de desenvolvimento de competências socioemocionais e prioriza políticas, práticas e comportamentos promotores do desenvolvimento socioemocional (valores entre 55,4% e 72,3%).

Cerca de dois terços dos docentes mencionam que foram incentivados a promover **o desenvolvimento de competências sociais e emocionais de crianças e jovens** como

parte do seu trabalho, e que um dos objetivos incluídos no projeto educativo da escola é o desenvolvimento de competências sociais e emocionais, pela forma como são implementadas as regras disciplinares da escola, por meio das práticas escolares, através da organização de atividades extracurriculares e com base no *feedback* e conselhos aos pais/pessoas cuidadoras/encarregados de educação sobre as competências sociais e emocionais dos seus filhos/educandos (valores entre 91,1% e 70,9%). Cerca de metade dos docentes refere que existem aulas ou atividades escolares dedicadas especificamente ao desenvolvimento de competências socioemocionais (53,1%).

Relativamente à pandemia por **Covid-19**, verifica-se que quase metade dos docentes relata que a sua vida, de modo geral, se alterou pouco com a pandemia (44,6%), sendo que 27,7% afirma que a sua vida se alterou para pior, mas que já voltou ao normal; 17,8% sente que a sua vida se alterou para pior e que ainda não recuperou, e uma menor percentagem que, em geral, a sua vida alterou-se para melhor com a pandemia (10,3%).

De salientar ainda o reconhecimento da existência na escola de **Planos Nacionais de Ação**: dois terços dos docentes reporta ter conhecimento do envolvimento da sua escola com o Plano Nacional de Leitura (97,1%), com o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escola (81,2%) e o Programa Nacional de Saúde Escolar (87,6%). Mais de metade refere ainda ter conhecimento do envolvimento da sua escola com o Plano Nacional do Cinema (52,2%) e o Plano Nacional das Artes (60,6%).

Na perceção da maioria dos professores, as consequências da COVID-19 nas suas vidas, tornaram-se quase irrelevantes. No entanto, contrariamente à situação dos alunos que sugere que, em geral, a percentagem de alunos com situações de alguma vulnerabilidade psicológica passou de 1/3 na série do estudo de 2022 até 1/4, nesta série de 2024, mantém-se a situação de 1/2 dos docentes que reportavam fragilidades em termos do bem-estar psicológico.

No que diz respeito às regiões geográficas, não foi possível replicar a análise feita na série anterior devido à fraca adesão de diversas regiões e o número reduzido de professores que aderiu ao estudo em comparação com a série de 2022.

Com estas limitações em mente, os resultados obtidos sugerem que foram conseguidos progressos na identificação, implementação e monitorização de ações de (i) promoção da saúde psicológica e de um ambiente escolar saudável, (ii) promoção de competências socioemocionais e (iii) promoção do bem-estar e da qualidade de vida dos diferentes intervenientes no ecossistema escolar, (iv) uma melhoria da saúde psicológica e bem-estar nos alunos (só possível comparar os mais velhos – 2.º, 3.º ciclo e secundário) e uma manutenção da situação dos docentes a este nível.

Os resultados sugerem que as recomendações elaboradas no relatório de 2022 tiveram algum impacto no Ecossistema escolar, e os docentes reportam uma situação bastante positiva na sua relação com as direções e com o ambiente da escola, e uma ampla aplicação de programas de promoção de competências socioemocionais em meio escolar.

Estes resultados permitem considerar a pertinência de algumas das recomendações anteriores, com especial foco agora para a sua continuidade, para a sensibilização ao autocuidado para professores, para a organização de formações para “a escola toda” e

baseada em aspetos funcionais e transformativos (oficinas com ligação direta à prática). Impõe-se, contudo, também em relação aos professores/educadores, uma análise local, a partir dos agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas, de modo a melhor contextualizar as situações descritas, otimizá-las, compensá-las e monitorizá-las.

OUTROS ADULTOS NO ECOSSISTEMA ESCOLAR

A relativa fraca adesão dos agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas e este estudo, fez emergir alguma fragilidade na densidade dos dados nestes grupos e na possibilidade da sua generalização. Embora a perceção de qualidade de vida e a apreciação do ambiente da escola e do papel da direção siga o mesmo padrão nos docentes e nos outros adultos do ecossistema escolar, a fraca satisfação com a vida e os sintomas de mal-estar são mais acentuados nos docentes do que nos outros adultos, incluindo os docentes com funções de coordenação ou chefia. De salientar que a apreciação das chefias em relação à sua ação e à qualidade do ambiente da escola é mais otimista do que a perceção que têm os psicólogos, os docentes e em especial os assistentes operacionais. No entanto, todas as apreciações se situam em valores superiores a 50%.

O conhecimento (em geral fraco) da maioria dos adultos do Ecossistema escolar relativamente aos Planos Nacionais sugere um recurso subaproveitado, até pelo impacto que poderia ter na dinamização de ações a nível dos agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas. No que diz respeito às regiões geográficas, não foi possível produzir uma análise regional, devido à fraca adesão de diversas regiões e o número reduzido de adultos no Ecossistema escolar que aderiu ao estudo.

Impõe-se tal como em relação alunos e professores, que relativamente aos psicólogos, assistentes operacionais, direções e encarregados de educação se realize uma análise local, a partir dos agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas, de modo a melhor contextualizar as situações descritas, otimizá-las, compensá-las e monitorizá-las.

12 RECOMENDAÇÕES

Apesar das limitações do estudo já referidas, os resultados sugerem que a situação dos alunos em termos de bem-estar e saúde psicológica melhorou desde 2022 (globalmente nas autoavaliações de cerca de 1/3 a cerca de 1/4), e que globalmente estes consideram as consequências da pandemia COVID-19 ultrapassadas.

O mesmo não se verifica com tanta clareza com os docentes que aparentemente continuam a registar cerca de metade com algum tipo de sofrimento psicológico/mal-estar. Mais, os resultados sugerem, uma vez que na série de 2024 do estudo se inquiriram outros adultos do Ecossistema escolar, que os professores reportam mais sofrimento que os restantes agentes do ecossistema. No entanto, os professores mencionam uma melhor ligação à direção dos agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas e ao ambiente escolar, e referem diversas ações de promoção da saúde e competências socioemocionais nos agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas.

Nos alunos, o padrão de diferenciação entre géneros e com a idade mantém-se nas autoavaliações embora de modo mais diluído e, no que diz respeito à escolaridade, sugerindo uma recuperação no 12.º ano.

Recomenda-se a definição urgente de uma estratégia integrada de promoção de competências socioemocionais e da saúde psicológica a partir das escolas/agrupamentos de escolas, assente na evidência científica, e que inclua:

1. O estímulo à continuidade na aprendizagem explícita de competências socioemocionais, a par da sua infusão curricular, num modelo inclusivo transversal e longitudinal;
2. O estímulo à continuidade na aprendizagem de competências socioemocionais em contextos de aprendizagem informais e inclusivos;
3. O estímulo à continuidade da implementação das intervenções inclusivas e promotoras do bem-estar e da saúde psicológica, logo a partir da educação pré-escolar;
4. O estímulo à continuidade da valorização da participação dos alunos e estabelecimento de um sistema de Tutorias aluno-aluno e professor-aluno, ou criação de *Clubes de Jovens Agentes de Mudança* nos agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas em contextos de aprendizagem informais e inclusivos.
5. O reconhecimento da importância da socialização entre pares nos alunos e a promoção de espaços de encontro e partilha em meio escolar, em atividades formais e informais, entre si e com personalidades e instâncias da sociedade civil.
6. O estímulo à continuidade da promoção de ecossistemas escolares saudáveis e inclusivos;
7. O estímulo à continuidade na aposta no desenvolvimento das competências socioemocionais dos professores, diretores e outros intervenientes no ecossistema escolar;
8. O estímulo à continuidade na sensibilização e formação em autocuidado para professores;
9. A gestão disciplinar positiva e inclusiva associada à promoção de competências socioemocionais;

10. O estímulo à continuidade na criação de parcerias autênticas com famílias e comunidades, a partir das boas experiências registadas no terreno (foi já criada uma plataforma de partilha de boas-práticas a partir da DGEEC e da Direção-Geral da Educação (DGE)).
11. A introdução da promoção de competências socioemocionais, valorização da diversidade e da participação no Ecosistema escolar e autocuidado na formação inicial dos futuros educadores e professores.
12. O estímulo à continuidade da aposta nos Planos Nacionais já existentes nos agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas, porquanto o relativo desconhecimento destes por parte dos agentes do Ecosistema escolar, não favorece a otimização da sua ação transformadora, a par do estímulo à continuidade do sistema de monitorização/ avaliação de todos os indicadores em análise

OS 10 PRÓXIMOS PASSOS

1. Um debate alargado nos agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas, focado nos resultados deste estudo, onde cada agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas possa identificar as suas áreas fortes e fracas e definir estratégias de intervenção e planos para a sua implementação e monitorização, com especial foco (i) na educação pré-escolar, (ii) no agravamento global da situação com o avanço da escolaridade, (iii) nas diferenças de género, (iv) na vulnerabilidade dos professores em termos de saúde psicológica e bem-estar (v) na situação dos restantes adultos do ecossistema escolar.
2. Um incentivo à utilização ágil e dinâmica do mapeamento nacional dos recursos dos agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas, com identificação e disseminação de boas práticas na área da promoção da saúde psicológica dos alunos, do corpo docente

e, em geral, dos habitantes do ecossistema escolar, já disponível a partir da DGEEC e da DGE.

3. Um incentivo à dinamização de ações de promoção de competências socioemocionais e promoção da saúde psicológica e bem-estar no espaço escolar, a partir dos agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas, dos municípios e dos centros de formação dos professores, providenciando-se trocas de experiências e equacionando um “Banco de tempo”, por exemplo.
4. Sensibilização da agência de creditação da formação contínua dos professores para a relevância da formação destes em temas como o autocuidado, a promoção de competências socioemocionais e promoção da saúde psicológica e bem-estar.
5. Incentivo à sensibilização dos agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas para a importância da adesão à ação do OSPBE/DGEEC, de monitorização e avaliação regular nacionalmente, das competências socioemocionais, do bem-estar, da saúde psicológica e do ambiente escolar, numa perspetiva holística (alunos, adultos, clima escolar, direções, práticas de promoção de competências socioemocionais a nível escolar), incluindo um foco na melhoria contínua das atitudes, das práticas pedagógicas e das aprendizagens.
6. A identificação e a otimização da gestão de redes de atendimento na área da saúde psicológica a nível regional (por exemplo, com ativação e/ou recrutamento de profissionais da área) e o fortalecimento de redes de psicólogos nacional e regionalmente, incluindo o acesso e recurso a plataformas digitais e outras tecnologias de informação e comunicação.
7. A promoção dos agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas enquanto “locais de trabalho saudáveis” e respetivos requisitos, uma vez que da saúde psicológica do ecossistema se pode prever o bem-estar e a saúde psicológica dos seus habitantes,

docentes, alunos e outros profissionais na escola e a probabilidade de serem mais eficazes na sua interação e na sua missão de aprender-ensinar. Nesta linha sugere-se, especificamente, a proposta da introdução desta temática na formação inicial de educadores e professores.

8. Uma visão inovadora do ambiente escolar para os alunos, tornando-o um espaço de partilha de tempo e de experiências entre pares, reconhecendo a importância destas relações entre pares no desenvolvimento saudável: espaços de encontro e debate, desenvolvimento de talentos e interesses em atividades escolares e extraescolares, atividades temáticas de escola selecionadas entre alunos, “playgrounds” para adolescentes, geridos por eles e indo ao encontro das suas características, necessidades e interesses, etc.
9. Uma visão inovadora para aumentar o sentimento de pertença dos alunos à escola e à comunidade, desenvolvimento a sua cidadania ativa através, por exemplo, de créditos obtidos em ações na escola e na comunidade.
10. O acompanhamento e monitorização da implementação destas recomendações a nível dos agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas, com levantamento de forças e constrições regionais ou locais, e a repetição deste estudo no prazo de 2 anos (2026).

Nota: O OSPBE/DGEEC ajudará, se solicitado, a transformar as recomendações e passos propostos num conjunto de medidas concretas e operacionalizáveis.

Executive Summary

Framework for the OSPBE/DGEEC study

The Observatory of Psychological Health and Well-Being (OSPBE) was created by the Ministry of Education, Science and Innovation and the Directorate-General for Education and Science Statistics (DGEEC), and is coordinated by Professor Margarida Gaspar de Matos. Its main objective is to monitor psychological health and well-being indicators in Portuguese schools to develop intervention proposals tailored to identified needs, and their respective implementation and evaluation. The first OSPBE/DGEEC study, completed in 2022, provided significant insights into the students' psychological health and well-being from preschool (5 years old) to 12th grade and their teachers. The study revealed that older female students and teachers with more years of service faced more significant challenges. It also identified key protective factors, such as solid socio-emotional skills and a healthy lifestyle, including physical activity, quality sleep, moderate use of screens for students, communication and support between colleagues, and the quality of school leadership for teachers. Following this initial study, we conducted case studies in participating schools. The results reaffirmed the need for interventions such as school-community liaison, early intervention strategies, strengthening teacher-student relationships, parental empowerment, integrating socio-emotional learning, the importance of active student participation and the importance of a national monitoring system (such as OSPBE/DGEEC). These results suggest the need to expand monitoring to all agents in the school ecosystem. A complementary research of volunteer school clusters found that adequate, articulated acts with transformative potential were absent while psychological health was valued. This study resulted in recommendations that were largely implemented on prevention and transformative

action. The recommendations focused on promoting active and transformative training involving all agents of the school ecosystem and enhancing coordination between schools, health services, and the community and local authorities.

What was done in 2024?

The second OSPBE/DGEEC study took place in 2024. Eight types of questionnaires were used: (i) preschool, 1st and 2nd year of schooling (with the respective teachers and educators as the source of information); (ii) 3rd and 4th year of schooling; (iii) second and third cycle of primary education and secondary education; (iv) teachers (teachers or educators); (v) teachers with managerial/coordinating positions; (vi) psychologists; (vii) operational and administrative assistants and other health and education technicians; (viii) parents or guardians.

Who took part?

Students

The nationwide participants belonged to the school groups drawn by NUTS III (the nomenclature of territorial units for statistical purposes) on mainland Portugal. They volunteered to participate in the Study on Psychological Health and Well-Being.

A total of **6112 student responses** were considered:

- i) 1802** were pupils belonging to preschool education in the **first cycle (first and second years)**, 50.2% male with a modal age of 6 years.
- ii) 1227** belong to the **first cycle (3rd and 4th grades)**, 50.4% male with a modal age of 8.
- iii) 3083** were students from the **second and third cycles of primary and secondary** education, female (49.5%) with an average age of 13.6 years.

The participants were distributed throughout the country in terms of area of residence: 35.5% of the students lived in the North, 25.2% in the Centre, 19.4% in the Lisbon and Tagus Valley and West regions, and 20.9% in the South.

Adults in the school Ecosystem

The adults in the school ecosystem who took part in this study were a convenience sample collected from the school groups in mainland Portugal drawn by NUTIII to collect students willing to participate.

The following took part:

- i) 380 teachers**, mostly female (75.5%), aged between 28 and 66 (51.1 years);
- ii) 53 psychologists**, mostly female (88.7%) aged between 23 and 61 (42.6 years);
- iii) 118 operational, administrative, and other health and education assistants**, mostly female (92.4%), aged between 24 and 65 (49.1%);
- iv) 94 teachers in leadership, management, or coordination positions**, primarily female (62.8%), aged between 38 and 65 (53.3 years); and
- v) 347 parents**, primarily female (81.3%), aged between 18 and 70 (39.5 years).

What results stand out?

STUDENTS

Concerning the youngest pupils in preschool and the first and second years of primary school, whose assessment was made by educators or teachers using the **Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ)**, they report that more than two-thirds of pupils are sensitive to the feelings of others (72.5%), share easily with other children (70.4%), like to help if someone is hurt (75.2%) and have at least one good friend (87.3%). The teachers also report that a quarter of the pupils never sit still (25.3%).

The results for these younger pupils (preschool and 1st and 2nd grade) are not directly comparable with those of the 2022 study since, in this series, the educators and teachers only assessed the youngest pupils (up to 3rd grade) but started with three-year-olds. Overall, the percentages suggest that three-quarters of pupils have at least one "**strength**" and at least one-quarter have a "**weakness**". In the opinion of educators or teachers, boys have more problems with behaviour and hyperactivity, and girls do better with prosocial behaviour.

Regarding **older pupils (third and fourth years of primary school)**, on the "**Para mim é Fácil**" scale, more than 80%, especially females, said they had no difficulties, and there were no differences in age. On the "Kidscreen-10" scale, more than half of the students reported no weaknesses. On average, students score 43/50, with a less favourable situation among older students and females.

The results for these older primary school pupils (3rd and 4th grades) are not directly comparable with those of the 2022 study since this series used self-assessment instruments, not teacher assessments.

Concerning **older students (5th to 12th grade, middle school, and high school)**, on the **Satisfaction with Life** scale, more than two-thirds of student's satisfaction with life is equal to or greater than 7 out of 10 (76.4%), with an average of 7.6. The average satisfaction with life tends to decrease with age, with boys reporting more satisfaction with life than their female peers.

On the **Psychological Symptoms** scale, more than a quarter of the students reported feeling irritable or short-tempered (30.2%), nervous (32.2%), and having trouble falling asleep (27.3%), and more than a fifth reported feeling sad (21.2%). The students showed statistically significant differences between the years of schooling, with the youngest (5th grade) showing lower average results and the girls higher results.

On the **Quality of Life** scale, more than half of the students reported feeling happy and in a good mood (83.2%), calm and relaxed (73.8%), and active and energetic (73.9%), waking up refreshed and rested (55.3%), and filling their day with things that interest them (72.3%). On average, 5th graders have a more favourable result than the other grades, in a trend of decreasing perception of quality of life over age and schooling. Boys reported a higher quality of life.

About the DASS scale (depression, anxiety, and stress), in general, there is a worsening trend in psychological symptoms of anxiety, depression, and stress throughout age and schooling, although not as straightforward as in the previous series of 2022. Girls showed higher scores for stress (5.6), depressive symptoms (4.6), anxiety (4.5), and the total score (14.5).

The results for these 2nd, 3rd, and secondary school pupils are not directly comparable with those of the 2022 study since this 2024 series included 5th and 6th-year pupils. However, the results suggest an improvement in the situation since the symptoms of

psychological distress that used to appear in around a third of the students are now present in a quarter of them, with the pattern of worsening in females and with age continuing.

Three-quarters of the students reported quality of life, and there is also a less favourable situation among older students and girls. Curiously, the pattern of worsening with age, with a peak in 8th grade, does not appear so clearly in this 2024 series, and a less marked situation of malaise is also suggested in 12th grade.

Concerning the **Socio-Emotional Competence assessment scale**, which includes several sub-scales and has a maximum of 4 points (higher value = higher level of competence), the three competencies with the highest scores are **cooperation**, showing a generally good relationship with colleagues, **optimism**, and **curiosity**. Skills such as **persistence**, **creativity**, **belonging to the school**, **relationships with teachers**, and **confidence** suggest the relevance of optimising action. Skills that involve **emotional management**, **with test anxiety standing out**, present lower scores.

Concerning **bullying**, the students scored an average of 0.45 (out of a maximum of 4), considering that there are few situations in which they feel they are victims of bullying.

When looking at these values throughout schooling (as a proxy for age), there is a tendency for socio-emotional skills to decrease with age. However, there are some significant exceptions to this pattern. Fifth graders, who have the highest scores in all dimensions, also have the highest levels of bullying. Eighth and ninth graders seem to have a worse situation in various competencies. Twelfth graders stand out for having the lowest levels of sociability, energy, and sense of belonging to the school, although they also have the lowest bullying scores.

There are statistically significant differences in various sub-scales **by gender**. Girls stand out for their higher levels of cooperation, better relationships with teachers, and more test

anxiety. Boys tend to report more favourable situations for optimism, emotional control, resilience/resistance, confidence, sociability, energy, and feeling of belonging to the school, as well as higher levels of bullying.

On the **PYD (Positive Development)** scale, students report an average score of 14.3 for **competence**, 15.1 for **confidence** (out of 24), 18.8 for **connection** (out of 30), and 8.9 for **contribution** (out of 20).

There were statistically significant differences for all the sub-scales by **education level**, with a less favourable situation with age/education level, although the pattern was not as straightforward as in the 2022 series, and here, there was somewhat of a recovery in 12th grade compared to 11th grade.

There are significant **gender** differences in competence and confidence. Boys report higher levels of competence (15.3) and confidence (15.9).

Analysing some **lifestyle** indicators, 94.5% of the students reported practising **physical activity** at least once last week. Students in the 12th grade and females practised the fewest hours of physical activity per week.

Over half of the students reported **sleeping** eight or more hours a night on weekdays. Younger students (5th grade) tend to sleep more hours than older students (12th grade) during the week. There were no significant differences between genders.

As for **screen time**, 97.3% of students spend at least one hour in front of a **screen** on weekdays. Over half spend four or more hours daily (52.8%). Older pupils (12th grade) spend the most hours in front of screens, and younger pupils (5th grade) spend the least (still 2.9 hours on average). There were no statistically significant differences between genders. This pattern between genders and with age is maintained for screen time at the weekend, although screen time is considerably longer.

More than half of the students say they **eat breakfast** at least five days a week. There are statistically significant differences between school years and gender, with younger pupils (5th grade) and boys tending to eat breakfast more often.

91% of students say they **do not smoke**. Younger pupils and females more often reported not smoking.

76.4% of students say they **do not drink**. Younger pupils and females more often report not drinking.

5.5% of students reported **getting into fights** with their classmates. Older pupils and female pupils more often reported not getting into fights.

Concerning the **school environment**, 61.8% of pupils feel safe at school, 53.8% are generally satisfied with their contribution, and 54.3% are satisfied with the opportunities they are given at school. A fifth of students do not think the school has an environment for innovation (20%).

On average, students scored 17 (out of 28) for the school environment. Younger students (5th grade) report a more positive perception of the school environment (20.3), and 11th graders report a less positive perception (15.4). In general, over the years, students tend to decrease their positive perception of the school environment, and here, as in other indicators considered in this 2024 series, the situation seems more favourable in 12th grade than in 11th grade. There are no significant differences between genders.

Regarding **the perception of the impact of the Covid-19 pandemic**, a quarter of students say that although life, in general, has changed for the worse, everything is back to normal, and a third think that life, in general, has changed little as a result of the pandemic (41.3%). Younger students tend more often to think that life has gotten worse, and they have not recovered yet, while older students show a greater tendency to think

that life has changed little or even improved. Boys tend to agree more often that their lives, in general, have changed as a result of the pandemic, either for the worse and they still do not feel they have recovered (12.7%), for the worse but everything is back to normal (25.1%), or for the better (23%). Women more often consider that their lives in general have changed little due to the pandemic (41.8%).

Highlighting some of the relationships between the parameters assessed, **age** shows negatively correlates with most of the **socio-emotional competencies**. This suggests that as age increases, levels of **optimism, emotional control, resilience, confidence, curiosity, sociability, persistence, creativity, energy, cooperation, and self-control** tend to decrease. Year 12 in this 2024 series changes this evident pattern in 2022.

The sub-scales of the **Socio-Emotional Competence Scale** show positive correlations with each other; for example, optimism is positively correlated with confidence, and curiosity is positively correlated with persistence and creativity. Bullying shows significant negative correlations with most of **the socio-emotional skills** variables, such as a sense of belonging to the school and cooperation. Test anxiety shows negative correlations with resilience and emotional control. These associations suggest avenues for **preventive intervention against bullying and test anxiety** by promoting these associated competencies.

The subscales of the **DASS-21** (Depression, Anxiety, and Stress) are significantly and negatively correlated with **Socio-emotional Skills**, suggesting clues for the preventive intervention of psychological distress by promoting these associated skills.

School environment shows a significant positive correlation with **connectedness, trust, a feeling of belonging to the school, and cooperation**, suggesting clues for intervention

and underscoring that any intervention must include contextual variables and provide for optimisation of the **school ecosystem and environment**, not just action with the students.

Overall, these results suggest that, in general, the percentage of students with some psychological vulnerability has gone from 1/3 in the 2022 study series to 1/4 in this 2024 series.

It also suggests that the pattern of increased vulnerability in females, although maintained in various parameters considered, has been attenuated.

Similarly, the increase in vulnerability with age or education continued overall. However, in this series, the pattern is not as clear-cut, and there is a hint of recovery in the 12th grade.

The relationships between variables provide clues for intervention. These interventions must include the "whole school" and prioritise the promotion of skills and student involvement. Focusing on females and early intervention is necessary to mitigate the negative effect of age on students' psychological health.

The importance of peer relationships for students' psychological health/well-being is emphasised.

In the students' perception, the consequences of COVID-19 in their lives no longer weigh on them.

As far as geographical regions are concerned, it was impossible to replicate the analysis made in the previous series due to the low level of participation in several regions. However, starting with the school groupings/non-grouped schools, a local analysis is required to better contextualise the situations described, optimise, compensate for, and monitor them.

ADULTS IN THE SCHOOL ECOSYSTEM

TEACHERS OR EDUCATORS

Sixty-two percent of teachers reported **satisfaction with their lives** of 7 or more (on a scale of 0 = worst possible life to 10 = best possible life). The average answer is 6.7.

According to the **Perceived Quality of Life** Scale, around two-thirds of teachers felt happy and in a good mood (65.8%), calm and peaceful (61.4%), and active and energetic (60.2%) at least half the time in recent weeks. More than half of the teachers also say their day has been filled with things that interest them (61.6%). Less than half report feeling fresh and rested (46.3%).

Concerning the **Psychological Distress Symptoms** scale, around half of the teachers reported feeling nervous (50.4%), sad (48.4%), irritable, or in a bad mood (49.2%). Around half also reported difficulty falling asleep (45.6%).

On the DASS - **Depression, Anxiety, and Stress** scale, around two-thirds of the teachers reported feeling agitated (66.8%), having difficulty relaxing (66.1%), overreacting to specific situations (65.9%), and feeling too susceptible or irritable (60.7%). Around half reported feelings of sadness or depression (51.1%). Just under half reported having difficulty calming down (46.2%).

Around two-thirds of teachers believe **school management** supports maintaining an environment of innovation, sharing, participation and collaboration, dialogue and well-being, and cohesion or unity in the school. They also say that the management supports the establishment of a network of collaborations in the community (between 75.4% and 66.5%). Around half feel that the head teacher values and promotes programmes to develop socio-emotional skills, policies, practices, and behaviours that promote well-

being at school and socio-emotional development. Less than half say management prioritises teacher training to develop leadership skills and self-care (between 30.5% and 57%).

Around two-thirds of teachers say that the **school environment** is one of sharing, participation, and collaboration, dialogue and well-being, innovation and cohesion or unity; a network of collaborations with the community, and more than half of teachers think that the school prioritises policies, practices and behaviours that promote well-being at school, values and promotes programmes to develop socio-emotional competences, and prioritises policies, practices, and behaviours that promote socio-emotional development (values between 55.4% and 72.3%).

Around two-thirds of teachers say that they have been encouraged to promote the **development of children and young people's social and emotional competencies** as part of their work and that one of the objectives included in the school's educational project is the development of social and emotional competencies through the way the school's disciplinary rules are implemented, through school practices, through the organisation of extracurricular activities, and based on feedback and advice to parents or caregivers about their children's social and emotional skills (figures between 91.1% and 70.9%). Nearly half of teachers say that classes or school activities are explicitly dedicated to developing socio-emotional skills (53.1%).

Concerning the **COVID-19 pandemic**, almost half of the teachers say that their lives have changed little in general due to the pandemic (44.6%), while 27.7% say that their lives have changed for the worse but have returned to normal. 17.8% say that they feel their life has changed for the worse and that they have not recovered yet, and a smaller

percentage say that, in general, their life has changed for the better due to the pandemic (10.3%).

Also noteworthy is the recognition of the existence of **National Action Plans** in the school: two-thirds of teachers say they are aware of their school's involvement with the National Reading Plan (97.1%), the National Programme for Promoting School Success (81.2%), and the National School Health Programme (87.6%). More than half also said they were aware of their school's involvement with the National Cinema Plan (52.2%) and the National Arts Plan (60.6%). In the perception of most teachers, the consequences of COVID-19 in their lives have become almost irrelevant.

In contrast to the findings for students, which suggests that the percentage with psychological vulnerability went from 1/3 in the 2022 study series to 1/4 in the 2024 series, the situation of teachers remains unaltered, with 1/2 reporting weaknesses in terms of psychological well-being.

As far as geographical regions are concerned, it was not possible to replicate the analysis made in the previous series due to the poor take-up of several regions and the small number of teachers who took part in the study compared to the 2022 series.

With these limitations in mind, the results obtained suggest that progress has been made in identifying, implementing, and monitoring actions to (i) promote psychological health and a healthy school environment, (ii) promote socio-emotional competencies, and (iii) the well-being and quality of life of the different players in the school ecosystem, (iv) improve psychological health and well-being in pupils (only possible to compare older pupils-second cycle, third cycle, and secondary) and maintain the situation of teachers at this level.

The results suggest that the recommendations made in the 2022 report have impacted the school ecosystem, and teachers report a relatively positive relationship with management and the school environment and a broad application of programmes to promote socio-emotional competencies in the school environment.

These results make it possible to consider the relevance of some of the previous recommendations, with a particular focus now on their continuity, raising awareness of self-care for teachers, organising training for the "whole school", and based on functional and transformative aspects (workshops with a direct link to practice).

However, we also need a local analysis of teachers or educators, starting with the school groups, to better contextualise the situations described, optimise them, compensate for them, and monitor them.

OTHER ADULTS IN THE SCHOOL ECOSYSTEM

The relatively low participation of the schools or school groups in this study has led to some weaknesses in the data density in these groups and the possibility of its generalisation.

Although teachers' perceptions of quality of life and appreciation of both the school environment and management role follow the same pattern as those of other adults in the school ecosystem, low satisfaction with life and symptoms of distress are more pronounced in teachers than in other adults, including teachers with coordinating or managerial roles.

It should be emphasised that managers' assessment of their actions and the quality of the school environment is more optimistic than the perception held by psychologists, teachers, and especially operational assistants.

It should be noted, however, that all assessments are above 50%.

The (generally poor) knowledge of most adults in the school ecosystem concerning the National Plans suggests an underutilised resource, not least because of the impact they could have on stimulating actions at the school or school group level.

, It was impossible to produce a regional analysis as far as geographical regions are concerned due to the low level of participation in several regions and the small number of adults in the school ecosystem who participated in the study.

As with pupils and teachers, a local analysis should be carried out on psychologists, operational assistants, heads of schools, and parents to better contextualise the situations described, optimise them, compensate for them, and monitor them.

12 Recommendations

Despite the limitations of the study already mentioned, the results suggest that the situation in terms of students' well-being and psychological health has improved since 2022 (overall in the self-assessments from around 1/3 to around 1/4) and that overall, they consider the consequences of COVID to have been overcome.

The same is not so clear for teachers, who apparently still have around half of their students suffering from some psychological distress. Moreover, the results suggest, given that other adults in the school ecosystem were surveyed in the 2024 study series, that teachers report more suffering than other agents in the ecosystem. However, teachers report a better connection with the school management and environment and report various actions to promote school health and socio-emotional competencies.

The self-assessments continue to differentiate students by gender and age, although in a more diluted way. Regarding schooling, they suggest a recovery in the 12th grade.

We recommend the urgent definition of an integrated strategy to promote socio-emotional competencies and psychological health in schools, based on scientific evidence and including:

1. Encouraging continuity in the explicit learning of socio-emotional competencies, along with their curricular infusion, in an inclusive transversal and longitudinal model.
2. Encouraging continuity in the learning of socio-emotional competencies in informal and inclusive learning contexts.
3. Encouraging the continued implementation of inclusive interventions that promote well-being and psychological health right from preschool education.
4. Encouraging the continued valorisation of student participation, establishing a student-to-student and teacher-to-student tutoring system, or creating Young Agents of Change Clubs in schools in informal and inclusive learning contexts.
5. Recognising the importance of peer socialisation among students and promoting spaces for meeting and sharing in the school environment, in formal and informal activities, with each other, with personalities, and with civil society bodies.
6. Encouraging the continued promotion of healthy and inclusive school ecosystems.
7. Encouraging continued commitment to developing the socio-emotional skills of teachers, school directors, and others involved in the school ecosystem.
8. Encouraging continuity in awareness-raising and self-care training for teachers.
9. Positive and inclusive disciplinary management associated with the promotion of socio-emotional competencies.
10. Encouraging continuity in creating genuine partnerships with families and communities based on the good experiences recorded in the field (a platform for sharing good practices has already been created by the Directorate-General for

Education [DGE] and Directorate-General for Education and Science Statistics [DGEEC]).

11. Promoting socio-emotional skills, valuing diversity and participation in the school ecosystem, and self-care in the initial training of future educators and teachers.
12. Encouraging continued commitment to the National Plans that already exist in schools since the relative lack of knowledge of these plans on the part of the school Ecosystem agents does not favour optimising their transformative action, as well as the continuity of the monitoring or evaluation system for all the indicators being analysed.

THE NEXT 10 STEPS

1. A wide-ranging debate in the school clusters, focusing on the results of this study, where each cluster can identify its strong and weak areas and define intervention strategies and plans for their implementation and monitoring, with a particular focus on (i) preschool education, (ii) the overall worsening of the situation as schooling progresses, (iii) gender differences, (iv) the vulnerability of teachers in terms of psychological health and well-being, and (v) the situation of the other adults in the school ecosystem.
2. Encouraging the agile and dynamic use of the national mapping of school cluster resources, with the identification and dissemination of good practices in promoting the psychological health of pupils, teaching staff, and, in general, the inhabitants of the school ecosystem, already available from the DGE and DGEEC.
3. Encouraging actions to promote socio-emotional skills and psychological health and well-being in the school environment, from schools, municipalities, and teacher

training centres, providing exchanges of experiences, and considering a "Time Bank", for example.

4. Sensitising the accreditation agency for ongoing teacher training to the importance of training teachers in topics such as self-care, the promotion of socio-emotional skills, and the promotion of psychological health and well-being.
5. Encouraging schools and centres to raise awareness of the importance of joining the OSPBE/DGEEC, which regularly monitors and evaluates socio-emotional competencies, well-being, psychological health, and the school environment at a national level from a holistic perspective (pupils, adults, school climate, management, practices to promote socio-emotional competences at school level), including a focus on the continuous improvement of attitudes, pedagogical practices, and learning.
6. Identifying and optimising the management of psychological health care networks at the regional level (e.g., by activating and/or recruiting professionals in the field) and strengthening networks of psychologists at a national and regional level, including access to and use of digital platforms and other information and communication technologies.
7. The promotion of school clusters as "healthy workplaces" and their requirements, since the psychological health of the ecosystem can predict the well-being and psychological health of its inhabitants, teachers, students, and other professionals in the school and the likelihood that they will be more effective in their interaction and their learning-teaching mission. In this vein, it is specifically suggested that this topic be introduced in the initial training of educators and teachers.
8. An innovative vision of the school environment for students, making it a space for sharing time and experiences between peers, recognising the importance of these peer

relationships in healthy development: spaces for meeting and debating, developing talents and interests in school and out-of-school activities, themed school activities selected by students, "playgrounds" for teenagers, managed by them and meeting their characteristics, needs, and interests, etc.

9. An innovative vision is to increase students' sense of belonging to the school and the community, developing their active citizenship through, for example, credits earned in school and community actions.
10. Follow-up and monitoring of the implementation of these recommendations at the cluster level, with a survey of regional or local strengths and constraints, and the repetition of this study within two years (2026).

Note: The OSPBE will assist, if requested, in transforming the proposed recommendations and steps into a set of concrete, workable measures.

Enquadramento

O OSPBE/DGEEC, constituído pelo Ministério da Educação, Ciência e Inovação, através da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, e com a coordenação científica da Professora Doutora Margarida Gaspar de Matos, tem como principal objetivo recolher e monitorizar indicadores de saúde psicológica e bem-estar nas escolas portuguesas, a fim de elaborar propostas de intervenção e recomendações ajustadas às necessidades identificadas pelos estudos realizados.

O primeiro estudo foi concluído em 2022, e teve como objetivo central a caracterização e compreensão do panorama da saúde psicológica e do bem-estar nas escolas portuguesas, abrangendo alunos - crianças e adolescentes do ensino pré-escolar ao 12.º ano de escolaridade - bem como os seus docentes. Com base nos resultados, verificou-se um cenário menos favorável da saúde psicológica e bem-estar nos alunos mais velhos do género feminino, bem como entre os docentes do género feminino com mais idade e anos de serviço. Para os alunos, os principais fatores protetores dos indicadores de saúde psicológica e bem-estar foram a robustez de competências socioemocionais, nomeadamente a conexão e confiança e a perceção de competência, bem como a presença de um estilo de vida mais saudável, incluindo uma boa higiene do sono, a utilização moderada de ecrãs e a prática de atividade física. Para os docentes, a comunicação e o apoio dos colegas, assim como o funcionamento da instituição, tiveram um efeito protetor. Este estudo deu origem a recomendações de intervenção para as políticas públicas, promotoras de saúde psicológica e bem-estar, centradas na prevenção e baseadas nos 3 As: Antecipar, Alertar e Agir (Matos et al., 2023a).

Com o propósito de avaliar o impacto destas medidas na promoção da saúde psicológica e bem-estar nas escolas, foram realizados 14 grupos focais com uma amostra de

agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas participantes no primeiro estudo, selecionadas por NUTS II. Os resultados confirmaram o panorama identificado no primeiro estudo e concluíram que existe uma necessidade premente de intervenções mais direcionadas e fundamentadas em evidências, capazes de responder aos desafios enfrentados pelo ecossistema escolar, nomeadamente: o reforço de parcerias entre a escola e a comunidade; a implementação de estratégias de intervenção precoce; o fomento das relações entre professores e alunos; a capacitação parental; a integração da aprendizagem socioemocional no currículo; a criação de ambientes de aprendizagem favoráveis; e a manutenção de um sistema de monitorização a nível nacional (Matos et al., 2023b).

Um terceiro estudo foi realizado com 60 agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas, tendo como principal objetivo a identificação, antecipação, sinalização e recomendação de ações. Os resultados permitiram concluir que, embora todos os elementos do ecossistema escolar atribuam importância à saúde psicológica e bem-estar, verificam-se níveis inferiores de conhecimentos, preocupações e ações desenvolvidas para a intervenção neste âmbito. Os psicólogos são percebidos como os atores que atribuem maior importância, possuem mais conhecimentos e preocupações, e desenvolvem mais ações no âmbito da saúde psicológica. Em contrapartida, os alunos e os encarregados de educação são percebidos como aqueles que menos atribuem importância, menos conhecimentos e preocupações têm, e menos ações desenvolvem no contexto da saúde psicológica e bem-estar. Com base nestes resultados, as recomendações centraram-se na promoção de ações formativas nesta área e numa maior articulação entre as instituições de ensino e os serviços de saúde (Matos et al., 2023c).

Metodologia

Instrumentos

No mês de outubro 2023, iniciaram-se os trabalhos com o desenho do estudo e a construção dos questionários de recolha de dados que permitissem monitorizar a saúde psicológica e bem-estar das crianças e jovens na idade escolar (da educação pré-escolar (5/6 anos) ao 12.º ano), dos pais, dos docentes, dos órgãos de direção das escolas, dos psicólogos e de outros profissionais. O estudo contempla oito tipos de questionários:

- (i) educação pré-escolar, 1.º e 2.º anos do 1.º ciclo do ensino básico (preenchidos pelos respetivos professores e educadores);
- (ii) 3.º e 4.º anos do 1.º ciclo do ensino básico;
- (iii) 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e ensino secundário;
- (iv) docentes (professores/educadores);
- (v) assistentes operacionais, administrativos e outros técnicos de saúde e educação;
- (vi) psicólogos;
- (vii) professores com cargos de direção/coordenação/gestão;
- (viii) assistentes operacionais, administrativos e outros técnicos de saúde e educação;
- (ix) encarregados de educação.

Com estes instrumentos os resultados estão organizados mediante os seguintes grupos: grupo 1 – alunos da educação pré-escolar e 1.º e 2.º anos do 1.º ciclo do ensino básico; grupo 2 – alunos dos 3.º e 4.º anos do 1.º ciclo do ensino básico; grupo 3 – alunos dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e ensino secundário; grupo 4 – docentes

(professores/educadores); grupo 5 – docentes com cargos de direção/coordenação/gestão; grupo 6 – psicólogos; grupo 7 – assistentes operacionais, administrativos e outros técnicos de saúde e educação; e grupo 8 – encarregados de educação.

Nas Tabelas 1-4 é possível observar as medidas utilizadas, instrumento de origem, público-alvo, número de itens e mínimos e máximos das escalas e/ ou subescalas. Para além do identificador dos agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas, foram incluídas questões sociodemográficas:

- Alunos, da educação pré-escolar, 1.º ano e 2.º ano – género; ano de escolaridade; idade; nacionalidade; naturalidade; nível de escolaridade do pai ou pessoa cuidadora; nível de escolaridade da mãe ou pessoa cuidadora; e grau de integração em medida de ação social;
- Alunos dos 3.º e 4.º anos – género; ano de escolaridade; idade; nacionalidade; naturalidade;
- Alunos dos 2.º ciclo, 3.º ciclo e ensino secundário – género; ano de escolaridade; idade; nacionalidade; naturalidade; que língua fala; nível de escolaridade do pai ou pessoa cuidadora; nível de escolaridade da mãe ou pessoa cuidadora; e grau de integração em medida de ação social;
- Docentes – género; idade; ciclos de escolaridade em que leciona; entidade; tempo de serviço; colocação a mais de 50 km de casa; e se sim, há quantos anos;
- Órgãos Direção – género; idade; ciclos de escolaridade com os quais trabalha; entidade; e tempo de serviço/cargos da direção;
- Psicólogos – género; idade; ciclos de escolaridade com os quais trabalha; entidade; e tempo de serviço consecutivo na escola onde se realiza o estudo;

- Assistentes operacionais, administrativos e outros técnicos de saúde e educação – género; idade; ciclos de escolaridade com os quais trabalha; entidade; tempo de serviço; e função na escola;
- Encarregados de educação – género; idade; ciclos de escolaridade do educando; e relação com o educando.

Tabela 1 - Medidas Integradas nos Questionários de Recolha de Dados | Indicadores de desempenho escolar

Indicadores de desempenho escolar		
Ciclos de Ensino	Domínios/Disciplinas	Min. e Máx.
Classificação final do 1.º período – Educação pré-escolar	a. Área de Formação Pessoal e Social b. Domínio da Educação Física c. Domínio da Educação Artística d. Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e. Domínio da Matemática f. Área do Conhecimento do Mundo	1 = Adquirido 2 = Não adquirido 3 = Não se aplica 4 = Não observado
Classificação final do 1.º período - 1.º ciclo do ensino básico	a. Português b. Matemática c. Estudo do Meio d. Educação Física e. Inglês f. Educação Artística g. TIC	1 = Insuficiente a 4 = Muito bom
Classificação final do 1.º período - 2.º ciclo do ensino básico	a. Português b. Matemática c. Ciências Naturais d. Educação Visual e. Educação Física	1 = Fraco a 5 = Excelente
Classificação final do 1.º período - 3.º ciclo do ensino básico	a. Português b. Matemática c. Ciências Naturais d. Educação Visual e. Educação Física	1 = Fraco a 5 = Excelente
Classificação final do 1.º período – ensino secundário	a. Português b. Matemática ou MACS c. Educação Física	0 = Fraco a 20 = Excelente

Tabela 2 - Medidas Integradas nos Questionários de Recolha de Dados | Saúde Psicológica e Bem-estar

Saúde Psicológica e Bem-estar				
Medida	Público-alvo	Anos escolaridade	Nº itens	Min. e Máx.
Capacidades e dificuldades (SDQ)¹ ○ Sintomas emocionais ○ Problemas comportamento ○ Hiperatividade ○ Problemas relacionamento com os colegas ○ Comportamento prosocial	Crianças (a preencher pelos docentes)	Educação pré-escolar 1.º Ciclo do ensino básico	20 itens	0 = Não é verdade a 2 = É muito verdade
Para mim é Fácil² (adaptação da escala Para mim é Fácil) ³	Crianças	3.º e 4.º Anos do 1.º ciclo do ensino básico	20 itens	1 = É mesmo mentira A 5 = Não tenho qualquer dúvida de que é verdade
Kidscreen-10⁴	Crianças	3.º e 4.º Anos do 1.º ciclo do ensino básico	10 itens	1 = É mesmo mentira A 5 = Não tenho qualquer dúvida de que é verdade
Cantril - Satisfação com a vida (HBSC)⁵	Crianças e Adolescentes Docentes Órgãos Direção Psicólogos Outros Profissionais País	2.º ciclo do ensino básico 3.º ciclo do ensino básico Ensino secundário	1 item	0 = pior vida possível a 10 = melhor vida possível
HBSC WHO-5/Qualidade de Vida percebida⁶	Crianças e Adolescentes Docentes Órgãos Direção Psicólogos Outros Profissionais País	2.º ciclo do ensino básico 3.º ciclo do ensino básico Ensino secundário	5 itens	0 = Nunca a 5 = Todo o tempo

¹ Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581-586. Adaptação para Portugal: Fleitlich, B., Fonseca, A., Gaspar, F., & Loureiro, M. J. (2004). Questionário do SDQ, versão traduzida e adaptada para a população portuguesa. Consultado em <http://www.sdqinfo.com/d23.html>.

² Aventura Social – Associação. (2024). *Protocolo de avaliação da saúde psicológica dos docentes e alunos das escolas portuguesas*. Documento de trabalho não publicado.

³ Gaspar, T., & Gaspar de Matos, M. (2015). “Para mim é fácil”: Escala de avaliação de competências pessoais e sociais. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 16(2), 195-206. <http://dx.doi.org/10.15309/15psd160206>

⁴ Matos, M. G., Gaspar, T., Borges, A., Camacho, I., Tomé, G., Ferreira, M., Reis, M., & Ramiro, L. (2010). *Kidscreen10: Qualidade de Vida e Saúde em Crianças e Adolescentes*. Aventura Social

⁵ Cantril, H. (1965). *The pattern of human concerns*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.

⁶ World Health Organization. (1998). Wellbeing measures in primary health care/the DEPCARE project: report on a WHO meeting, Stockholm, Sweden 12-13 February 1998. In *Wellbeing measures in primary health care/the DEPCARE project: report on a WHO meeting*, Stockholm, Sweden 12-13 February 1998.

Saúde Psicológica e Bem-estar				
Medida	Público-alvo	Anos escolaridade	Nº itens	Min. e Máx.
HBSC Sintomas de Mal-estar Psicológico (HBSC) ^{7,8}	Crianças e Adolescentes Docentes Órgãos Direção Psicólogos Outros Profissionais País	2.º ciclo do ensino básico 3.º ciclo do ensino básico Ensino secundário	5 itens	0 = Raramente ou nunca a 4 = Quase todos os dias
SSES Competências Socioemocionais ⁹ ○ Otimismo ○ Controlo emocional ○ Resiliência/resistência ao stresse ○ Confiança ○ Curiosidade ○ Sociabilidade ○ Persistência/Perseverança ○ Criatividade ○ Energia ○ Cooperação ○ Autocontrolo ○ Sentimento pertença à escola ○ <i>Bullying</i> ○ Relação com os professores ○ Ansiedade com os testes	Crianças e Adolescentes	2.º ciclo do ensino básico 3.º ciclo do ensino básico Ensino secundário	104 itens	0 = Discordo totalmente a 4 = Concordo totalmente E 0 = Nunca a quase nunca a 3 = Uma vez por semana ou mais
DASS-21 Depressão, Ansiedade e Stress ¹⁰ ○ Stresse ○ Depressão ○ Ansiedade	Crianças e Adolescentes Docentes Órgãos Direção Psicólogos Outros Profissionais País	2.º ciclo do ensino básico 3.º ciclo do ensino básico Ensino secundário	21 itens	0 = Não se aplicou nada a mim a 3 = Aplicou-se a mim a maior parte do tempo
PYD Desenvolvimento Positivo ^{11,24} ○ Competência ○ Confiança ○ Conexão ○ Contribuição	Crianças e Adolescentes	2.º ciclo do ensino básico 3.º ciclo do ensino básico Ensino secundário	20 itens	0 = Discordo totalmente a 4 = Concordo totalmente OU 0 = Nunca é verdadeira a 4 = É sempre verdadeira

⁷ Inchley J et al. eds. (2016). **Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being.** *Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2013/2014 survey.* Copenhagen, WHO Regional Office for Europe (Health Policy for Children and Adolescents, No. 7).

⁸ Matos, M. G. & Equipa Aventura Social (2018). *A Saúde dos Adolescentes Portugueses após a recessão – Dados nacionais do estudo HBSC 2018.* Lisboa: Equipa Aventura Social.

⁹ OECD (2021), *Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/92a11084-en>.

¹⁰ Lovibond, S.H., & Lovibond, P.F. (1995). *Manual for the Depression, Anxiety, Stresse Scales Australia.* Disponível em: <http://www2.psy.unsw.edu.au/dass/>. Adaptação portuguesa: Pais-Ribeiro JL, Honrado A, Leal I. (2004). Contribuição para o estudo da adaptação portuguesa das escalas de Ansiedade, Depressão e Stresse (EADS) de 21 itens de Lovibond e Lovibond. *Psicol Saúde Doenças*, 5(1), 229-39.

¹¹ Geldhof, G. J., Bowers, E. P., Boyd, M. J., Mueller, M. K., Napolitano, C. M., Schmid, K. L., . . . Lerner, R. M. (2014). Creation of short and very short measures of the five Cs of positive youth development. *Journal of Research on Adolescence*, 24(1), 163-176. doi:10.1111/jora.12039. Adaptação portuguesa: Tomé, G., Matos, M. G., Camacho, I., Gomes, P., Reis, M., Branquinho, C., Gomez-Baya, D., & Wiium, N. (2019). Positive youth development (pyd-sf): validação para os adolescentes portugueses. *Psic., Saúde & Doenças*, 20 (3), 556-568. <https://doi.org/10.15309/19psd200301>.

Saúde Psicológica e Bem-estar				
Medida	Público-alvo	Anos escolaridade	Nº itens	Min. e Máx.
Covid-19¹²	Crianças e Adolescentes Docentes Órgãos Direção Psicólogos Outros Profissionais País	2.º ciclo do ensino básico 3.º ciclo do ensino básico Ensino secundário	4 itens	0 = Discordo totalmente a 4 = Concordo totalmente
Rotinas durante a semana Atividade física (HBSC)^{13,14}	Crianças e Adolescentes	2.º ciclo do ensino básico 3.º ciclo do ensino básico Ensino secundário	1 item	0 = 0 dias a 7 = 7 dias
Rotinas durante a semana Sono (HBSC)^{10,11}	Crianças e Adolescentes	2.º ciclo do ensino básico 3.º ciclo do ensino básico Ensino secundário	1 item	0 = 0 horas a 10 = 10 horas ou mais
Rotinas durante o fim de semana Sono (HBSC)^{10,11}	Crianças e Adolescentes	2.º ciclo do ensino básico 3.º ciclo do ensino básico Ensino secundário	1 item	0 = 0 horas a 10 = 10 horas ou mais
Rotinas durante a semana Tempo de ecrã (HBSC)^{15,16}	Crianças e Adolescentes	2.º ciclo do ensino básico 3.º ciclo do ensino básico Ensino secundário	1 item	0 = 0 horas a 10 = 10 horas ou mais
Rotinas durante o fim de semana Tempo de ecrã (HBSC)^{12,13}	Crianças e Adolescentes	2.º ciclo do ensino básico 3.º ciclo do ensino básico Ensino secundário	1 item	0 = 0 horas a 10 = 10 horas ou mais
Rotinas durante a semana Toma do pequeno-almoço (HBSC)^{12,13}	Crianças e Adolescentes	2.º ciclo do ensino básico 3.º ciclo do ensino básico Ensino secundário	1 item	1 = Nunca tomo o pequeno-almoço a 6 = 5 ou mais dias

¹² Matos, M. G., Guedes, F. B., Tomé, G., Reis, M., Cerqueira, A., Reis, M., Branquinho, C., & Gaspar, T. (2021). *Comportamento e Saúde dos Adolescentes do Concelho de Vila Nova de Famalicão – Relatório Preliminar*. Lisboa: Aventura Social.

¹³ Inchley J et al. eds. (2016). Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being. *Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2013/2014 survey*. Copenhagen, WHO Regional Office for Europe (Health Policy for Children and Adolescents, No. 7).

¹⁴ Matos, M. G. & Equipa Aventura Social (2018). *A Saúde dos Adolescentes Portugueses após a recessão – Dados nacionais do estudo HBSC 2018*. Lisboa: Equipa Aventura Social.

¹⁵ Inchley J et al. eds. (2016). Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being. *Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2013/2014 survey*. Copenhagen, WHO Regional Office for Europe (Health Policy for Children and Adolescents, No. 7).

¹⁶ Matos, M. G. & Equipa Aventura Social (2018). *A Saúde dos Adolescentes Portugueses após a recessão – Dados nacionais do estudo HBSC 2018*. Lisboa: Equipa Aventura Social.

Saúde Psicológica e Bem-estar				
Medida	Público-alvo	Anos escolaridade	Nº itens	Min. e Máx.
Consumo de tabaco (HBSC) ^{12,13}	Crianças e Adolescentes	2.º ciclo do ensino básico 3.º ciclo do ensino básico Ensino secundário	1 item	1 = Eu não fumo a 4 = Todos os dias
Consumo de álcool (HBSC) ^{12,13}	Crianças e Adolescentes	2.º ciclo do ensino básico 3.º ciclo do ensino básico Ensino secundário	1 item	1 = Eu não bebo a 4 = Todos os dias
Lutas com os colegas (HBSC) ^{12,13}	Crianças e Adolescentes	2.º ciclo do ensino básico 3.º ciclo do ensino básico Ensino secundário	1 item	1 = Nunca me meti em lutas a 4 = Todos os dias
Ambiente escolar ¹⁷	Crianças e Adolescentes	2.º ciclo do ensino básico 3.º ciclo do ensino básico Ensino secundário	7 itens	0 = Completamente em desacordo a 4 = Completamente de acordo

Tabela 3 - Medidas Integradas nos Questionários de Recolha de Dados | Ambiente Escolar

Ambiente Escolar ¹⁸			
Medida	Público-alvo	Nº Itens	Min. e Máx.
Direção escolar	Docentes Órgãos Direção Psicólogos Outros Profissionais	10 itens	0 = Completamente em desacordo a 4 = Completamente de acordo
Ambiente na escola	Docentes Órgãos Direção Psicólogos Outros Profissionais	13 itens	0 = Completamente em desacordo a 4 = Completamente de acordo
Promoção competências socioemocionais na escola	Docentes Órgãos Direção Psicólogos Outros Profissionais	8 itens	1 = Sim e 0 = Não
Conhecimento de planos/programas nacionais em que a escola esteja envolvida ¹⁹	Docentes Órgãos Direção Psicólogos Outros Profissionais	6 itens + 1	1 = Sim e 0 = Não

¹⁷ Aventura Social – Associação. (2022). *Protocolo de avaliação da saúde psicológica dos docentes e alunos das escolas portuguesas*. Documento de trabalho não publicado.

¹⁸ Aventura Social – Associação. (2022). *Protocolo de avaliação da saúde psicológica dos docentes e alunos das escolas portuguesas*. Documento de trabalho não publicado.

¹⁹ Aventura Social – Associação. (2024). *Protocolo de avaliação da saúde psicológica dos docentes e alunos das escolas portuguesas*. Documento de trabalho não publicado.

Tabela 4 - Medidas Integradas nos Questionários de Recolha de Dados | Ambiente Escolar Pais

Ambiente Escolar Pais²⁰			
Medida	Público-alvo	Nº Itens	Min. e Máx.
Ambiente na escola	Pais	12 itens	0 = Completamente em desacordo a 4 = Completamente de acordo
Incentivo que educando necessita para fazer as seguintes coisas	Pais	5 itens	1 = Nenhum ou quase nenhum incentivo a 5 = Muito
Regulação externa comportamentos de saúde	Pais	8 itens	1 = Nenhum ou quase nenhum incentivo a 5 = Muito
Convívio familiar	Pais	9 itens	1 = Nunca ou quase nunca a 5 = Todos os dias ou quase todos os dias
Participação do encarregado de educação na relação com a escola	Pais	4 itens	1 = Sim e 0 = Não
Barreiras comunicação e relação escola-família	Pais	4 itens	1 = Sim e 0 = Não
Atividades a implementar na escola para aumentar a participação do encarregado de educação na escola e melhoria da comunicação	Pais	5 itens	1 = Sim e 0 = Não
Conhecimento planos/programas nacionais em que a escola esteja envolvida	Pais	6 itens + 1	1 = Sim e 0 = Não

²⁰ Aventura Social – Associação. (2024). *Protocolo de avaliação da saúde psicológica dos docentes e alunos das escolas portuguesas*. Documento de trabalho não publicado.

Procedimentos

Em janeiro de 2024, foi realizada uma seleção aleatória dos agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas por NUTS III, seguida da tentativa de contato por e-mail ou telefone com os que tinham sido selecionados. Nem todos responderam dentro do prazo estipulado ou concordaram em participar do estudo, o que resultou na sua substituição.

A aplicação dos questionários foi coordenada pelos docentes e psicólogos designados como responsáveis em cada escola/agrupamento de escolas.

Previamente ao processo de recolha de dados, foi enviado um e-mail acompanhado de um guia para orientar o processo, a par de *links* para criação de contas específicas para cada grupo envolvido: contas de turma para alunos e contas individuais para docentes, psicólogos, assistentes operacionais, administrativos, técnicos de saúde e educação, assim como para encarregados de educação.

O número de contas de turma criadas dependeu do número de turmas selecionadas, cada uma com o seu próprio *login* e senha, assim como para os demais participantes.

A recolha de dados foi principalmente realizada através instrumentos de autopreenchimento, exceto pelo questionário aplicado aos alunos da educação pré-escolar e aos alunos dos 1.º e 2.º anos do 1.º ciclo do ensino básico, o qual foi preenchido pelos docentes responsáveis pelas turmas. A obtenção do consentimento dos encarregados de educação foi da responsabilidade dos agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas.

Acrescenta-se que a participação dos alunos foi voluntária, independentemente do consentimento dos encarregados de educação, bem como dos demais participantes.

Os dados foram recolhidos no período de 23 de janeiro a 9 de junho de 2024. Os resultados preliminares são disponibilizados neste documento, para sua consulta e discussão. As análises estatísticas realizadas nesta fase incluem estatística descritiva (frequências,

médias e desvios-padrão), correlacional (coeficiente de correlação de *Pearson*) e comparativa (ANOVAs), com o teste *Post Hoc* de *Tukey* utilizado quando a variável analisada apresentava mais de duas condições. O nível de significância estabelecido foi $p \leq 0,05$ (* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$).

Participantes

A seguir serão apresentados os dados sociodemográficos que caracterizam os participantes do estudo.

Alunos

No total foram consideradas 6112 respostas de alunos, sendo que: 1802 são de alunos que pertencem à educação pré-escolar e aos 1.º e 2.º anos do 1.º ciclo do ensino básico; 1227 de alunos que pertencem aos 3.º e 4.º anos; 3083 de alunos que pertencem aos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e ao ensino secundário. 35,5% dos alunos reside na região Norte, 25,2% no Centro, 19,4 % à região de Lisboa e Vale do Tejo e Oeste e 20,9% à região Sul.

Género

Tendo em consideração as medidas de género binário dos alunos da educação pré-escolar e ao 1.º e 2.º anos, 49,8% são do género feminino e 50,2% do género masculino. Quanto aos alunos dos 3.º e 4.º anos, 49,6% são do género feminino e 50,4% do género masculino; e relativamente aos alunos dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, 50,5% são do género feminino e 49,5 do género masculino.

Idade

Relativamente à idade, os alunos da educação pré-escolar e do 1.º ciclo (1.º e 2.º anos) apresentam uma moda de 6 anos (27,6%), seguindo-se com mais frequência os 5 anos (26,1%) e os 7 anos (22,4%). Para os alunos dos 3.º e 4.º anos de escolaridade, a moda de idades é de 8 anos, seguindo-se com mais frequência os 9 anos (42,6%).

Escolaridade

No grupo dos alunos da educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico (1.º e 2.º anos), 42,5% pertence ao pré-escolar, 30,1% ao 1.º ano e 27,4% ao 2.º ano. Para o grupo

dos alunos 3.º e 4.º anos, 53,0% pertence ao 3.º ano e 47,0% ao 4.º ano. Quanto ao grupo dos alunos dos 2.º e 3.º ciclos e secundário, 14,4% frequentam o 9.º ano, 13,7% frequentam o 7.º ano, 13,6% frequentam o 6.º ano, 12,8% frequentam o 11.º ano, 12,7% frequentam o 8.º ano, 11,6% frequentam o 5.º ano, 10,6% frequentam o 10.º ano e 10,6% frequentam 12.º ano.

Adultos do Ecossistema Escolar

Os adultos envolvidos no ecossistema escolar, participantes neste estudo, constituíram uma amostra de conveniência, recolhida de entre os agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas de Portugal Continental sorteados por NUTS III e que se disponibilizaram a participar no Estudo sobre a Saúde Psicológica e Bem-Estar dos Jovens.

No total foram consideradas 992 respostas de adultos envolvidos no ecossistema escolar, correspondendo a: 380 docentes; 53 psicólogos; 118 assistentes operacionais, administrativos e outros técnicos de saúde e educação; 94 elementos com cargos de direção, gestão ou coordenação; e 347 encarregados de educação.

Género

Considerando as frequências para o género binário, os participantes do género feminino são: 75,5% docentes, 88,7% psicólogas, 92,4% assistentes operacionais, administrativas e outras técnicas de saúde e educação, 62,8% elementos com cargos de direção, gestão ou coordenação e 81,3% encarregadas de educação.

Idade

Tendo em conta as medidas descritivas das idades para os grupos: os docentes têm idades compreendidas entre os 28 e 66 anos ($51,06 \pm 7,77$); os psicólogos entre os 23 e os 61 anos ($42,60 \pm 8,99$); os assistentes operacionais, administrativos e outros técnicos de saúde e

educação, entre os 24 e os 65 anos ($49,06 \pm 8,95$); os elementos com cargos de direção, gestão ou coordenação, entre os 38 e os 65 anos ($53,33 \pm 5,61$); e os encarregados de educação, entre os 18 e os 70 ($39,48 \pm 9,34$).

Tempo de Serviço

Quanto ao tempo de serviço, em média: os docentes têm com um tempo serviço de 24,75 anos ($DP=10,34$); os psicólogos de 8,76 anos ($DP=8,44$); os assistentes operacionais, administrativos e outros técnicos de saúde e educação, de 15,84 anos ($DP=10,69$); os elementos com cargos de direção, gestão ou coordenação, de 13,87 anos ($DP=9,90$).

RESULTADOS

ALUNOS DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO (1.ª fase – 1.º e 2.º anos de escolaridade)

A seguir, serão apresentadas as descrições dos resultados relativos à subamostra de 1802 alunos que integram a educação pré-escolar e os 1.º e 2.º anos de escolaridade do 1.º ciclo do ensino básico.

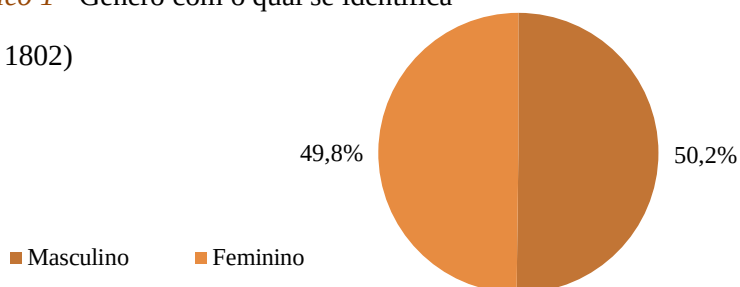
Dados Sociodemográficos

Género

Cerca de metade dos alunos são do género masculino (50,2%) e quase metade do género feminino (49,8%; Gráfico 1).

Gráfico 1 - Género com o qual se identifica

(n = 1802)

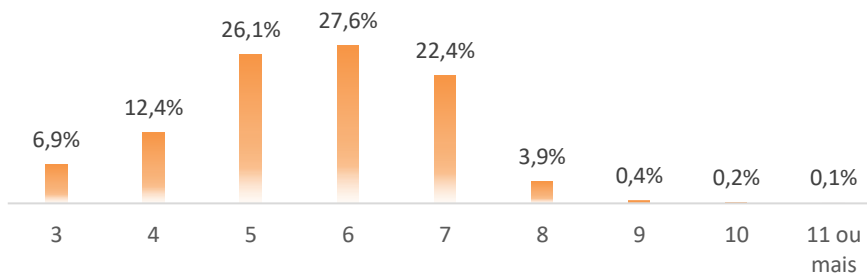


Idade

A subamostra integra alunos entre os 3 e os 11 anos, sendo que mais de dois terços (76,1%) têm entre 5 e 7 anos (Gráfico 2).

Gráfico 2 - Idade

(n = 1802)

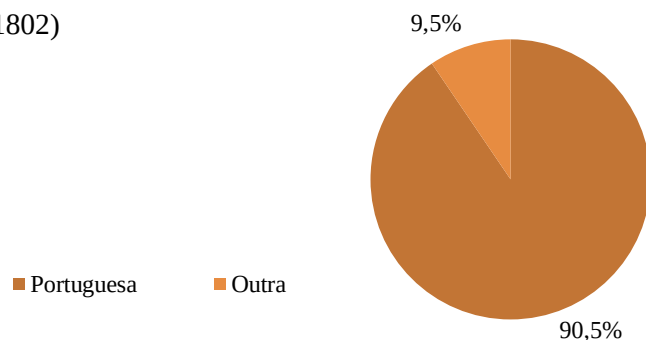


Nacionalidade

A generalidade dos alunos tem nacionalidade portuguesa (90,5%; Gráfico 3).

Gráfico 3 - Nacionalidade

(n = 1802)

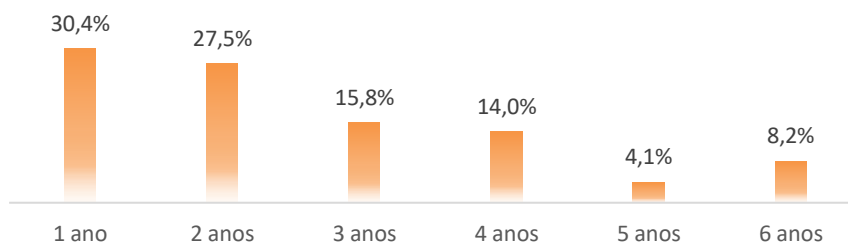


Se não é português, há quanto tempo está a viver em Portugal?

30,4% dos alunos estão a viver em Portugal há 1 ano, 27,5% há 2 anos, 15,8% há 3 anos, 14% há 4 anos, 4,1% há 5 anos e 8,2% há 6 anos (Gráfico 4).

Gráfico 4 – Há quanto tempo está a viver em Portugal?

(n = 171)

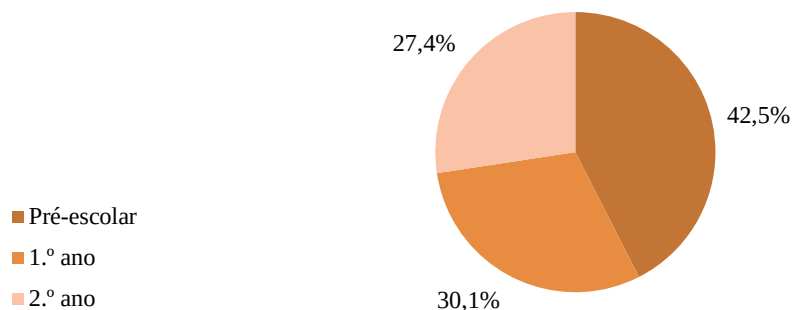


Ano de escolaridade

Relativamente ao ano de escolaridade, 42,5% frequentam a educação pré-escolar, 30,1% o 1.º ano e 27,4% o 2.º ano (Gráfico 5).

Gráfico 5 - Ano de escolaridade

(n = 1802)



Classificações finais do 1.º período 2023/2024 – Educação Pré-escolar

No geral, e com base nas classificações finais do 1.º período do presente ano letivo, os educadores consideram que os seus alunos têm conhecimentos adquiridos nas áreas: Formação Pessoal e Social (76,3%; Gráfico 6); Educação Física (79,9%; Gráfico 7); Educação Artística (72,4%; Gráfico 8); Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (63,5%; Gráfico 9); Matemática (65,0%; Gráfico 10); e Conhecimento do Mundo (69,9%; Gráfico 11).

Gráfico 6 - Área de Formação Pessoal e Social

(n = 710)

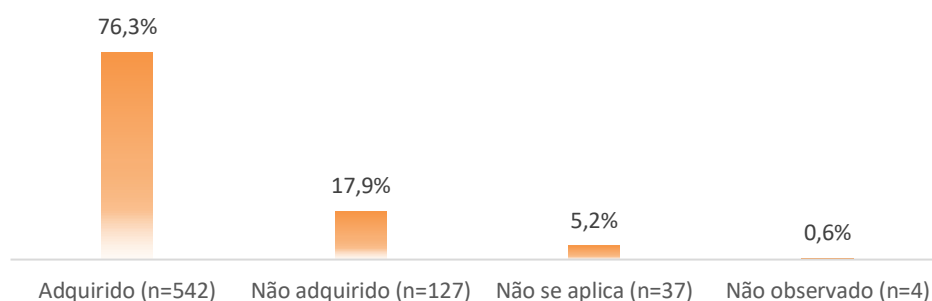


Gráfico 7 - Domínio da Educação Física

(n = 711)

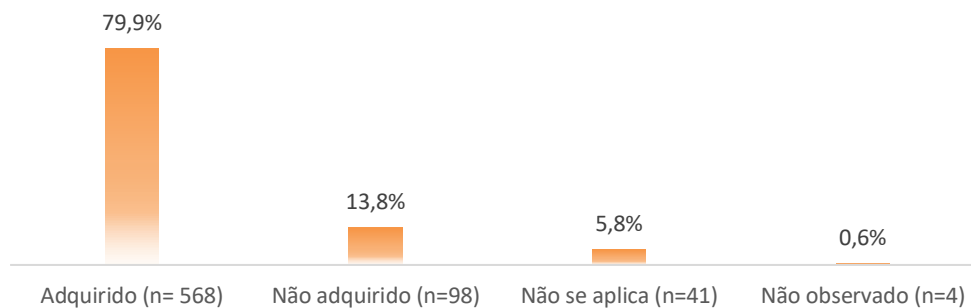


Gráfico 8 - Domínio da Educação Artística

(n = 711)

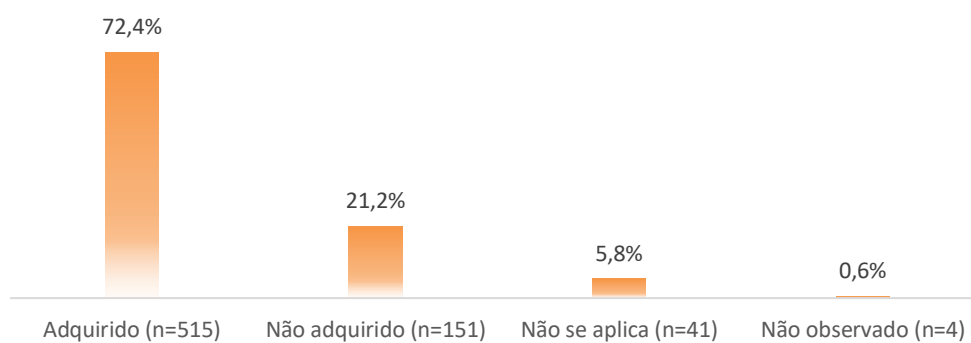


Gráfico 9 - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

(n = 707)

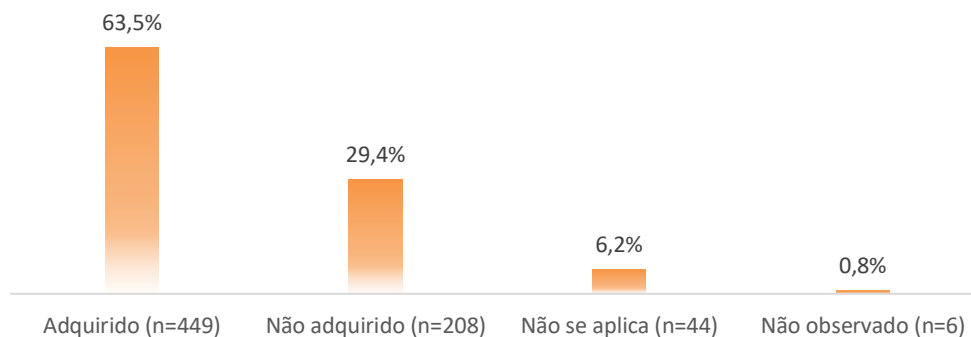


Gráfico 10 - Domínio da Matemática

(n = 709)

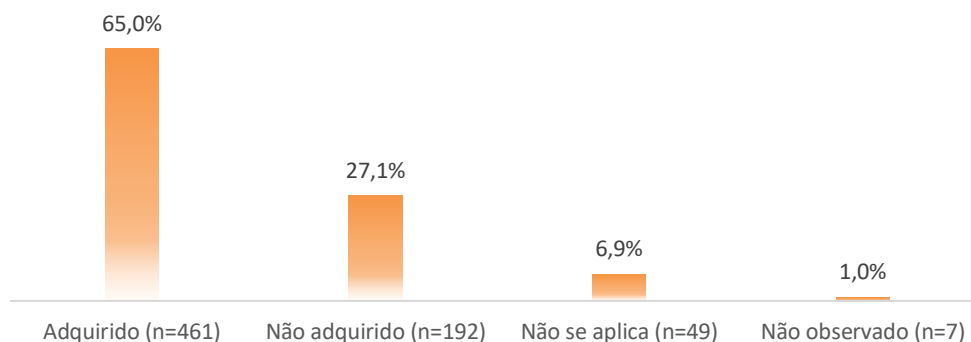
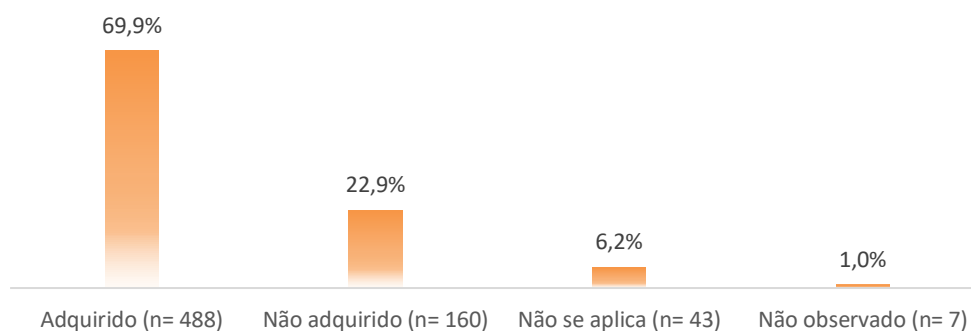


Gráfico 11 - Área do Conhecimento do Mundo

(n = 698)



Classificações finais do 1.º período 2023/2024 – 1.º Ciclo do Ensino Básico

No global, e tendo como referências as classificações finais do 1.º período do ano letivo 2023/2024, os docentes consideram que os seus alunos têm um bom ou muito bom domínio das seguintes disciplinas, ou áreas disciplinares: Português (68,5%; Gráfico 12); Matemática (76%; Gráfico 13); Estudo do Meio (86,2%; Gráfico 14); Educação Física (86,3%; Gráfico 15), Inglês (76,7%; Gráfico 16); Educação Artística (81,3%; Gráfico 17); e TIC (79,6%; Gráfico 18).

Gráfico 12 - Português

(n = 1009)

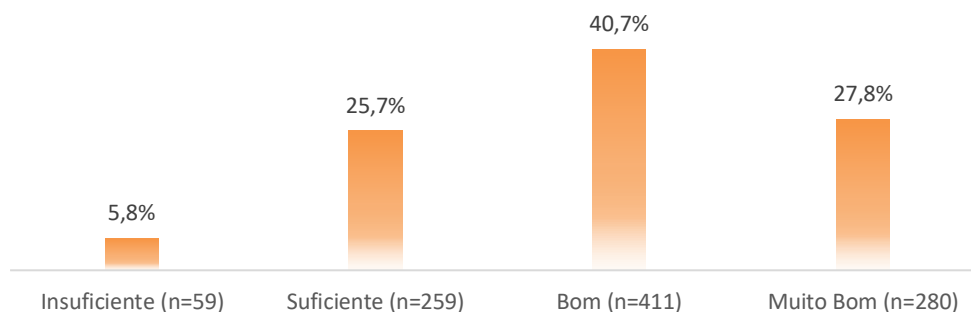


Gráfico 13 - Matemática

(n = 1011)

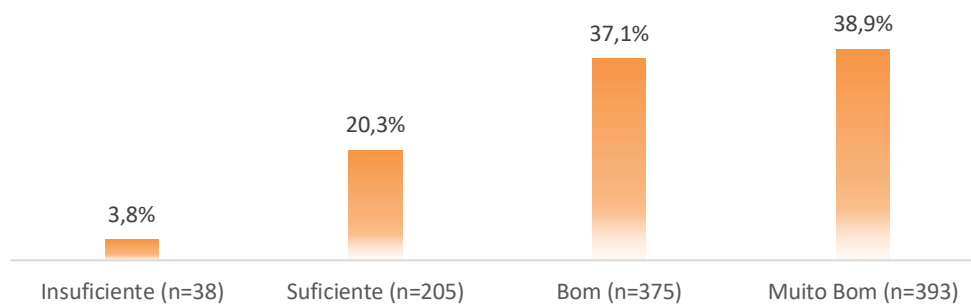


Gráfico 14 - Estudo do Meio

(n = 1007)

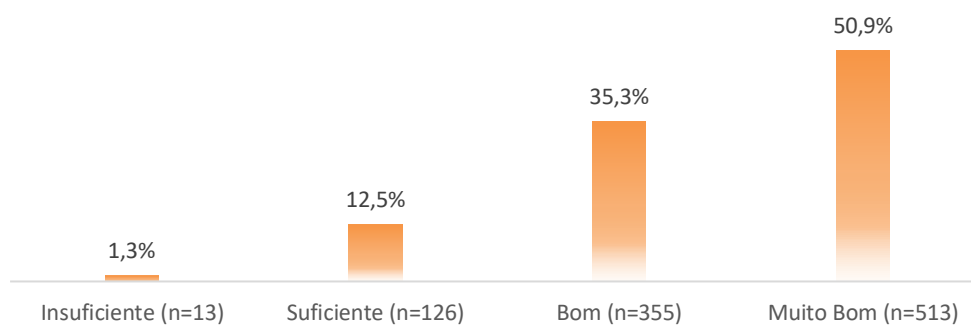


Gráfico 15 - Educação Física

(n = 1000)

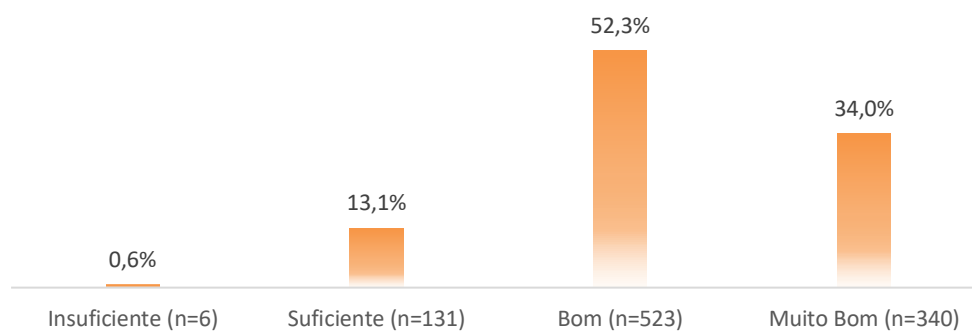


Gráfico 16 - Inglês

(n = 274)

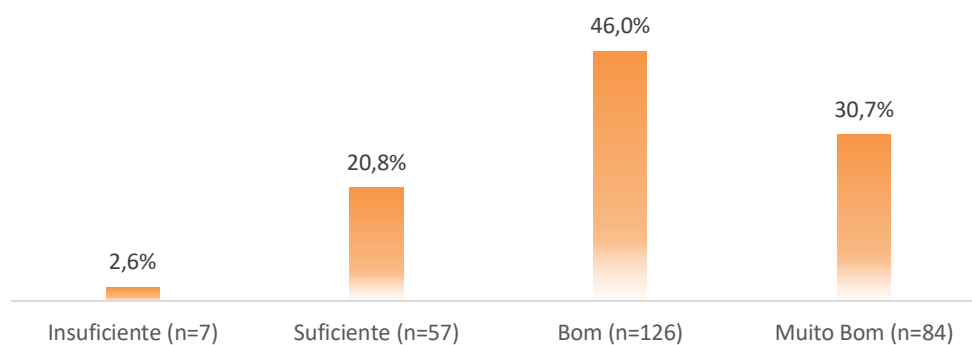


Gráfico 17 - Educação Artística

(n = 1002)

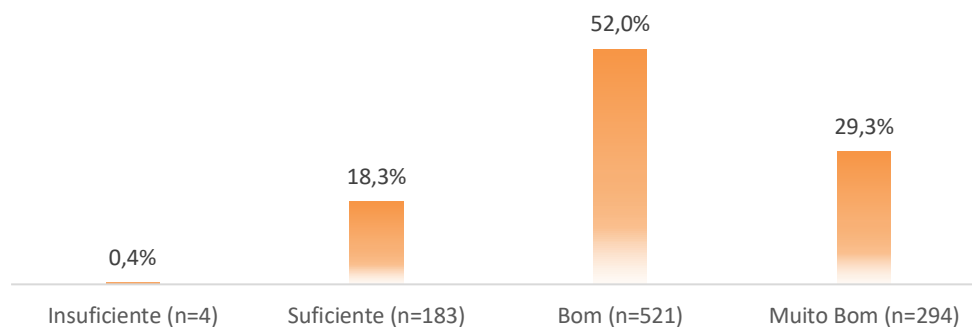
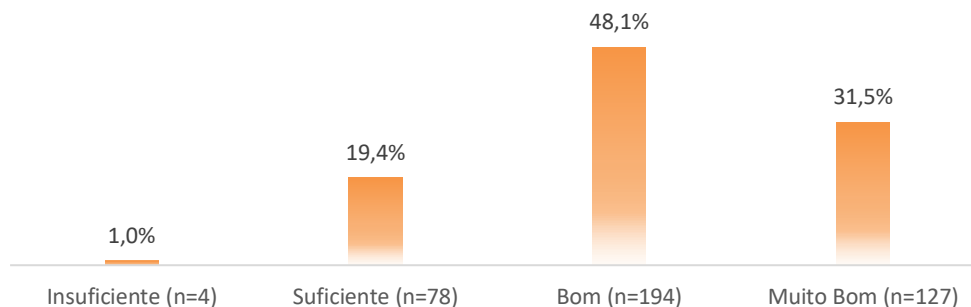


Gráfico 18 - TIC

(n = 403)



Nível de escolaridade completo dos pais ou pessoa cuidadora

Relativamente ao nível de escolaridade dos pais ou pessoa cuidadora (Gráfico 19 e 20), verifica-se que 34,9% das mães e 22,6% dos pais concluíram o Ensino Superior; 42,4% das mães e 42,3% dos pais concluíram o Ensino Secundário; e 22,7% das mães e 35,1% dos pais concluíram o Ensino Básico ou inferior.

Gráfico 19 - Nível de escolaridade da mãe ou pessoa cuidadora

(n = 1773)

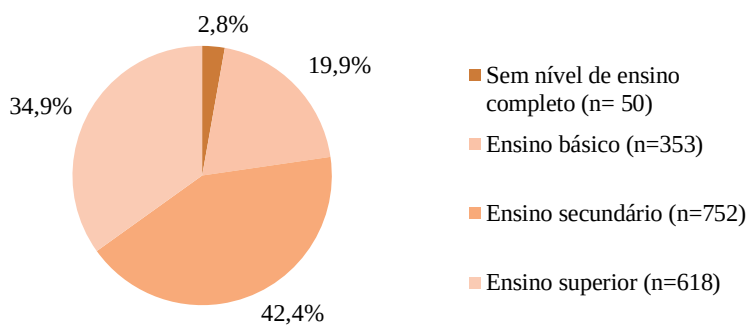
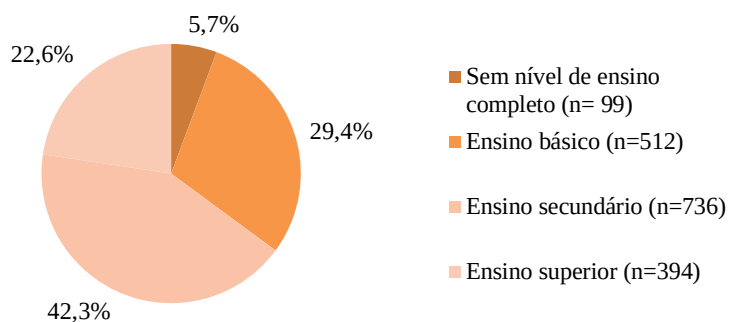


Gráfico 20 - Nível de escolaridade do pai ou pessoa cuidadora

(n = 1741)



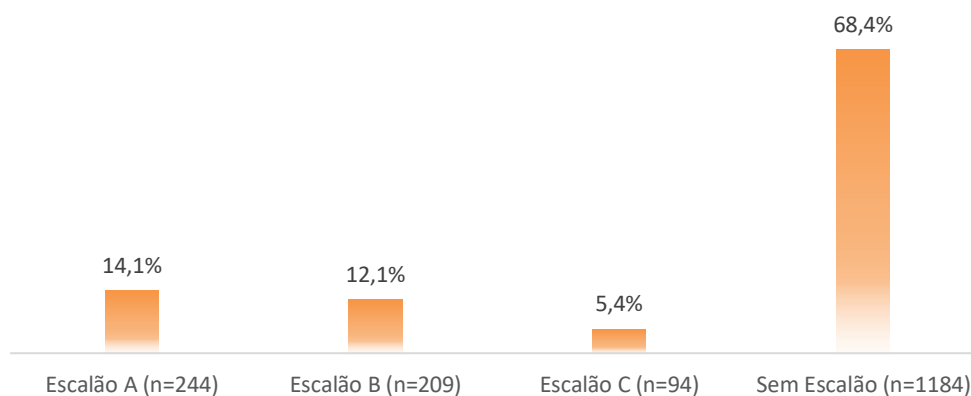
Integração no escalão A, B ou C de ASE (Ação Social Escolar)

Mais de metade dos alunos não se encontram integrados num escalão de ASE (68,4%).

Dos alunos integrados no ASE, 14,1% encontram-se no Escalão A, 12,1% no Escalão B e 5,4% no Escalão C (Gráfico 21).

Gráfico 21 - Integração no escalão A, B ou C de ASE

(n = 1731)



*Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ)*²¹

Para além de se terem considerado os valores parcelas das 5 subescalas e os somatórios das 4 escalas do SDQ - *Strengths and Difficulties Questionnaire*, a Tabela 5 refere-se à observação dos alunos pelos docentes, em relação aos itens considerados individualmente.

Os docentes afirmam ser muito verdade que mais de dois terços dos alunos são sensíveis aos sentimentos dos outros (72,5%), partilham facilmente com as outras crianças (70,4%), gostam de ajudar se alguém está magoado (75,2%) e têm pelo menos um bom amigo (87,3%). Os docentes referem ainda ser muito verdade que um quarto dos alunos demonstra ser irrequieto, muito mexido e nunca parar quieto (25,3%) e um terço pensa nas coisas antes de as fazer (43,4%), geralmente acaba o que começa e tem uma boa atenção (47%).

Tabela 5 - Strengths and Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ)

	Não é verdade	É pouco verdade	É muito verdade
É sensível aos sentimentos dos outros (n=1796)	4,6%	22,9%	72,5%
É irrequieto, muito mexido, nunca para quieto (n=1798)	42,2%	32,5%	25,3%
Queixa-se frequentemente de dores de cabeça, dores de barriga ou vômitos (n=1795)	76,2%	17,1%	6,7%
Partilha facilmente com as outras crianças (guloseimas, brinquedos, lápis, etc.) (n=1790)	4,7%	24,9%	70,4%
Enerva-se muito facilmente e faz muitas birras (n=1798)	66,9%	22,5%	10,6%
Tem tendência a isolar-se, gosta mais de brincar sozinho (n=1794)	77,9%	14,9%	7,2%
Obedece com facilidade, faz habitualmente o que os adultos lhe mandam (n=1793)	8,3%	25,5%	66,2%
Tem muitas preocupações, parece sempre preocupado (n=1796)	67,1%	24,4%	8,5%
Gosta de ajudar se alguém está magoado, aborrecido ou doente (n=1794)	5,1%	19,7%	75,2%
Não sossega. Está sempre a mexer as pernas ou as mãos (n=1794)	54,5%	24,3%	21,2%
Tem pelo menos um bom amigo (n=1785)	3,0%	9,7%	87,3%
Luta frequentemente com as outras crianças, ameaça-as ou intimida-as (n=1793)	81,0%	13,8%	5,2%
Anda muitas vezes triste, desanimado ou choroso	76,7%	18,4%	5,0%

²¹ Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. *Journal of Child Psychology*, 38, 581-586. Adaptação para Portugal: Fleitlich, B., Fonseca, A., Gaspar, F., & Loureiro, M. J. (2004). Questionário do SDQ, versão traduzida e adaptada para a população portuguesa. Consultado em <http://www.sdqinfo.com/d23.html>.

	Não é verdade	É pouco verdade	É muito verdade
(n=1796)			
Em geral as outras crianças gostam dele (n=1792)	2,7%	14,3%	82,9%
Distrai-se com facilidade, está sempre com a cabeça no ar (n=1789)	38,0%	37,1%	24,9%
Em situações novas é receoso, muito agarrado e pouco seguro (n=1795)	44,2%	38,7%	17,1%
É simpático e amável com crianças mais pequenas (n=1794)	3,4%	17,4%	79,2%
Mente frequentemente ou engana (n=1795)	79,1%	16,8%	4,1%
As outras crianças metem-se com ele, ameaçam-no ou intimidam-no (n=1793)	81,7%	14,3%	4,0%
Sempre pronto a ajudar os outros (pais, professores ou outras crianças) (n=1791)	4,7%	25,3%	70,0%
Pensa nas coisas antes de as fazer (n=1786)	12,9%	43,7%	43,4%
Rouba em casa, na escola ou em outros sítios (n=1790)	95,8%	2,8%	1,4%
Dá-se melhor com adultos do que com outras crianças (n=1790)	65,8%	24,3%	9,9%
Tem muitos medos, assusta-se com facilidade (n=1780)	63,1%	27,5%	9,3%
Geralmente acaba o que começa, tem uma boa atenção (n=1784)	15,5%	37,4%	47,0%

Descritivas Gerais

Em média, os alunos reportam um total de 2,19 ($DP=2,17$) para os sintomas emocionais, 1,41 ($DP=1,83$) para os problemas de comportamento, 3,74 ($DP=2,93$) para a hiperatividade e 1,31 ($DP=1,59$) para problemas de relacionamento com os colegas, num valor máximo de 10; 13,45 ($DP=2,03$) num valor máximo de 15; e 8,63 ($DP=6,24$) para o total de dificuldades, num valor máximo de 33 (Tabela 6).

Tabela 6 - Descritivas gerais SDQ

	N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
SDQ (Sintomas Emocionais)	1767	2,19	2,17	0	10
SDQ (Problemas Comportamento)	1772	1,41	1,83	0	10
SDQ (Hiperatividade)	1760	3,74	2,93	0	10
SDQ (Problemas Relacionamento com Colegas)	1759	1,31	1,59	0	10
SDQ (Comportamento Prosocial)	1767	13,45	2,03	6	15
SDQ (Pontuação total)	1683	8,63	6,24	0	33

Comparações por Ano de Escolaridade

Verificam-se diferenças estatisticamente significativas entre anos de escolaridade nas forças e dificuldades dos alunos da educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico, para todas as subescalas, à exceção dos problemas de comportamento (Tabela 7 e Gráfico 22), com indicação a negrito do ano com os valores menos e mais elevados.

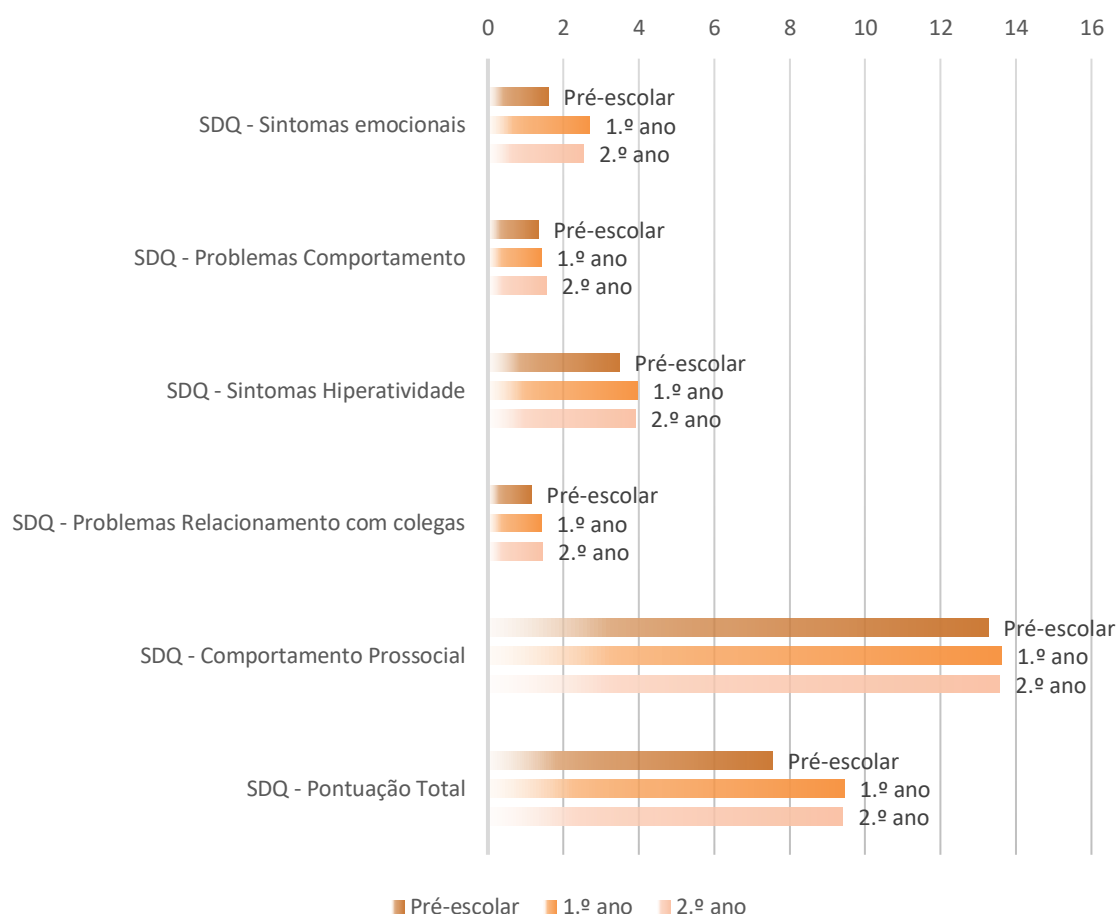
O 1.º ano de escolaridade sobressai com índices mais elevados de sintomas emocionais ($2,70 \pm 2,26$), hiperatividade ($3,96 \pm 2,95$) e comportamento prossocial ($13,61 \pm 1,94$). Os alunos da educação pré-escolar são os que apresentam valores mais baixos em todas as subescalas, nomeadamente nos sintomas emocionais ($1,60 \pm 1,85$), hiperatividade ($3,48 \pm 2,93$), problemas de relacionamento com os colegas ($1,15 \pm 1,47$) e comportamento prossocial ($13,26 \pm 2,15$). O 2.º ano destaca-se por ter os índices mais elevados de hiperatividade ($3,96 \pm 2,95$). Por fim, relativamente ao total de dificuldades, os alunos do 1.º ano apresentam os valores mais altos ($9,44 \pm 6,22$) e os alunos da educação pré-escolar os valores mais baixos ($7,54 \pm 5,77$).

Tabela 7 - Médias SDQ por Ano de escolaridade

Comparações por Ano de escolaridade					
		Média	Desvio Padrão	F	p
SDQ (Sintomas Emocionais)	Pré-escolar (n=750)	1,60	1,85	50,808	<0,001***
	1.º ano (n=531)	2,70	2,26		
	2.º ano (n=486)	2,53	2,30		
SDQ (Problemas Comportamento)	Pré-escolar (n=749)	1,33	1,76	1,992	0,137 (n.s)
	1.º ano (n=533)	1,41	1,85		
	2.º ano (n=490)	1,54	1,92		
SDQ (Hiperatividade)	Pré-escolar (n=743)	3,48	2,93	5,052	0,006**
	1.º ano (n=531)	3,96	2,95		
	2.º ano (n=486)	3,90	2,90		
SDQ (Problemas Relacionamento com colegas)	Pré-escolar (n=744)	1,15	1,47	6,607	0,001**
	1.º ano (n=532)	1,41	1,61		
	2.º ano (n=483)	1,45	1,72		
SDQ (Comportamento Prossocial)	Pré-escolar (n=747)	13,26	2,15	5,683	0,003**
	1.º ano (n=531)	13,61	1,94		
	2.º ano (n=488)	13,57	1,91		
SDQ (Pontuação total)	Pré-escolar (n=707)	7,54	5,77	19,074	≤0,001***
	1.º ano (n=505)	9,44	6,22		
	2.º ano (n=471)	9,41	6,68		

*** ≤ 0,001; ** ≤ 0,01; * ≤ 0,05; n.s. – não significativo

Gráfico 22 - Comparação de Médias SDQ por Ano de escolaridade



Comparações por Género

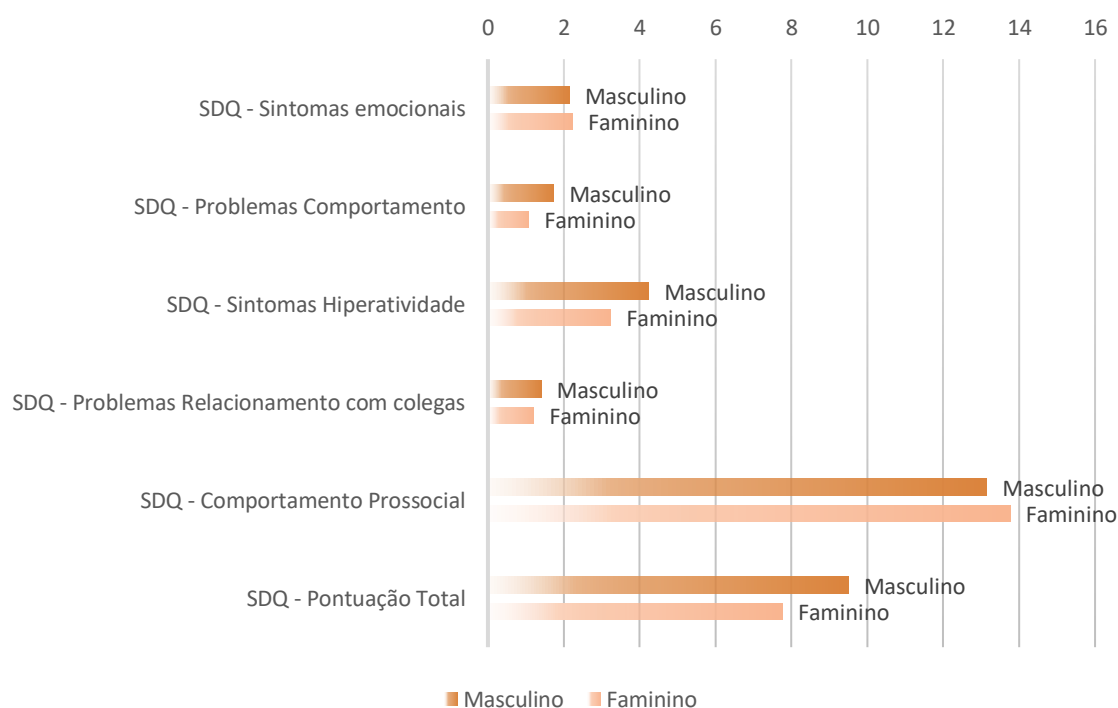
Nas comparações de género verificam-se diferenças estatisticamente significativas para todas as subescalas à exceção dos sintomas emocionais (Tabela 8 e Gráfico 23), com indicação a negrito do género com o valor mais elevado. O género masculino destaca-se com os índices mais elevados nas dimensões referidas, nomeadamente nos problemas de comportamento ($1,74 \pm 2,02$), na hiperatividade ($4,24 \pm 2,99$) e nos problemas de relacionamento com colegas ($1,41 \pm 1,64$), com exceção do comportamento prosocial, onde é o género feminino que apresenta o índice mais elevado ($13,76 \pm 1,80$). No que diz respeito ao total de dificuldades, o género masculino apresenta os índices mais elevados ($9,50 \pm 6,48$) e o género feminino os índices mais baixos ($7,76 \pm 5,86$).

Tabela 8 - Médias SDQ por género

Comparações por Género					
		Média	Desvio Padrão	F	p
SDQ (Sintomas Emocionais)	Masculino	2,15	2,18	0,544	0,461 (n.s)
	Feminino	2,23	2,15		
SDQ (Problemas Comportamento)	Masculino	1,74	2,02	58,640	<0,001***
	Feminino	1,08	1,55		
SDQ (Hiperatividade)	Masculino	4,24	2,99	52,693	<0,001***
	Feminino	3,24	2,79		
SDQ (Problemas Relacionamento com colegas)	Masculino	1,41	1,64	7,045	0,008**
	Feminino	1,21	1,53		
SDQ (Comportamento Prossocial)	Masculino	13,15	2,19	40,037	<0,001***
	Feminino	13,76	1,80		
SDQ (Pontuação total)	Masculino	9,50	6,48	33,174	<0,001***
	Feminino	7,76	5,86		

*** $\leq 0,001$; ** $\leq 0,01$; * $\leq 0,05$; n.s. – não significativo

Gráfico 23 - Comparação de Médias SDQ por Género



Correlações SDQ

As correlações são significativas e positivas entre as dimensões sintomas emocionais, problemas de comportamento, hiperatividade, problemas de relacionamento com os colegas, e total de dificuldades (Tabela 9). O comportamento prossocial apresenta correlações negativas com as demais dimensões. Relativamente à dimensão do total de dificuldades, apresenta uma correlação significativa e negativa com a dimensão do comportamento prossocial.

Tabela 9 - Correlações Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ)

	1	2	3	4	5
1. SDQ (Sintomas emocionais)					
2. SDQ (Problemas de comportamento)	,254**				
3. SDQ (Hiperatividade)	,255**	,574**			
4. SDQ (Problemas relacionados com os colegas)	,436**	,405**	,290**		
5. SDQ (Comportamento Prossocial)	-,116**	-,457**	-,365**	-,387**	
6. SDQ (Pontuação total)	,658**	,757**	,808**	,663**	-,446**

** A correlação é significativa no nível 0.01 (2 extremidade)

RESULTADOS

ALUNOS DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

(2ª fase – 3.º e 4.º anos de escolaridade)

De seguida, serão apresentadas as descrições dos resultados relativos à subamostra de 1227 alunos que integram os 3.º e 4.º anos de escolaridade do 1.º ciclo do ensino básico.

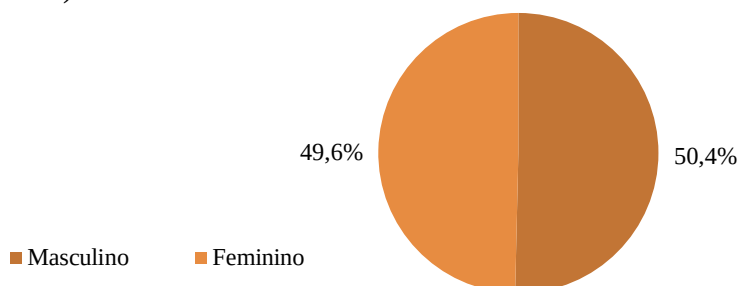
Dados Sociodemográficos

Género

Cerca de metade dos alunos são do género masculino (50,4%) e quase metade do género feminino (49,6%; Gráfico 24).

Gráfico 24 - Género com o qual se identifica

(n = 1227)

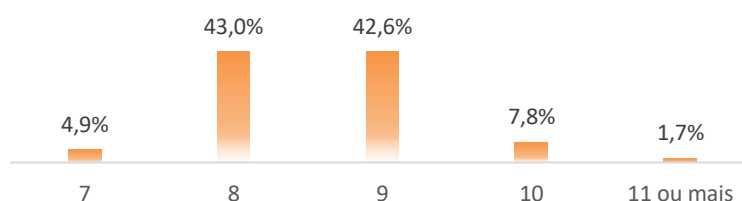


Idade

Os alunos participantes têm entre os 7 e os 11 anos (ou mais) com uma moda de idades de 8 anos (43,0%), seguindo-se com maior frequência os 9 anos (42,6%; Gráfico 25).

Gráfico 25 – Idade

(n = 1227)

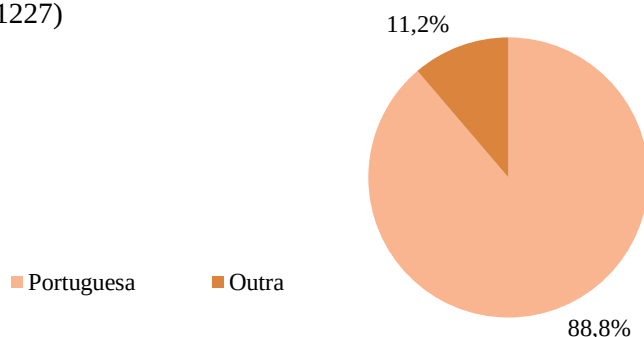


Nacionalidade

88,8% dos alunos têm nacionalidade portuguesa (Gráfico 26).

Gráfico 26 - Nacionalidade

(n = 1227)

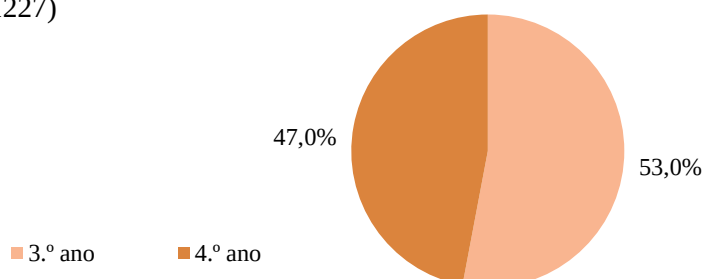


Ano de escolaridade

Relativamente ao ano de escolaridade, 53% frequentam o 3.º ano e 47% o 4.º ano (Gráfico 27).

Gráfico 27 - Ano de escolaridade

(n = 1227)



Classificações finais do 1.º período 2023/2024 – 1.º Ciclo do Ensino Básico (3.º e 4.º anos de escolaridade)

No geral, e com base nas classificações finais do 1.º período do presente ano letivo, os alunos dos 3.º e 4.º anos consideram ter um bom ou muito bom domínio das seguintes disciplinas, ou áreas disciplinares: Português (72%; Gráfico 28); Matemática (74,6%; Gráfico 29); Estudo do Meio (83%; Gráfico 30); Educação Física (90,3%; Gráfico 31); Inglês (80,6%; Gráfico 32); Educação Artística (88,6%; Gráfico 33) e TIC (87,1%; Gráfico 34).

Gráfico 28 - Português

(n = 1221)

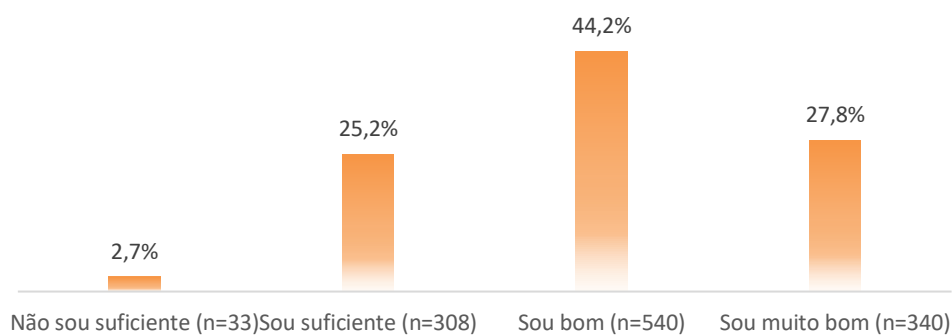


Gráfico 29 - Matemática

(n = 1219)

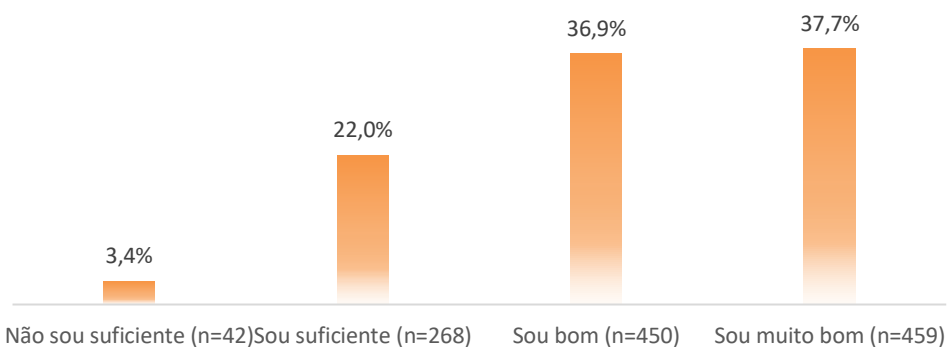


Gráfico 30 - Estudo do Meio

(n = 1218)

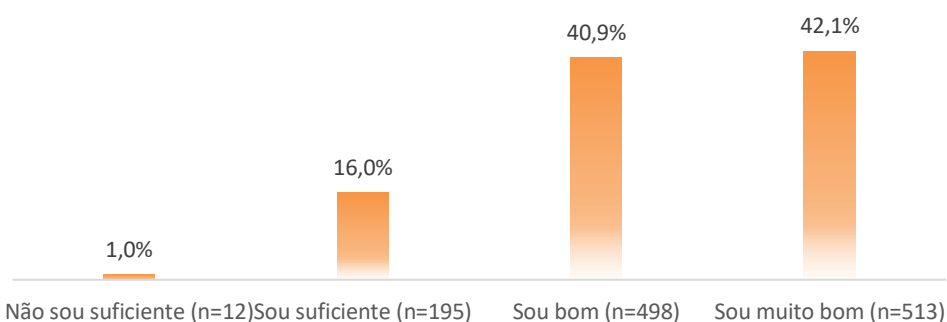


Gráfico 31 - Educação Física

(n = 1206)

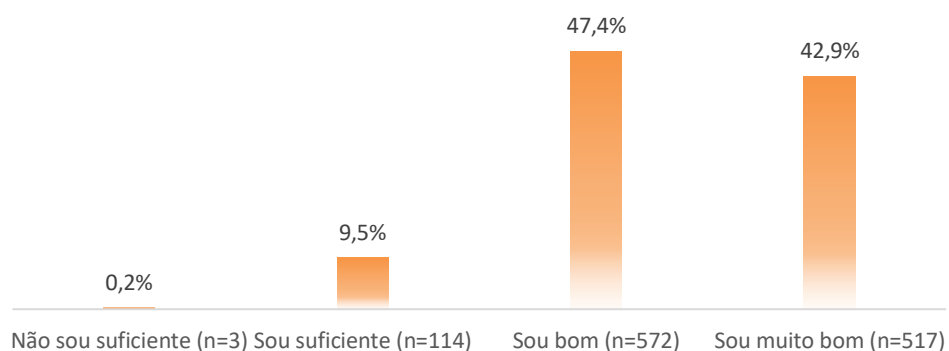


Gráfico 32 - Inglês

(n = 1186)

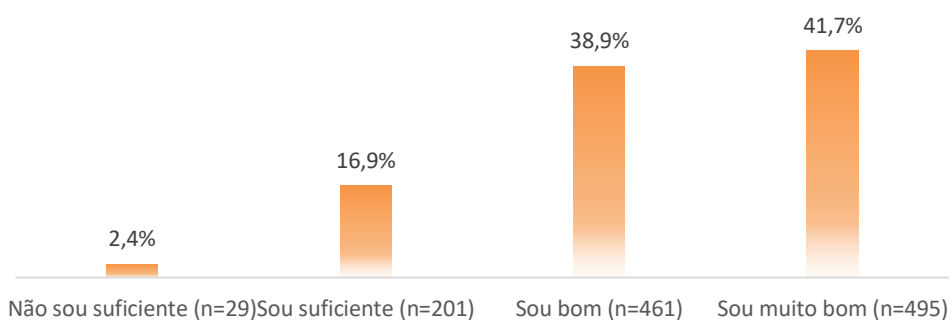


Gráfico 33 - Educação Artística

(n = 1211)

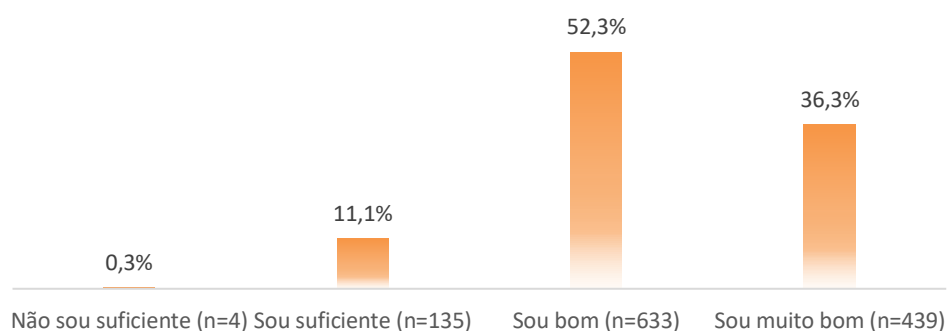
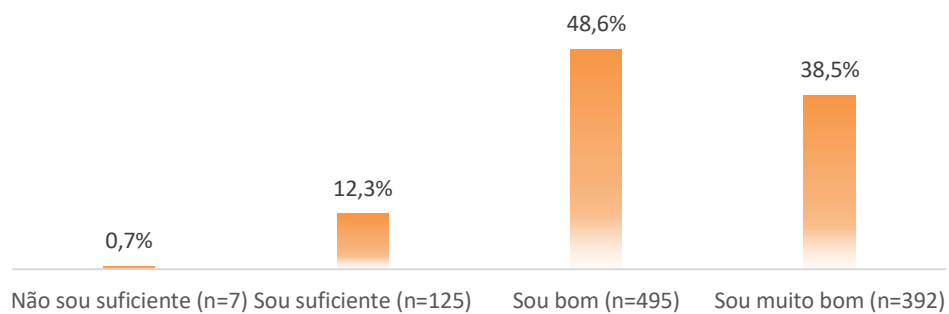


Gráfico 34 - TIC

(n = 1019)



Para mim é Fácil²² – Versão Adaptada²³

Para além de se terem considerado os valores parcelas das 2 subescalas e o somatório da escala total, a Tabela 10 refere-se à auto-observação dos alunos, em relação aos itens considerados individualmente. Das frequências, destaca-se que: dois terços dos alunos não têm qualquer dúvida de que para si é fácil estar alegre e bem-disposto (62,4%); gostar de si (75%); fazer amigos (67,5%); relacionar-se com os professores (66,7%) e com a família (89,6%); gostar de aprender (63,9%); experimentar coisas novas (65,8%); ajudar outras pessoas (66,9%); tratar os outros com respeito (60%); brincar com amigos de diferentes culturas (70%); e cuidar do planeta (79,1%). Para além disso, mais de metade dos alunos consideram fácil saber pedir ajuda quando precisa (53,5%) e difícil confiar em pessoas que não conhecem (58,1%).

Tabela 10 - Para mim é Fácil (versão adaptada)

Para mim é fácil...	É mesmo mentira	Não é verdade	Não tenho a certeza	É verdade	Não tenho qualquer dúvida de que é verdade
... estar alegre e bem-disposto (n=1225)	0,1%	0,8%	8,2%	28,5%	62,4%
... gostar de mim (n=1226)	1,1%	1,1%	4,0%	18,8%	75,0%
... seguir regras (n=1215)	0,4%	2,1%	15,8%	38,8%	42,9%
... controlar as minhas emoções e comportamentos (n=1224)	2,7%	4,9%	18,9%	38,9%	34,6%
... fazer amigos (n=1222)	1,4%	1,5%	7,6%	22,0%	67,5%
... confiar em pessoas que não conheço (n=1221)	58,1%	13,9%	16,8%	7,3%	3,9%
... relacionar-me com os meus professores (n=1224)	0,8%	1,6%	6,7%	24,2%	66,7%
... relacionar-me com a minha família (n=1223)	0,2%	0,4%	1,3%	8,5%	89,6%
... gostar de aprender (n=1223)	0,2%	1,6%	6,0%	28,3%	63,9%
... sentir que sou capaz de fazer as coisas bem (n=1223)	1,2%	1,5%	12,1%	38,8%	46,4%
... não deixar tarefas por terminar (n=1220)	2,4%	5,2%	20,9%	36,1%	35,4%

²² Aventura Social – Associação. (2024). *Protocolo de avaliação da saúde psicológica dos docentes e alunos das escolas portuguesas*. Documento de trabalho não publicado.

²³ Gaspar, T., & Gaspar de Matos, M. (2015). “Para mim é fácil”: Escala de avaliação de competências pessoais e sociais. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 16(2), 195-206. <http://dx.doi.org/10.15309/15psd160206>

Para mim é fácil...	É mesmo mentira	Não é verdade	Não tenho a certeza	É verdade	Não tenho qualquer dúvida de que é verdade
... experimentar coisas novas (n=1221)	1,1%	0,8%	8,9%	23,4%	65,8%
... estar atento e concentrado (n=1219)	1,1%	4,9%	22,0%	41,3%	30,7%
... perceber o que as outras pessoas estão a sentir (n=1222)	2,4%	4,8%	20,8%	35,0%	37,0%
... ajudar outras pessoas (n=1225)	0,2%	0,7%	5,8%	26,4%	66,9%
... saber pedir ajuda quando preciso (n=1224)	1,4%	1,3%	10,9%	32,9%	53,5%
... arranjar soluções para os meus problemas (n=1220)	1,9%	3,0%	18,4%	41,1%	35,6%
... tratar os outros com respeito (n=1225)	0,3%	1,1%	8,3%	30,3%	60,0%
... brincar com amigos de diferentes culturas (n=1222)	0,9%	1,3%	6,6%	21,2%	70,0%
... cuidar do planeta (n=1218)	0,3%	0,5%	3,5%	16,6%	79,1%

Descritivas Gerais

Conforme ilustrado na Tabela 11, em média, os alunos reportam um total de 85,26 ($DP=8,42$) para “Para mim é Fácil”, num valor máximo de 100. Para a subescala “Eu com os outros”, os alunos reportam um valor médio de 46,78 ($DP=4,43$) num máximo de 55, e para a subescala “Eu comigo mesmo” os alunos reportam um valor médio de 38,49 ($DP= 4,62$).

Tabela 11 - Descritivas gerais | Para mim é Fácil

	N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Para mim é Fácil - Total	1160	85,26	8,42	50	100
Eu com os outros	1186	46,78	4,43	27	55
Eu comigo mesmo	1196	38,49	4,62	18	45

Comparações por Ano de escolaridade

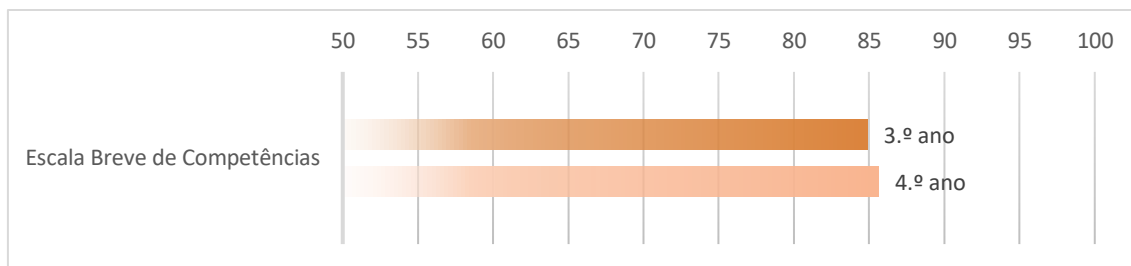
Não se verificam diferenças estatisticamente significativas entre os grupos (Tabela 12 e Gráfico 35).

Tabela 12 - Médias Para mim é Fácil por Ano de escolaridade

Comparações por Ano de escolaridade					
		Média	Desvio Padrão	F	p
Para mim é Fácil	3.º ano (n=620)	84,91	8,22	2,247	0,134 (n.s.)
	4.º ano (n=540)	85,65	8,62		
Eu com os outros	3.º ano (n=633)	46,55	4,36	3,736	0,053 (n.s.)
	4.º ano (n=553)	47,04	4,51		
Eu consigo mesmo	3.º ano (n=637)	38,35	4,55	1,262	0,262 (n.s.)
	4.º ano (n=559)	38,65	4,69		

*** $\leq 0,001$; ** $\leq 0,01$; * $\leq 0,05$; n.s. – não significativo

Gráfico 35 - Comparação de Médias SDQ por Ano de escolaridade



Comparações por Género

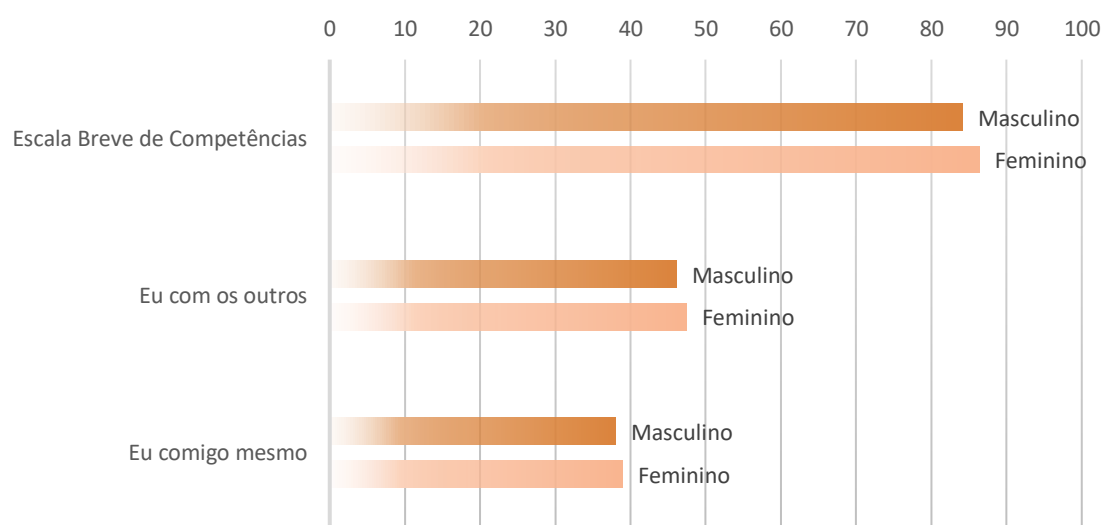
Verificam-se diferenças estatisticamente significativas entre os géneros para o somatório total da escala “Para mim é Fácil” (Tabela 13 e Gráfico 36), com indicação a negrito do género com o valor mais elevado, sendo que as meninas ($86,38 \pm 7,86$) apresentam um total mais elevado que os rapazes ($84,14 \pm 8,80$). Analisando as subescalas, também se verificam diferenças estatisticamente significativas, sendo que as meninas apresentam um total mais elevado para a subescala “Eu com os outros” ($47,46 \pm 4,06$) e na subescala “Eu consigo mesmo” ($38,96 \pm 4,43$).

Tabela 13 - Médias Para mim é Fácil por género

Comparações por Ano de escolaridade					
		Média	Desvio Padrão	F	p
Para mim é Fácil	Masculino (n=583)	84,14	8,80	21,041	<0,001***
	Feminino (n=577)	86,38	7,86		
Eu com os outros	Masculino (n=597)	46,10	4,68	28,513	<0,001***
	Feminino (n=589)	47,46	4,06		
Eu consigo mesmo	Masculino (n=602)	38,01	4,75	12,736	<0,001***
	Feminino (n=594)	38,96	4,43		

*** $\leq 0,001$; ** $\leq 0,01$; * $\leq 0,05$; n.s. – não significativo

Gráfico 36 - Comparação de Médias Para mim é Fácil por Género



Kidscreen-10²⁴

Das frequências relativas aos itens da escala “Kidscreen”, resultado da auto-observação dos alunos, representadas na Tabela 14, destaca-se que na última semana: dois terços dos alunos não têm qualquer dúvida que é verdade que se sentiram bem e em forma (61,6%); cheios de energia (63,3%); e capazes de fazer as atividades que gosta de fazer nos tempos livres (69,7%). Dois terços dos alunos também consideram que os pais os tratam com justiça (74,8%) e que se divertiram com os seus amigos (79,5%). Para além disso, é possível verificar que mais de metade dos alunos considera ter tempo suficiente para ele próprio (58,6%).

Tabela 14 - Kidscreen-10

	É mesmo mentira	Não é verdade	Não tenho a certeza	É verdade	Não tenho qualquer dúvida de que é verdade
Sentiste-te bem e em forma? (n=1223)	0,8%	1,9%	6,7%	29,0%	61,6%
Sentiste-te cheio de energia? (n=1222)	1,0%	1,5%	6,2%	28,0%	63,3%
Sentiste-te triste? (n=1222)	46,2%	13,6%	18,6%	12,4%	9,2%
Sentiste-te sozinho? (n=1220)	50,6%	9,9%	13,2%	11,6%	14,7%
Tiveste tempo suficiente para ti próprio? (n=1214)	2,3%	2,6%	9,2%	27,3%	58,6%
Foste capaz de fazer atividades que gostas de fazer no teu tempo livre? (n=1223)	1,8%	1,1%	5,6%	21,8%	69,7%
Os teus pais trataram-te com justiça? (n=1221)	3,8%	1,6%	5,7%	14,1%	74,8%
Divertiste-te com os teus amigos? (n=1224)	1,0%	0,6%	4,4%	14,5%	79,5%
Foste bom aluno na escola? (n=1223)	1,1%	2,5%	15,5%	34,5%	46,4%
Sentiste-te capaz de prestar atenção? (n=1218)	0,7%	3,1%	16,7%	36,7%	42,8%

²⁴ Matos, M. G., Gaspar, T., Borges, A., Camacho, I., Tomé, G., Ferreira, M., Reis, M., & Ramiro, L. (2010). *Kidscreen10: Qualidade de Vida e Saúde em Crianças e Adolescentes*. Aventura Social

Descritivas Gerais

Em média, os alunos reportam uma pontuação de 42,88 ($DP=5,25$) para a escala *Kidscreen-10*, num valor máximo de 50 (Tabela 15).

Tabela 15 - Descritivas gerais *Kidscreen-10*

	N	Média	Desvio Padrão	Min.	Máx.
Kidscreen-10	1226	42,88	5,25	14	50

Comparações por Ano de escolaridade

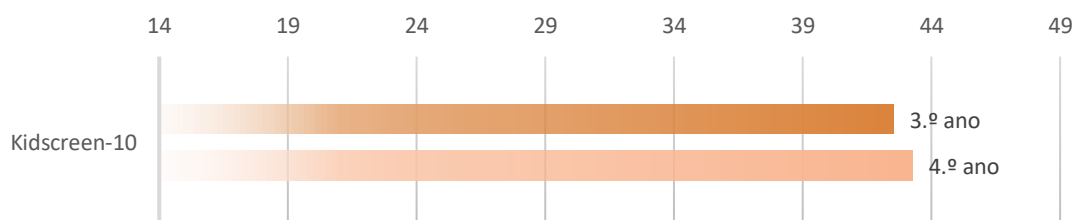
Da análise da escala “*Kidscreen-10*” por ano de escolaridade, os resultados são significativos e apresentados em seguida (Tabela 16 e Gráfico 37), com indicação a negrito do ano com o valor mais elevado, o 4.º ano ($43,27 \pm 5,09$).

Tabela 16 - Médias *Kidscreen-10* por Ano de escolaridade

Comparações por Ano de escolaridade					
		Média	Desvio Padrão	F	p
Kidscreen-10	3.º ano (n=650)	42,53	5,37	6,030	0,014*
	4.º ano (n=576)	43,27	5,09		

*** $\leq 0,001$; ** $\leq 0,01$; * $\leq 0,05$; n.s. – não significativo

Gráfico 37 - Comparação de Médias SDQ por Ano de escolaridade



Comparações por Género

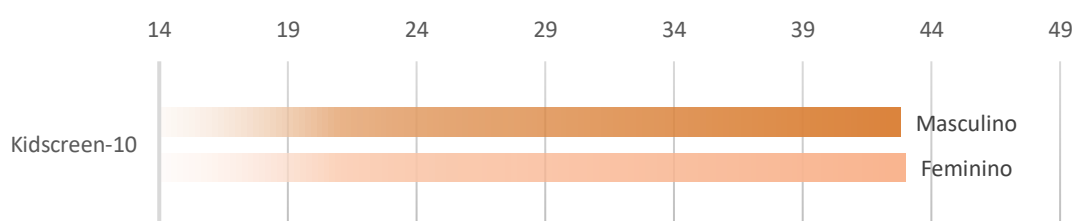
Não se verificam diferenças estatisticamente significativas entre os grupos (Tabela 17 e Gráfico 38).

Tabela 17 - Médias *Kidscreen-10* por género

Comparações por Género					
		Média	Desvio Padrão	F	p
Kidscreen-10	Masculino (n=618)	42,78	5,30	0,438	0,508 (n.s)
	Feminino (n=608)	42,98	5,20		

*** $\leq 0,001$; ** $\leq 0,01$; * $\leq 0,05$; n.s. – não significativo

Gráfico 38 - Comparação de Médias *Kidscreen-10* por Género



Correlações | Para mim é Fácil e *Kidscreen-10*

As correlações (Tabela 18) mostram-se significativas e positivas entre as escalas Para mim é Fácil e *Kidscreen-10*.

Tabela 18 - Correlações Para mim é Fácil e *Kidscreen-10*

	1	2	3
1. Eu com os outros			
2. Eu comigo mesmo	,728**		
3. Para mim é Fácil	,927**	,932**	
4. Kidscreen-10	,510**	,604**	,604**

** A correlação é significativa no nível 0.01 (2 extremidade)

RESULTADOS

ENSINO BÁSICO (2.º e 3.º ciclos) E SECUNDÁRIO

De seguida, serão apresentadas as descrições dos resultados relativos à subamostra de 3073 alunos que integram os 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e o ensino secundário.

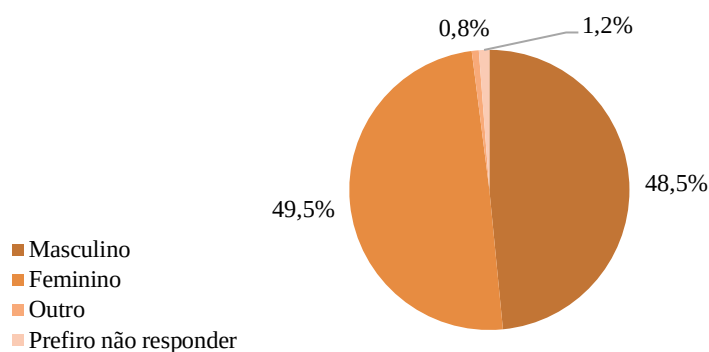
Dados Sociodemográficos

Género

49,5% alunos são do género feminino e 48,5% do género masculino (Gráfico 39).

Gráfico 39 - Género com o qual se identifica

(n = 3073)



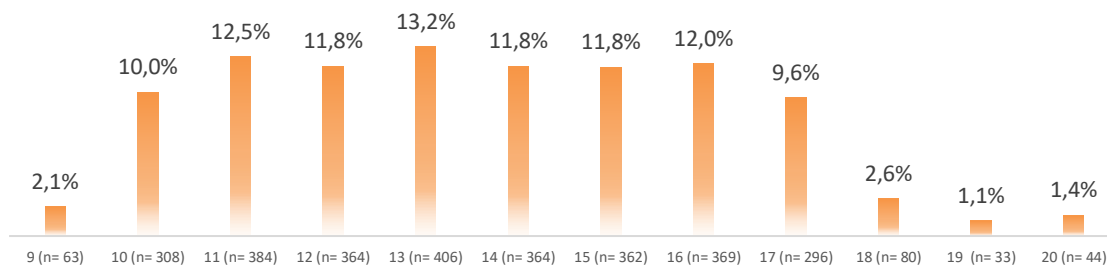
Idade

Os alunos participantes deste grupo têm entre 9 e 20 anos e a sua média de idades é de 13,64 anos ($DP=2,53$), com um valor modal de 13 anos (13,2%; Tabela 19 e Gráfico 40).

Tabela 19 - Idade

	Média	Desvio Padrão	Min.	Máx.
Idade	13,64	2,53	9	20

Gráfico 40 - Idade
(n = 3073)

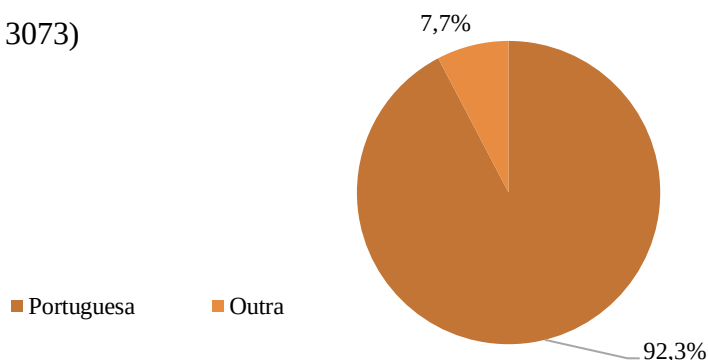


Nacionalidade

A generalidade dos alunos tem nacionalidade portuguesa (92,3%; Gráfico 41).

Gráfico 41 - Nacionalidade

(n = 3073)

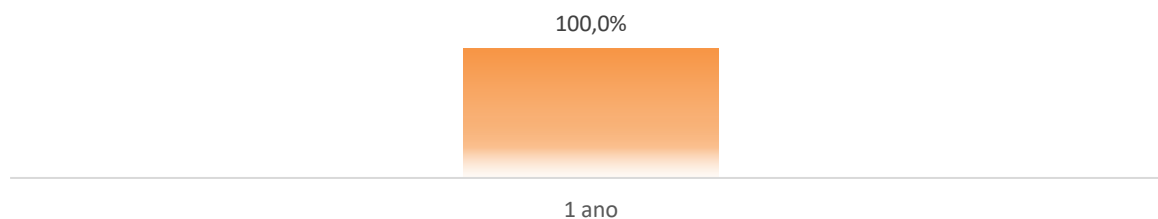


Se não é português, há quanto tempo está a viver em Portugal?

Todos os alunos que não têm nacionalidade portuguesa reportam estar a viver em Portugal há 1 ano (Gráfico 42).

Gráfico 42 - Há quanto tempo está a viver em Portugal?

(n = 236)

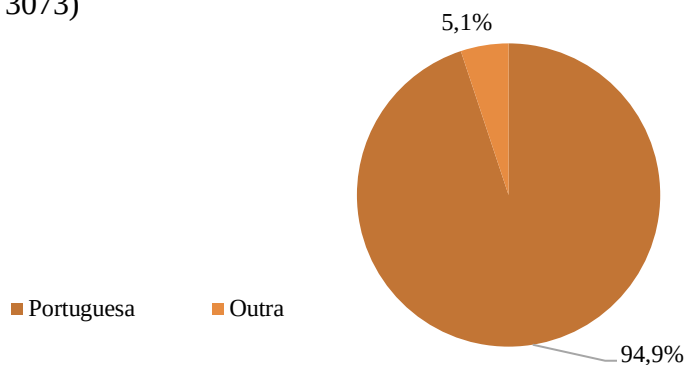


Que língua falas em casa?

92,2% afirma falar português em casa (Gráfico 43).

Gráfico 43 – Língua falada em casa

(n = 3073)

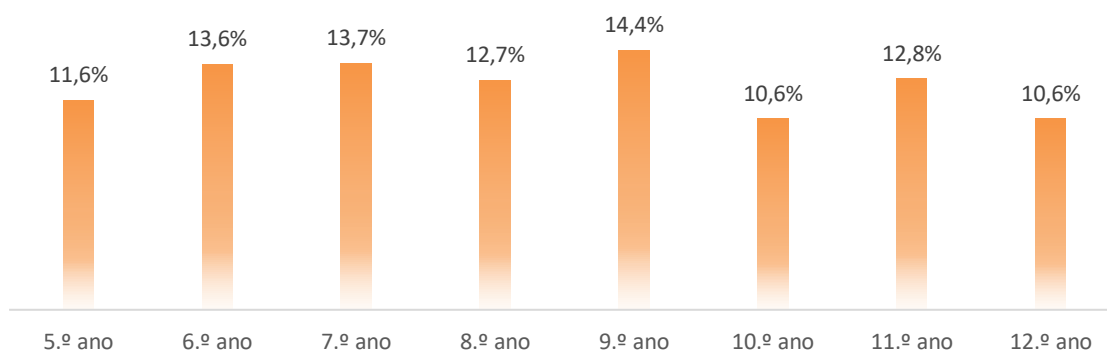


Ano de escolaridade

Relativamente ao ano de escolaridade (Gráfico 44), 14,4% frequentam o 9.º ano, 13,7% o 7.º ano, 13,6% o 6.º ano, 12,8% o 11.º ano, 12,7% o 8.º ano, 11,6% o 5.º ano, 10,6% o 10.º ano e 10,6% o 12.º ano.

Gráfico 44 - Ano de escolaridade

(n = 3073)



Classificações finais do 1.º período 2023/2024 – 2.º e 3.º ciclos do ensino básico

Com base nas classificações finais do 1.º período do presente ano letivo, os alunos dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico revelam um valor modal de 3 (de 1 a 5) a Português (42,8%; Gráfico 45), Matemática (36,8%; Gráfico 46) e Ciências Naturais (41,7%; Gráfico 47), e uma moda de 4 valores Educação Visual (46,1%; Gráfico 48) e Educação Física (48,6%; Gráfico 49), Inglês (35,9%; Gráfico 50) e Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC; 43,8%; Gráfico 51).

Gráfico 45 - Português

(n = 2006)

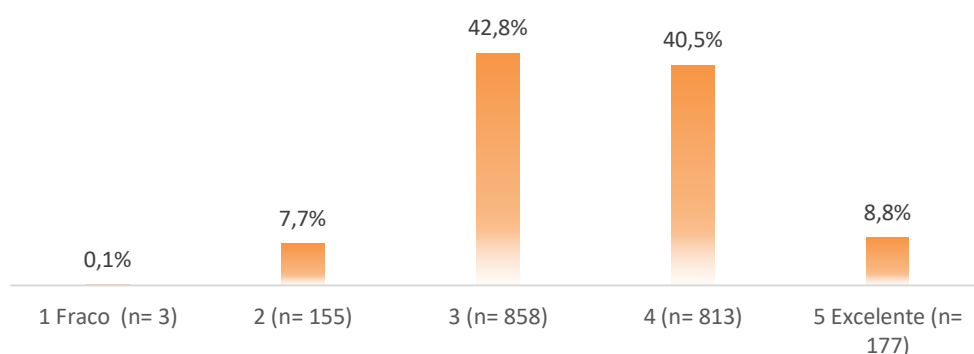


Gráfico 466 - Matemática

(n = 1997)

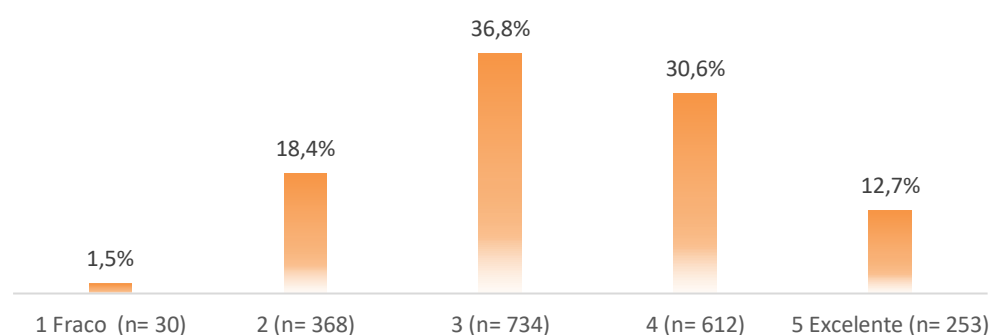


Gráfico 47 - Ciências Naturais

(n = 1990)

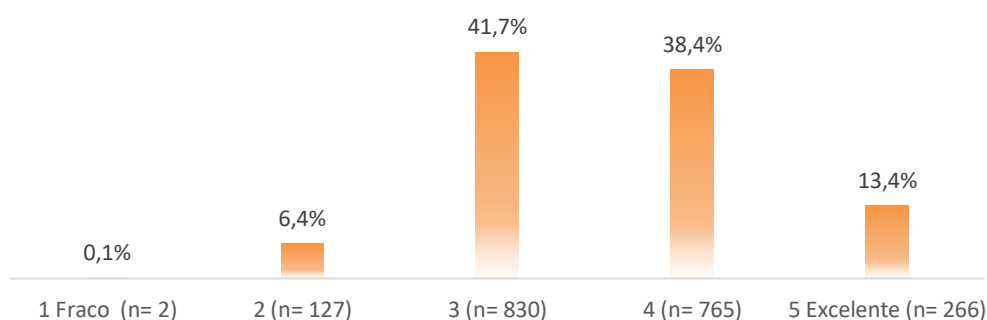


Gráfico 48 - Educação Visual

(n = 1939)

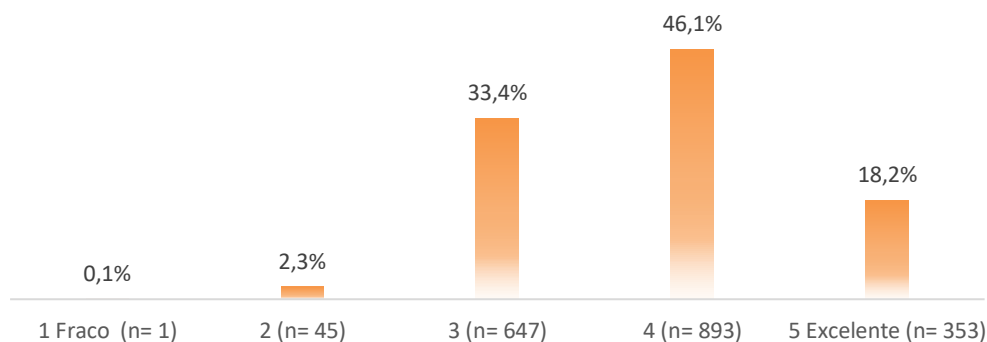


Gráfico 49 - Educação Física

(n = 1939)

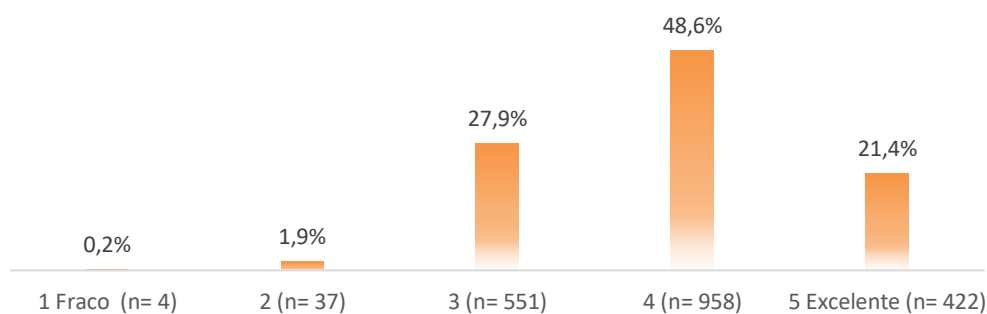


Gráfico 50 - Inglês

(n = 2000)

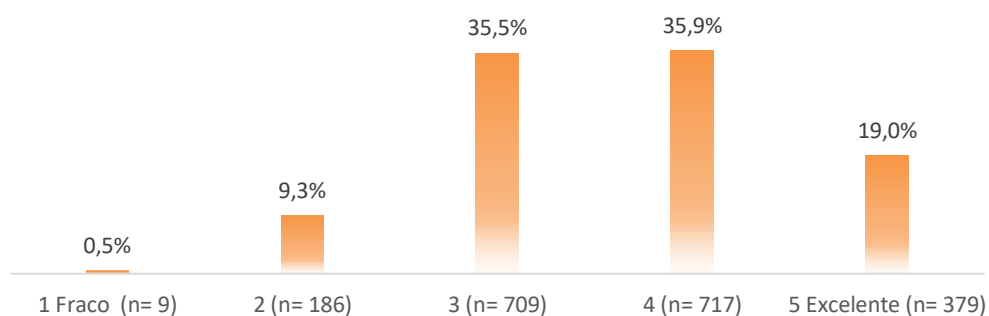
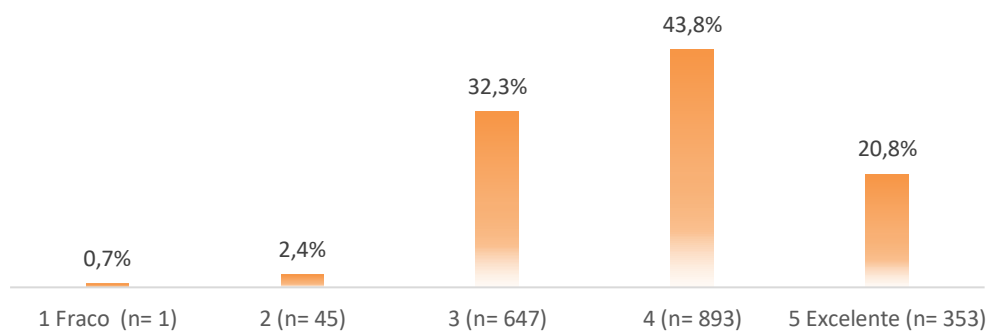


Gráfico 51 - TIC

(n = 1075)



Classificações finais do 1.º período 2023/2024 – Ensino secundário

No ensino secundário o valor modal da classificação a português (Gráfico 52) é de 13 valores (15,5%), Matemática ou Matemática Aplicada às Ciências Sociais (MACS) (Gráfico 53) 10 valores (11%), e Educação Física (Gráfico 54) 17 valores (18,5%) de 0 a 20.

Gráfico 52 – Português

(n = 1026)

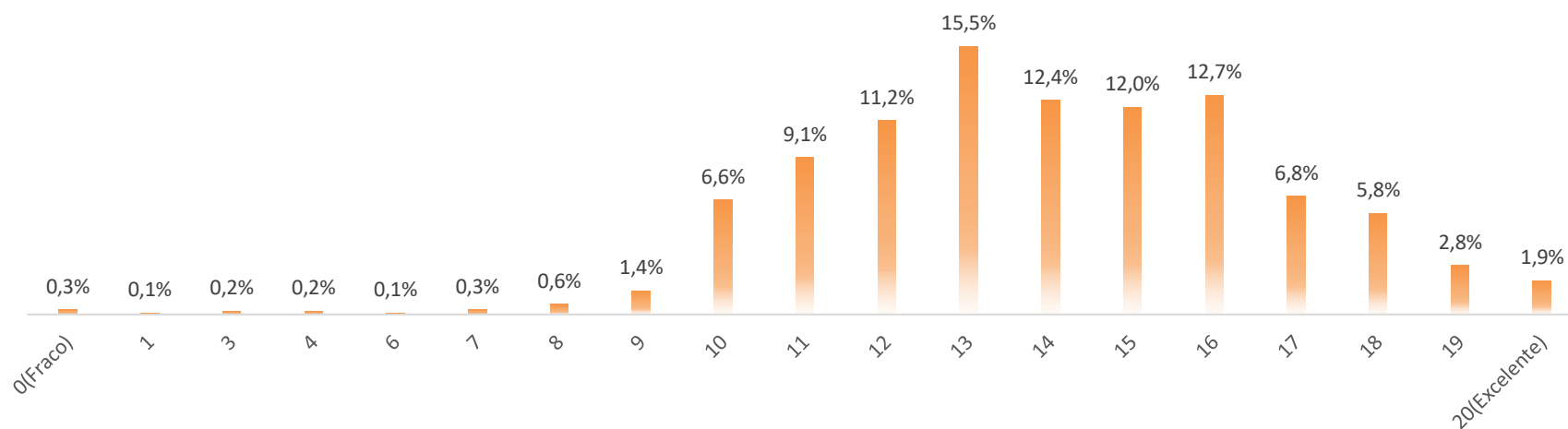


Gráfico 53 - Matemática ou MACS

(n = 948)

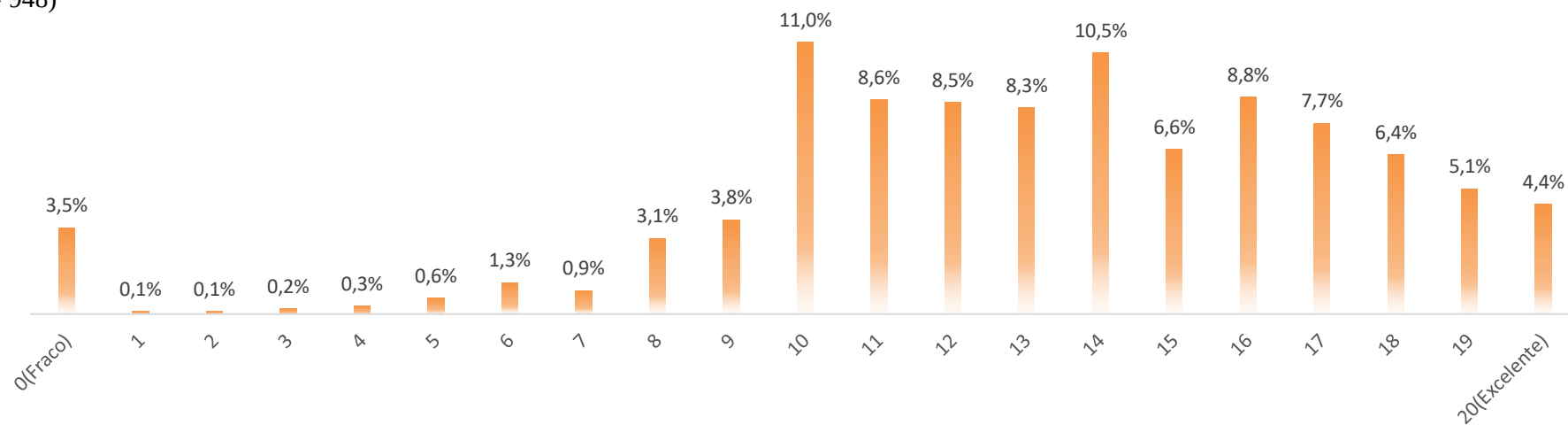
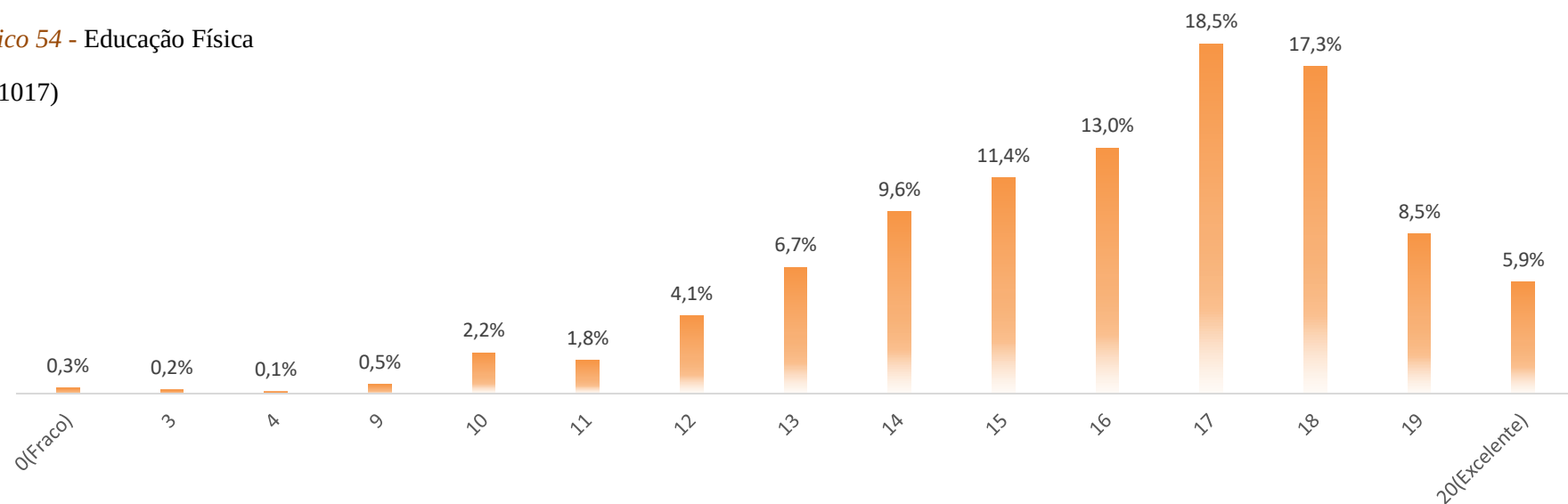


Gráfico 54 - Educação Física

(n = 1017)



Nível de escolaridade completo dos pais ou pessoa cuidadora

Relativamente ao nível de escolaridade dos pais ou pessoa cuidadora (Gráfico 55 e 56), verifica-se que 34,2% das mães e 21,7% dos pais concluíram o Ensino Superior; 39,0% das mães e 39,1% dos pais concluíram o Ensino Secundário; e 26,9% das mães e 26,7% dos pais concluíram o Ensino Básico ou inferior.

Gráfico 55 - Nível de escolaridade da mãe ou pessoa cuidadora

(n = 2991)

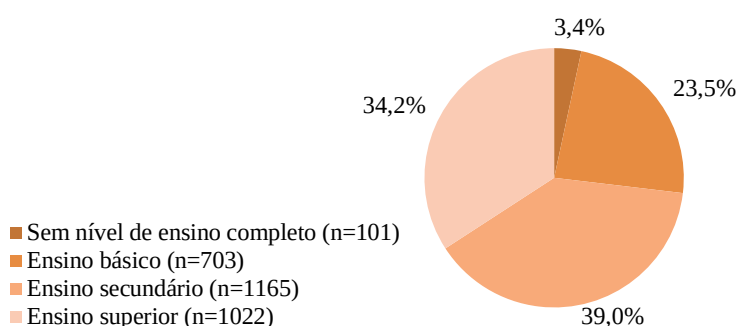
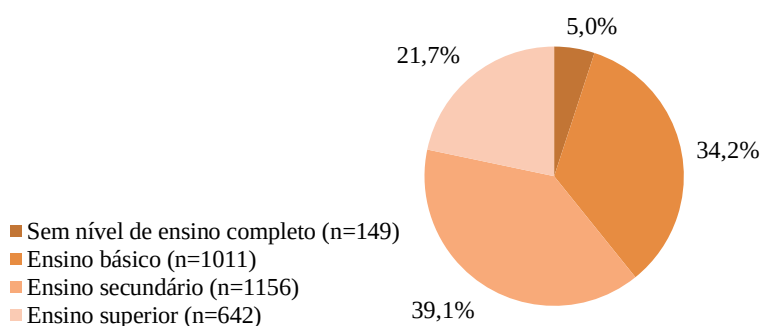


Gráfico 56 - Nível de escolaridade do pai ou pessoa cuidadora

(n = 2958)

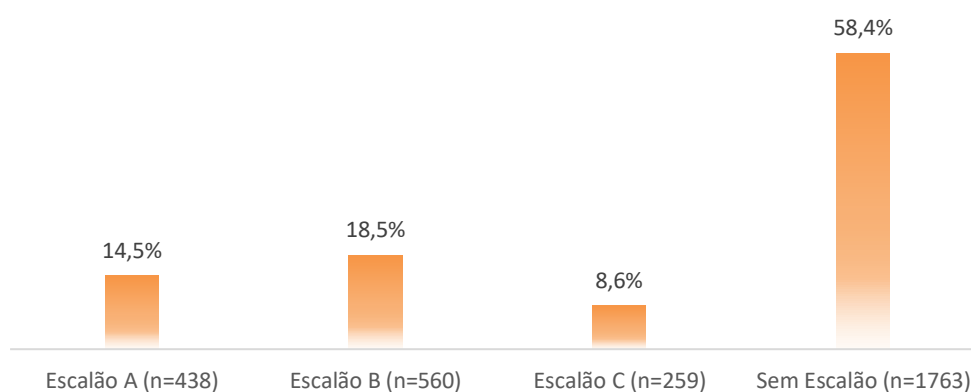


Integração no escalão A, B ou C de ASE

Mais de metade dos alunos não se encontra integrado num escalão de ASE (58,4%). Dos alunos integrados no ASE, 18,5% encontram-se no Escalão B, 14,5% no Escalão A e 8,6% no Escalão C (Gráfico 57).

Gráfico 57 - Integração no escalão A, B ou C de ASE

(n = 3020)

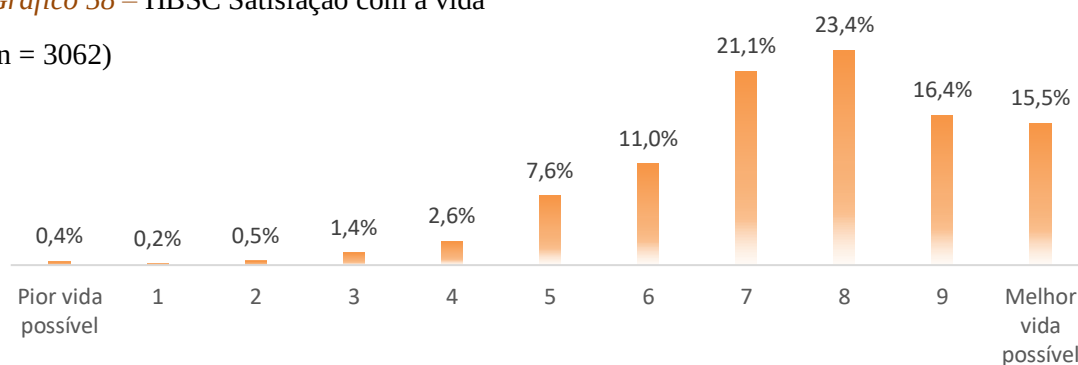


HBSC Satisfação com a vida²⁵

Mais de dois terços dos alunos reportam uma satisfação com a vida igual ou superior a 7 (76,4%), com um total médio de 7,57 ($DP=1,79$; Gráfico 58).

Gráfico 58 – HBSC Satisfação com a vida

(n = 3062)



Descritivas Gerais

Em média os alunos reportam um total de satisfação com a vida igual a 7,57 ($DP=1,79$), num máximo de 10 pontos (Tabela 20).

Tabela 20 - Descritivas Gerais | HBSC Satisfação com a vida

	N	Média	Desvio-padrão	Mínimo	Máximo
HBSC Satisfação com a vida	3062	7,57	1,79	0	10

Comparações por Ano de escolaridade

Verificam-se diferenças estatisticamente significativas na satisfação com a vida entre os anos de escolaridade, sendo que os mais novos (5.º ano) tendem a apresentar uma pontuação média mais elevada ($8,27 \pm 1,73$) em comparação aos mais velhos (11.º ano; $7,06 \pm 1,72$). O valor médio de satisfação com a vida tende a diminuir ao longo da idade, como se pode observar na Tabela 21 e no Gráfico 59, com indicação a negrito do ano com os valores menos e mais elevados.

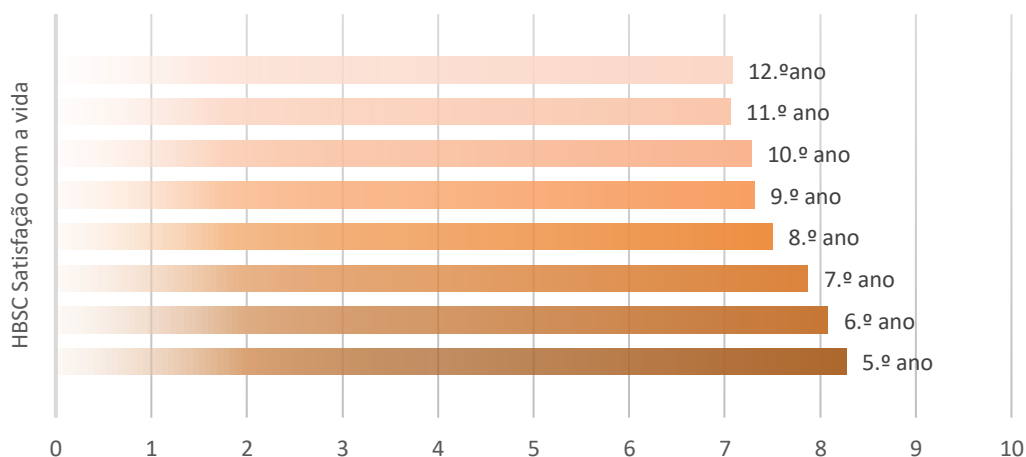
²⁵ Cantril, H. (1965). *The pattern of human concerns*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.

Tabela 21 - Comparação por Ano de Escolaridade | Satisfação com a vida

Comparação por Escolaridade					
HBSC Satisfação com a vida		Média	Desvio Padrão	F	p
	5.º ano (n=358)	8,27	1,73	562,163	≤0,001***
	6.º ano (n=418)	8,08	1,72		
	7.º ano (n=419)	7,87	1,71		
	8.º ano (n=390)	7,50	1,93		
	9.º ano (n=441)	7,31	1,66		
	10.º ano (n=326)	7,28	1,63		
	11.º ano (n=395)	7,06	1,72		
	12.º ano (n=323)	7,08	1,85		

*** ≤ 0,001; ** ≤ 0,01; * ≤ 0,05; n.s. – não significativo

Gráfico 59 – Comparação por Escolaridade | Satisfação com a vida



Comparações por Género

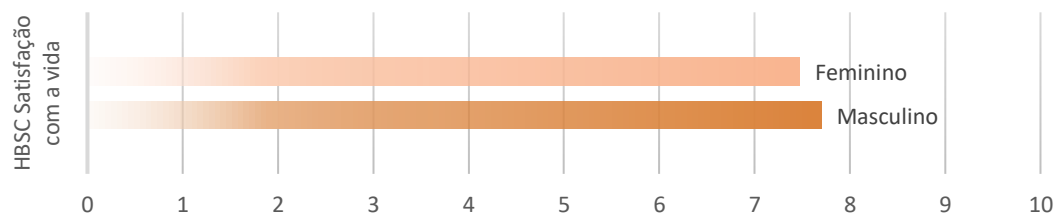
Segundo os dados da Tabela 22 e Gráfico 60, com indicação a negrito do género com o valor mais elevado, verificam-se diferenças estatisticamente significativas na satisfação com a vida entre os rapazes e as meninas, sendo que os rapazes tendem a apresentar uma pontuação média mais elevada ($7,70 \pm 1,83$) em comparação com as meninas ($7,47 \pm 1,72$).

Tabela 22 - Comparação por Género | HBSC Satisfação com a vida.

Comparação por Género					
HBSC Satisfação com a vida		Média	Desvio Padrão	F	p
	Masculino	7,70	1,83	38,197	≤0,001
	Feminino	7,47	1,72		

*** ≤ 0,001; ** ≤ 0,01; * ≤ 0,05; n.s. – não significativo

Gráfico 60 - Comparação por Género | HBSC Satisfação com a vida



HBSC Sintomas de mal-estar psicológico^{26,27}

Mais de um quarto dos alunos refere sentir irritação ou mau humor (30,2%), nervosismo (32,2%) e dificuldades em adormecer (27,3%) e mais de um quinto relata sentir tristeza (21,2%), várias vezes por semana ou quase todos os dias. Embora a maioria dos alunos refira raramente ou nunca sentir uma tristeza tão grande que parece que não aguenta (70,5%), mais de um quarto refere sentir esta tristeza mensalmente ou com mais frequência (29,5%; Tabela 23).

Tabela 23 - HBSC Sintomas de mal-estar psicológico

	Raramente ou nunca	Quase todos os meses	Quase todas as semanas	Mais do que uma vez por semana	Quase todos os dias
Tristeza (n=3046)	40,6%	22,9%	15,3%	15,4%	5,8%
Irritação ou mau humor (n=3038)	28,7%	21,9%	19,2%	18,6%	11,6%
Nervosismo (n=3022)	25,2%	21,7%	20,9%	18,5%	13,7%
Dificuldade em adormecer (n=3025)	47,0%	14,8%	10,9%	13,5%	13,8%
Uma tristeza tão grande que parece que não aguentas (n=3033)	70,5%	13,1%	6,6%	5,7%	4,1%

Descritivas Gerais

Em média os alunos apresentam uma pontuação de 6,48 ($DP=5,02$) de mal-estar psicológico, num valor máximo de 20 (Tabela 24).

Tabela 24 - Descritivas gerais HBSC Sintomas de mal-estar psicológico.

	N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
HBSC Sintomas de mal-estar psicológico	2966	6,48	5,02	0	20

²⁶ Inchley J et al. eds. (2016). Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being. *Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2013/2014 survey*. Copenhagen, WHO Regional Office for Europe (Health Policy for Children and Adolescents, No. 7).

²⁷ Matos, M. G. & Equipa Aventura Social (2018). *A Saúde dos Adolescentes Portugueses após a recessão – Dados nacionais do estudo HBSC 2018*. Lisboa: Equipa Aventura Social.

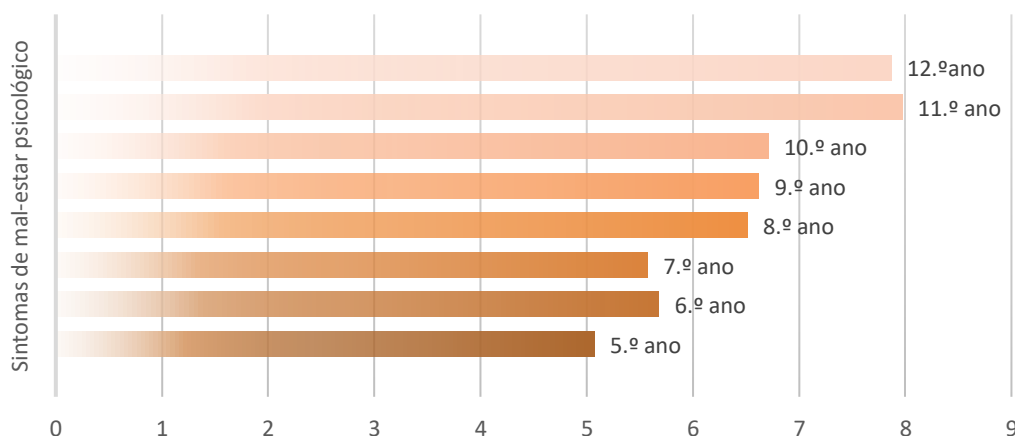
Comparações por Ano de escolaridade

Identificam-se diferenças estatisticamente significativas no mal-estar psicológico entre os anos de escolaridade (Tabela 25), com indicação a negrito do ano com os valores mais e menos elevados, sendo que os mais novos (5.º ano) tendem a apresentar uma pontuação média mais baixa ($5,07 \pm 4,54$) quando comparados aos mais velhos (11.º ano; $7,97 \pm 5,03$). Verifica-se uma tendência de aumento do mal-estar psicológico ao longo da idade (Gráfico 61) embora se registem 2 exceções (não significativas) a este padrão.

Tabela 25 - Comparação por Escolaridade | HBSC Sintomas de mal-estar psicológico

Comparação por Escolaridade					
HBSC Sintomas de mal-estar psicológico		Média	Desvio Padrão	F	p
	5.º ano (n=341)	5,07	4,54	16,207	<0,001***
	6.º ano (n=402)	5,68	4,84		
	7.º ano (n=397)	5,57	4,79		
	8.º ano (n=383)	6,51	5,23		
	9.º ano (n=432)	6,62	4,97		
	10.º ano (n=315)	6,71	4,94		
	11.º ano (n=387)	7,97	5,03		
	12.º ano (n=317)	7,87	5,06		

Gráfico 61 – Comparação por Escolaridade | HBSC Sintomas de mal-estar psicológico



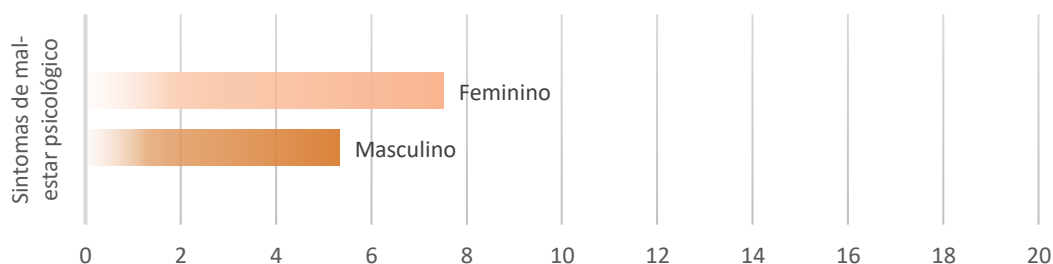
Comparações por Género

Relativamente ao género (Tabela 26 e Gráfico 62), verificam-se diferenças estatisticamente significativas no mal-estar psicológico entre os rapazes e as meninas, com indicação a negrito do género com os valores mais elevado, sendo as meninas ($7,51 \pm 5,02$) que se destacam com um total significativamente mais elevado ao dos rapazes ($5,33 \pm 4,73$).

Tabela 26 - Comparação por Género | HBSC Sintomas de mal-estar psicológico

Comparação por Género					
HBSC Satisfação com a vida		Média	Desvio Padrão	F	p
	Masculino	5,33	4,73	145,300	<0,001***
	Feminino	7,51	5,02		

Gráfico 62 - Comparação por Género | HBSC Sintomas de mal-estar psicológico



HBSC WHO-5/ Qualidade de vida percebida²⁸

Verifica-se que dois terços dos alunos mencionam sentir-se alegres e bem-dispostos (83,2%), calmos e tranquilos (73,8%) e ativos e energéticos (73,9%), e que preenchem o seu dia com coisas que lhes interessam (72,3%), pelo menos por mais de metade do tempo. Mais de metade dos alunos refere acordar fresco e repousado (55,3%), pelo menos por mais de metade do tempo (Tabela 27).

Tabela 27 - HBSC WHO-5/ Qualidade de vida percebida

	Nunca	Algumas vezes	Menos de metade do tempo	Mais de metade do tempo	A maior parte do tempo	Todo o tempo
Senti-me alegre e bem-disposto (n=3062)	0,8%	6,5%	9,5%	28,1%	41,7%	13,4%
Senti-me calmo e tranquilo (n=3044)	2,0%	9,4%	14,8%	28,8%	32,8%	12,2%
Senti-me ativo e enérgico (n=3029)	1,8%	10,2%	14,1%	26,1%	29,1%	18,7%
Acordei a sentir-me fresco e descansado (n=3011)	8,9%	17,4%	18,4%	22,5%	20,9%	11,9%
O meu dia a dia tem sido preenchido com coisas que me interessam (n=3028)	2,3%	12,0%	13,4%	28,0%	29,0%	15,3%

Descritivas Gerais

Em média os alunos reportam um total de qualidade de vida correspondente a 15,70 (DP=5,04), num máximo de 25 (Tabela 28).

Tabela 28 - Descritivas gerais HBSC – Qualidade de vida/WHO

	N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
HBSC WHO-5/ Qualidade de vida percebida	2961	15,70	5,04	0	25

²⁸ World Health Organization. (1998). Wellbeing measures in primary health care/the DEPCARE project: report on a WHO meeting, Stockholm, Sweden 12-13 February 1998. In Wellbeing measures in primary health care/the DEPCARE project: report on a WHO meeting, Stockholm, Sweden 12-13 February 1998.

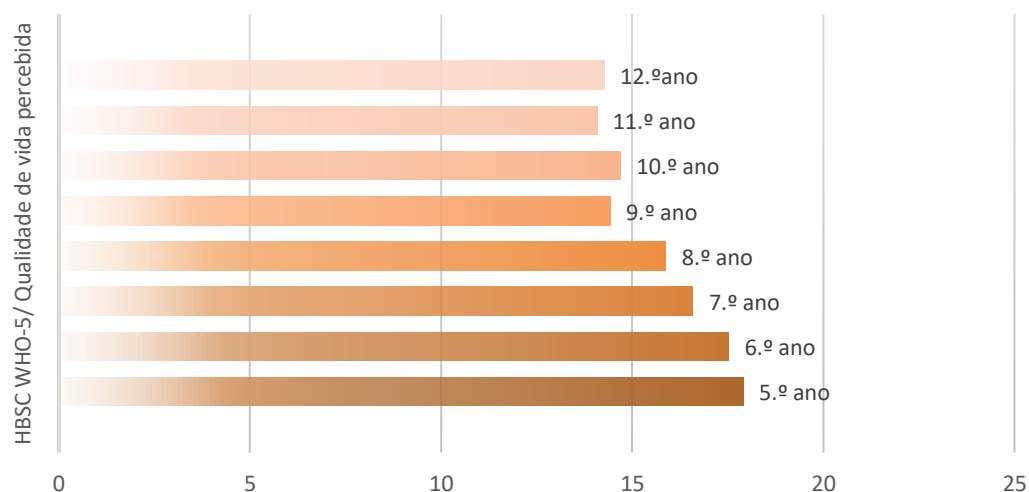
Comparações por Ano de escolaridade

Nas comparações por escolaridade (Tabela 29) foram encontradas diferenças estatisticamente significativas, com indicação a negrito do ano com os valores mais e menos elevados, sendo que os alunos do 5.º ano apresentam, em média, um total mais elevado que os restantes anos ($17,90 \pm 4,35$). O 11.º ano destaca-se com o total mais baixo em comparação com os restantes anos ($14,08 \pm 5,04$). Verifica-se uma tendência de diminuição da qualidade de vida ao longo da idade (Gráfico 63).

Tabela 29 - Comparação por Escolaridade | HBSC WHO-5/ Qualidade de vida percebida

Comparação por Escolaridade					
HBSC WHO-5/ Qualidade de vida percebida		Média	Desvio Padrão	F	p
	5.º ano (n=338)	17,90	4,35	36,288	<0,001***
	6.º ano (n=406)	17,52	4,64		
	7.º ano (n=398)	16,59	4,95		
	8.º ano (n=380)	15,88	5,00		
	9.º ano (n=426)	14,42	4,85		
	10.º ano (n=316)	14,70	4,88		
	11.º ano (n=384)	14,08	5,04		
	12.º ano (n=321)	14,28	5,06		

Gráfico 63 – Comparação por Escolaridade | HBSC WHO-5/ Qualidade de vida percebida



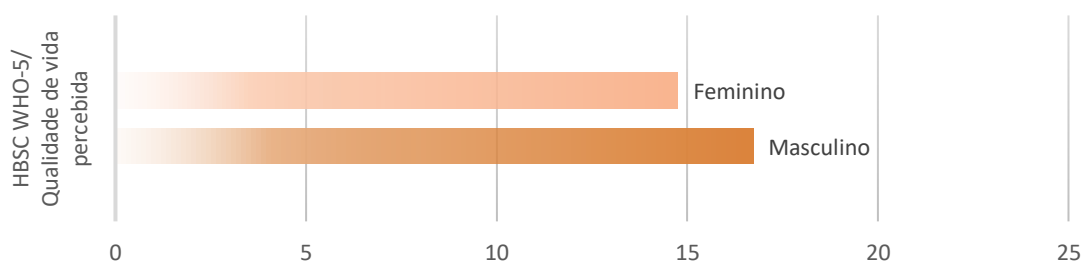
Comparações por Género

Nas comparações por género (Tabela 30 e Gráfico 64), verificam-se diferenças estatisticamente significativas, com indicação a negrito do género com o valor mais elevado, sendo que os rapazes reportam um total de qualidade de vida mais elevado ($16,73 \pm 4,80$) que as meninas ($14,75 \pm 5,01$).

Tabela 30 - Comparação por Género | HBSC WHO-5/ Qualidade de vida percebida

Comparação por Género					
HBSC WHO-5/ Qualidade de vida percebida		Média	Desvio Padrão	F	p
	Masculino	16,73	4,80	119,010	<0,001***
	Feminino	14,75	5,01		

Gráfico 64 - Comparação por Género | HBSC WHO-5/ Qualidade de vida percebida



DASS-21 | Depressão, Ansiedade e Stresse²⁹

Dois terços dos alunos referem sentir dificuldades em ter iniciativa para fazer coisas (60,1%) e sentirem-se agitados (60,9%), pelo menos algumas vezes. Metade dos alunos reporta ter reagido em demasia a determinadas situações (53,6%), e dificuldade em relaxar (53,1%), pelo menos algumas vezes (Tabela 31).

Tabela 31 - DASS-21| Depressão, Ansiedade e Stresse

	Não se aplicou nada a mim	Aplicou-se a mim algumas vezes	Aplicou-se a mim muitas vezes	Aplicou-se a mim a maior parte do tempo
Tive dificuldade em me acalmar (n=3051)	52,5%	33,6%	10,1%	3,8%
Senti a minha boca seca (n=3036)	50,4%	33,1%	12,3%	4,2%
Não consegui sentir nenhum sentimento positivo (n=3032)	60,9%	25,6%	9,8%	3,7%
Senti dificuldades em respirar (por exemplo respirar de modo excessivamente rápido ou falta de ar na ausência de exercício físico) (n=3039)	65,4%	23,1%	8,4%	3,1%
Tive muita dificuldade em ter iniciativa para fazer coisas (n=3044)	39,9%	39,4%	15,2%	5,5%
Reagi em demasia a determinadas situações (n=3027)	46,4%	36,2%	13,2%	4,2%
Senti-me trémulo (por exemplo sem forças nas pernas) (n=3034)	62,4%	24,1%	10,3%	3,2%
Senti que estava a utilizar muita energia nervosa (n=3073)	53,0%	30,0%	13,1%	3,9%
Preocupe-me com situações em que podia entrar em pânico e fazer figura ridícula (n=3036)	55,6%	26,3%	12,2%	5,9%
Senti que não tinha nada a esperar do futuro (n=3042)	59,3%	23,1%	11,3%	6,3%
Senti-me agitado (n=3029)	39,1%	38,9%	16,4%	5,5%
Senti dificuldade em me relaxar (n=3022)	46,9%	34,4%	13,6%	5,1%
Senti-me triste e deprimido (n=2999)	55,7%	29,6%	10,3%	4,4%
Estive intolerante em relação ao que me impediu de terminar o que estava a fazer (n=3016)	62,5%	26,4%	8,8%	2,3%
Senti-me quase a entrar em pânico (n=3029)	68,1%	19,6%	9,0%	3,3%
Não fui capaz de ter entusiasmo por nada (n=3032)	62,2%	25,4%	8,6%	3,8%
Senti que não tinha muito valor como pessoa (n=3017)	60,1%	22,2%	11,0%	6,7%
Senti que estava demasiado suscetível ou irritável (n=3002)	50,5%	30,8%	13,6%	5,1%
Senti alterações no meu coração sem fazer exercício físico (aumentos no ritmo cardíaco ou falta de batimentos) (n=3026)	67,2%	19,1%	9,6%	4,1%
Senti-me assustado sem ter uma boa razão para isso (n=3032)	66,0%	22,5%	7,7%	3,8%
Senti que não vale a pena viver (n=3035)	75,5%	13,7%	6,7%	4,1%

²⁹ Lovibond, S.H., & Lovibond, P.F. (1995). *Manual for the Depression, Anxiety, Stresse Scales Australia*. Disponível em: <http://www2.psy.unsw.edu.au/dass/>. Adaptação portuguesa: Pais-Ribeiro JL, Honrado A, Leal I. (2004). Contribuição para o estudo da adaptação portuguesa das escalas de Ansiedade, Depressão e Stresse (EADS) de 21 itens de Lovibond e Lovibond. *Psicol Saúde Doenças*, 5(1), 229-39.

Descritivas Gerais

Em média os alunos reportam uma pontuação de 4,93 ($DP=4,46$) para o stresse, 4,21 ($DP=4,53$) para a depressão e 3,84 ($DP=4,18$) para a ansiedade, num valor máximo de 21. Relativamente ao valor total, num máximo de 63 pontos, os alunos apresentam uma média de 12,72 ($DP=12,12$; Tabela 32).

Tabela 32 - Descritivas gerais DASS-21| Depressão, Ansiedade e Stresse

	N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
DASS-21 Stresse	2883	4,93	4,46	0	21
DASS-21 Depressão	2913	4,21	4,53	0	21
DASS-21 Ansiedade	2946	3,84	4,18	0	21
DASS-21 Total	2734	12,72	12,12	0	63

Comparações por Ano de escolaridade

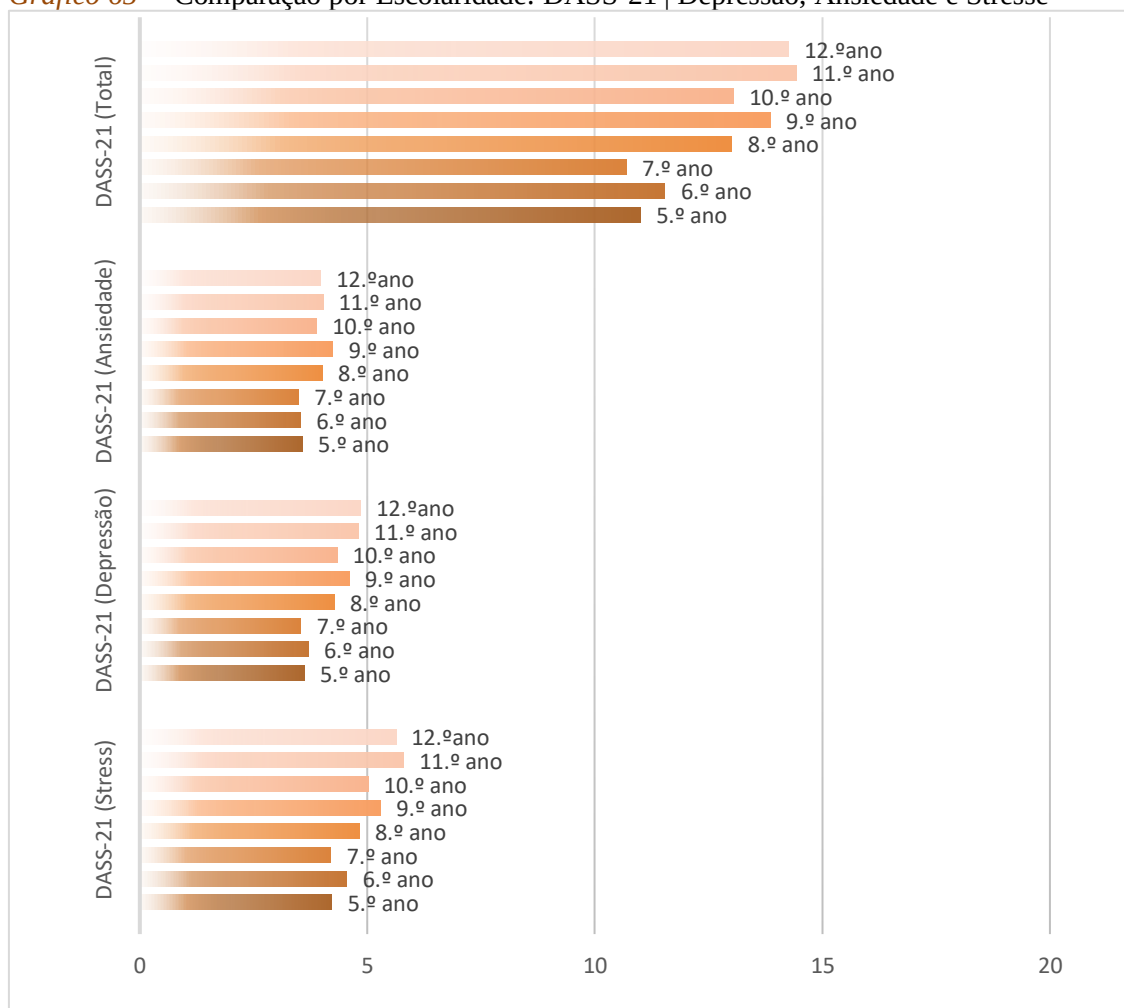
Verificam-se diferenças estatisticamente significativas quando comparados os valores da DASS-21 por ano de escolaridade, com indicação a negrito do ano com os valores mais e menos elevado (Tabela 33). Os alunos do 7.º ano apresentam valores mais baixos para o stresse ($4,20\pm4,23$), depressão ($3,54\pm4,26$) e ansiedade ($3,49\pm3,85$), quando comparados com os restantes anos. Os alunos do 9.º ano apresentam os níveis mais elevados para a ansiedade ($4,24\pm4,34$), os alunos do 11.º ano apresentam os níveis mais elevados para o stresse ($5,80\pm4,51$) e os alunos do 12.º apresentam os níveis mais elevados para a depressão ($4,86\pm4,70$). Quanto ao valor total, são os alunos do 7.º ano que apresentam valores mais baixos ($10,69\pm11,04$) e os do 11.º ano que apresentam os valores mais elevados ($14,42\pm12,98$). Verifica-se uma tendência de agravamento da sintomatologia psicológica ao longo da idade (Gráfico 65).

Tabela 33 - Comparação por Escolaridade: DASS-21| Depressão, Ansiedade e Stresse

Comparação por Escolaridade					
		Média	Desvio Padrão	F	p
DASS-21 Stresse	5.º ano (n=333)	4,22	4,15	6,682	<0,001***
	6.º ano (n=387)	4,55	4,15		
	7.º ano (n=397)	4,20	4,23		
	8.º ano (n=369)	4,82	4,73		
	9.º ano (n=417)	5,29	4,45		
	10.º ano (n=304)	5,02	4,71		
	11.º ano (n=371)	5,80	4,51		
	12.º ano (n=311)	5,63	4,58		
DASS-21 Depressão	5.º ano (n=338)	3,61	4,48	5,182	<0,001***
	6.º ano (n=397)	3,70	4,04		
	7.º ano (n=388)	3,54	4,26		
	8.º ano (n=373)	4,27	4,81		
	9.º ano (n=421)	4,60	4,67		
	10.º ano (n=310)	4,34	4,64		
	11.º ano (n=381)	4,81	4,49		
	12.º ano (n=311)	4,86	4,70		
DASS-21 Ansiedade	5.º ano (n=338)	3,57	4,14	1,743	0,095 (n.s.)
	6.º ano (n=404)	3,53	3,68		
	7.º ano (n=402)	3,49	3,85		
	8.º ano (n=375)	4,01	4,60		
	9.º ano (n=424)	4,24	4,34		
	10.º ano (n=313)	3,89	4,33		
	11.º ano (n=378)	4,03	4,30		
	12.º ano (n=318)	3,98	4,18		
DASS-21 Total	5.º ano (n=317)	11,00	11,95	5,158	<0,001***
	6.º ano (n=364)	11,54	10,76		
	7.º ano (n=366)	10,69	11,04		
	8.º ano (n=347)	13,01	13,40		
	9.º ano (n=396)	13,85	12,39		
	10.º ano (n=293)	13,05	12,56		
	11.º ano (n=359)	14,42	12,98		
	12.º ano (n=296)	14,26	12,45		

*** ≤ 0,001; ** ≤ 0,01; * ≤ 0,05; n.s. – não significativo

Gráfico 65 – Comparação por Escolaridade: DASS-21 | Depressão, Ansiedade e Stresse



Comparações por Género

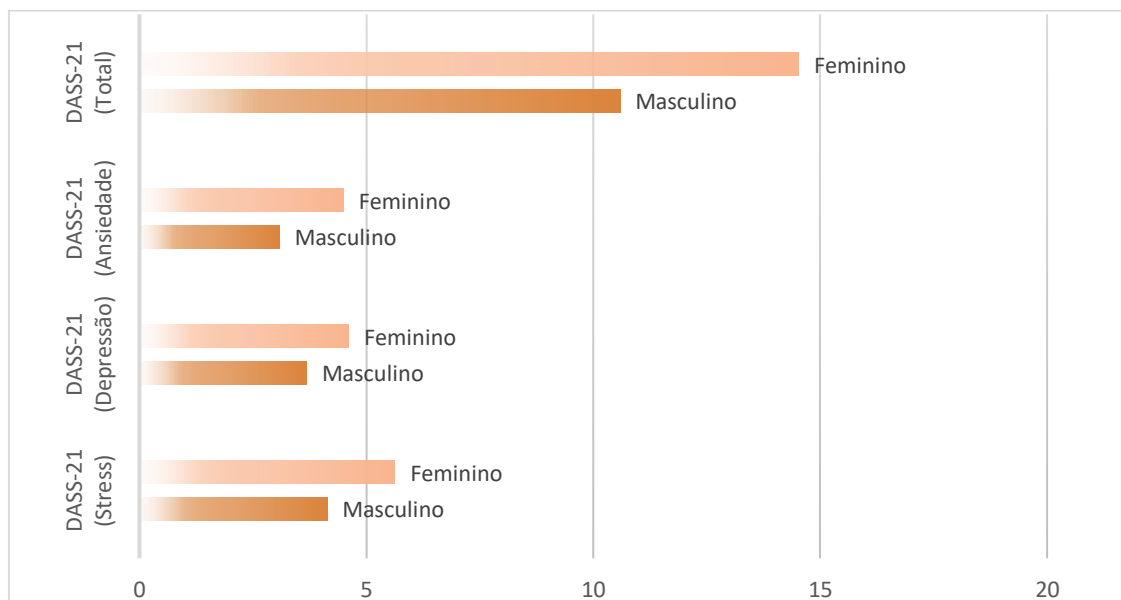
Verificam-se diferenças estatisticamente significativas entre rapazes e meninas quando comparados os valores da DASS-21, com indicação a negrito do género com o valor mais elevado (Tabela 34 e Gráfico 66). As meninas apresentam valores mais elevados para o stresse (**5,63±4,52**) depressão (**4,61±4,57**), ansiedade (**4,49±4,37**) e valor total (**14,52±12,27**).

Tabela 34 - Comparação por Género: DASS-21 | Depressão, Ansiedade e Stresse

Comparação por Género					
		Média	Desvio Padrão	F	p
DASS-21 Stresse	Masculino	4,14	4,20	82,425	<0,001***
	Feminino	5,63	4,52		
DASS-21 Depressão	Masculino	3,69	4,33	30,724	<0,001***
	Feminino	4,61	4,57		
DASS-21 Ansiedade	Masculino	3,09	3,73	85,936	<0,001***
	Feminino	4,49	4,37		
DASS-21 Total	Masculino	10,59	11,31	74,291	<0,001***
	Feminino	14,52	12,27		

*** $\leq 0,001$; ** $\leq 0,01$; * $\leq 0,05$; n.s. – não significativo

Gráfico 66 - Comparação por Género: DASS-21 | Depressão, Ansiedade e Stresse



SSES | Competências Socioemocionais³⁰

Considerando a subescala de **otimismo** (Tabela 35), verifica-se que dois terços dos alunos reportam que gosta de viver (77,2%), que são uma pessoa feliz (70,4%), acreditam que vão acontecer coisas boas (66,8%) e que veem o lado positivo da vida (63,2%). Um terço dos alunos refere que não acorda feliz quase todos os dias (31,1%).

Tabela 35 - SSES | Otimismo

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
Eu sinto-me triste muitas vezes (n=3035)	29,7%	28,3%	23,8%	13,9%	4,3%
Eu acredito que me vão acontecer coisas boas (n=3015)	7,0%	7,6%	18,6%	39,4%	27,4%
Eu sou sempre positivo em relação ao futuro (n=3012)	6,6%	14,8%	31,3%	30,0%	17,3%
Eu acordo feliz quase todos os dias (n=3021)	10,8%	20,3%	30,3%	25,7%	12,9%
Eu gosto de viver (n=3014)	3,3%	3,1%	16,4%	26,8%	50,4%
Eu vejo o lado positivo da vida (n=3009)	4,3%	6,5%	26,0%	36,5%	26,7%
Eu sou uma pessoa feliz (n=2994)	3,4%	3,8%	22,4%	38,1%	32,3%
Eu espero que as coisas más aconteçam (n=3015)	44,0%	21,2%	22,1%	9,2%	3,5%

Na subescala de **controlo emocional** (Tabela 36), metade dos alunos reporta que consegue controlar a raiva (50%). Não obstante, mais de um terço afirma que se chateia facilmente (42,8%), que muda muitas vezes de humor (39,8%) e que não consegue ficar calmo mesmo em situações tensas (38,1%).

³⁰ OECD (2021), *Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/92a11084-en>.

Tabela 36 - SSSES | Controlo Emocional

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
Eu não me chateio facilmente (n=3016)	17,0%	25,8%	29,9%	17,8%	9,5%
Eu mantenho o controlo das minhas emoções (n=3003)	8,7%	16,1%	30,9%	31,8%	12,5%
Eu fico furioso facilmente (n=3002)	19,7%	27,2%	26,9%	19,3%	6,9%
Eu sei controlar a minha raiva (n=2995)	8,1%	13,1%	28,8%	32,7%	17,3%
Eu mudo muitas vezes de humor (n=2993)	13,0%	18,3%	28,9%	26,6%	13,2%
Eu tenho emoções e humores imprevisíveis (n=2987)	16,7%	22,2%	32,9%	20,6%	7,6%
Eu fico calmo mesmo em situações tensas (n=2998)	14,4%	23,7%	33,9%	19,2%	8,8%
Eu sinto raiva com muita frequência (n=2994)	25,4%	28,5%	26,7%	13,5%	5,9%

Quanto à **resiliência e resistência ao stresse** (Tabela 37), observa-se que dois terços dos alunos referem que se preocupam com muitas coisas (61%) e embora mais de um terço refira ser calmo e suportar bem o stresse (37%), cerca de 38,7% dos alunos relatam ficar facilmente nervosos.

Tabela 37 - SSSES | Resiliência/Resistência ao Stresse

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
Eu sou calmo e suporto bem o stresse (n=3006)	10,6%	19,6%	32,8%	26,2%	10,8%
Eu fico nervoso facilmente (n=2999)	11,7%	21,6%	28,0%	28,1%	10,6%
Eu preocupo-me com muitas coisas (n=2993)	5,7%	9,5%	23,8%	39,9%	21,1%
Eu tenho medo de muitas coisas (n=2986)	13,7%	24,5%	29,0%	23,5%	9,3%
Eu entro em pânico facilmente (n=2989)	27,9%	29,5%	25,4%	12,1%	5,1%
Eu sinto-me nervoso muitas vezes (n=2986)	15,4%	23,4%	27,5%	25,0%	8,7%
Eu preocupo-me muitas vezes com algumas coisas (n=2987)	8,4%	13,1%	26,8%	37,1%	14,6%
Eu fico com medo facilmente (n=2990)	22,6%	30,3%	26,8%	15,0%	5,3%

Relativamente à subescala **confiança** (Tabela 38), mais de metade dos alunos acredita que outras pessoas os vão poder ajudar (51,2%), mas mais de um terço menciona

desconfiar das pessoas (37,3%). Ainda assim, mais de um terço dos alunos acreditam que os amigos guardam os seus segredos (45%), e que nunca os vão trair (38,5%).

Tabela 38 - SSES | Confiança

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
Eu acho que a maioria dos meus colegas cumpre as suas promessas (n=3000)	9,6%	17,5%	40,3%	26,3%	6,2%
Eu acredito que os meus amigos nunca me vão trair (n=3001)	9,5%	17,9%	34,2%	26,9%	11,6%
Eu acredito que os meus amigos guardam os meus segredos (n=2996)	7,5%	12,3%	35,2%	33,7%	11,3%
Eu acredito que a maioria das pessoas é gentil (n=2986)	8,5%	18,8%	37,5%	28,0%	7,2%
Eu desconfio das pessoas (n=2987)	7,5%	18,3%	36,9%	26,3%	11,0%
Eu acredito que outras pessoas me vão poder ajudar (n=2995)	5,1%	9,0%	34,7%	39,8%	11,4%
Eu acredito que a maioria das pessoas é honesta (n=2991)	8,9%	20,9%	40,2%	23,8%	6,2%
Eu confio nos outros (n=2991)	6,5%	13,3%	43,1%	29,5%	7,6%

No que concerne a dimensão da **curiosidade** (Tabela 39), mais de dois terços dos alunos referenciam gostar de saber como as coisas funcionam (72,6%), de aprender coisas novas (70,2%) e ter curiosidade sobre muitas coisas diferentes (67,7%). Pelo menos metade refere que acha a ciência interessante (56,5%).

Tabela 39 - SSES | Curiosidade

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
Eu tenho curiosidade sobre muitas coisas diferentes (n=2992)	3,2%	5,3%	23,8%	43,1%	24,6%
Eu estou ansioso para aprender (n=2984)	4,1%	10,8%	39,7%	34,4%	11,0%
Eu gosto de saber como as coisas funcionam (n=2988)	1,9%	3,7%	21,8%	48,8%	23,8%
Eu gosto de fazer perguntas (n=2975)	4,0%	12,1%	33,8%	34,0%	16,1%
Eu gosto de aprender coisas novas (n=2968)	2,1%	3,7%	24,0%	48,1%	22,1%
Eu não gosto de aprender (n=2972)	25,7%	37,3%	25,6%	7,8%	3,6%
Eu gosto de aprender coisas novas na escola (n=2967)	5,2%	9,5%	37,7%	34,8%	12,8%
Eu acho a ciência interessante (n=2984)	6,1%	8,6%	28,8%	35,7%	20,8%

Para a subescala **sociabilidade** (Tabela 40), mais de metade dos alunos referencia que tem muitos amigos (53,6%), que não tem dificuldade em fazê-los (54,2%) e que gosta de estar com os mesmos (82,9%). Ainda assim, mais de um terço dos alunos refere que gosta de estar sozinho (47,3%) ou de falar com pessoas diferentes (47,6%).

Tabela 40 - SSES | Sociabilidade

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
Eu sou extrovertido e sociável (n=2978)	8,8%	13,0%	31,4%	31,1%	15,7%
Eu tenho muitos amigos (n=2986)	5,1%	13,0%	28,3%	33,7%	19,9%
Eu gosto de estar com os meus amigos (n=2983)	1,3%	2,0%	13,8%	43,1%	39,8%
Eu gosto de estar sozinho (n=2978)	11,5%	13,8%	27,4%	30,4%	16,9%
Eu gosto de conversar com muitas pessoas diferentes (n=2983)	4,9%	13,2%	34,3%	31,5%	16,1%
Eu gosto de passar o meu tempo livre com os outros (n=2978)	2,6%	5,1%	27,1%	41,5%	23,7%
Eu faço amigos com facilidade (n=3073)	6,6%	12,7%	32,6%	31,4%	16,7%
Eu tenho dificuldade em fazer amigos (n=2984)	24,7%	29,5%	27,8%	12,0%	6,0%

Relativamente à subescala **persistência/perseverança** (Tabela 41), mais de metade dos alunos menciona que se certifica que termina as tarefas (62,7%), que executa uma tarefa até ao fim (59,3%), que acaba o que começa (59,1%) e que termina as coisas apesar das dificuldades que possa encontrar (52,9%).

Tabela 41 - SSES | Persistência/Perseverança

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
Eu executo uma tarefa até ao fim (n=2995)	3,0%	5,6%	32,1%	40,6%	18,7%
Eu certifico-me que terminei as tarefas (n=2987)	2,5%	7,0%	27,8%	42,8%	19,9%
Eu desisto facilmente (n=2984)	22,2%	33,6%	27,5%	12,4%	4,3%
Eu acabo o que começo (n=2977)	2,4%	6,8%	31,7%	41,1%	18,0%
Eu deixo as coisas inacabadas (n=2978)	20,1%	35,9%	31,8%	9,4%	2,8%
Eu paro quando o trabalho se torna muito difícil (n=2982)	17,4%	30,8%	33,9%	13,2%	4,7%
Eu detesto deixar tarefas por acabar (n=2981)	4,6%	9,4%	33,9%	33,5%	18,6%
Eu termino as coisas apesar das dificuldades que possa encontrar (n=2980)	3,2%	6,9%	37,0%	36,7%	16,2%

Quanto à **criatividade** (Tabela 42), verifica-se que mais de metade dos alunos encontra novas maneiras de fazer as coisas (58,5%), gosta de criar coisas (57,6%) e acredita ter uma boa imaginação (57,4%).

Tabela 42 - Criatividade

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
Eu encontro novas maneiras de fazer as coisas (n=2983)	2,8%	5,0%	33,7%	45,4%	13,1%
Eu sou original, surgem-me sempre novas ideias (n=2977)	2,5%	9,7%	38,1%	36,7%	13,0%
Eu tenho dificuldade em imaginar coisas (n=2964)	18,6%	32,4%	31,6%	13,7%	3,7%
Eu às vezes encontro uma solução que as outras pessoas não veem (n=2971)	2,7%	8,1%	39,7%	37,7%	11,8%
Eu gosto de criar coisas (n=2970)	2,6%	7,6%	32,2%	40,6%	17,0%
Eu tenho uma boa imaginação (n=2956)	2,9%	7,6%	32,1%	39,2%	18,2%
Eu acho difícil imaginar coisas novas (n=2962)	19,0%	32,0%	33,3%	12,6%	3,1%
Eu sou pouco criativo (n=2967)	18,9%	29,0%	30,7%	17,1%	4,3%

No âmbito da subescala **energia** (Tabela 43), destaca-se que mais de metade acredita que tem muita energia (58,1%) e cerca de metade mostra muito entusiasmo (50,1%) e gosta de desportos em que se possa correr (50,5%).

Tabela 43 – SSES | Energia

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
Eu tenho muita energia (n=2972)	4,0%	9,8%	28,1%	35,9%	22,2%
Eu mostro muito entusiasmo (n=2963)	3,0%	10,2%	36,7%	35,6%	14,5%
Eu sou menos ativo do que as outras pessoas (n=2957)	14,0%	29,2%	37,8%	15,0%	4,0%
Eu tenho menos energia do que os meus colegas de turma (n=2962)	15,5%	31,1%	35,8%	13,3%	4,3%
Eu gosto de desportos em que possa correr (n=2967)	8,6%	13,3%	27,6%	27,9%	22,6%
Eu canso-me rapidamente (n=2954)	13,4%	26,3%	31,8%	20,9%	7,6%
Eu acordei a sentir-me com energia e descansado (n=2961)	7,9%	18,7%	36,8%	25,7%	10,9%
Eu mantenho muita energia ao longo do dia (n=2957)	4,4%	13,2%	37,0%	32,1%	13,3%

Para a **cooperação** (Tabela 44), observa-se que mais de dois terços dos alunos referem gostar de ajudar (81,2%), tratar com respeito (79,9%), ser educados (76,3%), e dar-se bem (73,8%), com os outros, estar sempre dispostos a ajudar os colegas da turma (71,5%) ou alguém (74,5%) e trabalhar bem com outras pessoas (66,5%). Mais de metade reporta ainda que não começa discussões com os outros (54,9%).

Tabela 44 - SSES | Cooperação

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
Eu gosto de ajudar os outros (n=2975)	2,0%	1,4%	15,4%	47,4%	33,8%
Eu dou-me bem com os outros (n=2968)	1,7%	2,4%	22,1%	51,7%	22,1%
Eu trabalho bem com outras pessoas (n=2953)	2,1%	4,9%	27,6%	45,6%	19,8%
Eu começo discussões com os outros (n=2958)	20,1%	34,8%	30,9%	10,5%	3,7%
Eu trato os outros com respeito (n=2953)	1,3%	1,6%	17,2%	48,7%	31,2%
Eu estou sempre disposto a ajudar os meus colegas de turma (n=2966)	1,5%	3,1%	23,9%	45,7%	25,8%
Eu estou sempre pronto a ajudar alguém (n=2949)	1,2%	2,2%	22,1%	45,8%	28,7%
Eu sou educado, cortês com os outros (n=2956)	1,4%	1,4%	20,9%	47,0%	29,3%

No que diz respeito ao **autocontrolo** (Tabela 45), verifica-se que pelo menos metade dos alunos menciona ter cuidado com o que diz ao outro (61%), conseguir controlar as suas ações (56,6%) e evitar erros a trabalhar com cuidado (57,6%). Ainda assim cerca de metade refere não parar para pensar antes de agir (49,8%).

Tabela 45 - Autocontrolo

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
Eu tenho cuidado com o que digo aos outros (n=2973)	3,2%	5,8%	30,0%	43,4%	17,6%
Eu consigo controlar as minhas ações (n=2972)	2,8%	7,5%	33,1%	41,7%	14,9%
Eu penso com cuidado antes de fazer alguma coisa (n=2969)	2,7%	9,9%	35,2%	38,0%	14,2%
Eu evito erros a trabalhar com cuidado (n=2956)	2,1%	6,0%	34,3%	43,6%	14,0%
Eu digo a primeira coisa que me vem à cabeça (n=2969)	11,2%	29,3%	36,6%	16,9%	6,0%
Eu gosto de me certificar de que não há erros (n=2962)	2,1%	6,3%	35,1%	40,6%	15,9%
Eu paro para pensar antes de agir (n=2961)	3,5%	10,0%	39,8%	34,8%	11,9%
Eu atuo frequentemente sem pensar (n=2960)	14,8%	31,5%	34,3%	14,5%	4,9%

Quanto ao **sentimento de pertença à escola** (Tabela 46) mais de dois terços dos alunos não se sente como estranho (80,4%), sente que pertence à escola (78,3%), acredita que outros alunos parecem gostar de si (76,7%) e refere fazer facilmente amigos na escola (67,2%).

Tabela 46 - SSES | Sentimento pertença à escola

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Sinto-me como um estranho (ou posto de parte) na escola (n=2966)	35,9%	44,5%	15,4%	4,2%
Facilmente faço amigos na escola (n=2958)	7,7%	25,1%	49,7%	17,5%
Sinto que pertenço à escola (n=2932)	5,3%	16,4%	59,8%	18,5%
Sinto-me pouco adaptado e deslocado, na minha escola (n=2949)	25,8%	47,1%	21,4%	5,7%
Os outros alunos parecem gostar de mim (n=2944)	5,2%	18,1%	63,1%	13,6%
Eu sinto-me sozinho na escola (n=2947)	40,0%	43,3%	12,6%	4,1%

Referente à subescala **Bullying** (Tabela 47), embora mais de metade reporte que nunca ou quase nunca foram vitimados (61,8% a 76,6%), mais de um terço refere que outros alunos fizeram pouco de si (38,20%) e cerca de um quarto foi ameaçado por outros alunos (25,4%), pelo menos algumas vezes por ano.

Tabela 47 - SSES | Bullying

	Nunca ou quase nunca	Algumas vezes por ano	Algumas vezes por mês	Uma vez por semana ou mais
Os outros alunos fizeram pouco de mim (n=2957)	61,8%	20,3%	11,3%	6,6%
Já fui ameaçado por outros alunos (n=2954)	74,6%	14,1%	7,1%	4,2%
Os outros alunos tiraram ou destruíram coisas que me pertenciam (n=2942)	75,8%	14,4%	6,1%	3,7%
Os outros alunos bateram-me ou empurraram-me (n=2940)	76,6%	12,6%	6,3%	4,5%

Para a **relação com os professores** (Tabela 48), verifica-se que mais de metade dos alunos reporta que os professores os tratam de forma justa (57,2%), que estão interessados no seu bem-estar (50,9%) e que se dão bem com os professores (62,4%), pelo menos uma vez por semana.

Tabela 48 - SSES | Relação com os professores

	Nunca ou quase nunca	Algumas vezes por ano	Algumas vezes por mês	Uma vez por semana ou mais
A maioria dos meus professores tratou-me de forma justa (n=2955)	8,0%	11,6%	23,2%	57,2%
Eu dei-me bem com a maioria dos meus professores (n=2940)	4,4%	9,9%	23,3%	62,4%
A maioria dos meus professores estava interessada no meu bem-estar (n=2932)	6,9%	13,7%	28,5%	50,9%

No que concerne à **ansiedade com os testes** (Tabela 49), mais de metade dos alunos refere que mesmo que esteja bem preparado para um teste, fica muito nervoso (62,4%) e que muitas vezes se preocupa ao pensar que terá dificuldades nos testes (61,5%).

Tabela 49 – SSES | Ansiedade com os testes

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
Muitas vezes preocupo-me ao pensar que vou ter dificuldades nos testes (n=2965)	6,9%	9,0%	22,6%	37,3%	24,2%
Mesmo que esteja bem preparado para um teste, fico muito nervoso (n=2955)	7,1%	10,5%	20,0%	34,1%	28,3%
Fico muito nervoso quando estudo para um teste (n=2937)	12,1%	17,5%	28,3%	24,9%	17,2%

Descritivas Gerais

Num máximo de 4, em que quanto mais elevado for o valor, maior o nível de competência (Tabela 50), os alunos pontuam em média (por ordem decrescente): 2,91 ($DP=0,64$) para a cooperação; 2,70 ($DP=0,77$) para o otimismo; 2,63 ($DP=0,69$) para a curiosidade; 2,59 ($DP=0,70$) para a persistência/perseverança; 2,53 ($DP=0,66$) para criatividade; 2,50 ($DP=0,65$) para o autocontrolo; 2,47 ($DP=0,53$) para o sentimento de pertença à escola; 2,48 ($DP=0,72$) para a sociabilidade; 2,49 ($DP=1,05$) para a ansiedade com os testes; 2,37 ($DP=0,70$) para a energia; 2,32 ($DP=0,78$) para a relação com os professores; 2,15 ($DP=0,73$) para o controlo emocional; 2,12 ($DP=0,73$) para a confiança; 2,05 ($DP=0,86$) para a resiliência/resistência. Relativamente ao *Bullying* os alunos apresentam uma pontuação média de 0,45 ($DP=0,68$), num máximo de 4, sendo que quanto maior o valor, maior a vivência na condição de vítima de *Bullying*.

Tabela 50 - Descritivas gerais: SSES | Competências Socioemocionais

	N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
SSES Otimismo	3033	2,70	0,77	0	4
SSES Controlo Emocional	3020	2,15	0,73	0	4
SSES Resiliência/Resistência	3015	2,05	0,86	0	4
SSES Confiança	3011	2,12	0,73	0	4
SSES Curiosidade	3000	2,63	0,69	0	4
SSES Sociabilidade	2998	2,48	0,72	0	4
SSES Persistência/Perseverança	3003	2,59	0,70	0	4
SSES Criatividade	2989	2,53	0,66	0	4
SSES Energia	2980	2,37	0,70	0	4
SSES Cooperação	2980	2,91	0,64	0	4
SSES Autocontrolo	2981	2,50	0,65	0	4
SSES Sentimento de Pertença à Escola	2972	2,47	0,53	1	4
SSES <i>Bullying</i>	2962	0,45	0,68	0	3
SSES Relações com os Professores	2964	2,32	0,78	0	3
SSES Ansiedade com testes	2971	2,49	1,05	0	4

Comparações por Ano de escolaridade

Considerando as comparações por escolaridade para as SSES | Competências Socioemocionais (Tabela 51 e Gráfico 67), verificam-se diferenças estatisticamente significativas para todas as subescalas, com indicação a negrito do ano com os valores mais e menos elevado, à exceção da ansiedade com os testes e uma tendência de agravamento das competências socioemocionais ao longo da idade, embora se registem algumas exceções a este padrão, algumas significativas.

Os alunos do 5.º ano são os que apresentam pontuações mais elevadas de competência em todas as dimensões estatisticamente significativas, mas são também os que apresentam níveis mais elevados de *Bullying* ($0,60 \pm 0,79$).

Os alunos do 9.º ano são os que apresentam valores mais baixos de controlo emocional ($2,05 \pm 0,71$), confiança ($1,95 \pm 0,65$), curiosidade ($2,47 \pm 0,75$), persistência/ perseverança ($2,52 \pm 0,67$), criatividade ($2,41 \pm 0,60$) e relação com os Professores ($2,20 \pm 0,78$). Tanto o 9.º ano ($2,80 \pm 0,60$), como o 8.º ano ($2,80 \pm 0,70$) apresentam a pontuação mais baixa de

cooperação. Também são os alunos de 8.º ano que apresentam um nível mais baixo de autocontrolo ($2,39 \pm 0,70$).

O 12.º ano destaca-se por ter níveis mais baixos de sociabilidade ($2,26 \pm 0,68$), energia ($2,18 \pm 0,68$), sentimento de pertença à escola ($2,38 \pm 0,55$) e *Bullying* ($0,29 \pm 0,58$). Em conjunto com o 11.º ano ($1,88 \pm 0,85$), o 12.º ano também apresenta o valor mais baixo de Resiliência/ Resistência ($1,88 \pm 0,82$).

Tabela 51 - Comparação por Escolaridade: SSES | Competências Socioemocionais

Comparação por Escolaridade					
		Média	Desvio Padrão	F	p
SSES Otimismo	5.º ano (n=347)	2,99	0,79	23,893	<0,001***
	6.º ano (n=417)	2,88	0,71		
	7.º ano (n=417)	2,84	0,79		
	8.º ano (n=388)	2,67	0,78		
	9.º ano (n=440)	2,55	0,74		
	10.º ano (n=320)	2,68	0,72		
	11.º ano (n=391)	2,47	0,74		
	12.º ano (n=321)	2,50	0,78		
SSES Controlo Emocional	5.º ano (n=345)	2,27	0,74	5,420	<0,001***
	6.º ano (n=411)	2,21	0,72		
	7.º ano (n=419)	2,21	0,71		
	8.º ano (n=388)	2,06	0,70		
	9.º ano (n=435)	2,05	0,71		
	10.º ano (n=321)	2,21	0,72		
	11.º ano (n=388)	2,07	0,76		
	12.º ano (n=321)	2,14	0,72		
SSES Resiliência/ Resistência	5.º ano (n=344)	2,27	0,88	12,239	<0,001***
	6.º ano (n=410)	2,24	0,80		
	7.º ano (n=418)	2,14	0,83		
	8.º ano (n=388)	2,04	0,90		
	9.º ano (n=433)	1,93	0,83		
	10.º ano (n=320)	2,01	0,86		
	11.º ano (n=389)	1,88	0,85		
	12.º ano (n=321)	1,88	0,82		

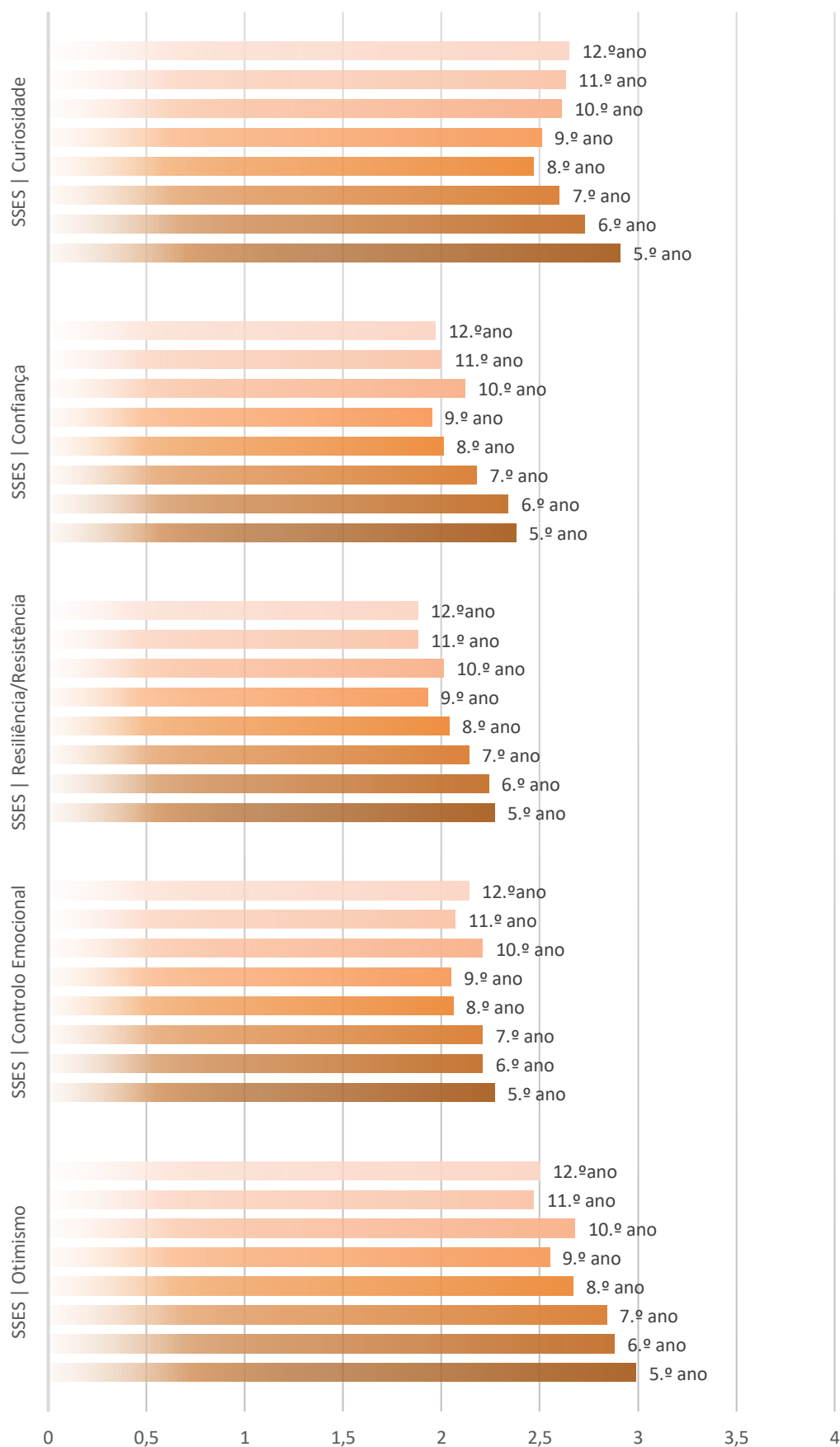
Comparação por Escolaridade					
		Média	Desvio Padrão	F	p
SSES Confiança	5.º ano (n=339)	2,38	0,75	21,144	<0,001***
	6.º ano (n=413)	2,34	0,78		
	7.º ano (n=417)	2,18	0,71		
	8.º ano (n=386)	2,01	0,70		
	9.º ano (n=432)	1,95	0,65		
	10.º ano (n=321)	2,12	0,72		
	11.º ano (n=388)	2,00	0,66		
	12.º ano (n=323)	1,97	0,72		
SSES Curiosidade	5.º ano (n=334)	2,91	0,74	15,116	<0,001***
	6.º ano (n=416)	2,73	0,69		
	7.º ano (n=412)	2,60	0,66		
	8.º ano (n=387)	2,47	0,75		
	9.º ano (n=431)	2,51	0,64		
	10.º ano (n=322)	2,61	0,65		
	11.º ano (n=383)	2,63	0,64		
	12.º ano (n=322)	2,65	0,64		
SSES Sociabilidade	5.º ano (n=334)	2,80	0,73	29,139	<0,001***
	6.º ano (n=410)	2,69	0,74		
	7.º ano (n=417)	2,61	0,68		
	8.º ano (n=386)	2,44	0,73		
	9.º ano (n=433)	2,34	0,64		
	10.º ano (n=322)	2,40	0,70		
	11.º ano (n=381)	2,29	0,69		
	12.º ano (n=323)	2,26	0,68		
SSES Persistência/ Perseverança	5.º ano (n=337)	2,74	0,73	4,813	<0,001***
	6.º ano (n=413)	2,64	0,71		
	7.º ano (n=418)	2,57	0,70		
	8.º ano (n=387)	2,49	0,70		
	9.º ano (n=432)	2,52	0,67		
	10.º ano (n=322)	2,53	0,68		
	11.º ano (n=379)	2,60	0,68		
	12.º ano (n=323)	2,63	0,68		
SSES Criatividade	5.º ano (n=332)	2,76	0,72	10,261	<0,001***
	6.º ano (n=413)	2,59	0,70		
	7.º ano (n=416)	2,56	0,64		
	8.º ano (n=384)	2,45	0,65		
	9.º ano (n=429)	2,41	0,60		
	10.º ano (n=319)	2,50	0,65		
	11.º ano (n=379)	2,47	0,58		
	12.º ano (n=323)	2,50	0,65		

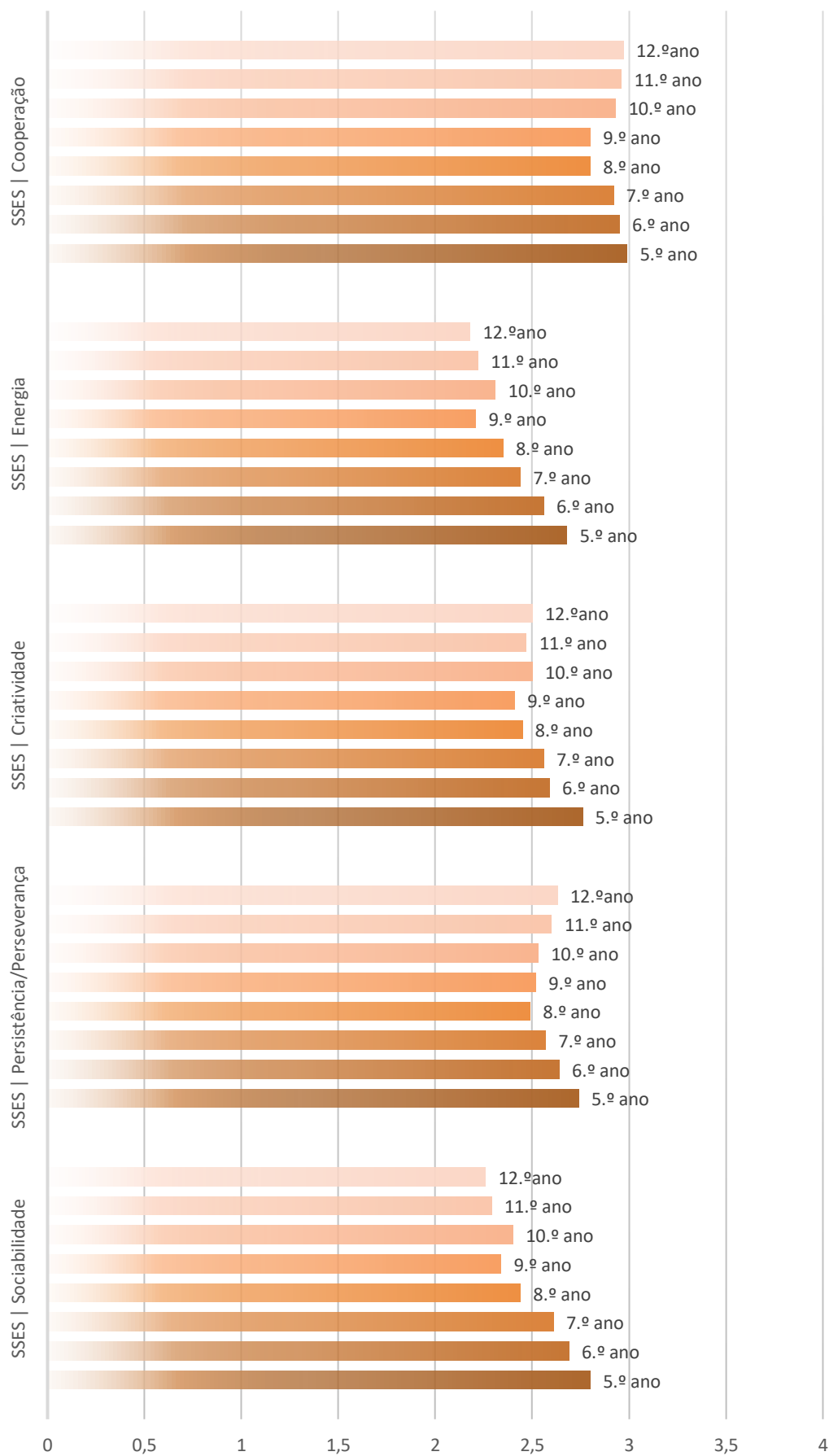
Comparação por Escolaridade					
		Média	Desvio Padrão	F	p
SSES Energia	5.º ano (n=331)	2,68	0,74	25,305	<0,001***
	6.º ano (n=413)	2,56	0,67		
	7.º ano (n=416)	2,44	0,70		
	8.º ano (n=384)	2,35	0,67		
	9.º ano (n=424)	2,21	0,66		
	10.º ano (n=320)	2,31	0,69		
	11.º ano (n=379)	2,22	0,66		
	12.º ano (n=320)	2,18	0,68		
SSES Cooperação	5.º ano (n=329)	2,99	0,72	5,304	<0,001***
	6.º ano (n=413)	2,95	0,65		
	7.º ano (n=415)	2,92	0,64		
	8.º ano (n=381)	2,80	0,70		
	9.º ano (n=430)	2,80	0,60		
	10.º ano (n=318)	2,93	0,60		
	11.º ano (n=380)	2,96	0,61		
	12.º ano (n=320)	2,97	0,57		
SSES Autocontrolo	5.º ano (n=331)	2,65	0,68	6,068	<0,001***
	6.º ano (n=411)	2,54	0,62		
	7.º ano (n=418)	2,51	0,65		
	8.º ano (n=381)	2,39	0,70		
	9.º ano (n=429)	2,41	0,63		
	10.º ano (n=318)	2,51	0,68		
	11.º ano (n=379)	2,46	0,64		
	12.º ano (n=320)	2,57	0,62		
SSES Sentimento de Pertença à Escola	5.º ano (n=329)	2,64	0,56	11,170	<0,001***
	6.º ano (n=406)	2,55	0,51		
	7.º ano (n=414)	2,50	0,53		
	8.º ano (n=382)	2,41	0,53		
	9.º ano (n=432)	2,39	0,50		
	10.º ano (n=317)	2,45	0,52		
	11.º ano (n=378)	2,41	0,51		
	12.º ano (n=321)	2,38	0,55		
SSES Bullying	5.º ano (n=327)	0,60	0,79	9,576	<0,001***
	6.º ano (n=407)	0,55	0,71		
	7.º ano (n=413)	0,52	0,72		
	8.º ano (n=379)	0,52	0,67		
	9.º ano (n=431)	0,39	0,59		
	10.º ano (n=318)	0,37	0,65		
	11.º ano (n=375)	0,35	0,63		
	12.º ano (n=3219)	0,29	0,58		

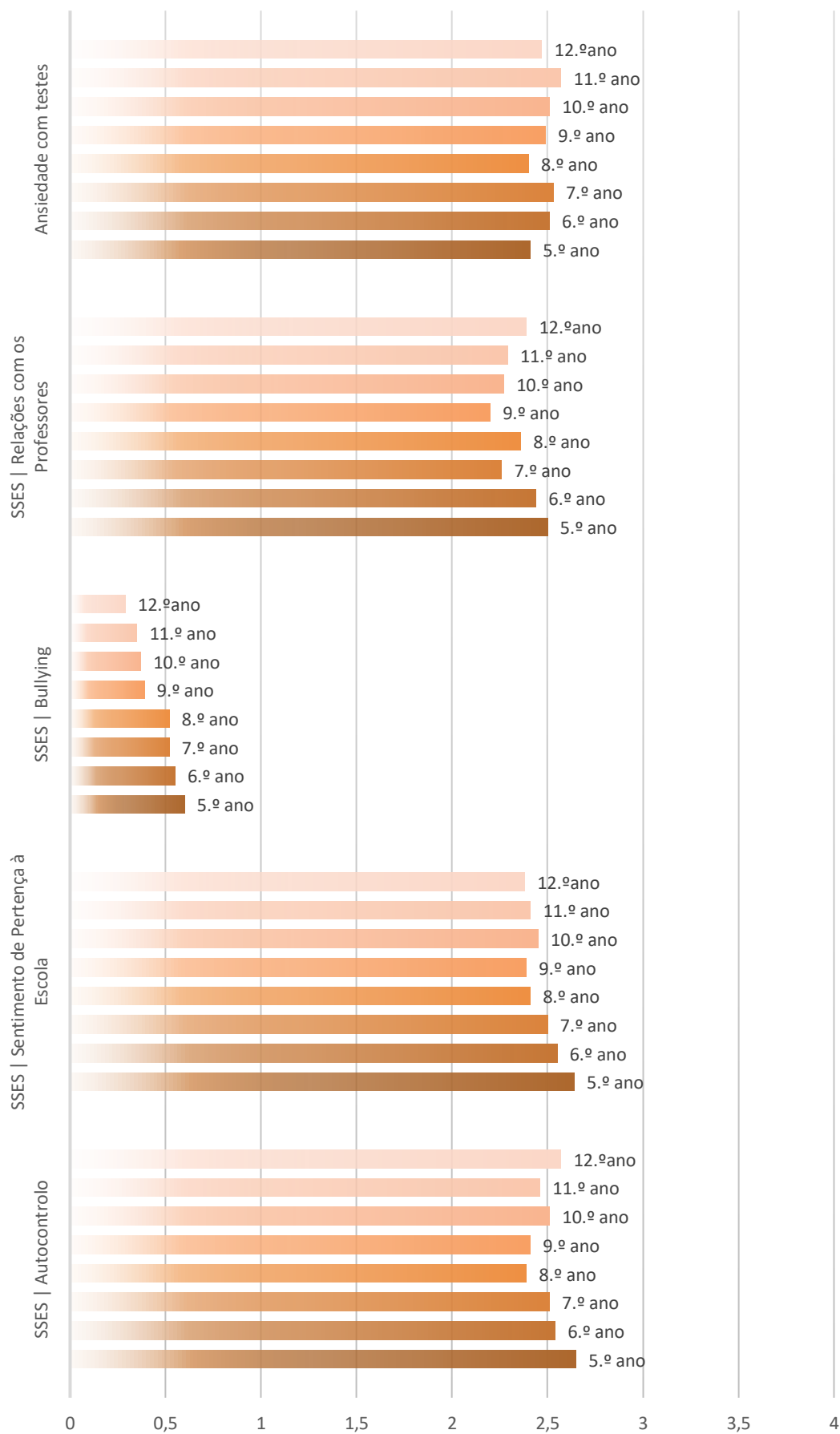
Comparação por Escolaridade					
		Média	Desvio Padrão	F	p
SSES Relações com os Professores	5.º ano (n=325)	2,50	0,76	6,766	<0,001***
	6.º ano (n=407)	2,44	0,71		
	7.º ano (n=415)	2,26	0,82		
	8.º ano (n=383)	2,36	0,79		
	9.º ano (n=429)	2,20	0,78		
	10.º ano (n=317)	2,27	0,81		
	11.º ano (n=377)	2,29	0,81		
	12.º ano (n=318)	2,39	0,72		
SSES Ansiedade com testes	5.º ano (n=329)	2,41	1,13	1,125	0,344 (n.s)
	6.º ano (n=408)	2,51	0,98		
	7.º ano (n=415)	2,53	0,98		
	8.º ano (n=381)	2,40	1,04		
	9.º ano (n=428)	2,49	1,04		
	10.º ano (n=318)	2,51	1,10		
	11.º ano (n=377)	2,57	1,09		
	12.º ano (n=321)	2,47	1,10		

*** $\leq 0,001$; ** $\leq 0,01$; * $\leq 0,05$; n.s. – não significativo

Gráfico 677 - Comparação por Escolaridade: SSES | Competências Socioemocionais







Comparações por Género

Considerando as comparações por género para as SSES | Competências Socioemocionais (Tabela 52 e Gráfico 68), verificam-se diferenças estatisticamente significativas para todas as subescalas, indicação a negrito do género com o valor mais elevado, à exceção da curiosidade, persistência/perseverança, criatividade e autocontrolo. Os rapazes tendem a apresentar uma pontuação mais elevada do que as meninas para: o otimismo ($2,82 \pm 0,78$), o controlo emocional ($2,30 \pm 0,71$), a resiliência/resistência ($2,34 \pm 0,79$), a confiança ($2,21 \pm 0,74$), a sociabilidade ($2,53 \pm 0,72$), a energia ($2,51 \pm 0,69$) e o sentimento de pertença à escola ($2,50 \pm 0,53$). São também os rapazes que reportam níveis mais elevados de *Bullying* ($0,54 \pm 0,73$). As meninas destacam-se com níveis mais elevados de cooperação ($3,02 \pm 0,58$), melhor relação com os professores ($2,38 \pm 0,74$) e mais ansiedade com os testes ($2,80 \pm 0,93$).

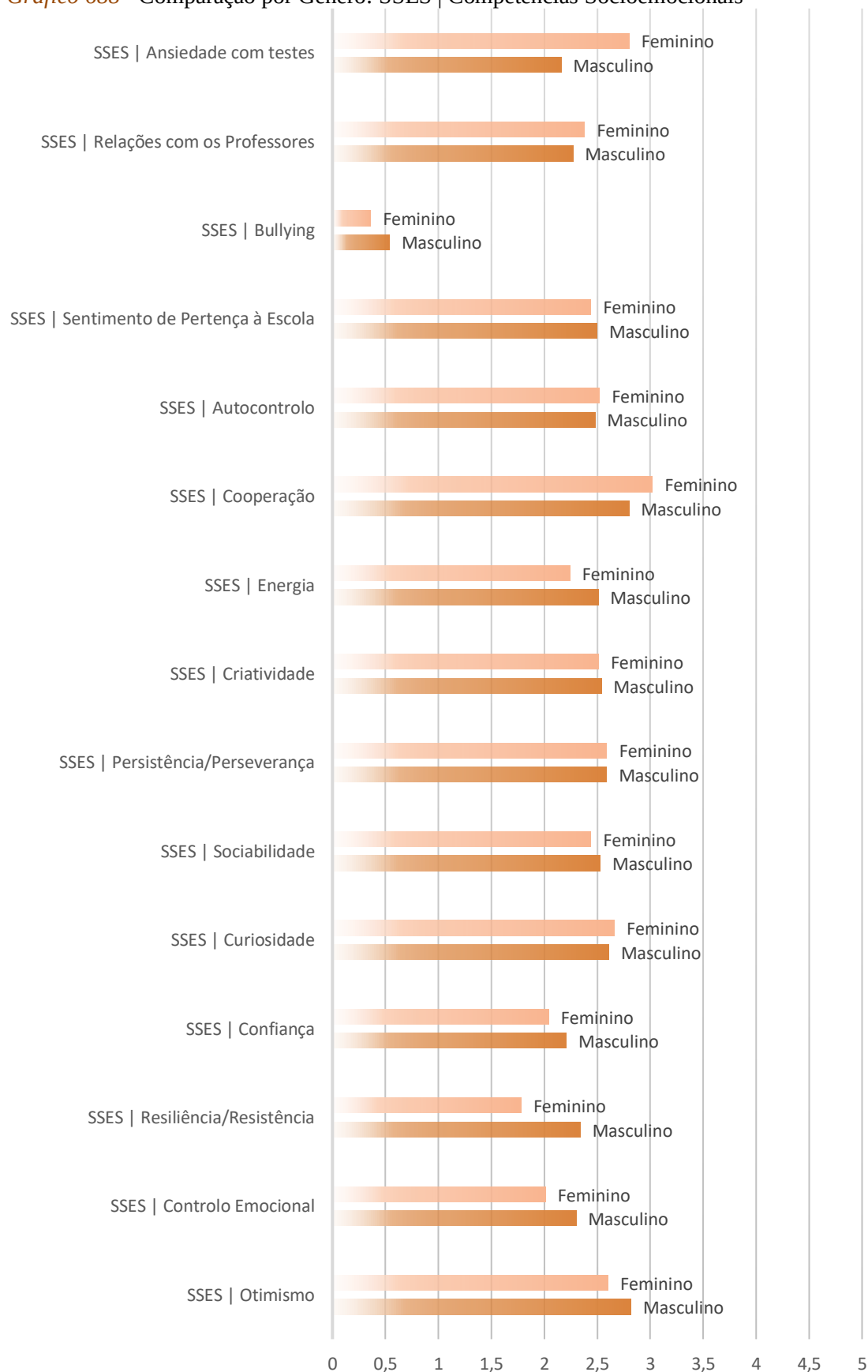
Tabela 52 - Comparação por Género: SSES | Competências Socioemocionais

Comparação por Género					
		Média	Desvio Padrão	F	p
SSES Otimismo	Masculino	2,82	0,78	62,256	<0,001***
	Feminino	2,60	0,75		
SSES Controlo Emocional	Masculino	2,30	0,71	129,303	<0,001***
	Feminino	2,01	0,72		
SSES Resiliência/Resistência	Masculino	2,34	0,79	359,729	<0,001***
	Feminino	1,78	0,82		
SSES Confiança	Masculino	2,21	0,74	41,579	<0,001***
	Feminino	2,04	0,70		
SSES Curiosidade	Masculino	2,61	0,74	3,531	0,060 (n.s.)
	Feminino	2,66	0,63		
SSES Sociabilidade	Masculino	2,53	0,72	11,699	0,001**
	Feminino	2,44	0,72		
SSES Persistência/Perseverança	Masculino	2,59	0,71	0,015	0,901 (n.s.)
	Feminino	2,59	0,68		
SSES Criatividade	Masculino	2,54	0,64	1,026	0,311 (n.s.)
	Feminino	2,51	0,67		
SSES Energia	Masculino	2,51	0,69	118,213	<0,001***
	Feminino	2,24	0,69		

Comparação por Género					
		Média	Desvio Padrão	F	p
SSES Cooperação	Masculino	2,80	0,68	94,187	<0,001***
	Feminino	3,02	0,58		
SSES Autocontrolo	Masculino	2,48	0,67	3,205	0,074 (n.s.)
	Feminino	2,52	0,63		
SSES Sentimento de Pertença à Escola	Masculino	2,50	0,53	8,790	0,003*
	Feminino	2,44	0,53		
SSES <i>Bullying</i>	Masculino	0,54	0,73	53,839	<0,001***
	Feminino	0,36	0,58		
SSES Relações com os Professores	Masculino	2,27	0,81	13,830	<0,001***
	Feminino	2,38	0,74		
SSES Ansiedade com testes	Masculino	2,16	1,07	306,206	<0,001***
	Feminino	2,80	0,93		

*** $\leq 0,001$; ** $\leq 0,01$; * $\leq 0,05$; n.s. – não significativo

Gráfico 688 - Comparação por Género: SSES | Competências Socioemocionais



PYD | Desenvolvimento positivo³¹

Nas subescalas **Confiança** (Tabela 53), mais de metade dos alunos afirma que está satisfeito consigo mesmo (57,2%) e por ser como é (57,2%) e que têm a certeza de que terão uma boa vida quando forem adultos (57%).

Tabela 53 - Desenvolvimento positivo | Confiança

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
No geral, sentes-te feliz em ser como és (n=2979)	3,5%	6,8%	24,1%	37,9%	27,7%
Tens a certeza de que terás uma boa vida quando fores adulto (n=2973)	2,8%	7,3%	32,9%	34,3%	22,7%
Sinto-me feliz com o meu peso e altura (n=2977)	9,4%	14,8%	24,7%	29,6%	21,5%
Sinto-me satisfeito comigo mesmo a maior parte do tempo (n=2972)	5,2%	11,5%	26,2%	36,7%	20,5%
Considero-me atraente (n=2960)	9,1%	14,9%	34,5%	26,1%	15,4%
Estou muito satisfeito por ser como sou (n=2961)	5,5%	9,7%	27,7%	33,9%	23,3%

Ainda na subescala **Conexão** (Tabela 54), cerca de dois terços dos alunos referem que têm muitas conversas positivas com os pais (65,4%) e que se sentem úteis e importantes no seio da família (64,4%). Mais de metade reporta que os professores da escola incentivam a ser-se o melhor possível (58,7%) e cerca de um terço afirma que frequentemente os seus amigos são bons amigos (33,9%).

³¹ Geldhof, G. J., Bowers, E. P., Boyd, M. J., Mueller, M. K., Napolitano, C. M., Schmid, K. L., . . . Lerner, R. M. (2014). Creation of short and very short measures of the five Cs of positive youth development. *Journal of Research on Adolescence*, 24(1), 163-176. doi:10.1111/jora.12039. Adaptação portuguesa: Tomé, G., Matos, M. G., Camacho, I., Gomes, P., Reis, M., Branquinho, C., Gomez-Baya, D., & Wium, N. (2019). Positive youth development (pyd-sf): validação para os adolescentes portugueses. *Psic., Saúde & Doenças*, 20 (3), 556-568. <https://doi.org/10.15309/19psd200301>.

Tabela 54 - Desenvolvimento positivo | Conexão

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
Tens muitas conversas positivas com os teus pais (n=2976)	3,0%	6,9%	24,7%	39,6%	25,8%
Na tua família, sentes-te útil e importante (n=2970)	3,8%	6,9%	24,9%	36,5%	27,9%
És bastante encorajado na tua escola (n=2969)	4,8%	12,0%	39,2%	31,3%	12,7%
Os professores da tua escola incentivam-te a ser o melhor possível (n=2970)	4,0%	7,4%	29,9%	39,4%	19,3%
Os adultos da tua cidade ou localidade fazem-te sentir importante (n=2962)	6,0%	12,7%	41,5%	27,1%	12,7%
Os adultos da tua cidade ou localidade ouvem o que tens a dizer (n=2953)	6,1%	11,5%	43,3%	27,0%	12,1%
Sentes que os teus amigos são bons amigos (n=2970)	6,7%	20,4%	39,0%	33,9%	0,0%
Os teus amigos preocupam-se contigo (n=2955)	8,8%	22,1%	38,2%	30,9%	0,0%

Para a subescala **Competência**, 59,9% dos alunos dizem ser capazes de fazer muito bem qualquer nova atividade física ao ar livre. Mais de metade também refere que tem muitos amigos (55,6%) e que é bem-sucedido nos trabalhos que faz em sala de aula (58,6%). Menos de metade dos alunos considera-se atraente (41,5%) e tão inteligente como os outros jovens da sua idade (49,3%).

Tabela 55 - Desenvolvimento positivo | Competência

	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
Sou tão inteligente como os outros jovens da minha idade (n=2964)	5,6%	11,6%	33,4%	31,0%	18,3%
Sinto que sou capaz de fazer muito bem qualquer nova atividade física ao ar livre (n=2961)	3,5%	9,1%	27,4%	34,4%	25,5%
Eu tenho muitos amigos (n=2964)	4,3%	11,7%	28,9%	34,3%	20,8%
Sou bem-sucedido nos trabalhos que faço na sala de aula (n=2958)	1,8%	5,3%	35,4%	40,3%	17,2%
Sou popular junto dos colegas da minha idade. (n=2962)	7,8%	17,3%	39,5%	24,1%	11,3%
Sou melhor do que os outros jovens da minha idade a fazer desporto (n=2962)	12,9%	20,2%	37,7%	18,4%	10,8%

No âmbito da subescala **Contribuição** (Tabela 56), mais de dois terços dos alunos dedicam pelo menos uma 1 hora por semana a apoiar os amigos ou vizinhos (82,4%), família (93,5%) e companheiros (91%). Pelo menos metade não dedica nenhuma hora, numa semana normal, a trabalho voluntário ou fazer algo sem cobrar dinheiro para tornar a comunidade num lugar melhor (55,4%).

Tabela 56 - Desenvolvimento positivo | Contribuição

	Nenhuma hora	1 hora	2 horas	3-5 horas	6 ou mais horas
Quantas horas dedicas numa semana normal a trabalho voluntário ou a fazer algo sem cobrar dinheiro, para fazer com que a tua comunidade/ (bairro/ rua/ escola) seja um lugar melhor? (n=2965)	55,4%	18,0%	13,4%	8,1%	5,1%
Quantas horas dedicas numa semana normal a apoiar os teus amigos ou vizinhos? (n=2958)	17,6%	24,8%	23,3%	20,2%	14,1%
Quantas horas dedicas numa semana normal a apoiar a tua família? (n=2952)	6,5%	12,7%	19,0%	23,8%	38,0%
Quantas horas dedicas numa semana normal a aconselhar/apoiar os teus companheiros ou amigos? (n=2945)	9,0%	22,9%	25,8%	23,7%	18,6%
Quantas horas dedicas numa semana normal a participar na Associação/ Clubes, comités, assembleias ou órgãos de gestão da tua instituição? (n=2966)	48,5%	14,4%	14,5%	12,3%	10,3%

Descritivas Gerais

Em média os alunos reportam um total de 14,34 ($DP=4,75$) para a competência e 15,13 ($DP=5,46$) para a confiança, num valor máximo de 24; 18,81 ($DP=5,74$) para a conexão, num valor máximo de 30; e 8,87 ($DP=4,42$) para a contribuição, num valor máximo de 20 (Tabela 57).

Tabela 57 - Descritivas gerais PYD | Desenvolvimento Positivo

	N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Competência	2981	14,34	4,75	0	24
Confiança	2993	15,13	5,46	0	24
Conexão	2997	18,81	5,74	0	30
Contribuição	2976	8,87	4,42	0	20

Comparações por Ano de escolaridade

Relativamente às comparações por escolaridade para o PYD | Desenvolvimento positivo (Tabela 58 e Gráfico 69), verificam-se diferenças estatisticamente significativas para todas as subescalas, com indicação a negrito do ano com os valores mais e menos elevados. O 5.º ano apresenta valores mais elevados para a competência ($16,30 \pm 4,82$), confiança ($17,56 \pm 5,43$) e conexão ($20,96 \pm 6,00$). O 6.º ano apresenta valores mais elevados de contribuição ($9,45 \pm 4,27$). Os alunos do 11.º são os que apresentam níveis mais baixos de competência ($13,31 \pm 4,47$), confiança ($13,76 \pm 5,23$) e conexão ($17,37 \pm 5,32$). O 9.º ano apresenta os níveis mais baixos de contribuição ($8,01 \pm 4,24$). De modo geral, verifica-se uma tendência de diminuição do desenvolvimento positivo ao longo da idade, embora se registem algumas exceções a este padrão, não significativas.

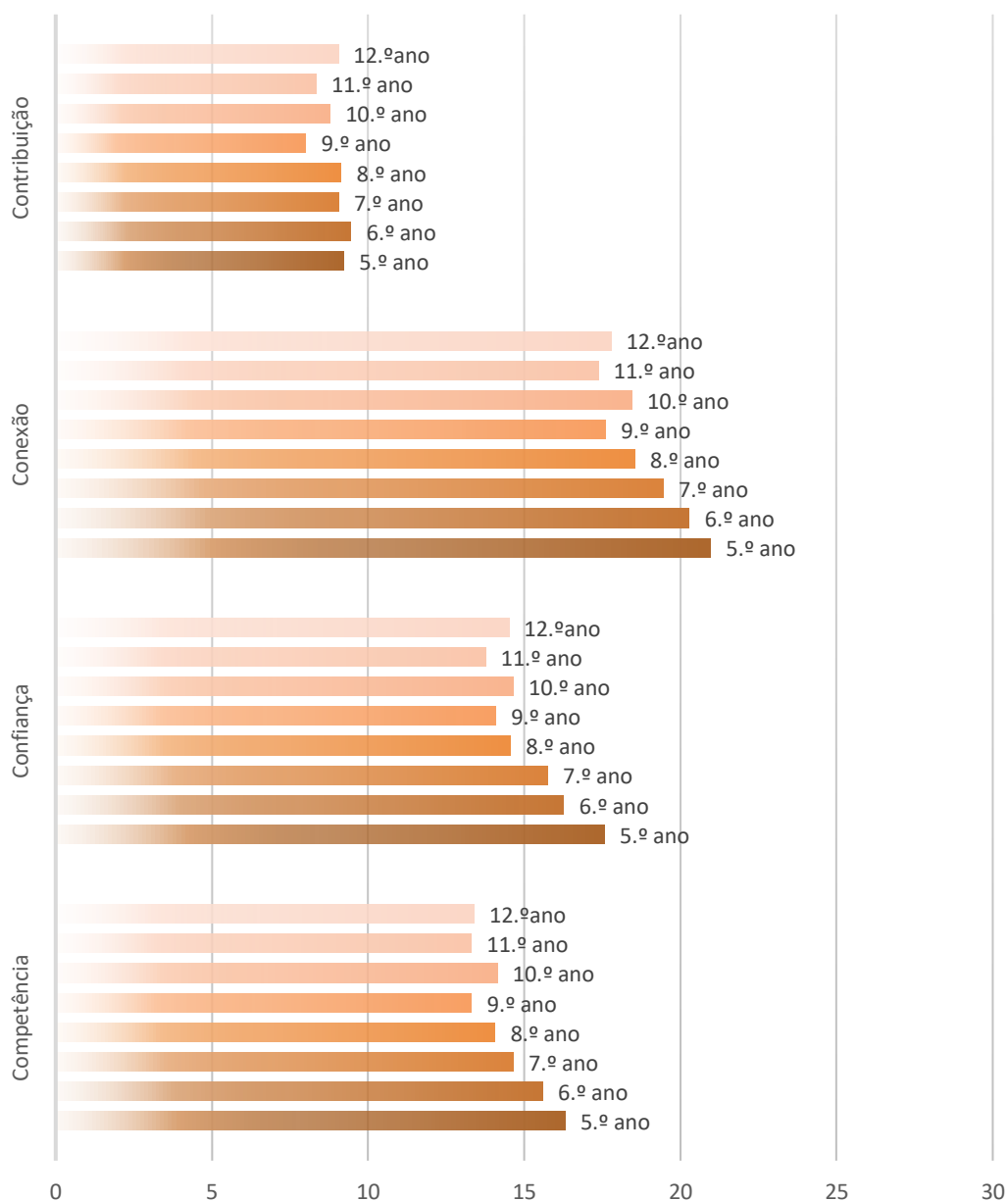
Tabela 58 - Comparação por Escolaridade: PYD | Desenvolvimento Positivo

Comparação por Escolaridade					
		Média	Desvio Padrão	F	p
Competência	5.º ano (n=329)	16,30	4,82	20,581	<0,001***
	6.º ano (n=410)	15,58	4,29		
	7.º ano (n=416)	14,64	4,70		
	8.º ano (n=385)	14,06	4,80		
	9.º ano (n=434)	13,31	4,58		
	10.º ano (n=315)	14,14	4,69		
	11.º ano (n=379)	13,31	4,47		
	12.º ano (n=320)	13,40	4,92		
Confiança	5.º ano (n=331)	17,56	5,43	20,779	<0,001***
	6.º ano (n=414)	16,26	5,01		
	7.º ano (n=418)	15,74	5,31		
	8.º ano (n=385)	14,55	5,53		
	9.º ano (n=434)	14,08	5,40		
	10.º ano (n=316)	14,65	5,28		
	11.º ano (n=381)	13,76	5,23		
	12.º ano (n=321)	14,51	5,60		
Conexão	5.º ano (n=332)	20,96	6,00	20,084	<0,001***
	6.º ano (n=414)	20,28	5,66		
	7.º ano (n=419)	19,44	5,91		
	8.º ano (n=385)	18,53	5,93		
	9.º ano (n=435)	17,60	5,36		
	10.º ano (n=317)	18,45	5,47		
	11.º ano (n=382)	17,37	5,32		
	12.º ano (n=320)	17,78	5,22		

Comparação por Escolaridade					
		Média	Desvio Padrão	F	p
Contribuição	5.º ano (n=328)	9,22	4,67	4,847	<0,001***
	6.º ano (n=407)	9,45	4,27		
	7.º ano (n=415)	9,05	4,38		
	8.º ano (n=385)	9,14	4,40		
	9.º ano (n=432)	8,01	4,24		
	10.º ano (n=317)	8,79	4,66		
	11.º ano (n=380)	8,34	4,28		
	12.º ano (n=319)	9,05	4,44		

*** ≤ 0,001; ** ≤ 0,01; * ≤ 0,05; n.s. – não significativo

Gráfico 69 – Comparação por Escolaridade: PYD | Desenvolvimento Positivo



Comparações por Género

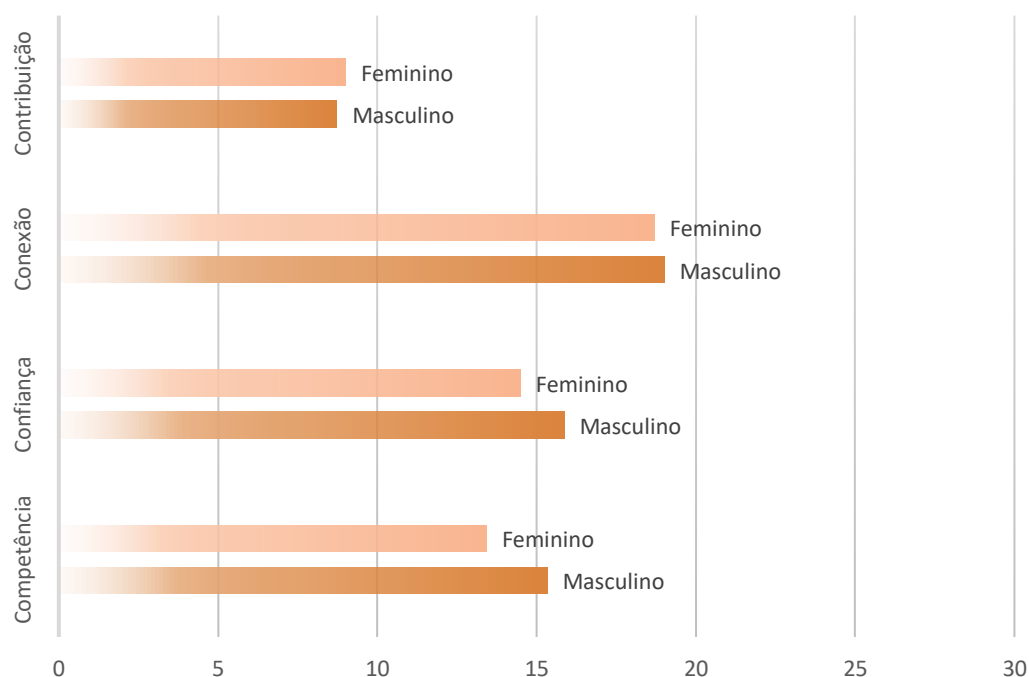
Relativamente às comparações por Género (Tabela 59 e Gráfico 70), verificam-se diferenças estatisticamente significativas para a competência e confiança, com indicação a negrito do género com o valor mais elevado. Os rapazes reportam níveis mais elevados de competência ($15,33 \pm 4,69$) e confiança ($15,86 \pm 5,25$) do que as meninas ($13,43 \pm 4,54$; $14,49 \pm 5,56$).

Tabela 59 - Comparação por Género: PYD | Desenvolvimento Positivo

Comparação por Género					
		Média	Desvio Padrão	F	p
Competência	Masculino (n=1497)	15,33	4,69	123,823	<0,001***
	Feminino (n=1489)	13,43	4,54		
Confiança	Masculino (n=1444)	15,86	5,25	47,244	<0,001***
	Feminino (n=1494)	14,49	5,56		
Conexão	Masculino (n=1446)	19,00	5,87	2,011	0,156 (n.s.)
	Feminino (n=1496)	18,70	5,55		
Contribuição	Masculino (n=1434)	8,73	4,65	2,964	0,085 (n.s.)
	Feminino (n=1487)	9,01	4,13		

*** $\leq 0,001$; ** $\leq 0,01$; * $\leq 0,05$; n.s. – não significativo

Gráfico 70 - Comparação por Género: PYD | Desenvolvimento Positivo



Estilo de Vida

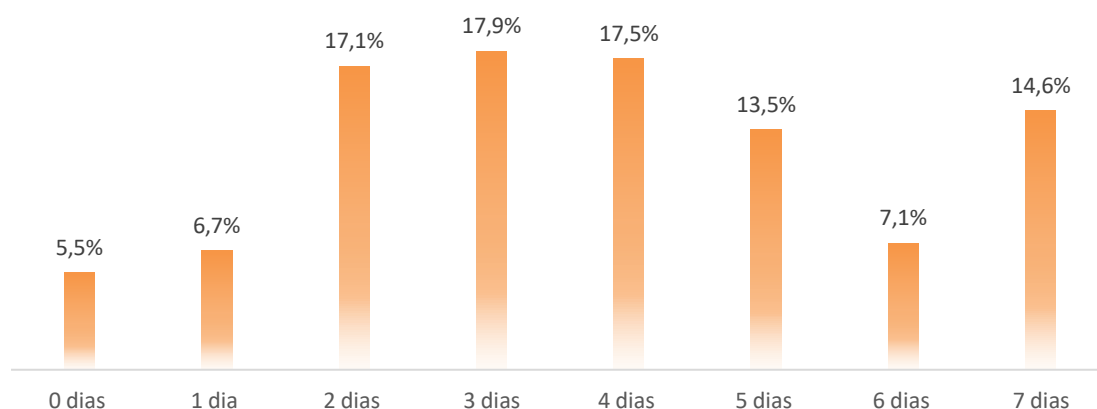
De seguida, são apresentados os resultados relativos ao estilo de vida da subamostra de 3073 alunos que integram os 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e o ensino secundário.

Atividade física de pelo menos 60 minutos nos últimos 7 dias^{32,33}

94,5% dos alunos referiram ter praticado atividade física pelo menos uma vez na última semana (Gráfico 71).

Gráfico 71 - Atividade física

(n = 2955)



Descritivas Gerais

Em média, na última semana, os alunos referem praticar atividade física 3,77 dias ($DP=1,99$; Tabela 60).

Tabela 60 - Atividade física

	N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Atividade física	2902	3,77	1,99	0	7

³² Inchley J et al. eds. (2016). Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being. *Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2013/2014 survey*. Copenhagen, WHO Regional Office for Europe (Health Policy for Children and Adolescents, No. 7).

³³ Matos, M. G. & Equipa Aventura Social (2018). *A Saúde dos Adolescentes Portugueses após a recessão – Dados nacionais do estudo HBSC 2018*. Lisboa: Equipa Aventura Social.

Comparações por Ano de escolaridade

Os alunos do 6.º ano são os que praticam mais horas de atividade física ($4,26 \pm 1,97$) e os do 11.º ano são os que praticam menos horas semanais de atividade física ($3,30 \pm 2,01$; Tabela 61 com indicação a negrito do ano com os valores mais e menos elevado).

Tabela 61 - Comparação por Escolaridade | Atividade física

Comparação por Escolaridade					
Atividade Física		Média	Desvio Padrão	F	p
	5.º ano (n=327)	3,88	2,15	9,819	<0,001***
	6.º ano (n=405)	4,26	1,97		
	7.º ano (n=414)	4,00	1,98		
	8.º ano (n=376)	3,78	1,95		
	9.º ano (n=430)	3,74	1,91		
	10.º ano (n=316)	3,79	1,99		
	11.º ano (n=375)	3,30	2,01		
	12.º ano (n=319)	3,32	1,97		

*** $\leq 0,001$; ** $\leq 0,01$; * $\leq 0,05$; n.s. – não significativo

Comparações por Género

Os rapazes praticam mais horas de atividade física ($4,20 \pm 2,0$) quando comparados com as meninas ($3,35 \pm 1,9$; Tabela 62 com indicação a negrito do género com o valor mais elevado).

Tabela 62 - Comparação por Género | Atividade física

Comparação por Género					
Atividade Física		Média	Desvio Padrão	F	p
	Masculino (n=1425)	4,20	2,0	136,335	<0,001***
	Feminino (n=1477)	3,35	1,9		

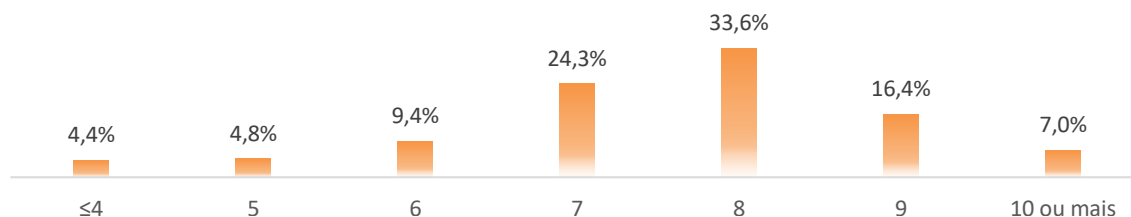
*** $\leq 0,001$; ** $\leq 0,01$; * $\leq 0,05$; n.s. – não significativo

Horas de Sono (Semana)^{34,35}

Mais de metade dos alunos indica dormir oito ou mais horas por noite, nos dias de semana (57%; Gráfico 72).

Gráfico 72 - Horas de sono (Semana)

(n = 2954)



Descritivas Gerais

Em média, durante a semana, os alunos referem dormir em média 7,48 horas ($DP=1,65$; Tabela 63).

Tabela 63 - Horas de Sono (Semana)

	N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Horas de Sono (Semana)	2900	7,48	1,65	0	10

Comparações por Ano de escolaridade

Os alunos mais novos (5.º ano) tendem a dormir mais horas ($8,06 \pm 1,99$) que os alunos mais velhos (12.º ano; $6,85 \pm 1,46$), durante a semana (Tabela 64 com indicação a negrito do ano com os valores mais e menos elevados).

³⁴ Inchley J et al. eds. (2016). Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being. *Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2013/2014 survey*. Copenhagen, WHO Regional Office for Europe (Health Policy for Children and Adolescents, No. 7).

³⁵ Matos, M. G. & Equipa Aventura Social (2018). *A Saúde dos Adolescentes Portugueses após a recessão – Dados nacionais do estudo HBSC 2018*. Lisboa: Equipa Aventura Social.

Tabela 64 - Comparação por Escolaridade | Horas de Sono (Semana)

Comparação por Escolaridade					
Horas de Sono (Semana)		Média	Desvio Padrão	F	p
	5.º ano (n=328)	8,06	1,99	23,287	<0,001***
	6.º ano (n=403)	7,90	1,78		
	7.º ano (n=413)	7,76	1,65		
	8.º ano (n=374)	7,51	1,76		
	9.º ano (n=429)	7,25	1,51		
	10.º ano (n=318)	7,14	1,54		
	11.º ano (n=376)	7,16	1,36		
	12.º ano (n=320)	6,85	1,46		

*** ≤ 0,001; ** ≤ 0,01; * ≤ 0,05; n.s. – não significativo

Comparações por Género

Não se verificam diferenças estatisticamente significativas entre os grupos (Tabela 65).

Tabela 65 - Comparação por Género | Horas de Sono (Semana)

Comparação por Género					
Horas de Sono (Semana)		Média	Desvio Padrão	F	p
	Masculino (n=1427)	7,51	1,71	0,508	0,476 (n.s.)
	Feminino (n=1473)	7,46	1,59		

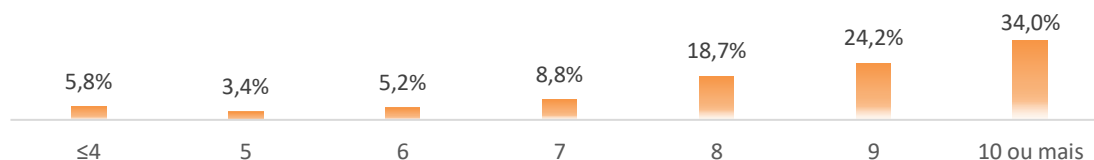
*** ≤ 0,001; ** ≤ 0,01; * ≤ 0,05; n.s. – não significativo

Horas de Sono (fins de semana)^{36,37}

Mais de metade dos alunos afirma dormir oito ou mais horas por noite, aos fins de semana (76,9%; Gráfico 73).

Gráfico 73 - Número de horas de sono (fins de semana)

(n = 2905)



³⁶ Inchley J et al. eds. (2016). Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being. *Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2013/2014 survey*. Copenhagen, WHO Regional Office for Europe (Health Policy for Children and Adolescents, No. 7).

³⁷ Matos, M. G. & Equipa Aventura Social (2018). *A Saúde dos Adolescentes Portugueses após a recessão – Dados nacionais do estudo HBSC 2018*. Lisboa: Equipa Aventura Social.

Descritivas Gerais

Em média, durante o fim de semana, os alunos referem dormir em média 8,31 horas ($DP=1,65$; Tabela 66).

Tabela 66 - Horas de Sono (fim de semana)

	N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Horas de Sono (fins de semana)	2851	8,31	2,01	0	10

Comparações por Ano de escolaridade

Não se verificam diferenças estatisticamente significativas entre os grupos (Tabela 67).

Tabela 67 - Comparação por Escolaridade | Horas de Sono (fins de semana)

Comparação por Género					
Horas de Sono (fins de semana)		Média	Desvio Padrão	F	p
	5.º ano (n=319)	8,28	2,44	0,529	0,813 (n.s.)
	6.º ano (n=389)	8,34	2,11		
	7.º ano (n=404)	8,24	2,08		
	8.º ano (n=370)	8,21	2,21		
	9.º ano (n=427)	8,25	2,05		
	10.º ano (n=312)	8,39	1,78		
	11.º ano (n=371)	8,42	1,80		
	12.º ano (n=320)	8,23	1,79		

*** $\leq 0,001$; ** $\leq 0,01$; * $\leq 0,05$; n.s. – não significativo

Comparações por Género

Verificam-se diferenças estatisticamente significativas entre os géneros, na quantidade de horas de sono durante a semana, com indicação a negrito do género com o valor mais elevado (Tabela 68). As meninas tendem a dormir mais horas ao fim de semana ($8,50 \pm 1,87$) quando comparadas como os rapazes ($8,12 \pm 2,13$).

Tabela 68 - Comparação por Género | Horas de Sono (fins de semana)

Comparação por Género					
Horas de Sono (fins de semana)		Média	Desvio Padrão	F	p
	Masculino (n=1402)	8,12	2,13	26,577	<0,001***
	Feminino (n=1449)	8,50	1,87		

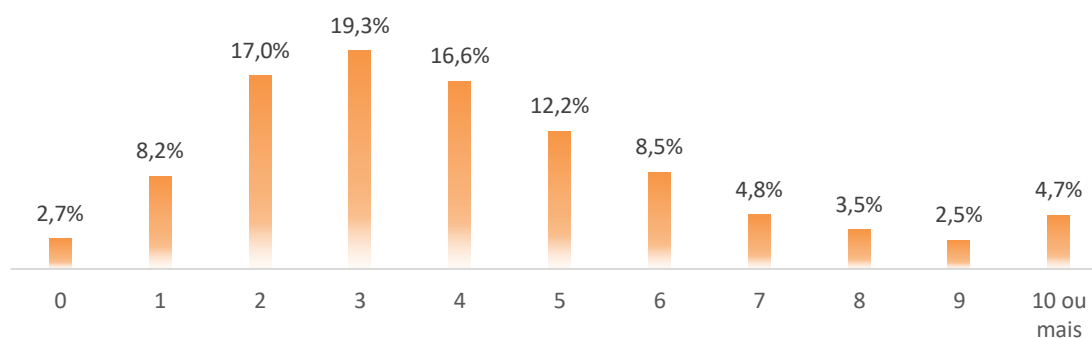
*** $\leq 0,001$; ** $\leq 0,01$; * $\leq 0,05$; n.s. – não significativo

Horas de Ecrã (Semana)^{38,39}

97,3% dos alunos passa diariamente pelo menos uma hora à frente de um ecrã, nos dias de semana. Mais de metade passa quatro ou mais horas por dia (52,8%; Gráfico 74).

Gráfico 74 – Número de horas de ecrã (dias de semana)

(n = 2962)



Descritivas Gerais

Em média, durante a semana, os alunos reportam passar 4,09 horas em frente aos ecrãs (DP=2,40; Tabela 69).

Tabela 69 - Horas de Ecrã (Semana)

	N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Horas de Ecrã (Semana)	2909	4,09	2,40	0	10

³⁸ Inchley J et al. eds. (2016). Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being. *Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2013/2014 survey*. Copenhagen, WHO Regional Office for Europe (Health Policy for Children and Adolescents, No. 7).

³⁹ Matos, M. G. & Equipa Aventura Social (2018). *A Saúde dos Adolescentes Portugueses após a recessão – Dados nacionais do estudo HBSC 2018*. Lisboa: Equipa Aventura Social.

Comparações por Ano de escolaridade

Verificam-se diferenças estatisticamente significativas entre os anos de escolaridade na quantidade de horas passadas em frente ao ecrã durante a semana, com indicação a negrito do ano com os valores mais e menos elevados (Tabela 70). Os alunos mais velhos (12.º ano) são os que passam mais horas em frente a ecrãs ($4,91 \pm 2,27$). Os alunos mais novos (5.º ano) são os que passam menos tempo em frente a ecrãs ($2,88 \pm 2,31$).

Tabela 70 - Comparação por Escolaridade | Horas de Ecrã (Semana)

Comparação por Género					
Horas de Ecrã (Semana)		Média	Desvio Padrão	F	p
	5.º ano (n=326)	2,88	2,31	41,680	<0,001***
	6.º ano (n=404)	3,03	2,11		
	7.º ano (n=413)	3,91	2,34		
	8.º ano (n=379)	4,19	2,3		
	9.º ano (n=433)	4,37	2,26		
	10.º ano (n=319)	4,80	2,52		
	11.º ano (n=375)	4,83	2,37		
	12.º ano (n=319)	4,91	2,27		

*** $\leq 0,001$; ** $\leq 0,01$; * $\leq 0,05$; n.s. – não significativo

Comparações por Ano de escolaridade

Não se verificam diferenças estatisticamente significativas entre os grupos (Tabela 71).

Tabela 71 - Comparação por Género | Horas de Ecrã (Semana)

Comparação por Género					
Horas de Ecrã (Semana)		Média	Desvio Padrão	F	p
	Masculino (n=1428)	4,08	2,44	0,035	0,852
	Feminino (n=1481)	4,10	2,37		

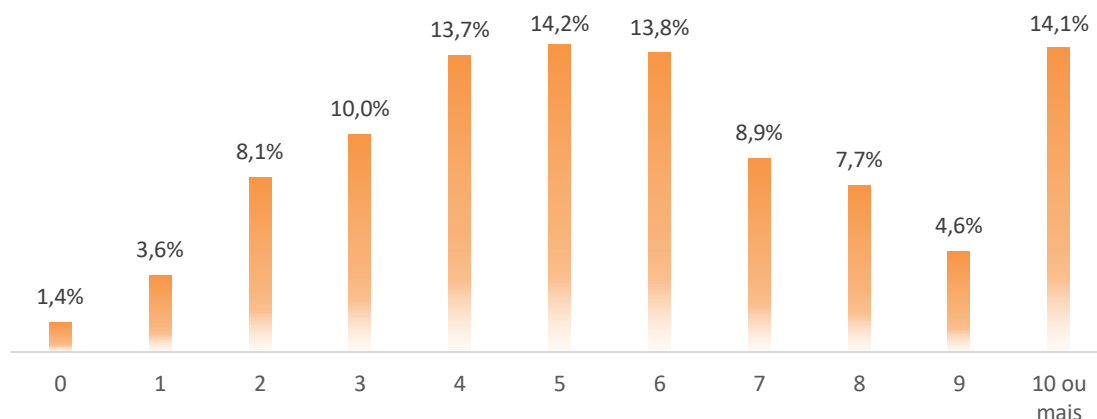
*** $\leq 0,001$; ** $\leq 0,01$; * $\leq 0,05$; n.s. – não significativo

Horas de Ecrã (fins de semana)^{40,41}

98,6% dos alunos passam diariamente pelo menos uma hora à frente de um ecrã, aos fins de semana. Mais de metade passa cinco ou mais horas por dia (63,3%; Gráfico 75).

Gráfico 75 - Horas de Ecrã (fins de semana)

(n = 2929)



Descritivas Gerais

Em média, durante o fim de semana, os alunos referem passar 5,63 horas em frente aos ecrãs ($DP=2,68$; Tabela 72).

Tabela 72 - Horas de Ecrã (fins de semana)

	N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Horas de Ecrã (fins de semana)	2875	5,63	2,68	0	10

⁴⁰ Inchley J et al. eds. (2016). Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being. *Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2013/2014 survey*. Copenhagen, WHO Regional Office for Europe (Health Policy for Children and Adolescents, No. 7).

⁴¹ Matos, M. G. & Equipa Aventura Social (2018). *A Saúde dos Adolescentes Portugueses após a recessão – Dados nacionais do estudo HBSC 2018*. Lisboa: Equipa Aventura Social.

Comparações por Ano de escolaridade

Verificam-se diferenças estatisticamente significativas entre os anos de escolaridade na quantidade de horas passadas em frente ao ecrã durante o fim de semana, com indicação a negrito do ano com os valores mais e menos elevado (Tabela 73). Os alunos mais velhos (12.º ano) são os que passam mais horas em frente aos ecrãs ($6,26 \pm 2,67$). Os alunos mais novos são os que passam menos tempo em frente aos ecrãs ($4,11 \pm 2,55$).

Tabela 73 - Comparação por Escolaridade | Horas de Ecrã (fins de semana)

Comparação por Género					
Horas de Ecrã (fins de semana)		Média	Desvio Padrão	F	p
	5.º ano (n=321)	4,11	2,67	40,206	<0,001***
	6.º ano (n=397)	4,55	2,51		
	7.º ano (n=407)	5,58	2,69		
	8.º ano (n=369)	5,70	2,63		
	9.º ano (n=432)	6,22	2,47		
	10.º ano (n=317)	6,28	2,56		
	11.º ano (n=376)	6,43	2,49		
	12.º ano (n=316)	6,26	2,55		

*** $\leq 0,001$; ** $\leq 0,01$; * $\leq 0,05$; n.s. – não significativo

Comparações por Género

Não se verificam diferenças estatisticamente significativas entre os grupos (Tabela 74).

Tabela 74 - Comparação por Género | Horas de Ecrã (fins de semana)

Comparação por Género					
Horas de Ecrã (fins de semana)		Média	Desvio Padrão	F	p
	Masculino (n=1405)	5,67	2,70	0,608	0,436
	Feminino (n=1470)	5,59	2,65		

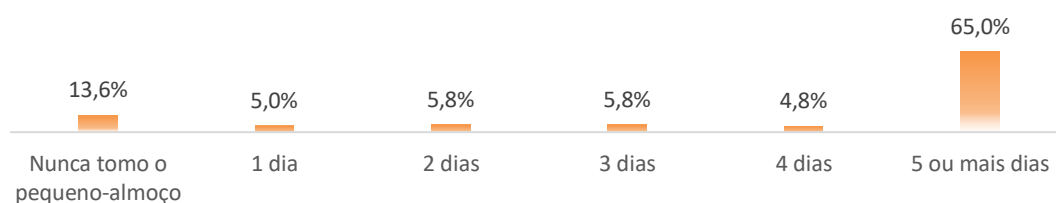
*** $\leq 0,001$; ** $\leq 0,01$; * $\leq 0,05$; n.s. – não significativo

Toma do pequeno-almoço^{42,43}

Mais de metade dos alunos afirma que toma o pequeno-almoço pelo menos 5 dias por semana (65%; Gráfico 76).

Gráfico 76 - Toma do pequeno-almoço

(n = 2958)



Descritivas Gerais

Em média, os alunos referem tomar o pequeno-almoço 4,79 dias ($DP=1,87$; Tabela 75).

Tabela 75 - Tomar o pequeno-almoço

	N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Tomar o pequeno-almoço	2904	4,79	1,87	0	6

Comparações por Ano de escolaridade

Verificam-se diferenças estatisticamente significativas entre os anos de escolaridade na quantidade na toma do pequeno almoço, com indicação a negrito do ano com os valores mais e menos elevado (Tabela 76). Os alunos mais novos (5.º ano; $5,08 \pm 1,69$) tendem a tomar o pequeno-almoço mais frequentemente que os alunos mais velhos (12.º ano; $4,54 \pm 2,03$).

⁴² Inchley J et al. eds. (2016). Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being. *Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2013/2014 survey*. Copenhagen, WHO Regional Office for Europe (Health Policy for Children and Adolescents, No. 7).

⁴³ Matos, M. G. & Equipa Aventura Social (2018). *A Saúde dos Adolescentes Portugueses após a recessão – Dados nacionais do estudo HBSC 2018*. Lisboa: Equipa Aventura Social.

Tabela 76 - Comparação por Escolaridade | Toma do pequeno-almoço

Comparação por Género					
Toma do pequeno-almoço		Média	Desvio Padrão	F	p
	5.º ano (n=328)	5,08	1,69	4,723	<0,001***
	6.º ano (n=405)	5,09	1,60		
	7.º ano (n=414)	4,89	1,82		
	8.º ano (n=376)	4,66	1,96		
	9.º ano (n=431)	4,60	1,96		
	10.º ano (n=316)	4,73	1,92		
	11.º ano (n=376)	4,68	1,93		
	12.º ano (n=319)	4,54	2,03		

*** $\leq 0,001$; ** $\leq 0,01$; * $\leq 0,05$; n.s. – não significativo

Comparações por Género

Verificam-se diferenças estatisticamente significativas entre os géneros na toma do pequeno-almoço, com indicação a negrito do género com o valor mais elevado (Tabela 77). Os rapazes ($5,00 \pm 1,75$) tendem a tomar o pequeno-almoço mais frequentemente que as meninas ($4,58 \pm 1,96$).

Tabela 77 - Comparação por Género | Toma do pequeno-almoço

Comparação por Género					
Toma do pequeno-almoço		Média	Desvio Padrão	F	p
	Masculino (n=1427)	5,00	1,75	35,548	<0,001***
	Feminino (n=1477)	4,58	1,96		

*** $\leq 0,001$; ** $\leq 0,01$; * $\leq 0,05$; n.s. – não significativo

Consumo de Tabaco^{44,45}

91% dos alunos referem que não fumam (Gráfico 77).

Gráfico 77 - Consumo de tabaco

(n = 2963)



Comparações por Ano de escolaridade

Verificam-se diferenças estatisticamente significativas entre os anos de escolaridade no consumo de tabaco, com indicação a negrito se os resíduos ajustados forem superiores a 1,96 (Tabela 78). Os alunos mais novos são os que reportam mais frequentemente que não fumam (de 94,4% a 96,6%), em relação aos mais velhos, que referem fumar pelo menos uma vez por semana, mais frequentemente.

Tabela 78 - Comparação por Escolaridade | Consumo de tabaco

Comparação por Género				
	Eu não fumo	Menos do que uma vez por semana	Pelo menos uma vez por semana, mas não todos os dias	Todos os dias
5.º ano	96,0%	0,6%	1,2%	2,1%
6.º ano	96,6%	0,7%	1,7%	1,0%
7.º ano	94,4%	1,5%	1,7%	2,4%
8.º ano	91,8%	2,4%	2,4%	3,4%
9.º ano	91,6%	2,6%	3,3%	2,6%
10.º ano	91,8%	1,9%	2,2%	4,1%
11.º ano	85,7%	2,1%	6,3%	5,8%
12.º ano	78,3%	7,1%	4,7%	9,9%

$\chi^2 = 131,038$; gl=21, $p \leq 0,001$; n=2970

⁴⁴ Inchley J et al. eds. (2016). Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being. *Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2013/2014 survey*. Copenhagen, WHO Regional Office for Europe (Health Policy for Children and Adolescents, No. 7).

⁴⁵ Matos, M. G. & Equipa Aventura Social (2018). *A Saúde dos Adolescentes Portugueses após a recessão – Dados nacionais do estudo HBSC 2018*. Lisboa: Equipa Aventura Social.

Comparações por Género

Verificam-se diferenças estatisticamente significativas entre os géneros no consumo de tabaco, com indicação a negrito se os resíduos ajustados forem superiores a 1,96 (Tabela 79). As meninas são as que indicam mais frequentemente que não fumam (94,0%), em relação aos rapazes, que referem fumar pelo menos uma vez por semana, mais frequentemente (9,3%).

Tabela 79 - Comparação por Género | Consumo de tabaco

Comparação por Género				
	Eu não fumo	Menos do que uma vez por semana	Pelo menos uma vez por semana, mas não todos os dias	Todos os dias
Masculino	88,5%	2,3%	4,3%	5,0%
Feminino	94,0%	2,2%	1,6%	2,2%

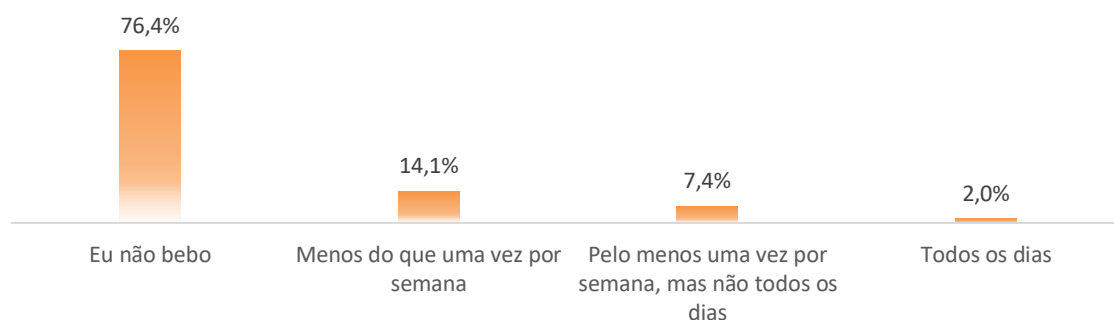
$\chi^2 = 34,591$; $gl=4$, $p \leq 0,001$; $n=2909$

Consumo de álcool^{46,47}

76,4% dos alunos referiram que não bebem (Gráfico 78).

Gráfico 788 - Consumo de álcool

(n = 2956)



⁴⁶ Inchley J et al. eds. (2016). Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being. *Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2013/2014 survey*. Copenhagen, WHO Regional Office for Europe (Health Policy for Children and Adolescents, No. 7).

⁴⁷ Matos, M. G. & Equipa Aventura Social (2018). *A Saúde dos Adolescentes Portugueses após a recessão – Dados nacionais do estudo HBSC 2018*. Lisboa: Equipa Aventura Social.

Comparações por Ano de escolaridade

Verificam-se diferenças estatisticamente significativas entre os anos de escolaridade no consumo de álcool, com indicação a negrito se os resíduos ajustados forem superiores a 1,96 (Tabela 80). Os alunos mais novos são os que relatam mais frequentemente que não bebem, em relação aos mais velhos, que referem consumir álcool pelo menos uma vez por semana, mais frequentemente.

Tabela 80 - Comparação por Escolaridade | Consumo de álcool

Comparação por Escolaridade				
	Eu não bebo	Menos do que uma vez por semana	Pelo menos uma vez por semana, mas não todos os dias	Todos os dias
5.º ano	96,9%	0,3%	1,2%	1,5%
6.º ano	94,6%	1,7%	2,7%	1,0%
7.º ano	90,0%	5,9%	2,2%	2,0%
8.º ano	81,1%	12,0%	5,1%	1,9%
9.º ano	79,4%	13,2%	5,3%	2,1%
10.º ano	68,2%	20,4%	9,4%	1,9%
11.º ano	54,0%	31,8%	10,7%	3,5%
12.º ano	39,3%	31,8%	26,2%	2,8%

$\chi^2 = 619,541$; gl=21, $p \leq 0,001$; n=2962

Comparações por Género

Verificam-se diferenças estatisticamente significativas entre os géneros no consumo de álcool, com indicação a negrito se os resíduos ajustados forem superiores a 1,96 (Tabela 81). As meninas são as que referem mais frequentemente que não bebem (88,5%) e quando bebem é menos que uma vez por semana (15,7%). Os rapazes são os que afirmam mais frequentemente beber álcool pelo menos uma vez por semana (13,5%).

Tabela 81 - Comparação por Género | Consumo de álcool

Comparação por Género				
	Eu não bebo	Menos do que uma vez por semana	Pelo menos uma vez por semana, mas não todos os dias	Todos os dias
Masculino	74,0%	12,5%	10,5%	3,0%
Feminino	79,2%	15,7%	4,4%	0,7%

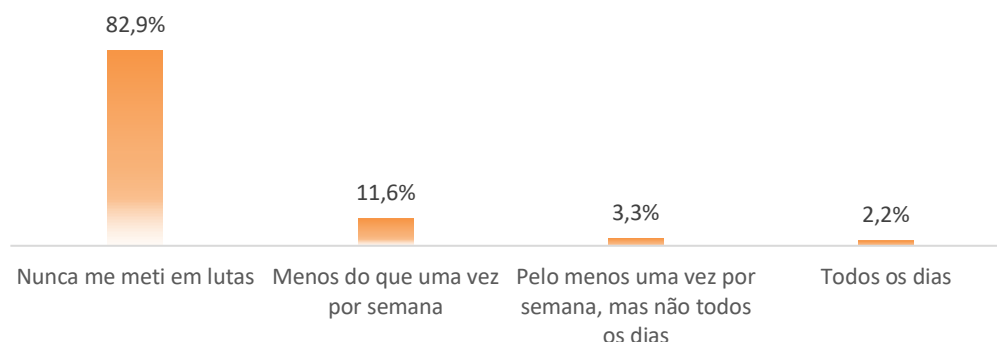
$\chi^2 = 66,058$; gl=3, $p \leq 0,001$; n=2903

Lutas com os colegas^{48,49}

5,5% dos alunos referiram ter-se envolvido em lutas com os colegas pelo menos 1 vez por semana no último mês (Gráfico 79).

Gráfico 79 - Lutas com os colegas

(n = 2957)



Comparações por Ano de escolaridade

Verificam-se diferenças estatisticamente significativas entre os anos de escolaridade na frequência de lutas com os colegas, com indicação a negrito se os resíduos ajustados forem superiores a 1,96 (Tabela 82). Os alunos mais velhos são os que referem mais frequentemente que não se envolvem em lutas, em relação aos novos. Mais de um quinto dos alunos do 5.º ano (24,8%), do 6.º ano (24,3%), e do 7.º ano (21,1%) reporta ter-se envolvido em lutas no último mês.

⁴⁸ Inchley J et al. eds. (2016). Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being. *Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2013/2014 survey*. Copenhagen, WHO Regional Office for Europe (Health Policy for Children and Adolescents, No. 7).

⁴⁹ Matos, M. G. & Equipa Aventura Social (2018). *A Saúde dos Adolescentes Portugueses após a recessão – Dados nacionais do estudo HBSC 2018*. Lisboa: Equipa Aventura Social.

Tabela 82 - Comparação por Escolaridade | Lutas com os Colegas

Comparação por Escolaridade				
	Nunca me meti em lutas	Menos do que uma vez por semana	Pelo menos uma vez por semana, mas não todos os dias	Todos os dias
5.º ano	75,1%	17,8%	5,2%	1,8%
6.º ano	75,7%	18,1%	4,7%	1,5%
7.º ano	78,9%	14,8%	3,9%	2,4%
8.º ano	83,5%	11,7%	3,5%	1,3%
9.º ano	86,2%	9,6%	2,1%	2,1%
10.º ano	88,4%	6,9%	1,6%	3,1%
11.º ano	86,7%	7,2%	3,4%	2,7%
12.º ano	89,7%	5,3%	1,6%	3,4%

$\chi^2 = 84,809$; gl=21, $p \leq 0,001$; n=2964

Comparações por Género

Verificam-se diferenças estatisticamente significativas entre os géneros na frequência de lutas com os colegas, com indicação a negrito se os resíduos ajustados forem superiores a 1,96 (Tabela 83). Os rapazes são os que referem mais frequentemente envolver-se em lutas (25,3%), em comparação com as meninas, sendo que 90,8% das meninas indicam que nunca se envolveram em lutas no último mês.

Tabela 83 - Comparação por Género | Lutas com os Colegas

Comparação por Género				
	Nunca me meti em lutas	Menos do que uma vez por semana	Pelo menos uma vez por semana, mas não todos os dias	Todos os dias
Masculino	74,7%	16,3%	5,4%	3,6%
Feminino	90,8%	7,1%	1,3%	0,7%

$\chi^2 = 140,732$; gl=3, $p \leq 0,001$; n=2904

Ambiente escolar⁵⁰

Relativamente ao **ambiente escolar** (Tabela 84), 61,8% dos alunos referem sentir-se seguros na escola, 53,8% que no geral estão satisfeitos com o seu contributo na escola e 54,3% estar satisfeitos com as oportunidades que lhes são dadas na escola. Não obstante, um quinto dos alunos não concorda que a escola tenha um ambiente de inovação (20,0%).

Tabela 84 - Ambiente escolar

	Completamente em desacordo	Em desacordo	Nem concordo nem discordo	De acordo	Completamente de acordo
A escola tem um ambiente de coesão/união (n=2961)	7,5%	12,9%	36,0%	32,5%	11,1%
A escola tem um ambiente de inovação (n=2953)	6,5%	13,5%	40,2%	30,5%	9,3%
A escola tem um ambiente de partilha e colaboração (n=2942)	5,3%	10,5%	35,7%	37,2%	11,3%
A escola tem um ambiente de diálogo, participação e bem-estar (n=2945)	4,8%	9,1%	34,6%	38,9%	12,6%
Estou satisfeito com as oportunidades que me são dadas na escola (n=2958)	5,2%	8,4%	32,1%	39,7%	14,6%
No geral, estou satisfeito com o meu contributo na escola (n=2946)	4,3%	6,8%	35,1%	40,4%	13,4%
No geral sinto-me seguro na escola (n=2948)	4,4%	5,9%	27,9%	43,0%	18,8%

⁵⁰ Aventura Social – Associação. (2022). *Protocolo de avaliação da saúde psicológica dos docentes e alunos das escolas portuguesas*. Documento de trabalho não publicado.

Descritivas Gerais

Num máximo de 28 pontos, em média os alunos obtiveram um total de 17,03 ($DP=5,96$) para o ambiente escolar (Tabela 85).

Tabela 85 - Descritivas gerais Ambiente escolar

	N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Ambiente escolar	2858	17,03	5,96	0	28

Comparações por Ano de escolaridade

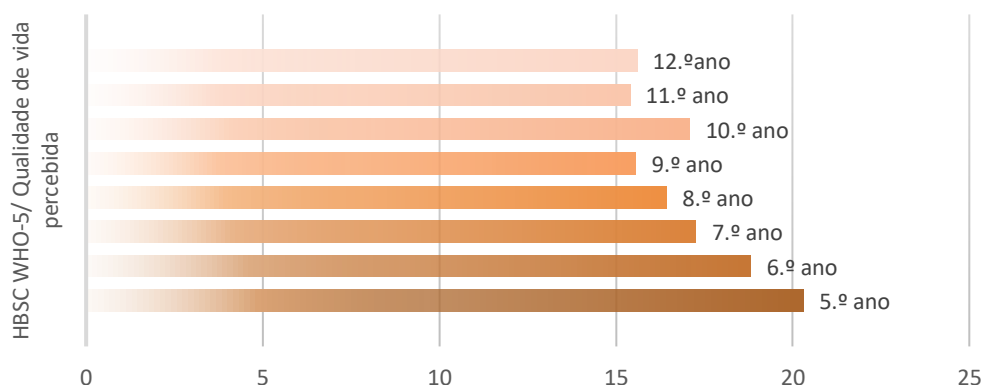
Verificam-se diferenças estatisticamente significativas entre os anos de escolaridade na percepção do ambiente escolar, com indicação a negrito do ano com os valores mais e menos elevados (Tabela 86). Os mais novos (5.º ano) referem uma percepção mais positiva do ambiente escolar ($20,30 \pm 5,72$), e os alunos do 11.º ano uma percepção menos positiva ($15,40 \pm 5,86$) em relação aos restantes anos de escolaridade. De modo geral, ao longo dos anos, os alunos tendem a diminuir a percepção positiva sobre o ambiente escolar (Gráfico 80).

Tabela 86 - Comparação por Escolaridade | Ambiente escolar

Comparação por Escolaridade					
Ambiente escolar		Média	Desvio Padrão	F	p
	5.º ano (n=310)	20,30	5,72	30,934	<0,001***
	6.º ano (n=397)	18,81	5,44		
	7.º ano (n=399)	17,26	5,92		
	8.º ano (n=366)	16,43	6,08		
	9.º ano (n=410)	15,56	5,85		
	10.º ano (n=309)	17,09	5,75		
	11.º ano (n=359)	15,40	5,86		
	12.º ano (n=315)	15,60	5,46		

*** $\leq 0,001$; ** $\leq 0,01$; * $\leq 0,05$; n.s. – não significativo

Gráfico 80 – Comparação por Escolaridade | Ambiente escolar



Relativamente à percepção de segurança na escola, com indicação a negrito dos valores mais elevados em cada opção de resposta (Tabela 87). Os alunos mais novos sentem-se seguros na escola com mais frequência. Os alunos do 9.º ano são os que sentem insegurança na escola com mais frequência (6,3%).

Tabela 87 - Comparação por Escolaridade | Percepção de segurança

Comparação por Escolaridade					
	Completamente em desacordo	Em desacordo	Nem concordo nem discordo	De acordo	Completamente de acordo
5.º ano	2,8%	5,0%	16,6%	41,7%	33,9%
6.º ano	2,5%	4,0%	25,3%	44,4%	23,8%
7.º ano	4,9%	7,3%	29,1%	41,5%	17,2%
8.º ano	5,3%	6,9%	32,2%	37,8%	17,8%
9.º ano	6,3%	7,4%	32,5%	43,9%	10,0%
10.º ano	4,7%	3,8%	27,8%	48,1%	15,5%
11.º ano	5,0%	6,6%	29,4%	43,8%	15,1%
12.º ano	3,1%	5,3%	28,7%	42,7%	20,2%

$\chi^2 = 114,764$; gl=28, $p \leq 0,001$; n=2955

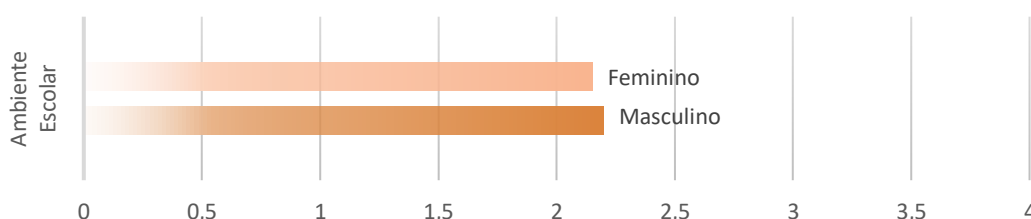
Comparações por Género

Não se verificam diferenças significativas entre os grupos (Tabela 88 e Gráfico 81).

Tabela 88 - Comparação por Género | Ambiente escolar

Comparação por Género					
Ambiente escolar		Média	Desvio Padrão	F	p
	Masculino	17,09	6,21	0,001	0,977 (n.s.)
	Feminino	17,08	5,65		

Gráfico 81 - Comparação por Género | Ambiente escolar



Verificam-se diferenças significativas entre os géneros, com indicação a negrito se os resíduos ajustados forem superiores a 1,96 (Tabela 89). As meninas tendem a concordar mais frequentemente que se sentem seguras na escola (45,4%) quando comparadas com os rapazes, que tendem a estar mais frequentemente em completo desacordo que as meninas (5,1%).

Tabela 89 - Comparação por Género | Perceção de segurança

Comparação por Género					
	Completamente em desacordo	Em desacordo	Nem concordo nem discordo	De acordo	Completamente de acordo
Masculino	5,1%	6,4%	28,0%	41,0%	19,5%
Feminino	3,5%	5,2%	27,8%	45,4%	18,0%

$\chi^2 = 10,050$; gl=4, p=0,040; n=2894

Covid-19

Relativamente à **percepção do impacto da pandemia por Covid-19** (Tabela 90), verifica-se que um quarto acredita que embora a vida em geral se tenha alterado para pior, já voltou tudo ao normal (25%). Mais de um terço considera que a vida em geral, alterou-se pouco com a pandemia (41,3%).

Tabela 90 - Percepção impacto Covid-19

	Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
A minha vida em geral alterou-se para pior, e ainda não sinto que tenha recuperado (n=2974)	32,9%	28,5%	25,7%	8,8%	4,1%
A minha vida em geral alterou-se para pior, mas já voltou tudo ao normal (n=2968)	20,0%	22,5%	32,5%	18,4%	6,6%
A minha vida em geral alterou-se pouco com a pandemia (n=2962)	11,9%	16,8%	30,0%	32,9%	8,4%
A minha vida em geral alterou-se para melhor com a pandemia (n=2960)	19,4%	22,6%	37,6%	13,6%	6,8%

Comparações por Ano de escolaridade

Verificam-se diferenças estatisticamente significativas entre os anos de escolaridade relativamente à percepção de impacto da pandemia por Covid-19, com indicação a negrito se os resíduos ajustados forem superiores a 1,96 (Tabela 91). Os alunos mais novos tendem a sentir mais frequentemente que a vida piorou e ainda não recuperaram, enquanto os mais velhos mostram uma maior tendência para perceber que a vida pouco se alterou ou até melhorou.

Tabela 91 - Comparação por Escolaridade | Perceção impacto Covid-19

Comparações por Escolaridade						
	Discordo totalmente		Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
A minha vida em geral alterou-se para pior, e ainda não sinto que tenha recuperado (a)	5.º ano	47,4%	20,8%	21,7%	5,2%	4,9%
	6.º ano	40,0%	28,1%	22,0%	6,7%	3,2%
	7.º ano	34,1%	30,7%	24,0%	6,7%	4,6%
	8.º ano	33,8%	25,9%	25,3%	11,3%	3,7%
	9.º ano	23,6%	30,0%	30,0%	12,4%	3,9%
	10.º ano	32,4%	29,9%	26,4%	7,9%	3,5%
	11.º ano	27,8%	28,8%	27,8%	10,6%	5,0%
	12.º ano	25,2%	33,0%	29,3%	8,4%	4,0%
A minha vida em geral alterou-se para pior, mas já voltou tudo ao normal (b)	5.º ano	25,6%	13,0%	28,1%	22,5%	10,8%
	6.º ano	20,4%	21,9%	27,0%	20,6%	10,1%
	7.º ano	22,1%	21,2%	30,3%	18,8%	7,7%
	8.º ano	22,7%	23,0%	34,0%	14,5%	5,8%
	9.º ano	15,0%	24,4%	36,4%	20,0%	4,1%
	10.º ano	21,0%	22,9%	35,2%	16,2%	4,8%
	11.º ano	18,2%	27,1%	33,2%	16,6%	5,0%
	12.º ano	16,3%	25,9%	36,3%	17,5%	4,1%
A minha vida em geral alterou-se pouco com a pandemia (c)	5.º ano	13,9%	16,7%	27,8%	29,0%	12,7%
	6.º ano	10,4%	18,1%	27,3%	33,5%	10,7%
	7.º ano	11,1%	16,9%	29,9%	31,8%	10,4%
	8.º ano	15,1%	14,8%	34,1%	29,4%	6,6%
	9.º ano	10,9%	16,7%	34,0%	34,5%	3,9%
	10.º ano	15,1%	14,2%	25,8%	35,8%	9,1%
	11.º ano	10,1%	18,0%	29,9%	34,9%	7,1%
	12.º ano	9,3%	18,4%	30,5%	34,3%	7,5%
A minha vida em geral alterou-se para melhor com a pandemia (d)	5.º ano	26,2%	20,7%	32,1%	13,3%	7,7%
	6.º ano	21,8%	25,8%	33,3%	10,3%	9,0%
	7.º ano	20,5%	20,2%	41,7%	12,3%	5,3%
	8.º ano	19,5%	20,3%	37,7%	14,5%	7,9%
	9.º ano	18,2%	23,3%	40,1%	14,7%	3,7%
	10.º ano	17,4%	21,8%	36,3%	16,1%	8,5%
	11.º ano	19,2%	23,9%	37,6%	13,7%	5,5%
	12.º ano	11,9%	24,8%	41,5%	14,2%	7,5%

(a) $\chi^2 = 91,902$; gl=28, $p \leq 0,001$ ***; n=2981

(b) $\chi^2 = 83,370$; gl=28, $p \leq 0,001$ ***; n=2975

(c) $\chi^2 = 51,800$; gl=28, $p = 0,004$ *; n=2969

(d) $\chi^2 = 53,403$; gl=28, $p = 0,003$ *; n=2967

Comparações por Género

Verificam-se diferenças estatisticamente significativas entre os géneros relativamente à perceção de impacto da pandemia por Covid-19, com indicação a negrito se os resíduos ajustados forem superiores a 1,96 (Tabela 92). Em relação às meninas, os rapazes tendem a concordar mais frequentemente que as suas vidas em geral se alteraram para pior, e ainda não sentem que tenha recuperado (12,7%), que as suas vidas em geral se alteraram para pior, mas já voltou tudo ao normal (25,10%), ou que as suas vidas em geral se alteraram para melhor com a pandemia (23%). Já as meninas, em relação aos rapazes, tendem a concordar mais frequentemente que as suas vidas em geral se alteraram pouco com a pandemia (41,8%).

Tabela 92 - Comparação por Género | Perceção impacto Covid-19

Comparações por Género						
		Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
A minha vida em geral alterou-se para pior, e ainda não sinto que tenha recuperado (a)	Masculino	35,8%	25,0%	26,5%	9,0%	3,7%
	Feminino	30,0%	32,3%	25,2%	8,5%	4,0%
A minha vida em geral alterou-se para pior, mas já voltou tudo ao normal (b)	Masculino	22,7%	19,6%	32,5%	17,6%	7,5%
	Feminino	17,6%	25,3%	32,4%	19,4%	5,3%
A minha vida em geral alterou-se pouco com a pandemia (c)	Masculino	13,8%	14,7%	30,6%	32,2%	8,7%
	Feminino	9,8%	18,6%	29,8%	33,9%	7,9%
A minha vida em geral alterou-se para melhor com a pandemia (d)	Masculino	18,9%	20,5%	37,5%	14,8%	8,2%
	Feminino	19,8%	24,6%	37,9%	12,5%	5,2%

(a) $\chi^2 = 21,946$; gl=4, $p \leq 0,001$ ***; n=2920

(b) $\chi^2 = 26,828$; gl=4, $p \leq 0,001$ ***; n=2915

(c) $\chi^2 = 17,701$; gl=4, $p = 0,001$ **; n=2908

(d) $\chi^2 = 18,355$; gl=4, $p = 0,001$ **; n=2907

Correlações

A maioria das variáveis apresentadas na Tabela 93 estão correlacionadas significativamente entre si.

A idade apresenta correlações negativas com a maioria das SSES – Competências socioemocionais, o que sugere que, à medida que a idade aumenta, os níveis de otimismo, controlo emocional, resiliência, confiança, curiosidade, sociabilidade, persistência, criatividade, energia, cooperação e autocontrolo tendem a diminuir.

As subescalas SSES - Competências socioemocionais apresentam correlações positivas entre si, por exemplo: o otimismo aparece positivamente correlacionado com a confiança (0,496**), sociabilidade (0,533**), e energia (0,586**); a resiliência apresenta uma correlação positiva com controlo emocional (0,599**), com a energia (0,384**) e com a confiança (0,287**); a confiança correlaciona-se positivamente à sociabilidade (0,480**); e a curiosidade está positivamente correlacionada com a persistência e perseverança (0,538**) e com a criatividade (0,512**).

O *Bullying* apresenta correlações negativas significativas com a maioria das variáveis positivas do SSES, como o sentimento de pertença à escola (-0,314**) e cooperação (-,205**). A ansiedade com testes apresenta correlações negativas com a resiliência (-0,481**) e o controlo emocional (-0,280**).

As subescalas da DASS-21 estão significativa e negativamente correlacionadas com as SSES - competências socioemocionais. Para a depressão, identifica-se uma correlação negativa com o otimismo (-0,611**) e energia (-0,411**). A ansiedade correlaciona-se negativamente com resiliência/resistência (-0,511**) e controlo emocional (-0,446**). E o stresse demonstra uma correlação negativa com resiliência/resistência (-0,545**) e Confiança (-0,293**).

Relativamente às variáveis do PYD | Desenvolvimento Positivo, a competência está positivamente correlacionada com energia (0,629**) e com a sociabilidade (0,607**) e a confiança tem uma correlação positiva com otimismo (0,658**).

O ambiente escolar apresenta uma correlação positiva significativa com a conexão (0,556**), com a confiança (0,435**), com sentimento de pertença à escola (0,430**) e com a cooperação (0,410**).

A satisfação com a vida apresenta uma correlação positiva com o otimismo (0,477**) e com a confiança (0,292**).

Tabela 93 - Correlações | Idade, SSES, HBSC – WHO-5, HBSC (Sintomas), DASS-21, PYD, Ambiente escolar e Satisfação com a vida

Correlações																											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27
1. Idade																											
2. SSES Otimismo	-,221**																										
3. SSES Controlo Emocional	-,065**	,505**																									
4. SSES Resiliência/ Resistência	-,134**	,424**	,599**																								
5. SSES Confiança	-,185**	,496**	,426**	,287**																							
6. SSES Curiosidade	-,109**	,401**	,250**	,018	,332**																						
7. SSES Sociabilidade	-,231**	,533**	,325**	,282**	,480**	,370**																					
8. SSES Persistência/ Perseverança	-,063**	,432**	,369**	,245**	,298**	,538**	,336**																				
9. SSES Criatividade	-,106**	,365**	,256**	,169**	,224**	,512**	,393**	,450**																			
10. SSES Energia	-,212**	,586**	,392**	,384**	,395**	,413**	,593**	,458**	,462**																		

Correlações																											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27
11. SSES Cooperação	-0,028	,396**	,304**	,063**	,383**	,533**	,452**	,506**	,467**	,405**																	
12. SSES Autocontrolo	-,049**	,400**	,471**	,220**	,346**	,474**	,253**	,560**	,387**	,349**	,598**																
13. SSES Sentimento de Pertença à Escola	-,143**	,541**	,384**	,355**	,447**	,299**	,630**	,368**	,297**	,510**	,388**	,293**															
14. SSES <i>Bullying</i>	-,110**	-,190**	-,188**	-,147**	-,151**	-,079**	-,132**	-,171**	-,087**	-,083**	-,205**	-,162**	-,314**														
15. SSES Relações com os Professores	-,076**	,222**	,191**	,040**	,244**	,327**	,161**	,268**	,182**	,157**	,335**	,301**	,204**	-,101**													
16. SSES Ansiedade com Testes	0,015	-,158**	-,280**	-,481**	-,062**	,094**	-,107**	-,050**	-,047**	-,179**	,175**	,019	-,148**	,071**	,143**												
17. HBSC_WHO-5	-,230**	,548**	,447**	,428**	,384**	,237**	,396**	,277**	,237**	,516**	,196**	,254**	,389**	-,080**	,143**	-,208**											
18. HBSC (Sintomas)	,185**	-,567**	-,532**	-,510**	-,375**	-,166**	-,337**	-,253**	-,163**	-,391**	-,158**	-,253**	-,353**	,174**	-,124**	,248**	-,532**										
19. DASS-21 Stresse	,120**	-,493**	-,550**	-,545**	-,293**	-,110**	-,260**	-,244**	-,122**	-,329**	-,150**	-,264**	-,376**	,238**	-,101**	,284**	-,479**	,603**									
20. DASS-21 Depressão	-,117**	-,611**	-,456**	-,474**	-,300**	-,183**	-,325**	-,330**	-,191**	-,411**	-,191**	-,273**	-,466**	,254**	-,141**	,236**	-,503**	,577**	,784**								

Correlações																											
21. DASS-21 Ansiedade	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27
	,063**	-,468**	-,446**	-,511**	-,259**	-,113**	-,271**	-,250**	-,119**	-,350**	-,139**	-,218**	-,391**	,270**	-,113**	,273**	-,409**	,539**	,799**	,768**							
	,114**	-,569**	-,527**	-,559**	-,307**	-,144**	-,311**	-,292**	-,150**	-,395**	-,166**	-,264**	-,443**	,279**	-,121**	,296**	-,514**	,626**	,932**	,922**	,921**						
	-,178**	,525**	,372**	,362**	,399**	,340**	,607**	,398**	,367**	,629**	,389**	,336**	,568**	-,079**	,180**	-,160**	,450**	-,346**	-,314**	-,380**	-,335**	-,372**					
	-,184**	,658**	,446**	,395**	,448**	,394**	,502**	,439**	,381**	,588**	,428**	,409**	,519**	-,132**	,234**	-,161**	,486**	-,459**	-,400**	-,507**	-,404**	-,475**	,715**				
	-,193**	,579**	,417**	,288**	,569**	,455**	,536**	,450**	,371**	,506**	,546**	,471**	,524**	-,149**	,369**	-,031**	,456**	-,405**	-,354**	-,418**	-,327**	-,397**	,576**	,674**			
	-,058**	,181**	,111**	,042**	,185**	,200**	,265**	,195**	,181**	,260**	,262**	,189**	,195**	,056**	,107**	,047**	,189**	-,070**	-0,022	-,062**	-,037**	-,045**	,288**	,222**	,303**		
	-,225**	,401**	,316**	,173**	,435**	,380**	,376**	,310**	,261**	,376**	,410**	,357**	,430**	-,103**	,415**	,053**	,346**	-,300**	-,232**	-,254**	-,218**	-,249**	,395**	,435**	,556**	,234**	
28. Satisfação com a Vida	-,216**	,477**	,314**	,285**	,292**	,208**	,319**	,249**	,199**	,363**	,199**	,223**	,359**	-,105**	,113**	-,111**	,526**	-,414**	-,355**	-,430**	-,314**	-,405**	,354**	,442**	,412**	,150**	,263**

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

* . A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).

RESULTADOS

Docentes

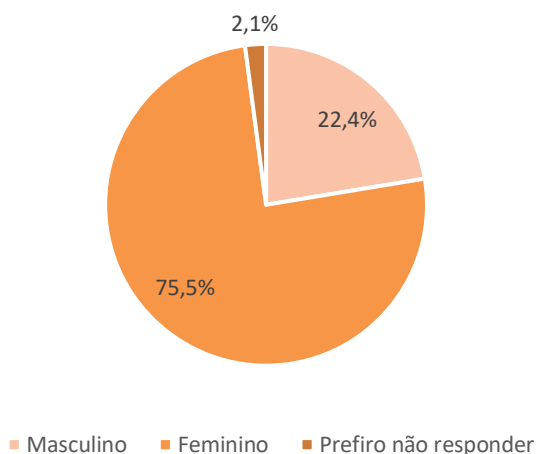
Dados Sociodemográficos

Género

Dois terços dos docentes participantes são do género feminino (75,5%), sendo 22,4% do género masculino e 2,1% preferiram não responder (Gráfico 82).

Gráfico 82 - Género

(n = 380)



Ciclos que leciona

8,7% dos docentes lecionam na educação pré-escolar. Dentro de cada ciclo, 35,3% lecionam o 1.º ano e o 2.º ano do 1.º ciclo do ensino básico, 45,1% lecionam o 3.º ano e 36,3% o 4.º ano de escolaridade. No que diz respeito ao 2.º ciclo do ensino básico, 87,2% dos docentes lecionam o 5.º ano e 79,5% o 6.º ano de escolaridade. Relativamente ao 3.º ciclo do ensino básico, 56,5% dos docentes lecionam o 7.º ano, 52,8% o 8.º ano e 62,1% o 9.º ano de escolaridade. Por fim, no que diz respeito ao ensino secundário, 62,6% dos

docentes lecionam o 10.º ano, 67,6% o 11.ºano e 49,6% lecionam o 12.º ano de escolaridade (Tabela 94).

Tabela 94 - Níveis/Ciclos de ensino e anos que leciona

	Sim %
Pré-escolar (n=33)	8,7%
1.º ciclo (n=102)	35,3%
2.º ciclo (n=78)	35,3%
3.º ciclo (n=161)	45,1%
Secundário (n=139)	36,3%
	87,2%
	79,5%
	56,5%
	52,8%
	62,1%
	62,6%
	67,6%
	49,6%

Idade

Os docentes apresentam idades (Tabela 95) compreendidas entre os 28 e os 66 anos, com uma média de idades de 51,06 anos ($DP = 7,77$).

Tabela 95 - Idade

	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Idade (n=380)	51,06	7,77	28	66

Tempo de serviço

Os docentes apresentam um tempo de serviço (Tabela 96) compreendido entre os 0 e os 44 anos, com uma média de 24,75 anos ($DP = 10,34$).

Tabela 96 - Tempo de serviço

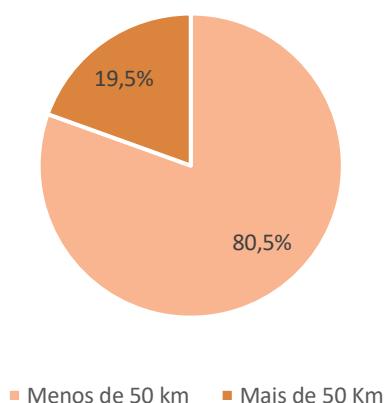
	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Tempo de serviço (n=375)	24,75	10,34	0	44

Distância a que está colocado(a)

A maioria dos docentes (80,5%) não se encontra colocada a mais de 50 km da sua residência (Gráfico 83).

Gráfico 83 - Distância a que está colocado(a)

(n = 379)



Quantidade de anos em está colocado(a) a mais de 50 km

Os docentes que se encontram colocados a mais de 50 km da sua residência (Tabela 97), referem que tal acontece, em média, há 11 anos ($DP= 9,31$).

Tabela 97 - Quantidade de anos em está colocado(a) a mais de 50 km

	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Quantidade de anos em está colocado(a) a mais de 50 km (n=73)	11	9,31	0	33

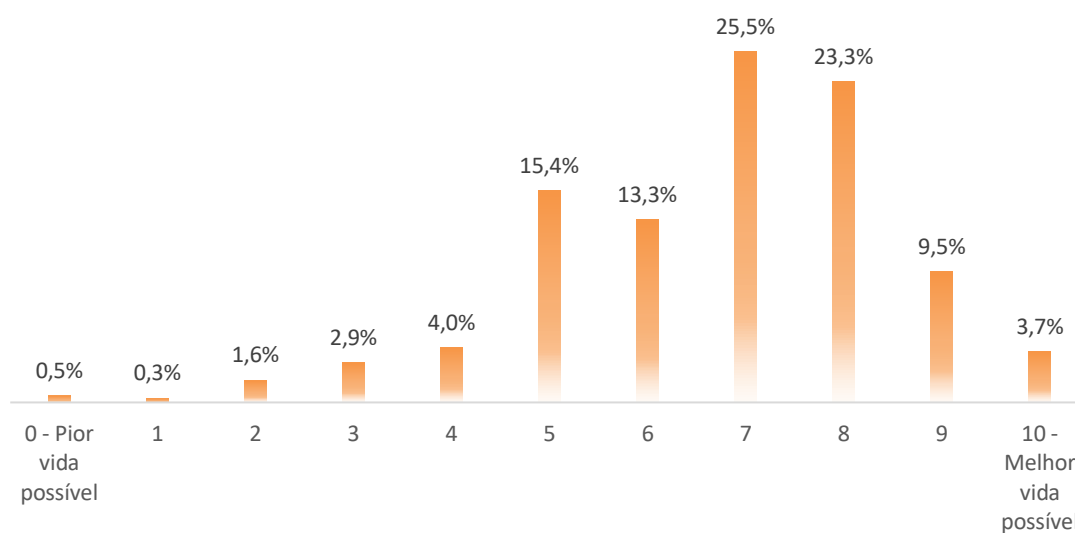
Satisfação com a vida⁵¹

62% dos docentes reporta uma satisfação com a vida igual ou superior a 7 (numa escala de 0 = pior vida possível a 10 = melhor vida possível; Tabela 98 e Gráfico 84). A média das respostas encontra-se no valor 6,73 ($DP = 1,79$).

Tabela 98 - Cantril - Satisfação com a vida

	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Cantril - Satisfação com a vida (n=377)	6,73	1,79	0	10

Gráfico 84 - Cantril - Satisfação com a vida



⁵¹ Cantril, H. (1965). *The pattern of human concerns*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.

Escala HBSC WHO-5/ Qualidade de vida percebida⁵²

Mais de metade dos docentes, nas últimas semanas, sentiu-se alegre e bem-disposto (65,8%), calmo e tranquilo (61,4%), ativo e enérgico (60,2%) pelo menos metade do tempo. Mais de metade também afirma que o seu dia tem sido preenchido de coisas que lhe interessam (61,6%), pelo menos metade do tempo. Mais de um terço menciona ter acordado a sentir-se fresco e descansado (46,3%), pelo menos metade do tempo. Por outro lado, cerca de um terço dos docentes referem sentir-se desta forma menos de metade do tempo (Tabela 99).

Tabela 99 - Escala HBSC WHO-5/ Qualidade de vida percebida

	Nunca	Algumas vezes	Menos de metade do tempo	Mais de metade do tempo	A maior parte do tempo	Todo o tempo
Senti-me alegre e bem disposto (n=378)	1,4%	12,2%	20,6%	29,1%	34,1%	2,6%
Senti-me calmo e tranquilo (n=376)	2,7%	12,0%	23,9%	31,6%	27,7%	2,1%
Senti-me ativo e enérgico (n=377)	2,7%	13,0%	24,1%	33,4%	23,6%	3,2%
Acordei a sentir-me fresco e descansado (n=376)	8,7%	18,4%	26,6%	25,8%	19,7%	0,8%
O meu dia tem sido preenchido de coisas que me interessam (n=377)	2,3%	12,5%	23,6%	34,2%	24,7%	2,7%

⁵² World Health Organization. (1998). Wellbeing measures in primary health care/the DEPCARE project: report on a WHO meeting, Stockholm, Sweden 12-13 February 1998. In *Wellbeing measures in primary health care/the DEPCARE project: report on a WHO meeting*, Stockholm, Sweden 12-13 February 1998.

Escala HBSC Sintomas de mal-estar psicológico^{53,54}

Cerca de metade dos docentes, reporta ter-se sentido nervoso (50,4%), triste (48,4%), irritado ou de mau humor (49,2%), com frequência semanal ou superior, nos últimos tempos. Ainda, 18,3% dos docentes refere que todas as semanas, ou mais frequentemente, se sente tão triste que parece não aguentar. Menos de metade refere dificuldades em adormecer (45,6%), todas as semanas ou mais frequentemente (Tabela 100).

Tabela 100 - Escala HBSC Sintomas de mal-estar psicológico

	Raramente ou nunca	Quase todos os meses	Quase todas as semanas	Mais do que uma vez por semana	Quase todos os dias
Tristeza (n=376)	33,0%	18,6%	17,8%	22,6%	8,0%
Irritação ou mau humor (n=378)	27,0%	23,8%	20,6%	21,2%	7,4%
Nervosismo (n=374)	25,8%	23,8%	19,3%	20,1%	11,0%
Dificuldade em adormecer (n=377)	39,5%	14,9%	12,7%	14,3%	18,6%
Uma tristeza tão grande que parece que não aguenta (n=377)	70,5%	11,2%	6,9%	9,0%	2,4%

⁵³ Inchley J et al. eds. (2016). *Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2013/2014 survey*. Copenhagen, WHO Regional Office for Europe (Health Policy for Children and Adolescents, No. 7).

⁵⁴ 54 Matos, M. G. & Equipa Aventura Social (2018). *A Saúde dos Adolescentes Portugueses após a recessão – Dados nacionais do estudo HBSC 2018*. Lisboa: Equipa Aventura Social.

DASS-21 | Depressão, Ansiedade e Stresse⁵⁵

Mais de metade dos docentes, refere ter sentido na última semana pelo menos algumas vezes, os seguintes sintomas: agitação (66,8%), dificuldade em relaxar (66,1%), reagir em demasia a determinadas situações (65,9%) e sentir que estava demasiado suscetível ou irritável (60,7%). Cerca de metade reporta ter sentido muita dificuldade em ter iniciativa para fazer coisas (51,1%), sentimentos de tristeza ou depressão (51,1%) e sentir que estava a utilizar muita energia nervosa (49,7%). Um terço ainda indica sentir dificuldade em ser acalmar (46,2%), sentir-se intolerante em relação ao que o impediu de terminar a tarefa que estava a fazer (43,4%) e sentir a boca seca (42,9%) na última semana (Tabela 101).

Tabela 101 - DASS-21 | Depressão, Ansiedade e Stresse

	Não se aplicou nada a mim	Aplicou-se a mim algumas vezes	Aplicou-se a mim muitas vezes	Aplicou-se a mim a maior parte do tempo
Tive dificuldade em me acalmar (n=377)	53,8%	36,6%	8,8%	0,8%
Senti a minha boca seca (n=379)	57,1%	31,1%	8,4%	3,4%
Não consegui sentir nenhum sentimento positivo (n=376)	71,3%	21,3%	6,6%	0,8%
Senti dificuldades em respirar (por exemplo respirar de modo excessivamente rápido ou falta de ar na ausência de exercício físico) (n=379)	79,7%	17,2%	2,6%	0,5%
Tive muita dificuldade em ter iniciativa para fazer coisas (n=378)	48,9%	42,6%	6,9%	1,6%
Reagi em demasia a determinadas situações (n=378)	34,1%	56,9%	8,2%	0,8%
Senti-me trémulo (por exemplo sem forças nas pernas (n=375)	77,1%	18,9%	2,9%	1,1%
Senti que estava a utilizar muita energia nervosa (n=374)	50,3%	41,4%	7,5%	0,8%
Preocupe-me com situações em que podia entrar em pânico e fazer figura ridícula (n=376)	75,1%	19,9%	4,5%	0,5%
Senti que não tinha nada a esperar do futuro (n=378)	73,0%	18,5%	5,6%	2,9%
Senti-me agitado (n=379)	33,2%	49,6%	13,5%	3,7%
Senti dificuldade em me relaxar (n=377)	33,9%	45,4%	15,1%	5,6%

⁵⁵ Lovibond, S.H., & Lovibond, P.F. (1995). Manual for the Depression, Anxiety, Stresse Scales Australia. Disponível em: <http://www2.psy.unsw.edu.au/dass/>. Adaptação portuguesa: Pais-Ribeiro JL, Honrado A, Leal I. (2004). Contribuição para o estudo da adaptação portuguesa das escalas de Ansiedade, Depressão e Stresse (EADS) de 21 itens de Lovibond e Lovibond. *Psicologia, Saúde e Doenças*, 5(1), 229-39.

	Não se aplicou nada a mim	Aplicou-se a mim algumas vezes	Aplicou-se a mim muitas vezes	Aplicou-se a mim a maior parte do tempo
Senti-me triste e deprimido (n=376)	48,9%	40,2%	8,0%	2,9%
Estive intolerante em relação ao que me impediu de terminar o que estava a fazer (n=378)	56,6%	34,7%	7,9%	0,8%
Senti-me quase a entrar em pânico (n=377)	80,1%	15,9%	2,9%	1,1%
Não fui capaz de entusiasmo por nada (n=378)	68,0%	24,6%	4,5%	2,9%
Senti que não tinha muito valor como pessoa (n=377)	71,0%	19,4%	6,4%	3,2%
Senti que estava demasiado suscetível ou irritável (n=376)	39,3%	49,5%	8,5%	2,7%
Senti alterações no meu coração sem fazer exercício físico (aumentos no ritmo cardíaco ou falta de batimentos) (n=379)	65,1%	25,6%	8,2%	1,1%
Senti-me assustado sem ter uma boa razão para isso (n=378)	75,1%	19,6%	4,8%	0,5%
Senti que não vale a pena viver (n=378)	86,7%	9,3%	2,9%	1,1%

Direção da escola⁵⁶

Dois terços dos docentes referem que a direção apoia na manutenção de um ambiente de inovação (75,4%), partilha, participação e colaboração (72,8%), diálogo e bem-estar (68,4%) e coesão ou união (66,5%) na escola. Mais de metade também expõe que a direção dá apoio no estabelecimento de uma rede de colaborações na comunidade (71,4%), valoriza e promove programas de desenvolvimento de competências socioemocionais (63,4%) e políticas, práticas e comportamentos promotores de bem-estar na escola (57%) e do desenvolvimento socioemocional (55,6%). Menos de metade refere que a direção prioriza a formação dos docentes para o desenvolvimento de competências de liderança (41%) e para o autocuidado (30,5%; Tabela 102).

Tabela 102 - Direção da escola

	Completamente em desacordo	Em desacordo	Nem concordo nem discordo	De acordo	Completamente de acordo
A direção apoia na manutenção de um ambiente de coesão/união na escola. (n=379)	1,3%	7,1%	25,1%	44,6%	21,9%
A direção apoia na manutenção de um ambiente de inovação na escola. (n=378)	1,1%	3,4%	20,1%	50,8%	24,6%
A direção apoia na manutenção de um ambiente de partilha, participação e colaboração na escola. (n=375)	0,8%	3,5%	22,9%	46,1%	26,7%
A direção apoia no estabelecimento de um ambiente de diálogo e bem-estar na escola. (n=376)	1,3%	6,6%	23,7%	43,4%	25,0%
A direção apoia no estabelecimento de uma rede de colaborações com a comunidade. (n=374)	1,3%	2,9%	24,4%	46,8%	24,6%

⁵⁶ Aventura Social – Associação. (2022). *Protocolo de avaliação da saúde psicológica dos docentes e alunos das escolas portuguesas*. Documento de trabalho não publicado.

	Completamente em desacordo	Em desacordo	Nem concordo nem discordo	De acordo	Completamente de acordo
A direção valoriza e promove programas de desenvolvimento de competências socioemocionais na escola. (n=374)	1,3%	8,0%	27,3%	44,1%	19,3%
A direção prioriza políticas, práticas e comportamentos promotores do desenvolvimento socioemocional. (n=376)	1,1%	10,6%	32,7%	39,4%	16,2%
A direção prioriza políticas, práticas e comportamentos promotores do bem-estar na escola. (n=372)	1,3%	8,6%	33,1%	36,6%	20,4%
A direção prioriza a formação dos docentes para o desenvolvimento de competências de liderança. (n=376)	1,3%	13,0%	44,7%	29,3%	11,7%
A direção prioriza a formação dos docentes para o autocuidado. (n=374)	4,0%	18,2%	47,3%	22,7%	7,8%

Ambiente escolar⁵⁷

Mais de metade dos docentes refere que a escola tem um ambiente de partilha, participação e colaboração (70,3%), diálogo e bem-estar (63,4%), inovação (67,3%) e coesão ou união (61,5%); tem uma rede de colaborações com a comunidade (72,3%), prioriza políticas, práticas e comportamentos promotores do bem-estar na escola (57,5%), valoriza e promove programas de desenvolvimento de competências socioemocionais (59,7%) e prioriza políticas, práticas e comportamentos promotores do desenvolvimento socioemocional (55,4%; Tabela 103).

Tabela 103 - Ambiente escolar

	Completamente em desacordo	Em desacordo	Nem concordo nem discordo	De acordo	Completamente de acordo
A escola tem um ambiente de coesão/união. (n=377)	1,6%	12,2%	24,7%	45,6%	15,9%
A escola tem um ambiente de inovação. (n=376)	0,5%	7,2%	25,0%	50,0%	17,3%
A escola tem um ambiente de partilha, participação e colaboração. (n=377)	0,8%	7,4%	21,5%	50,1%	20,2%
A escola tem um ambiente de diálogo e bem-estar. (n=377)	1,1%	9,3%	26,2%	41,9%	21,5%
A escola tem uma rede de colaborações com a comunidade. (n=372)	0,3%	3,8%	23,6%	51,6%	20,7%
A escola valoriza e promove programas de desenvolvimento de competências socioemocionais na escola. (n=375)	1,1%	8,3%	30,9%	43,2%	16,5%
A escola prioriza políticas, práticas e comportamentos promotores do desenvolvimento socioemocional. (n=377)	1,1%	9,8%	33,7%	40,8%	14,6%
A escola prioriza políticas, práticas e comportamentos promotores do bem-estar na escola. (n=371)	0,5%	9,1%	32,9%	40,3%	17,2%

⁵⁷ Aventura Social – Associação. (2022). *Protocolo de avaliação da saúde psicológica dos docentes e alunos das escolas portuguesas*. Documento de trabalho não publicado.

	Completamente em desacordo	Em desacordo	Nem concordo nem discordo	De acordo	Completamente de acordo
Estou satisfeito com as oportunidades que me são dadas, de desenvolvimento profissional contínuo (ex.: formação), na promoção do desenvolvimento socioemocional e do bem-estar. (n=376)	1,6%	14,1%	31,9%	37,0%	15,4%
No geral, estou satisfeito com o meu contributo na escola. (n=377)	0,3%	3,4%	10,3%	54,4%	31,6%
Na escola as práticas de autocuidado são valorizadas. (n=377)	2,1%	12,5%	39,8%	32,9%	12,7%
Na escola a capacidade de liderança dos docentes é valorizada. (n=377)	1,1%	12,3%	36,6%	34,2%	15,8%
Na escola é respeitado o tempo trabalho-família. (n=376)	5,1%	17,0%	27,6%	36,2%	14,1%

Competências Socioemocionais

Dois terços dos docentes reporta ter sido convidado a promover o desenvolvimento de competências sociais e emocionais de crianças e jovens como parte do seu trabalho (75,7%); que um dos objetivos incluídos no projeto educativo da escola é o desenvolvimento de competências sociais e emocionais (89,7%); a forma como são implementadas as regras disciplinares da escola (72,4%) têm como foco as competências socioemocionais; que as desenvolvem através das práticas escolares (91,1%), ou da organização de atividades extracurriculares (70,9%); e com base no *feedback* e conselhos aos pais/pessoas cuidadoras/encarregados de educação sobre as competências sociais e emocionais dos seus filhos/educandos. Cerca de metade dos docentes mencionam que existem aulas separadas ou atividades escolares dedicadas especificamente ao desenvolvimento de competências socioemocionais (53,1%). Mais de um terço reporta a existência de aulas especiais orientadas especificamente para o desenvolvimento dessas competências (45,4%; Tabela 104).

Tabela 104 - Competências Socioemocionais

	Sim %
Os docentes foram convidados a promover o desenvolvimento das competências sociais e emocionais de crianças e jovens como parte do seu trabalho (ou durante as aulas). (n=371)	75,7%
O desenvolvimento de competências sociais e emocionais é um dos objetivos incluídos no projeto educativo da escola. (n=368)	89,7%
Existem aulas separadas ou atividades escolares dedicadas especificamente ao desenvolvimento dessas competências. (n=369)	53,1%
Existem aulas especiais orientadas especificamente para o desenvolvimento dessas competências. (n=371)	45,4%
Pela forma como implementamos as regras disciplinares da nossa escola. (n=369)	72,4%
Por meio das nossas práticas escolares. (n=371)	91,1%
Através da organização de atividades extracurriculares. (n=368)	70,9%
Com base no <i>feedback</i> e conselhos aos pais/pessoas cuidadoras/encarregados de educação sobre as competências sociais e emocionais dos seus filhos/educandos. (n=368)	72,0%

Covid-19⁵⁸

Relativamente à pandemia por Covid-19, verifica-se que quase metade dos docentes afirma que a sua vida, de modo geral, se alterou pouco com a pandemia (44,6%), sendo que 27,7% refere que a sua vida se alterou para pior, mas que já voltou ao normal. 17,8% refere sentir que a sua vida se alterou para pior e que ainda não recuperou, e uma menor percentagem menciona que, em geral, a sua vida se alterou para melhor com a pandemia (10,3%; Tabela 105).

Tabela 105 - Covid-19

	Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
A minha vida em geral alterou-se para pior, e ainda não sinto que tenha recuperado. (n=371)	32,9%	31,3%	18,0%	15,1%	2,7%
A minha vida em geral alterou-se para pior, mas já voltou tudo ao normal. (n=369)	23,6%	26,0%	22,7%	23,6%	4,1%
A minha vida em geral alterou-se pouco com a pandemia. (n=372)	15,9%	25,5%	14,0%	36,3%	8,3%
A minha vida em geral alterou-se para melhor com a pandemia. (n=369)	32,8%	31,4%	25,5%	7,0%	3,3%

⁵⁸ Matos, M. G., Guedes, F. B., Tomé, G., Reis, M., Cerqueira, A., Reis, M., Branquinho, C., & Gaspar, T. (2021). *Comportamento e Saúde dos Adolescentes do Concelho de Vila Nova de Famalicão – Relatório Preliminar*. Lisboa: Aventura Social.

Planos/programas nacionais⁵⁹

Dois terços dos docentes refere ter conhecimento do envolvimento da sua escola com o Plano Nacional de Leitura (97,1%), com o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escola (81,2%) e com o Programa Nacional de Saúde Escolar (87,6%). Mais de metade alega ainda ter conhecimento do envolvimento da sua escola com o Plano Nacional do Cinema (52,2%) e o Plano Nacional das Artes (60,6%; Tabela 106).

Tabela 106 - Planos/programas nacionais

	Sim %
Plano Nacional de Leitura (n=375)	97,1%
Plano Nacional do Cinema (n=364)	52,2%
Plano Nacional das Artes (n=368)	60,6%
Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (n=373)	81,2%
Programa Nacional de Saúde Escolar (n=372)	87,6%

⁵⁹ Aventura Social – Associação. (2022). *Protocolo de avaliação da saúde psicológica dos docentes e alunos das escolas portuguesas*. Documento de trabalho não publicado.

RESULTADOS

Outros Adultos do Ecossistema

Assistentes operacionais, administrativos e Outros Técnicos de Saúde e Educação

Cargos de Direção, Gestão ou Coordenação

Encarregados de Educação

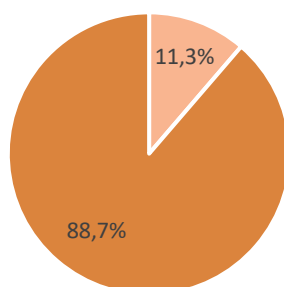
Psicólogos

Género

Dos psicólogos participantes, 88,7% são do género feminino e 11,3% do género masculino (Gráfico 85).

Gráfico 85 - Género

(n = 53)



■ Masculino ■ Feminino

Níveis/Ciclos de ensino e anos de escolaridade com os quais trabalha

49,1% dos psicólogos trabalham com a educação pré-escolar. Dentro de cada ciclo, 81,4% trabalha com o 1.º ano e 93% com o 2.º ano do 1.º ciclo do ensino básico, 90,7% trabalha com o 3.º ano e 86% com o 4.º ano de escolaridade. No que diz respeito ao 2.º ciclo do ensino básico, 91,5% dos psicólogos trabalham com o 5.º ano e 95,7% com o 6.º ano de escolaridade. Relativamente ao 3.º ciclo do ensino básico, 95,7% dos psicólogos trabalha com o 7.º ano, 87,2% com o 8.º ano e 97,9% com o 9.º ano de escolaridade. Por fim, no

que diz respeito ao ensino secundário, 97,4% dos psicólogos trabalham com o 10.º ano, 94,7% com o 11.º ano e 81,6% trabalha com o 12.º ano de escolaridade (Tabela 107).

Tabela 107 - Níveis/Ciclos de ensino e anos de escolaridade com os quais trabalha

	Sim %
Pré-escolar (n=53)	49,1%
1.º ciclo (n=53)	81,4%
2.º ano	93,0%
3.º ano	90,7%
4.º ano	86,0%
5.º ano	91,5%
6.º ano	95,7%
7.º ano	95,7%
8.º ano	87,2%
9.º ano	97,9%
10.º ano	97,4%
11.º ano	94,7%
12.º ano	81,6%

Idade

Os psicólogos apresentam idades (Tabela 108) compreendidas entre os 23 e os 61 anos, com uma média de idades de 42,60 anos ($DP= 8,99$).

Tabela 108 - Idade

	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Idade (n=53)	42,60	8,99	23	61

Tempo de serviço consecutivo na escola onde se realiza o estudo

Os psicólogos apresentam um tempo de serviço (Tabela 109) compreendido entre os 0 e os 33 anos, com uma média de 8,76 anos ($DP= 8,44$).

Tabela 109 - Tempo de serviço

	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Tempo de serviço (n=51)	8,76	8,44	0	33

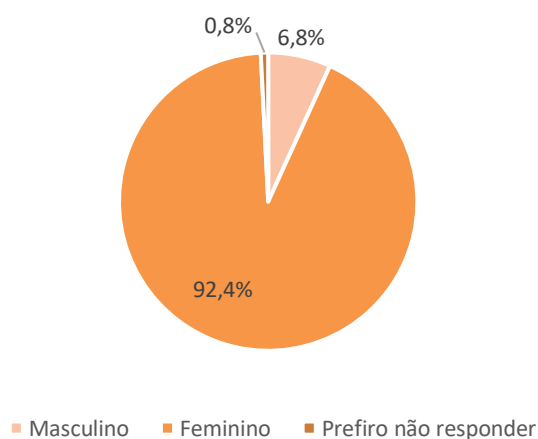
Assistentes operacionais, administrativos e Outros Técnicos de Saúde e Educação

Género

Dos assistentes operacionais, administrativos e outros técnicos de saúde e educação participantes, 92,4% são do género feminino, 6,8% do género masculino e 0,8% preferiu não responder (Gráfico 86).

Gráfico 86 - Género

(n = 118)



Níveis/Ciclos de ensino e anos de escolaridade com os quais trabalha

25,4% dos assistentes operacionais, administrativos e outros técnicos de saúde e educação trabalham com a educação pré-escolar. Dentro de cada ciclo, 90,2% trabalha com o 1.º ano e 87,8% com o 2.º ano do 1.º ciclo do ensino básico, 87,8% trabalha com o 3.º ano e 87,8% com o 4.º ano de escolaridade. No que diz respeito ao 2.º ciclo do ensino básico, 98,1% dos assistentes operacionais, administrativos e outros técnicos de saúde e educação trabalham com o 5.º ano e 100% com o 6.º ano de escolaridade. Relativamente ao 3.º ciclo do ensino básico, 93,8% dos assistentes operacionais, administrativos e outros técnicos

de saúde e educação trabalha com o 7.º ano, 93,8% com o 8.º ano e 90,6% com o 9.º ano de escolaridade. Por fim, no que diz respeito ao ensino secundário, 84,6% dos assistentes operacionais, administrativos e outros técnicos de saúde e educação trabalham com o 10.º ano, 82,1% com o 11.º ano e 100% trabalha com o 12.º ano de escolaridade (Tabela 110).

Tabela 110 - Níveis/Ciclos de ensino e anos com os quais trabalha

		Sim %
Pré-escolar (n=118)		25,4%
	1.º ano	90,2%
1.º ciclo (n=118)	2.º ano	87,8%
	3.º ano	87,8%
	4.º ano	87,8%
2.º ciclo (n=118)	5.º ano	98,1%
	6.º ano	100,0%
	7.º ano	93,8%
3.º ciclo (n=118)	8.º ano	93,8%
	9.º ano	90,6%
	10.º ano	84,6%
Secundário (n=118)	11.º ano	82,1%
	12.º ano	100,0%

Idade

Os assistentes operacionais, administrativos e outros técnicos de saúde e educação apresentam idades (Tabela 111) compreendidas entre os 24 e os 65 anos, com uma média de idades de 49,06 anos ($DP= 8,95$).

Tabela 111 - Idade

	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Idade	49,06	8,95	24	65

Tempo de serviço

Os assistentes operacionais, administrativos e outros técnicos de saúde e educação apresentam um tempo de serviço (Tabela 112) compreendido entre os 0 e os 42 anos, com uma média de 15,84 anos ($DP= 10,69$).

Tabela 112 - Tempo de serviço

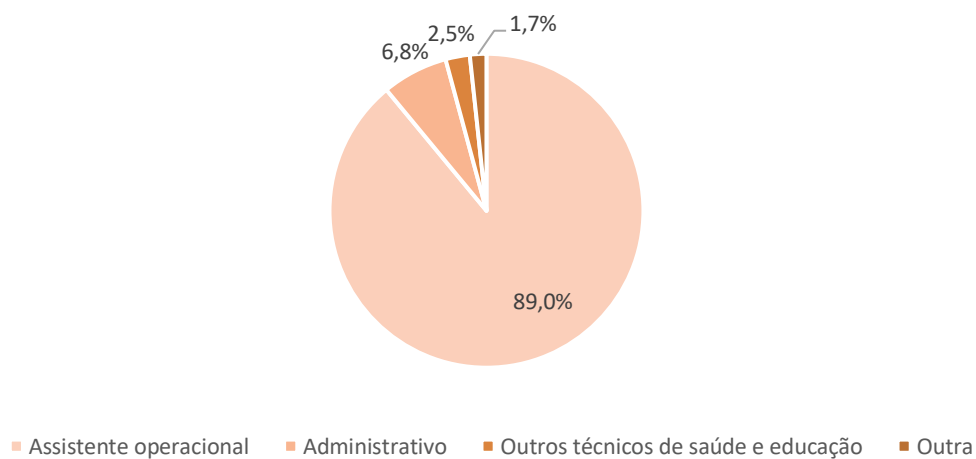
	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Tempo de serviço	15,84	10,69	0	42

Função na escola

A maioria dos participantes são assistentes operacionais (89%), existindo também administrativos (6,8%), outros técnicos de saúde e educação (2,5%), entre uma minoria de outras funções (1,7%; Gráfico 87).

Gráfico 87 - Função na escola

(n = 118)



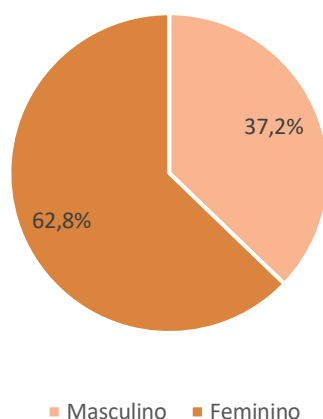
Cargos de Direção, Gestão ou Coordenação

Género

Dos membros dos cargos de direção, gestão ou coordenação participantes, 62,8% são do género feminino e 37,2% do género masculino (Gráfico 88).

Gráfico 88 - Género

(n = 94)



Níveis/Ciclos de ensino e anos de escolaridade com os quais trabalha

12,8% dos membros dos cargos de direção, gestão ou coordenação trabalham com a educação pré-escolar. Dentro de cada ciclo, 87% trabalha com o 1.º ano e 82,6% com o 2.º ano do 1.º ciclo do ensino básico, 78,3% trabalha com o 3.º ano e 82,6% com o 4.º ano de escolaridade. No que diz respeito ao 2.º ciclo do ensino básico, 76% dos membros dos cargos de direção, gestão ou coordenação trabalham com o 5.º ano e 88% com o 6.º ano de escolaridade. Relativamente ao 3.º ciclo do ensino básico, 52,6% dos membros dos cargos de direção, gestão ou coordenação trabalha com o 7.º ano, 57,9% com o 8.º ano e 65,8% com o 9.º ano de escolaridade. Por fim, no que diz respeito ao ensino secundário,

62,2% dos membros dos cargos de direção, gestão ou coordenação trabalham com o 10.º ano, 62,2% com o 11.º ano e 71,1% trabalha com o 12.º ano de escolaridade (Tabela 113).

Tabela 113 - Níveis/Ciclos de ensino e anos que leciona

		Sim %
Pré-escolar (n=94)		12,8%
	1.º ano	87,0%
1.º ciclo (n=94)	2.º ano	82,6%
	3.º ano	78,3%
	4.º ano	82,6%
2.º ciclo (n=94)	5.º ano	76,0%
	6.º ano	88,0%
	7.º ano	52,6%
3.º ciclo (n=94)	8.º ano	57,9%
	9.º ano	65,8%
	10.º ano	62,2%
Secundário (n=94)	11.º ano	62,2%
	12.º ano	71,1%

Idade

Os membros dos cargos de direção, gestão ou coordenação apresentam idades (Tabela 114) compreendidas entre os 38 e os 65 anos, com uma média de idades de 53,33 anos ($DP = 5,61$).

Tabela 114 - Idade

	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Idade (n=94)	53,33	5,61	38	65

Tempo de serviço em cargos de direção/ gestão/ coordenação

Os membros dos cargos de direção, gestão ou coordenação têm um tempo médio de serviço (Tabela 115) entre os 0 e os 40 anos, com uma média de 13,87 anos ($DP = 9,90$).

Tabela 115 - Tempo de serviço

	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Tempo de serviço (n=93)	13,87	9,90	0	40

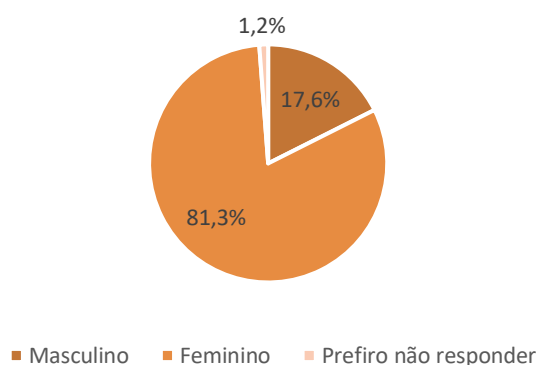
Encarregados de Educação

Género

Dos encarregados de educação participantes, 81,3% são do género feminino, 17,6% do género masculino e 1,2% preferiu não responder (Gráfico 89).

Gráfico 89 - Género

(n = 347)



Níveis/Ciclos de ensino e anos de escolaridade do Educando

14,4% dos educandos frequentam a educação pré-escolar. Dentro de cada ciclo, 37,6% frequenta o 1.º ano e 9,6% o 2.º ano do 1.º ciclo do ensino básico, 16,8% frequenta o 3.º ano e 37,6% o 4.º ano de escolaridade. No que diz respeito ao 2.º ciclo do ensino básico, 56,3% dos educandos frequentam o 5.º ano e 43,8% o 6.º ano de escolaridade. Relativamente ao 3.º ciclo do ensino básico, 37,7% dos educandos frequentam o 7.º ano, 18,9% o 8.º ano e 45,3% o 9.º ano de escolaridade. Por fim, no que diz respeito ao ensino secundário, 32,9% dos educandos frequentam o 10.º ano, 27,8% o 11.º ano e 41,8% o 12.º ano de escolaridade (Tabela 116).

Tabela 116 - Níveis/Ciclos de ensino e anos que leciona

		Sim %
Pré-escolar (n=347)		14,4%
	1.º ano	37,6%
1.º ciclo (n=347)	2.º ano	9,6%
	3.º ano	16,8%
	4.º ano	37,6%
2.º ciclo (n=347)	5.º ano	56,3%
	6.º ano	43,8%
	7.º ano	37,7%
3.º ciclo (n=347)	8.º ano	18,9%
	9.º ano	45,3%
	10.º ano	32,9%
Secundário (n=347)	11.º ano	27,8%
	12.º ano	41,8%

Idade

Os encarregados de educação apresentam idades (Tabela 117) compreendidas entre os 18 e os 70 anos, com uma média de idades de 39,48 anos ($DP = 9,34$).

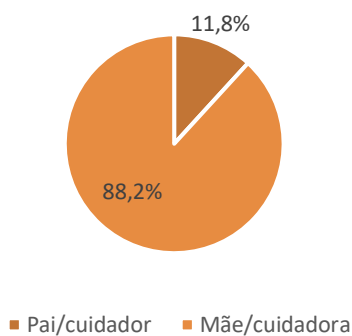
Tabela 117 - Idade

	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Idade (n=347)	39,48	9,34	18	70

Relação com o educando

88,2% dos educandos têm a mãe como cuidadora e 11,8% o pai (Gráfico 90).

Gráfico 90 - Relação com o educando



Satisfação com a vida⁶⁰

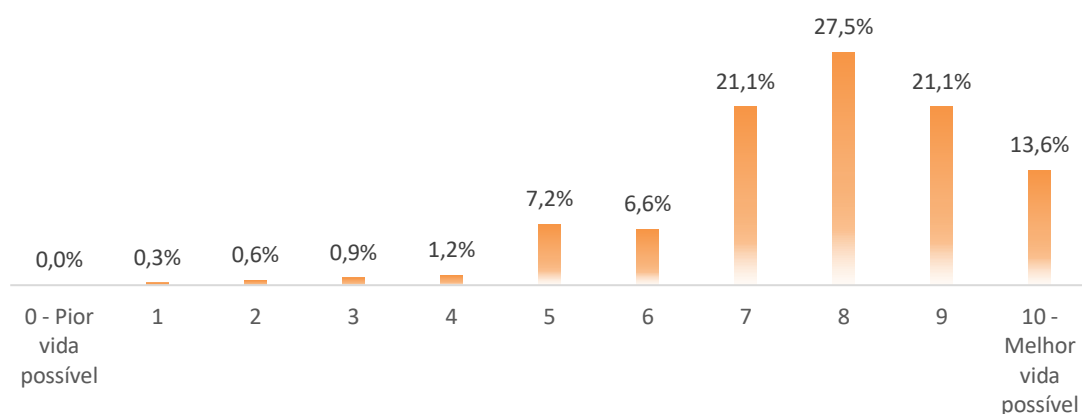
Relativamente à escala satisfação com a vida (Tabela 118), os psicólogos apresentam um nível de satisfação com a vida médio de 6,89 ($DP=1,45$), os assistentes operacionais 7,14 ($DP=2,01$), os membros dos cargos de direção, gestão ou coordenação, 7,45 ($DP=1,24$) e os encarregados de educação 7,78 ($DP=1,61$).

Tabela 118 - Cantril - Satisfação com a vida

		Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Cantril - Satisfação com a vida	Psicólogos (n=53)	6,89	1,45	2	9
	Assistentes operacionais (n=118)	7,14	2,01	0	10
	Cargos de Direção/ Gestão/ Coordenação (n=93)	7,45	1,24	3	10
	Encarregados de Educação (SV do EE) (n=346)	7,78	1,61	1	10
	Encarregados de Educação (SV do Educando) (n=346)	8,38	1,41	1	10

83,3% dos Encarregados de Educação refere uma satisfação com a vida (Gráfico 91) igual ou superior a 7 (numa escala de 0 = pior vida possível a 10 = melhor vida possível).

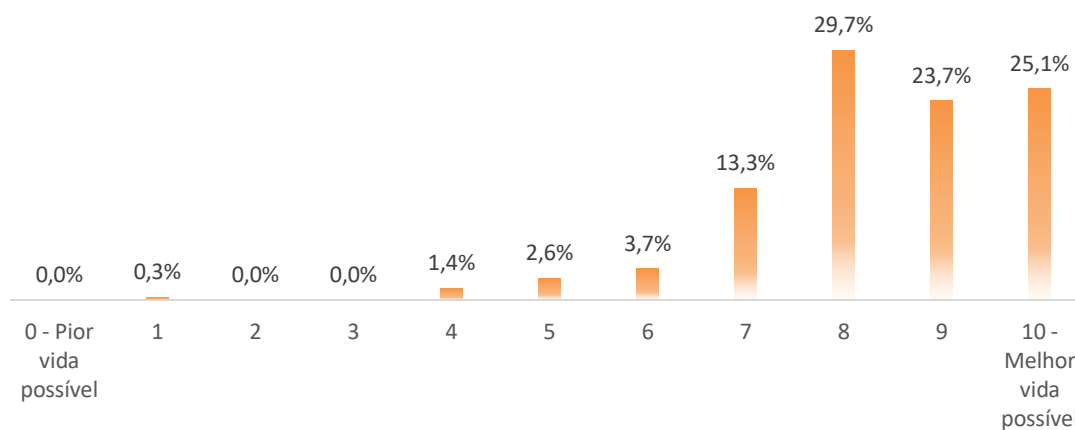
Gráfico 91 - Cantril - Satisfação com a vida (do EE)



⁶⁰ Cantril, H. (1965). *The pattern of human concerns*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.

92,1% dos Encarregados de Educação indica uma satisfação com a vida por parte do educando (Gráfico 92) igual ou superior a 7 (numa escala de 0 = pior vida possível a 10 = melhor vida possível).

Gráfico 92 - Cantril - Satisfação com a vida (do Educando)



Escala HBSC WHO-5/ Qualidade de vida percebida⁶¹

Cerca de dois terços dos psicólogos, assistentes operacionais, membros dos cargos da direção, gestão ou coordenação e encarregados de educação sentiu-se alegre e bem-disposto, calmo e tranquilo, ativo e enérgico, pelo menos metade do tempo (Tabela 119).

Tabela 119 - Escala HBSC WHO-5/ Qualidade de vida percebida

		Nunca	Algumas vezes	Menos de metade do tempo	Mais de metade do tempo	A maior parte do tempo	Todo o tempo
Senti-me alegre e bem disposto	Psicólogos (n=53)	0,0%	9,4%	17,0%	20,8%	50,9%	1,9%
	Assistentes operacionais (n=117)	0,9%	18,0%	5,1%	25,6%	41,0%	9,4%
	Cargos de Direção/ Gestão/ Coordenação (n=94)	0,0%	5,3%	11,7%	29,8%	47,9%	5,3%
	Encarregados de Educação (n=344)	0,3%	2,3%	2,6%	22,4%	59,6%	12,8%
Senti-me calmo e tranquilo	Psicólogos (n=53)	0,0%	11,2%	17,0%	34,0%	34,0%	3,8%
	Assistentes operacionais (n=112)	0,9%	17,9%	8,0%	26,8%	36,6%	9,8%
	Cargos de Direção/ Gestão/ Coordenação (n=94)	0,0%	6,3%	18,1%	36,2%	36,2%	3,2%
	Encarregados de Educação (n=345)	0,6%	4,6%	7,8%	32,5%	44,9%	9,6%
Senti-me ativo e enérgico	Psicólogos (n=53)	1,9%	5,6%	28,3%	34,0%	28,3%	1,9%
	Assistentes operacionais (n=110)	0,9%	13,7%	10,0%	29,1%	32,7%	13,6%
	Cargos de Direção/ Gestão/ Coordenação (n=94)	0,0%	5,3%	17,0%	39,4%	33,0%	5,3%
	Encarregados de Educação (n=343)	0,3%	4,1%	4,1%	26,5%	46,9%	18,1%
Acordei a sentir-me fresco e descansado	Psicólogos (n=52)	7,7%	15,4%	23,1%	34,6%	15,4%	3,8%
	Assistentes operacionais (n=110)	4,5%	14,6%	19,1%	31,8%	22,7%	7,3%
	Cargos de Direção/ Gestão/ Coordenação (n=93)	4,3%	9,6%	26,9%	37,6%	19,4%	2,2%
	Encarregados de Educação (n=344)	1,5%	5,1%	9,6%	29,1%	42,2%	12,5%
O meu dia tem sido preenchido de coisas que me interessam	Psicólogos (n=51)	0,0%	7,8%	11,8%	45,1%	33,3%	2,0%
	Assistentes operacionais (n=111)	0,9%	13,6%	11,7%	29,7%	35,1%	9,0%
	Cargos de Direção/ Gestão/ Coordenação (n=94)	0,0%	9,5%	12,8%	42,6%	34,0%	1,1%
	Encarregados de Educação (n=344)	0,6%	4,3%	7,6%	25,0%	50,3%	12,2%

⁶¹ World Health Organization. (1998). Wellbeing measures in primary health care/the DEPCARE project: report on a WHO meeting, Stockholm, Sweden 12-13 February 1998. In *Wellbeing measures in primary health care/the DEPCARE project: report on a WHO meeting*, Stockholm, Sweden 12-13 February 1998.

Escala HBSC Sintomas de mal-estar psicológico^{62,63}

Segundo os dados ilustrados na Tabela 120, mais de um terço dos psicólogos, afirma ter-se sentido irritado ou de mau humor (39,6%) e nervoso (37,8%) com frequência semanal ou superior, nos últimos tempos. Cerca de um quarto refere ter-se sentido triste (28,3%), com frequência semanal ou superior, nos últimos tempos.

Relativamente aos assistentes operacionais, mais de um terço expõe ter-se sentido triste (42,5%), irritado ou de mau humor (38,4%) e nervoso (38,9%), com frequência semanal ou superior, nos últimos tempos. Quase metade também refere dificuldades em adormecer (48,3%), todas as semanas ou mais frequentemente.

Relativamente aos profissionais com cargos de direção, gestão ou coordenação, mais de um terço refere ter-se sentido triste (39,4%), irritado ou de mau humor (34%) e nervoso (41,4%), com frequência semanal ou superior, nos últimos tempos. Mais de um terço também indica dificuldades em adormecer (39,9%), todas as semanas ou mais frequentemente.

Cerca de um terço dos encarregados de educação, refere ter-se sentido irritado ou de mau humor (35,3%) e nervoso (31%), com frequência semanal ou superior, nos últimos tempos.

⁶² Inchley J et al. eds. (2016). *Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2013/2014 survey*. Copenhagen, WHO Regional Office for Europe (Health Policy for Children and Adolescents, No. 7).

⁶³ 54 Matos, M. G. & Equipa Aventura Social (2018). *A Saúde dos Adolescentes Portugueses após a recessão – Dados nacionais do estudo HBSC 2018*. Lisboa: Equipa Aventura Social.

Tabela 120 - Escala HBSC Sintomas de mal-estar psicológico.

		Raramente ou nunca	Quase todos os meses	Quase todas as semanas	Mais do que uma vez por semana	Quase todos os dias
Tristeza	Psicólogos (n=53)	39,6%	32,1%	11,3%	13,2%	3,8%
	Assistentes operacionais (n=113)	37,1%	20,4%	13,3%	20,4%	8,8%
	Cargos de Direção/ Gestão/ Coordenação (n=94)	41,5%	19,1%	21,3%	12,8%	5,3%
	Encarregados de Educação (n=347)	57,7%	18,2%	11,2%	11,5%	1,4%
Irritação ou mau humor	Psicólogos (n=53)	30,2%	30,2%	22,6%	15,1%	1,9%
	Assistentes operacionais (n=112)	42,8%	18,8%	15,2%	19,6%	3,6%
	Cargos de Direção/ Gestão/ Coordenação (n=94)	35,1%	30,9%	19,1%	13,8%	1,1%
	Encarregados de Educação (n=346)	39,3%	25,4%	17,6%	14,5%	3,2%
Nervosismo	Psicólogos (n=53)	24,5%	37,7%	20,8%	11,3%	5,7%
	Assistentes operacionais (n=113)	29,2%	31,9%	10,6%	15,9%	12,4%
	Cargos de Direção/ Gestão/ Coordenação (n=94)	28,8%	29,8%	22,3%	13,8%	5,3%
	Encarregados de Educação (n=345)	44,7%	24,3%	13,9%	12,5%	4,6%
Dificuldade em adormecer	Psicólogos (n=52)	63,4%	13,5%	17,3%	5,8%	0,0%
	Assistentes operacionais (n=114)	36,8%	14,9%	12,3%	14,9%	21,1%
	Cargos de Direção/ Gestão/ Coordenação (n=93)	40,7%	19,4%	14,0%	15,1%	10,8%
	Encarregados de Educação (n=344)	72,7%	10,8%	4,9%	5,2%	6,4%
Uma tristeza tão grande que parece que não aguenta	Psicólogos (n=53)	84,9%	11,3%	1,9%	1,9%	0,0%
	Assistentes operacionais (n=111)	68,5%	12,6%	4,5%	9,0%	5,4%
	Cargos de Direção/ Gestão/ Coordenação (n=94)	80,9%	7,4%	4,3%	5,3%	2,1%
	Encarregados de Educação (n=347)	93,4%	1,7%	2,6%	1,7%	0,6%

DASS-21 | Depressão, Ansiedade e Stresse⁶⁴

Os dados ilustrados na Tabela 121 mostram que, mais de metade dos psicólogos, refere ter sentido, na última semana pelo menos algumas vezes, os seguintes sintomas: muita dificuldade em ter iniciativa para fazer coisas (52,8%), reagir em demasia a determinadas situações (61%), agitação (58,5%), dificuldade em relaxar (65,4%) e estar demasiado suscetível ou irritável (56,6%).

Mais de metade dos assistentes operacionais, reporta ter sentido, pelo menos algumas vezes na última semana, os seguintes sintomas: agitação (57,7%) e dificuldade em relaxar (55,3%).

Mais de metade dos membros dos cargos da direção, gestão ou coordenação, relata ter sentido, na última semana pelo menos algumas vezes, os seguintes sintomas: reagir em demasia a determinadas situações (63,9%), agitação (60,6%), dificuldade em relaxar (65,9%) e estar demasiado suscetível ou irritável (52,2%).

Tabela 121 - DASS-21 | Depressão, Ansiedade e Stresse.

		Não se aplicou nada a mim	Aplicou-se a mim algumas vezes	Aplicou-se a mim muitas vezes	Aplicou-se a mim a maior parte do tempo
Tive dificuldade em me acalmar	Psicólogos (n=53)	54,7%	39,6%	3,8%	1,9%
	Assistentes operacionais (n=116)	60,4%	35,3%	2,6%	1,7%
	Cargos de Direção/ Gestão/ Coordenação (n=94)	58,5%	40,4%	1,1%	0,0%
Senti a minha boca seca	Psicólogos (n=53)	67,9%	26,4%	3,8%	1,9%
	Assistentes operacionais (n=115)	58,3%	28,7%	8,7%	4,3%
	Cargos de Direção/ Gestão/ Coordenação (n=94)	70,1%	27,7%	1,1%	1,1%
Não consegui sentir nenhum sentimento positivo	Psicólogos (n=53)	83,0%	17,0%	0,0%	0,0%
	Assistentes operacionais (n=115)	76,5%	17,4%	3,5%	2,6%
	Cargos de Direção/ Gestão/ Coordenação (n=94)	82,9%	16,0%	1,1%	0,0%

⁶⁴ Lovibond, S.H., & Lovibond, P.F. (1995). Manual for the Depression, Anxiety, Stresse Scales Australia. Disponível em: <http://www2.psy.unsw.edu.au/dass/>. Adaptação portuguesa: Pais-Ribeiro JL, Honrado A, Leal I. (2004). Contribuição para o estudo da adaptação portuguesa das escalas de Ansiedade, Depressão e Stresse (EADS) de 21 itens de Lovibond e Lovibond. *Psicologia, Saúde e Doenças*, 5(1), 229-39.

		Não se aplicou nada a mim	Aplicou-se a mim algumas vezes	Aplicou-se a mim muitas vezes	Aplicou-se a mim a maior parte do tempo
Senti dificuldades em respirar (por exemplo respirar de modo excessivamente rápido ou falta de ar na ausência de exercício físico)	Psicólogos (n=53)	81,1%	13,2%	5,7%	0,0%
	Assistentes operacionais (n=115)	67,9%	26,1%	4,3%	1,7%
	Cargos de Direção/ Gestão/ Coordenação (n=94)	84,0%	14,9%	1,1%	0,0%
Tive muita dificuldade em ter iniciativa para fazer coisas	Psicólogos (n=53)	47,2%	43,4%	7,5%	1,9%
	Assistentes operacionais (n=113)	68,1%	27,4%	2,7%	1,8%
	Cargos de Direção/ Gestão/ Coordenação (n=93)	53,8%	43,0%	3,2%	0,0%
Reagi em demasia a determinadas situações	Psicólogos (n=52)	38,5%	53,8%	5,8%	1,9%
	Assistentes operacionais (n=114)	54,3%	40,4%	3,5%	1,8%
	Cargos de Direção/ Gestão/ Coordenação (n=94)	36,1%	59,6%	4,3%	0,0%
Senti-me trémulo (por exemplo sem forças nas pernas)	Psicólogos (n=52)	76,9%	23,1%	0,0%	0,0%
	Assistentes operacionais (n=114)	66,7%	22,8%	6,1%	4,4%
	Cargos de Direção/ Gestão/ Coordenação (n=94)	90,4%	8,5%	1,1%	0,0%
Senti que estava a utilizar muita energia nervosa	Psicólogos (n=53)	56,6%	34,0%	9,4%	0,0%
	Assistentes operacionais (n=114)	56,2%	35,1%	6,1%	2,6%
	Cargos de Direção/ Gestão/ Coordenação (n=94)	57,5%	40,4%	2,1%	0,0%
Preocupei-me com situações em que podia entrar em pânico e fazer figura ridícula	Psicólogos (n=53)	73,6%	22,6%	3,8%	0,0%
	Assistentes operacionais (n=114)	79,8%	18,4%	0,0%	1,8%
	Cargos de Direção/ Gestão/ Coordenação (n=94)	85,1%	11,7%	3,2%	0,0%
Senti que não tinha nada a esperar do futuro	Psicólogos (n=53)	73,6%	22,6%	3,8%	0,0%
	Assistentes operacionais (n=114)	78,0%	16,7%	3,5%	1,8%
	Cargos de Direção/ Gestão/ Coordenação (n=93)	80,6%	17,2%	2,2%	0,0%
Senti-me agitado	Psicólogos (n=53)	41,5%	45,3%	13,2%	0,0%
	Assistentes operacionais (n=115)	42,6%	46,1%	7,8%	3,5%
	Cargos de Direção/ Gestão/ Coordenação (n=94)	39,4%	53,2%	7,4%	0,0%
Senti dificuldade em me relaxar	Psicólogos (n=52)	34,6%	48,1%	15,4%	1,9%
	Assistentes operacionais (n=114)	44,7%	44,7%	5,3%	5,3%
	Cargos de Direção/ Gestão/ Coordenação (n=94)	34,1%	58,5%	7,4%	0,0%

		Não se aplicou nada a mim	Aplicou-se a mim algumas vezes	Aplicou-se a mim muitas vezes	Aplicou-se a mim a maior parte do tempo
Senti-me triste e deprimido	Psicólogos (n=53)	52,8%	41,5%	5,7%	0,0%
	Assistentes operacionais (n=112)	58,9%	29,5%	8,9%	2,7%
	Cargos de Direção/ Gestão/ Coordenação (n=92)	64,2%	31,5%	4,3%	0,0%
Estive intolerante em relação ao que me impediu de terminar o que estava a fazer	Psicólogos (n=53)	64,2%	26,4%	9,4%	0,0%
	Assistentes operacionais (n=115)	72,2%	24,3%	2,6%	0,9%
	Cargos de Direção/ Gestão/ Coordenação (n=94)	75,5%	21,3%	3,2%	0,0%
Senti-me quase a entrar em pânico	Psicólogos (n=53)	84,9%	11,3%	1,9%	1,9%
	Assistentes operacionais (n=114)	81,7%	15,8%	0,9%	1,8%
	Cargos de Direção/ Gestão/ Coordenação (n=94)	93,6%	6,4%	0,0%	0,0%
Não fui capaz de entusiasmo por nada	Psicólogos (n=53)	71,7%	28,3%	0,0%	0,0%
	Assistentes operacionais (n=114)	79,8%	17,5%	0,9%	1,8%
	Cargos de Direção/ Gestão/ Coordenação (n=93)	80,6%	18,3%	1,1%	0%
Senti que não tinha muito valor como pessoa	Psicólogos (n=53)	73,5%	20,8%	5,7%	0%
	Assistentes operacionais (n=113)	73,5%	21,2%	4,4%	0,9%
	Cargos de Direção/ Gestão/ Coordenação (n=94)	87,2%	9,6%	3,2%	0%
Senti que estava demasiado suscetível ou irritável	Psicólogos (n=53)	43,4%	45,3%	9,4%	1,9%
	Assistentes operacionais (n=111)	57,7%	37,8%	3,6%	0,9%
	Cargos de Direção/ Gestão/ Coordenação (n=94)	47,8%	47,9%	4,3%	0,0%
Senti alterações no meu coração sem fazer exercício físico (aumentos no ritmo cardíaco ou falta de batimentos)	Psicólogos (n=53)	58,5%	34,0%	7,5%	0,0%
	Assistentes operacionais (n=113)	62,0%	28,3%	4,4%	5,3%
	Cargos de Direção/ Gestão/ Coordenação (n=93)	77,4%	20,4%	2,2%	0,0%
Senti-me assustado sem ter uma boa razão para isso	Psicólogos (n=53)	90,6%	9,4%	0,0%	0,0%
	Assistentes operacionais (n=115)	74,0%	21,7%	2,6%	1,7%
	Cargos de Direção/ Gestão/ Coordenação (n=94)	86,2%	13,8%	0,0%	0,0%
Senti que não vale a pena viver	Psicólogos (n=53)	92,5%	7,5%	0,0%	0,0%
	Assistentes operacionais (n=113)	87,6%	8,8%	2,7%	0,9%
	Cargos de Direção/ Gestão/ Coordenação (n=94)	93,6%	6,4%	0,0%	0,0%

Direção da escola⁶⁵

Segundo os dados ilustrados na Tabela 122, mais de três quartos dos psicólogos concordam que a direção apoia na manutenção de um ambiente de partilha e colaboração (83%), inovação (86,8%), diálogo e bem-estar (75,4%) e coesão (78,3%), na escola. 77,3% referem também que a direção valoriza e promove programas de desenvolvimento de competências socioemocionais. Mais de dois terços dos psicólogos refere também que a direção apoia no estabelecimento de uma rede de colaborações na comunidade (86,8%), prioriza políticas, práticas e comportamentos promotores de bem-estar na escola (62,7%) e prioriza políticas, práticas e comportamentos promotores do desenvolvimento socioemocional (63,4%).

Pelo menos metade dos assistentes operacionais está de acordo ou completamente de acordo que a direção apoia na manutenção de um ambiente de partilha e colaboração (62,6%), inovação (60,9%), diálogo e bem-estar (61,2%) e coesão (51,7%), na escola. Mais de metade também menciona que a direção apoia no estabelecimento de uma rede de colaborações na comunidade (66,7%), prioriza políticas, práticas e comportamentos promotores de bem-estar na escola (60,5%) e prioriza políticas, práticas e comportamentos promotores do desenvolvimento socioemocional (51,4%).

Mais de três quartos dos membros dos cargos da direção, gestão ou coordenação está de acordo ou completamente de acordo que a direção apoia na manutenção de um ambiente de partilha e colaboração (88,3%), inovação (89,4%), diálogo e bem-estar (86,1%) e coesão (85,1%), na escola. Mais de três quartos refere que a direção apoia no estabelecimento de uma rede de colaborações na comunidade (91,2%), prioriza políticas, práticas e comportamentos promotores de bem-estar na escola (83,9%), prioriza políticas,

⁶⁵ Aventura Social – Associação. (2022). *Protocolo de avaliação da saúde psicológica dos docentes e alunos das escolas portuguesas*. Documento de trabalho não publicado.

práticas e comportamentos promotores do desenvolvimento socioemocional (84%) e valoriza e promove programas de desenvolvimento de competências socioemocionais (84,1%).

Tabela 122 - Direção da escola

		Completamente em desacordo	Em desacordo	Nem concordo nem discordo	De acordo	Completamente de acordo
A direção apoia na manutenção de um ambiente de coesão/união na escola.	Psicólogos (n=53)	0,0%	11,3%	11,4%	41,5%	35,8%
	Assistentes operacionais (n=116)	7,8%	6,9%	33,6%	40,5%	11,2%
	Cargos de Direção/ Gestão/ Coordenação (n=94)	1,1%	3,2%	10,6%	27,7%	57,4%
A direção apoia na manutenção de um ambiente de inovação na escola.	Psicólogos (n=53)	0,0%	3,8%	9,4%	47,2%	39,6%
	Assistentes operacionais (n=115)	3,5%	9,6%	26,0%	49,6%	11,3%
	Cargos de Direção/ Gestão/ Coordenação (n=94)	1,1%	1,1%	8,4%	38,3%	51,1%
A direção apoia na manutenção de um ambiente de partilha, participação e colaboração na escola.	Psicólogos (n=53)	0,0%	5,7%	11,3%	43,4%	39,6%
	Assistentes operacionais (n=115)	5,2%	9,6%	22,6%	53,0%	9,6%
	Cargos de Direção/ Gestão/ Coordenação (n=94)	1,1%	1,1%	9,5%	29,8%	58,5%
A direção apoia no estabelecimento de um ambiente de diálogo e bem-estar na escola.	Psicólogos (n=53)	0,0%	15,1%	9,5%	35,8%	39,6%
	Assistentes operacionais (n=116)	6,9%	6,0%	25,9%	50,0%	11,2%
	Cargos de Direção/ Gestão/ Coordenação (n=94)	1,1%	2,1%	10,7%	25,5%	60,6%
A direção apoia no estabelecimento de uma rede de colaborações com a comunidade.	Psicólogos (n=53)	0,0%	1,9%	11,3%	41,5%	45,3%
	Assistentes operacionais (n=114)	3,5%	3,5%	26,3%	55,3%	11,4%
	Cargos de Direção/ Gestão/ Coordenação (n=94)	1,1%	0,0%	7,4%	42,6%	48,9%

		Completamente em desacordo	Em desacordo	Nem concordo nem discordo	De acordo	Completamente de acordo
A direção valoriza e promove programas de desenvolvimento de competências socioemocionais na escola.	Psicólogos (n=53)	0,0%	9,4%	13,3%	35,8%	41,5%
	Assistentes operacionais (n=115)	5,2%	7,8%	39,1%	40,9%	7,0%
	Cargos de Direção/ Gestão/ Coordenação (n=94)	1,1%	4,3%	10,5%	44,7%	39,4%
A direção prioriza políticas, práticas e comportamentos promotores do desenvolvimento socioemocional.	Psicólogos (n=52)	3,8%	11,5%	21,3%	28,8%	34,6%
	Assistentes operacionais (n=113)	5,3%	7,1%	36,2%	43,4%	8,0%
	Cargos de Direção/ Gestão/ Coordenação (n=94)	1,1%	5,3%	9,6%	52,1%	31,9%
A direção prioriza políticas, práticas e comportamentos promotores do bem-estar na escola.	Psicólogos (n=51)	3,9%	7,8%	25,6%	29,4%	33,3%
	Assistentes operacionais (n=114)	5,3%	9,6%	24,6%	53,5%	7,0%
	Cargos de Direção/ Gestão/ Coordenação (n=93)	1,1%	4,3%	10,7%	48,4%	35,5%
A direção prioriza a formação dos docentes para o desenvolvimento de competências de liderança.	Psicólogos (n=53)	3,8%	11,3%	41,5%	18,9%	24,5%
	Assistentes operacionais (n=114)	3,5%	7,0%	54,4%	26,3%	8,8%
	Cargos de Direção/ Gestão/ Coordenação (n=94)	2,1%	2,1%	23,4%	36,2%	36,2%
A direção prioriza a formação dos docentes para o autocuidado.	Psicólogos (n=53)	7,5%	13,2%	43,4%	15,1%	20,8%
	Assistentes operacionais (n=114)	2,6%	7,0%	50,9%	32,5%	7,0%
	Cargos de Direção/ Gestão/ Coordenação (n=92)	2,2%	5,4%	32,6%	37,0%	22,8%

Ambiente escolar⁶⁶

Os dados ilustrados na Tabela 123 mostram que, mais de dois terços dos psicólogos menciona que a escola tem um ambiente de partilha, participação e colaboração (71,7%), diálogo e bem-estar (71,7%) e inovação (73,6%); tem uma rede de colaborações com a comunidade (86,8%) e valoriza e promove programas de desenvolvimento de competências socioemocionais (80,7%). Mais de metade afirma estar satisfeito com as oportunidades de desenvolvimento profissional contínuo que lhe são dadas na promoção do desenvolvimento socioemocional e do bem-estar (66%) e no geral, com o seu trabalho na escola (86,1%). Pelo menos metade dos psicólogos refere também que, na escola, a capacidade de liderança dos docentes é valorizada na escola (52,8%), bem como as práticas de autocuidado (51%) e que o tempo trabalho-família é respeitado (64,1%).

Pelo menos metade dos assistentes operacionais refere que a escola tem um ambiente de partilha, participação e colaboração (71,7%) e inovação (50,8%); tem uma rede de colaborações com a comunidade (59,8%), prioriza políticas, práticas e comportamentos promotores do bem-estar na escola (54,3%), valoriza e promove programas de desenvolvimento de competências socioemocionais (50,4%) e prioriza políticas, práticas e comportamentos promotores do desenvolvimento socioemocional (50,9%). Dois terços reportam estar satisfeitos, no geral, com o seu trabalho na escola (86,1%). E pelo menos metade dos assistentes operacionais refere que, na escola, as práticas de autocuidado são valorizadas (55,8%) e que o tempo trabalho-família é respeitado (62,6%).

Mais de três quartos dos membros dos cargos de direção, gestão ou coordenação expõem que a escola tem um ambiente de partilha e colaboração (81,7%), diálogo e bem-estar (80,8%), inovação (81,9%) e coesão (78,7%); tem uma rede de colaborações com a

⁶⁶ Aventura Social – Associação. (2022). Protocolo de avaliação da saúde psicológica dos docentes e alunos das escolas portuguesas. Documento de trabalho não publicado.

comunidade (85%), prioriza políticas, práticas e comportamentos promotores do bem-estar na escola (85,8%), valoriza e promove programas de desenvolvimento de competências socioemocionais (82,8%) e prioriza políticas, práticas e comportamentos promotores do desenvolvimento socioemocional (81,9%). Mais de dois terços referem estar satisfeitos com as oportunidades de desenvolvimento profissional contínuo que lhe são dadas na promoção do desenvolvimento socioemocional e do bem-estar (77%) e, no geral, com o seu trabalho na escola (93,6%). Mais de metade dos membros dos cargos de direção, gestão ou coordenação indica que, na escola, a capacidade de liderança dos docentes é valorizada na escola (81,8%), bem como as práticas de autocuidado (68,7%) e que o tempo trabalho-família é respeitado (62,6%).

Mais de metade dos encarregados de educação relata que a escola tem um ambiente de partilha e colaboração (73,4%), diálogo e bem-estar (70%), coesão (66,5%) e inovação (56,5%); tem uma rede de colaborações com a comunidade (62,7%), prioriza políticas, práticas e comportamentos promotores do bem-estar na escola (63%), valoriza e promove programas de desenvolvimento de competências socioemocionais (62,5%) e prioriza políticas, práticas e comportamentos promotores do desenvolvimento socioemocional (59,1%).

Tabela 123 - Ambiente escolar

		Completamente em desacordo	Em desacordo	Nem concordo nem discordo	De acordo	Completamente de acordo
A escola tem um ambiente de coesão/união.	Psicólogos (n=53)	1,9%	13,2%	22,7%	50,9%	11,3%
	Assistentes operacionais (n=115)	10,4%	17,4%	28,7%	35,7%	7,8%
	Cargos de Direção/ Gestão/ Coordenação (n=94)	1,1%	5,3%	14,9%	57,4%	21,3%
	Encarregados de Educação (n=346)	1,2%	7,5%	24,8%	52,6%	13,9%
A escola tem um ambiente de inovação.	Psicólogos (n=53)	1,9%	5,7%	18,8%	54,7%	18,9%
	Assistentes operacionais (n=116)	1,7%	12,9%	34,6%	42,2%	8,6%
	Cargos de Direção/ Gestão/ Coordenação (n=94)	1,1%	4,3%	12,7%	56,4%	25,5%
	Encarregados de Educação (n=345)	2,6%	8,7%	32,2%	44,3%	12,2%
A escola tem um ambiente de partilha, participação e colaboração.	Psicólogos (n=53)	1,9%	5,7%	20,8%	50,9%	20,8%
	Assistentes operacionais (n=115)	5,2%	12,2%	29,6%	45,2%	7,8%
	Cargos de Direção/ Gestão/ Coordenação (n=93)	1,1%	3,2%	14,0%	57,0%	24,7%
	Encarregados de Educação (n=346)	1,4%	3,2%	22,0%	58,1%	15,3%
A escola tem um ambiente de diálogo e bem-estar.	Psicólogos (n=53)	1,9%	9,4%	17,0%	49,1%	22,6%
	Assistentes operacionais (n=115)	6,1%	13,9%	38,3%	33,9%	7,8%
	Cargos de Direção/ Gestão/ Coordenação (n=94)	1,1%	4,3%	13,8%	48,9%	31,9%
	Encarregados de Educação (n=346)	1,2%	4,6%	24,2%	55,5%	14,5%

		Completamente em desacordo	Em desacordo	Nem concordo nem discordo	De acordo	Completamente de acordo
A escola tem uma rede de colaborações com a comunidade.	Psicólogos (n=53)	0,0%	3,8%	9,4%	56,6%	30,2%
	Assistentes operacionais (n=112)	2,7%	4,5%	33,0%	50,0%	9,8%
	Cargos de Direção/ Gestão/ Coordenação (n=93)	1,1%	1,1%	12,8%	58,1%	26,9%
	Encarregados de Educação (n=343)	0,9%	5,2%	31,2%	51,6%	11,1%
A escola valoriza e promove programas de desenvolvimento de competências socioemocionais na escola.	Psicólogos (n=52)	1,9%	5,8%	11,6%	51,9%	28,8%
	Assistentes operacionais (n=115)	5,2%	7,0%	37,4%	42,6%	7,8%
	Cargos de Direção/ Gestão/ Coordenação (n=93)	1,1%	2,2%	14,1%	64,5%	18,3%
	Encarregados de Educação (n=344)	1,7%	8,4%	27,4%	49,7%	12,8%
A escola prioriza políticas, práticas e comportamentos promotores do desenvolvimento socioemocional.	Psicólogos (n=53)	3,8%	11,3%	24,5%	34,0%	26,4%
	Assistentes operacionais (n=112)	4,5%	7,1%	37,5%	45,5%	5,4%
	Cargos de Direção/ Gestão/ Coordenação (n=94)	1,1%	3,2%	13,8%	61,7%	20,2%
	Encarregados de Educação (n=345)	1,4%	10,7%	28,8%	49,0%	10,1%
A escola prioriza políticas, práticas e comportamentos promotores do bem-estar na escola.	Psicólogos (n=53)	3,8%	11,3%	26,4%	32,1%	26,4%
	Assistentes operacionais (n=114)	5,3%	9,6%	30,8%	48,2%	6,1%
	Cargos de Direção/ Gestão/ Coordenação (n=92)	1,1%	3,3%	9,8%	64,1%	21,7%
	Encarregados de Educação (n=346)	1,2%	6,9%	28,9%	52,0%	11,0%

		Completamente em desacordo	Em desacordo	Nem concordo nem discordo	De acordo	Completamente de acordo
Estou satisfeito com as oportunidades que me são dadas, de desenvolvimento profissional contínuo (ex.: formação), na promoção do desenvolvimento socioemocional e do bem-estar.	Psicólogos (n=53)	7,5%	7,5%	19,0%	43,4%	22,6%
	Assistentes operacionais (n=115)	10,4%	18,3%	24,3%	40,0%	7,0%
	Cargos de Direção/ Gestão/ Coordenação (n=94)	1,1%	7,4%	14,9%	51,1%	25,5%
No geral, estou satisfeito com o meu contributo na escola.	Psicólogos (n=53)	0,0%	5,7%	5,6%	56,6%	32,1%
	Assistentes operacionais (n=115)	0,9%	2,6%	10,4%	51,3%	34,8%
	Cargos de Direção/ Gestão/ Coordenação (n=93)	1,1%	1,1%	4,2%	49,5%	44,1%
Na escola as práticas de autocuidado são valorizadas.	Psicólogos (n=53)	7,5%	7,5%	34,0%	34,0%	17,0%
	Assistentes operacionais (n=111)	6,3%	7,2%	30,7%	48,6%	7,2%
	Cargos de Direção/ Gestão/ Coordenação (n=94)	3,2%	3,2%	25,5%	51,1%	17,0%
Na escola a capacidade de liderança dos docentes é valorizada.	Psicólogos (n=53)	3,8%	7,5%	35,9%	35,8%	17,0%
	Assistentes operacionais (n=114)	3,5%	3,5%	49,2%	36,8%	7,0%
	Cargos de Direção/ Gestão/ Coordenação (n=93)	2,2%	3,2%	12,8%	49,5%	32,3%
Na escola é respeitado o tempo trabalho-família.	Psicólogos (n=53)	7,5%	5,7%	22,7%	41,5%	22,6%
	Assistentes operacionais (n=115)	5,2%	6,1%	26,1%	53,0%	9,6%
	Cargos de Direção/ Gestão/ Coordenação (n=93)	2,2%	7,5%	18,3%	47,3%	24,7%

Mais de metade dos encarregados de educação (Tabela 124) refere estar satisfeito com as possibilidades de participação na escola (65,7%) e com o envolvimento na mesma (68%). Mais de metade também enuncia ter um papel ativo e participativo na vida da escola (54,2%) e considera que há uma boa proximidade da direção da escola com as famílias (57,1%).

Tabela 124 - Encarregados de Educação

	Completamente em desacordo	Em desacordo	Nem concordo nem discordo	De acordo	Completamente de acordo
Estou satisfeito com as possibilidades que tenho de participação na escola. (n=344)	1,2%	4,9%	28,2%	51,5%	14,2%
No geral, estou satisfeito com o meu envolvimento na escola. (n=344)	0,9%	4,7%	26,4%	53,8%	14,2%
Tenho um papel ativo e participativo na vida da escola. (n=345)	1,7%	11,6%	32,5%	42,3%	11,9%
Considero que há uma boa proximidade da direção da escola com as famílias. (n=345)	3,8%	9,3%	29,8%	44,3%	12,8%

Mais de dois terços dos psicólogos menciona ter sido convidado a promover o desenvolvimento das competências sociais e emocionais de crianças e jovens como parte do seu trabalho (94,3%), a colaborar na definição de políticas e práticas promotoras das competências sociais e emocionais de crianças e jovens (67,9%). Mais de dois terços também indicam existir aulas/sessões separadas ou atividades escolares dedicadas especificamente ao desenvolvimento das competências sociais e emocionais (83%) e aulas/sessões especiais orientadas especificamente para o desenvolvimento dessas mesmas competências (84,9%). Mais de metade dos psicólogos alega que as competências sociais e emocionais das crianças e jovens são promovidas através das práticas escolares (94,3%), da organização de atividades extracurriculares (56,6%) e com

base no *feedback* e conselhos/formação aos encarregados de educação sobre as competências dos seus educandos (Tabela 125).

Tabela 125 - Psicólogos

	Sim %
Os psicólogos foram convidados a promover o desenvolvimento das competências sociais e emocionais de crianças e jovens como parte do seu trabalho (ou durante as aulas). (n=53)	94,3%
Os psicólogos foram convidados a colaborar na definição de políticas e práticas promotoras das competências sociais e emocionais de crianças e jovens. (n=53)	67,9%
Os psicólogos promovem a formação aos professores e outros profissionais na escola, na área das competências sociais e emocionais incluída no projeto educativo da escola. (n=53)	58,5%
Existem aulas/sessões separadas ou atividades escolares dedicadas especificamente ao desenvolvimento dessas competências. (n=53)	83,0%
Existem aulas/sessões especiais orientadas especificamente para o desenvolvimento dessas competências. (n=53)	84,9%
Por meio das nossas práticas escolares, p.e. no apoio aos professores e alunos. (n=53)	94,3%
Através da organização de atividades extracurriculares. (n=53)	56,6%
Com base no <i>feedback</i> e conselhos/formação aos pais/pessoas cuidadoras/encarregados de educação sobre as competências sociais e emocionais dos seus filhos/educandos. (n=51)	78,4%

Mais de três quartos dos membros dos cargos de direção, gestão e coordenação (Tabela 126) refere que os professores (88,2%) e os psicólogos (96,8%) foram convidados a promover o desenvolvimento das competências sociais e emocionais de crianças e jovens como parte do seu trabalho e que um dos objetivos incluídos no projeto educativo da escola é o desenvolvimento de competências sociais e emocionais (96,8%). Mais de metade menciona existir aulas/sessões separadas ou atividades escolares dedicadas especificamente ao desenvolvimento de competências (65,6%) e aulas orientadas especificamente para o desenvolvimento de competências (87,2%). Mais de três quartos dos membros dos cargos de direção, gestão e coordenação referem ainda que as competências sociais e emocionais das crianças e jovens são promovidas por meio das práticas escolares (94,7%), da organização de atividades extracurriculares (86,2%) e com

base no *feedback* e conselhos/formação aos encarregados de educação sobre as competências do seu educando (80,6%).

Tabela 126 - Cargos de Direção/ Gestão/ Coordenação

	Sim %
Os professores foram convidados a promover o desenvolvimento das competências sociais e emocionais de crianças e jovens como parte do seu trabalho (ou durante as aulas). (n=93)	88,2%
Os psicólogos foram convidados a promover o desenvolvimento das competências sociais e emocionais de crianças e jovens como parte do seu trabalho (ou durante as aulas). (n=93)	96,8%
O desenvolvimento de competências sociais e emocionais é um dos objetivos incluídos no projeto educativo da escola. (n=93)	94,6%
Existem aulas separadas ou atividades escolares dedicadas especificamente ao desenvolvimento dessas competências. (n=93)	65,6%
Existem aulas orientadas especificamente para o desenvolvimento dessas competências. (n=94)	56,4%
Pela forma como implementamos as regras disciplinares da nossa escola. (n=94)	87,2%
Por meio das nossas práticas escolares. (n=94)	94,7%
Através da organização de atividades extracurriculares. (n=94)	86,2%
Com base no <i>feedback</i> e conselhos/formação aos pais/pessoas cuidadoras/encarregados de educação sobre as competências sociais e emocionais dos seus filhos/educandos. (n=93)	80,6%

Mais de dois terços dos encarregados de educação (Tabela 127) informam que o seu educando não precisa de nenhum ou quase nenhum incentivo para ser amável e ajudar os outros (68,1%), fazer atividades de lazer com utilização da internet/ecrãs (68,2%), não consumir tabaco (90,7%), não consumir álcool (90,1%), não consumir estupefacientes (91,8%) e não se envolver em lutas com os colegas (77,9%). Cerca de metade dos encarregados de educação refere que o seu educando não precisa de nenhum ou quase nenhum incentivo para socializar com outras pessoas (51%), aprender coisas novas (53,6%) e praticar um desporto ou uma atividade física (51,7%). Mais de metade dos encarregados de educação alega que o seu educando precisa de pouco, um pouco ou muito incentivo para se manter descontraindo e calmo mesmo em momentos de dificuldade (83,5%), fazer atividades de lazer sem utilização de internet/ecrãs (66%), ter uma alimentação saudável (68,8%) e manter bons hábitos de sono (59%).

Tabela 127 - Que incentivo precisa o/a seu/sua educando/a para fazer as seguintes coisas?

	Nenhum ou quase nenhum incentivo	Pouco	Um pouco	Muito
Para estudar muito e ser responsável. (n=345)	27,8%	21,4%	27,8%	22,9%
Para se manter descontraído/a e calmo/a mesmo em momentos de dificuldade. (n=344)	16,6%	35,2%	32,0%	16,3%
Para socializar com outras pessoas. (n=343)	51,0%	20,1%	20,1%	8,7%
Para ser amável e ajudar os outros. (n=345)	68,1%	18,8%	9,9%	3,2%
Para aprender coisas novas. (n=345)	53,6%	26,4%	13,6%	6,4%
Fazer atividades de lazer sem utilização da internet/ ecrãs. (n=346)	34,1%	29,8%	22,3%	13,9%
Fazer atividades de lazer com utilização da internet/ ecrãs. (n=346)	68,2%	23,4%	6,6%	1,7%
Praticar um desporto/ uma atividade física. (n=346)	51,7%	22,5%	16,5%	9,2%
Ter uma alimentação saudável. (n=346)	30,9%	32,7%	24,6%	11,8%
Não consumir tabaco. (n=343)	90,7%	2,6%	1,5%	5,2%
Não consumir álcool. (n=343)	90,1%	3,5%	1,5%	5,0%
Não consumir estupefacientes (drogas, medicamentos usados como drogas). (n=341)	91,8%	2,3%	1,2%	4,7%
Não se envolver em lutas com os colegas. (n=344)	77,9%	14,8%	3,2%	4,1%
Manter bons hábitos de sono. (n=346)	41,0%	35,3%	15,3%	8,4%

Dois terços dos encarregados de educação (Tabela 128) referem fazer todos os dias ou quase todos os dias as seguintes atividades com o seu educando: falar sobre o desempenho na escola (83,8%); comer juntos (93,9%); e passar algum tempo juntos a conversar (84,9%). Dois terços dos encarregados de educação reportam fazer semanalmente as seguintes atividades com o seu educando: socializar com outras pessoas juntos (91,3%); ajudar com os trabalhos da escola (77,4%); fazer juntos as atividades da casa (88,7%); praticar uma atividade de lazer não desportiva juntos (73,7%); e divertirem-se juntos

(89,9%). Menos de metade dos encarregados de educação referem praticar, semanalmente, uma atividade física com o seu educando (47,6%).

Tabela 128 - Com que frequência alguém em sua casa faz, as seguintes atividades com o/a seu/sua educando/a?

	Nunca ou quase nunca	Uma ou duas vezes por ano	Uma ou duas vezes por mês	Uma ou duas vezes por semana	Todos os dias ou quase todos os dias
Falarem juntos sobre o seu desempenho na escola. (n=345)	0,9%	0%	3,5%	11,9%	83,8%
Comerem juntos (a refeição principal) à mesa. (n=345)	0,6%	0%	0,6%	4,9%	93,9%
Socializarem com outras pessoas juntos. (n=345)	0,3%	0,9%	7,5%	37,4%	53,9%
Passarem algum tempo juntos a conversar. (n=345)	0,6%	0,3%	1,2%	13,0%	84,9%
Ajudar o/a meu/minha educando/a com os trabalhos da escola. (n=345)	9,6%	3,5%	9,6%	25,5%	51,9%
Fazerem juntos as atividades da casa (como compras, cozinhar, arrumar/limpar a casa, tratar dos animais domésticos, tratar das plantas, etc.). (n=345)	2,6%	1,2%	7,5%	42,6%	46,1%
Praticarem uma atividade física juntos. (n=346)	14,2%	9,8%	28,3%	35,5%	12,1%
Praticarem uma atividade de lazer não desportiva juntos. (n=346)	2,6%	2,6%	21,1%	50,0%	23,7%
Divertirem-se juntos. (n=345)	0,6%	0,6%	9,0%	32,8%	57,1%

Mais de dois terços dos encarregados de educação (Tabela 129) falaram por iniciativa própria com um professor sobre o comportamento e progressos do seu educando (73,5%) e consideram que deveriam ser implementadas nas escolas atividades de convívio e desenvolvimento de relações interpessoais (79,3%). Cerca de metade dos encarregados

de educação considera o horário laboral, a indisponibilidade da entidade profissional para sair mais cedo ou ter de faltar para se deslocar à escola (55,3%) uma barreira de comunicação em relação à escola-família e consideram que deveriam ser implementadas atividades cooperativas desenvolvidas com a colaboração de todos os agentes educativos (57,9%).

Tabela 129 - EE

		Sim %
Durante o último ano letivo, participou em alguma das seguintes atividades relacionadas com a escola do/a seu/sua educando/a?	Falei por iniciativa própria com um professor sobre o comportamento e os progressos do/a meu/minha educando/a. (n=347)	73,5%
	Falei sobre o comportamento e progressos do/a meu/minha educando/a por iniciativa de um dos seus educadores/ professores. (n=347)	47,0%
	Fui voluntário na escola do/a meu/minha educando/a ou em alguma atividade organizada pela escola. (n=347)	21,3%
	Participei numa ação de formação na escola. (n=347)	10,7%
Quais considera que são as barreiras à comunicação e relação escola-família?	Falta de iniciativa própria dos pais a irem à escola. (n=347)	43,5%
	Falta de iniciativa dos professores/diretores de turma em chamarem os pais à escola. (n=347)	17,3%
	Horário laboral e indisponibilidade da entidade profissional para sair mais cedo ou faltar para se deslocar à escola. (n=347)	55,3%
Que atividades poderiam ser implementadas na escola do seu educando para aumentar a sua participação na escola e melhorar a comunicação e a relação escola-família?	Ações com caráter e objetivo solidário. (n=347)	41,2%
	Visitas de estudo com o envolvimento da família. (n=347)	45,8%
	Atividades cooperativas desenvolvidas com a colaboração de todos os agentes educativos (ex.: Peddy-paper, festa de Carnaval, festa de Natal). (n=347)	57,9%
	Atividades de convívio e desenvolvimento de relações interpessoais (ex.: pic-nic escolar). (n=347)	79,3%

Covid-19⁶⁷

Relativamente à pandemia por Covid-19, verifica-se que cerca de metade dos assistentes operacionais (54,3%), membros dos cargos de direção, gestão ou coordenação (62%) e encarregados de educação (52,2%) concorda ou concorda totalmente que a sua vida em geral alterou-se pouco com a pandemia (Tabela 130).

Tabela 130 - Covid-19

		Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
A minha vida em geral alterou-se para pior, e ainda não sinto que tenha recuperado.	Psicólogos (n=53)	47,2%	22,6%	24,5%	3,8%	1,9%
	Assistentes operacionais (n=116)	37,1%	25,9%	18,9%	14,7%	3,4%
	Cargos de Direção/ Gestão/ Coordenação (n=93)	45,2%	26,9%	17,1%	10,8%	0,0%
	Encarregados de Educação (n=341)	49,0%	25,2%	18,2%	4,4%	3,2%
A minha vida em geral alterou-se para pior, mas já voltou tudo ao normal.	Psicólogos (n=53)	41,5%	22,6%	22,7%	11,3%	1,9%
	Assistentes operacionais (n=114)	31,6%	29,8%	21,1%	14,9%	2,6%
	Cargos de Direção/ Gestão/ Coordenação (n=93)	33,3%	31,2%	20,4%	8,6%	6,5%
	Encarregados de Educação (n=340)	35,0%	22,1%	21,1%	17,4%	4,4%
A minha vida em geral alterou-se pouco com a pandemia.	Psicólogos (n=53)	15,1%	17,0%	20,7%	43,4%	3,8%
	Assistentes operacionais (n=116)	17,2%	16,4%	12,1%	49,1%	5,2%
	Cargos de Direção/ Gestão/ Coordenação (n=92)	4,3%	17,4%	16,3%	53,3%	8,7%
	Encarregados de Educação (n=343)	14,9%	15,2%	17,7%	42,3%	9,9%

⁶⁷ Matos, M. G., Guedes, F. B., Tomé, G., Reis, M., Cerqueira, A., Reis, M., Branquinho, C., & Gaspar, T. (2021). *Comportamento e Saúde dos Adolescentes do Concelho de Vila Nova de Famalicão – Relatório Preliminar*. Lisboa: Aventura Social.

		Discordo totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
A minha vida em geral alterou-se para melhor com a pandemia.	Psicólogos (n=53)	11,3%	28,3%	45,4%	7,5%	7,5%
	Assistentes operacionais (n=112)	28,6%	33,0%	27,7%	7,1%	3,6%
	Cargos de Direção/ Gestão/ Coordenação (n=92)	26,1%	33,7%	34,8%	4,3%	1,1%
	Encarregados de Educação (n=340)	25,9%	21,5%	38,2%	9,7%	4,7%

Planos/programas nacionais

Segundo os dados ilustrados na Tabela 131, mais de 3 quartos dos psicólogos (96,2%), assistentes operacionais (83,6%), membros dos cargos de direção, gestão ou coordenação (100%) e dos encarregados de educação (73,8%) têm conhecimento do envolvimento da sua escola com o Plano Nacional de Leitura.

Mais de três quartos dos psicólogos têm conhecimento do envolvimento da sua escola com o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (92,5%) e com o Programa Nacional de Saúde Escolar (94,3%).

Mais de metade dos membros dos cargos da direção, gestão ou coordenação tem conhecimento do envolvimento da sua escola com o Plano Nacional do Cinema (62%), o Plano Nacional das Artes (71%), o Programa Nacional de Promoção do Sucesso escolar (91,4%) e o Programa Nacional de Saúde escolar (91,4%).

Cerca de um terço dos psicólogos tem conhecimento do envolvimento da sua escola com o Plano Nacional do Cinema (39,2%).

Em relação aos assistentes operacionais cerca de um terço tem conhecimento do envolvimento da sua escola com o Plano Nacional do Cinema (32,7%) e o Plano Nacional das Artes (34,8%).

Menos de metade dos encarregados de educação tem conhecimento do envolvimento da escola dos seus educandos com o Plano Nacional de Cinema (8,6%), o Plano Nacional das Artes (15,3%), o Programa Nacional de Promoção do Sucesso escolar (22,8%) e o Programa Nacional de Saúde Escolar (47,3%).

Tabela 131 - Planos/programas nacionais

		Sim %
Plano Nacional de Leitura	Psicólogos (n=53)	96,2%
	Assistentes operacionais (n=116)	83,6%
	Cargos de Direção/ Gestão/ Coordenação (n=94)	100,0%
	Encarregados de Educação (n=347)	73,8%
Plano Nacional do Cinema	Psicólogos (n=51)	39,2%
	Assistentes operacionais (n=113)	32,7%
	Cargos de Direção/ Gestão/ Coordenação (n=92)	62,0%
	Encarregados de Educação (n=347)	8,6%
Plano Nacional das Artes	Psicólogos (n=51)	60,8%
	Assistentes operacionais (n=112)	34,8%
	Cargos de Direção/ Gestão/ Coordenação (n=93)	71,0%
	Encarregados de Educação (n=347)	15,3%
Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar	Psicólogos (n=53)	92,5%
	Assistentes operacionais (n=114)	57,9%
	Cargos de Direção/ Gestão/ Coordenação (n=93)	91,4%
	Encarregados de Educação (n=347)	22,8%
Programa Nacional de Saúde Escolar	Psicólogos (n=53)	94,3%
	Assistentes operacionais (n=115)	73,9%
	Cargos de Direção/ Gestão/ Coordenação (n=93)	91,4%
	Encarregados de Educação (n=347)	47,3%

CONCLUSÕES

Estudo de 2024 da Saúde Psicológica e Bem-Estar nas escolas/agrupamentos de escolas

Quem Participou?

Alunos

A amostra, de abrangência nacional foi recolhida nos agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas de Portugal Continental sorteados por NUTS III e que se disponibilizaram a participar no Estudo sobre a Saúde Psicológica e Bem-Estar.

No total foram consideradas **6112 respostas de alunos**:

- 4) **1802** são de alunos que pertencem à educação pré-escolar e ao **1.º ciclo do ensino básico (1.º e 2.º anos)**, 50,2% do género masculino com idade modal de 6 anos;
- 5) **1227** são de alunos que pertencem **1.º ciclo do ensino básico (3.º e 4.º anos)** 50,4% do género masculino com idade modal de 8 anos;
- 6) **3083** são de alunos que pertencem aos **2.º e 3.º ciclos do ensino básico e ao ensino secundário**, do género feminino (50,5%) com uma média de idades de 13,6 anos.

Quanto à zona de residência, os participantes distribuíram-se por todo o país: 35,5% dos alunos reside na região Norte, 25,2% no Centro, 19,4 % na região de Lisboa e Vale do Tejo e Oeste e 20,9% na região Sul.

Adultos no Ecosistema escolar

Os adultos do Ecosistema Escolar, participantes neste estudo, constituíram uma amostra de conveniência, recolhida nos agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas de Portugal Continental sorteados por NUTS III para a recolha entre alunos, e que se disponibilizaram a participar:

- 1) **380 docentes** maioritariamente do género feminino (75,5%) com idades compreendidas entre os 28 e 66 anos (51,1 anos);
- 2) **53 psicólogos**, maioritariamente do género feminino (88,7%) entre os 23 e os 61 anos (42,6 anos);
- 3) **118 assistentes operacionais, administrativos e outros técnicos de saúde e educação**, maioritariamente do género feminino (92,4%), entre os 24 e os 65 anos (49,1);
- 4) **94 docentes com cargos de direção, gestão ou coordenação**, maioritariamente do género feminino (62,8%), entre os 38 e os 65 anos (53,3 anos); e
- 5) **347 encarregados de educação**, maioritariamente do género feminino (81,3%), com idades compreendidas entre os 18 e os 70 anos (39,5 anos).

Que Resultados se salientam?

ALUNOS

No que diz respeito aos alunos mais novos da educação pré-escolar e do 1.º e 2.º anos, cuja avaliação foi feita pelos educadores e professores usando **o questionário de Forças e Dificuldades**, estes referem que mais de dois terços dos alunos são sensíveis aos sentimentos dos outros (72,5%), partilham facilmente com as outras crianças (70,4%), gostam de ajudar se alguém está magoado (75,2%) e têm pelo menos um bom amigo (87,3%). Os docentes afirmam ainda que um quarto dos alunos nunca para quieto (25,3%).

Os resultados nestes alunos mais novos (educação pré-escolar e 1.º e 2.º anos) não são diretamente comparáveis com os do estudo de 2022, uma vez que nesta série os educadores/professores avaliaram apenas os alunos mais novos (até ao 3.º ano) mas começaram com os 3 anos. As percentagens sugerem globalmente que três quartos dos

alunos apresenta pelo menos uma **“força”** e pelo menos um quarto dos alunos apresenta uma **“fragilidade”**. Na opinião dos educadores/professores, os rapazes apresentam mais problemas de comportamento e hiperatividade e as meninas têm melhores resultados no comportamento prossocial.

No que diz respeito aos **alunos mais velhos (3.º e 4.º anos)**, na escala **“Para mim é fácil”**, mais de 80% dos alunos refere não ter dificuldades, sobretudo o género feminino, não se registando diferenças de idades. Na escala **“Kidscreen”** mais de metade dos alunos não reporta fragilidades. Em média, os alunos reportam um resultado de 43/50, com uma situação menos favorável nos mais velhos e no género feminino.

Os resultados nestes alunos (3.º e 4.º anos) não são diretamente comparáveis com os do estudo de 2022, uma vez que nesta série se utilizaram instrumentos de autoavaliação e não uma avaliação pelos professores.

No que diz respeito **aos alunos mais velhos (do 5.º ao 12.º ano)**, na escala de **Satisfação com a Vida**, mais de dois terços dos alunos reportam uma satisfação com a vida igual ou superior a 7 em 10 (76,4%), com média de 7,6. O valor médio de satisfação com a vida tende a diminuir ao longo da idade, verificando-se diferenças estatisticamente significativas na satisfação com a vida, com os rapazes a apresentar resultados mais elevados do que as colegas do género feminino.

Na escala de Sintomas Psicológicos, mais de um quarto dos alunos refere sentir irritação ou mau humor (30,2%) nervosismo (32,2%) e dificuldades em adormecer (27,3%) e mais de um quinto menciona sentir tristeza (21,2%). Os alunos apresentam um total de 6,5 em 20 na escala de mal-estar psicológico, com diferenças estatisticamente significativas entre os anos de escolaridade, em que os mais novos (5.º ano) tendem a apresentar resultados

médios mais baixos que os mais velhos, e as meninas resultados mais elevados do que os rapazes.

Na escala de Qualidade de Vida Verifica-se que mais de metade dos alunos afirma sentir-se alegre e bem-disposto (83,2%), calmo e tranquilo (73,8%) e ativo e energético (73,9%), acorda fresco e repousado (55,3%), e preenche o seu dia com coisas que lhe interessam (72,3%). Em média os alunos reportam um total de qualidade de vida de 16 num máximo de 25. Os alunos do 5.º ano apresentam, em média, um resultado mais favorável que os restantes anos e regista-se uma tendência de diminuição da perceção de qualidade de vida ao longo da idade/ escolaridade. Os rapazes referem uma qualidade de vida mais elevada do que as meninas.

No que diz respeito à escala DASS-21 | Depressão, Ansiedade e Stresse, as médias totais são de 4,9 para o stresse, 4,2 para os sintomas depressivos e 3,8 para os sintomas de ansiedade. Relativamente ao valor total, num máximo de 63 pontos, os alunos apresentam uma média de 12,7.

Em geral, verifica-se uma tendência de agravamento da sintomatologia psicológica ansiosa, depressiva e stresse ao longo da idade/escolaridade, embora não tão nítida quanto na série anterior de 2022. As meninas apresentam valores mais elevados para o stresse (5,6), para os sintomas depressivos (4,6) para a ansiedade (4,5) e valor total (14,5).

Os resultados nestes alunos do 2.º, 3.º ciclo e secundário não são diretamente comparáveis com os do estudo de 2022, uma vez que nesta série de 2024 se incluíram neste grupo os alunos do 5.º e 6.º ano de escolaridade. No entanto, os resultados sugerem uma melhoria da situação, uma vez que os sintomas de mal-estar psicológico que apareciam, em cerca de um terço dos alunos passam a registar-se num quarto deles, mantendo-se o padrão de agravamento no género feminino e com a idade.

A qualidade de vida é reportada por três quartos dos alunos, também com uma situação menos positiva nos mais velhos e nas meninas. Curiosamente o padrão de agravamento com a idade, com um pico no 8.º ano, não aparece tão nítido nesta série de 2024, sugerindo uma situação menos acentuada de mal-estar no 12.º ano.

No que diz respeito à **escala de avaliação SSES** | Competências Socioemocionais, que inclui diversas subescalas, apresentando um máximo de 4 pontos (valor mais elevado = maior o nível de competência), salienta-se que as 3 competências com maior pontuação são a **cooperação** evidenciando uma, em geral, boa relação com os colegas, **o otimismo e a curiosidade**.

A sugerir a relevância de uma ação otimizadora ficam competências como a **persistência, a criatividade, a pertença à escola, a relação com os professores, a confiança**, e apresentando valores mais baixo (mais dificuldades) estão as competências que implicam **gestão emocional salientando-se a ansiedade nos testes**.

Relativamente ao **Bullying** os alunos apresentam resultado médio de 0,45 (num máximo de 4) considerando haver poucas situações onde se sentem vítimas de *Bullying*.

Analisando estes valores **ao longo da escolaridade** (como proxy da idade) verifica-se uma tendência de diminuição das competências socioemocionais com a idade, embora se registem algumas exceções significativas a este padrão. Os alunos do 5.º ano são os que apresentam resultados mais elevados em todas as dimensões, mas são também os que apresentam níveis mais elevados de *Bullying*. Os alunos dos 8.º e 9.º anos parecem apresentar uma situação agravada em diversas competências. O 12.º ano destaca-se por ter níveis mais baixos sociabilidade, energia e sentimento de pertença à escola, embora tenha também os resultados mais baixos de *Bullying*.

Por género verificam-se diferenças estatisticamente significativas em diversas subescalas. As meninas destacam-se por níveis mais elevados de cooperação, melhor relação com os professores e mais ansiedade com os testes. Os rapazes tendem a reportar situações mais favoráveis para o otimismo, o controlo emocional, a resiliência/resistência, a confiança, a sociabilidade, a energia e sentimento de pertença à escola, e níveis mais elevados de *Bullying*.

Na escala PYD | Desenvolvimento Positivo, em média os alunos reportam um resultado de 14,3 para a **competência** e 15,1 para a **confiança**, (em 24); 18,8 para a **conexão** em 30); e **8,87** para a **contribuição** (em 20).

Por escolaridade verificam-se diferenças estatisticamente significativas para todas as subescalas com uma situação menos favorável com a idade/escolaridade, embora o padrão não seja tão nítido como na série de 2022 e aqui apareça de algum modo uma recuperação no 12.º ano em relação ao 11.º ano.

Por género, verificam-se diferenças estatisticamente significativas para a competência e confiança. Os rapazes reportam níveis mais elevados de competência (15,3) e confiança (15,9).

Analisando alguns indicadores relativos ao **Estilo de Vida**, 94,5% dos alunos referiram ter praticado **atividade física** pelo menos uma vez na última semana. Os alunos do 12.º ano e o género feminino são quem pratica menos horas semanais de atividade física

Mais de metade dos alunos reporta **dormir** oito ou mais horas por noite, nos dias de semana os alunos mais novos (5.º ano) tendem a dormir mais horas que os alunos mais velhos (12.º ano) durante a semana, não se verificam diferenças estatisticamente significativas entre géneros.

Quanto ao **tempo de ecrã**, 97,3% dos alunos passa diariamente pelo menos uma hora à frente de um **ecrã**, nos dias de semana. Mais de metade passa quatro ou mais horas por dia (52,8%). Os alunos mais velhos (12.º ano) são os que passam mais horas em frente aos ecrãs e os alunos mais novos (5.º ano) são os que passam menos tempo (ainda assim 2,9 horas em média). Não se verificam diferenças estatisticamente significativas entre géneros. Este padrão entre géneros e com a idade, mantém-se no tempo de ecrã ao fim de semana, embora o tempo de ecrã seja consideravelmente maior.

Mais de metade dos alunos afirma que toma o **pequeno-almoço** pelo menos 5 dias por semana. Verificam-se diferenças estatisticamente significativas entre os anos de escolaridade e o género, os alunos mais novos (5.º ano) e os rapazes tendem a tomar o pequeno-almoço mais frequentemente.

91% dos alunos menciona que **não fuma**. Os alunos mais novos e o género feminino referem mais frequentemente não fumar.

76,4% dos alunos refere que **não bebe**. Os alunos mais novos e o género feminino mencionam mais frequentemente não beber.

5,5% dos alunos reportaram ter-se envolvido **em lutas com os colegas**. Os alunos mais velhos e as alunas (género feminino) referenciam mais frequentemente não se envolver em lutas.

No que diz respeito ao **ambiente escolar**, 61,8% dos alunos relata sentir-se seguro na escola, 53,8% referem que no geral estão satisfeitos com o seu contributo na escola e 54,3% contam estar satisfeitos com as oportunidades que lhes são dadas na escola. Um quinto dos alunos não considera que a escola tenha um ambiente de inovação (20,0%).

Em média os alunos obtiveram um total de 17 (em 28) para o ambiente escolar. Os alunos mais novos (5.º ano) mencionam uma perceção mais positiva do ambiente escolar (20,3), e os alunos do 11.º ano referem uma perceção menos positiva (15,4). De modo geral, ao longo dos anos, os alunos tendem a diminuir a perceção positiva do ambiente escolar parecendo aqui, tal como noutros indicadores considerados nesta série de 2024, uma situação mais favorável no 12.º ano, face ao 11.º ano. Não se verificam diferenças significativas entre géneros.

Relativamente à **perceção do impacto da pandemia por Covid-19**, verifica-se que um quarto dos alunos referencia que, embora a vida em geral se tenha alterado para pior, já voltou tudo ao normal e um terço considera que a vida em geral, se alterou pouco com a pandemia (41,3%). Os alunos mais novos tendem mais frequentemente a achar que a vida piorou e ainda não recuperaram, enquanto os mais velhos mostram uma maior tendência para considerar que a vida pouco se alterou ou até melhorou.

Os rapazes tendem a concordar mais frequentemente que as suas vidas em geral se alteraram com a pandemia, quer para pior, e ainda não sentem que tenham recuperado (12,7%), quer para pior, mas já voltou tudo ao normal (25,1%), quer para melhor (23%). No género feminino, mais frequentemente se considera que as suas vidas em geral se alteraram pouco com a pandemia (41,8%).

Sublinhando algumas relações entre parâmetros avaliados, **a idade** apresenta correlações negativas com a maioria das **SSES | Competências Socioemocionais**, o que sugere que, à medida que a idade aumenta, os níveis de **otimismo, controlo emocional, resiliência, confiança, curiosidade, sociabilidade, persistência, criatividade, energia, cooperação e autocontrolo** tendem a diminuir. O 12.º ano nesta série de 2024 é uma alteração a este padrão muito nítido em 2022.

As subescalas **SSSES** | Competências Socioemocionais apresentam correlações positivas entre si, por exemplo: o otimismo aparece positivamente correlacionado com a confiança, e a curiosidade está positivamente correlacionada com a persistência e com a criatividade. O *Bullying* apresenta correlações negativas significativas com a maioria das variáveis das **Competências socioemocionais** como o sentimento de pertença à escola e a cooperação. A ansiedade com testes apresenta correlações negativas com a resiliência e o controlo emocional. Estas associações sugerem pistas para a **intervenção preventiva do bullying e da ansiedade nos testes**, através da promoção destas competências associadas.

As subescalas da **DASS-21** | Depressão, Ansiedade e Stresse estão significativa e negativamente correlacionadas com as **SSSES** | Competências Socioemocionais, sugerindo pistas para a intervenção preventiva do mal-estar psicológico, pela promoção destas competências associadas.

O **Ambiente Escolar** apresenta uma correlação positiva significativa com a **conexão, com a confiança, com sentimento de pertença à escola e com a cooperação**, sugerindo pistas para a intervenção e sublinhando que qualquer intervenção deve também incluir variáveis contextuais e prever a otimização do **ecossistema/ambiente escolar** e não só uma ação com os alunos.

Globalmente estes resultados sugerem que, em geral, a percentagem de alunos com situações de alguma vulnerabilidade psicológica passou de 1/3 na série do estudo de 2022 para 1/4, nesta série de 2024.

Sugere ainda que o padrão de vulnerabilidade acrescida no género feminino, embora se mantenha em diversos parâmetros considerados, se atenuou.

Do mesmo modo manteve-se globalmente o aumento da vulnerabilidade com a idade/escolaridade, embora nesta série o padrão não seja tão nítido, e apareça uma sugestão e recuperação no 12.º ano.

As relações entre variáveis fornecem pistas para a intervenção, que deve incluir a “escola toda” e privilegiar a promoção de competências e o envolvimento dos alunos, com especial foco no género feminino e na intervenção precoce para atenuar o efeito negativo registado da idade sobre a saúde psicológica dos alunos.

Salienta-se a importância das relações entre pares para a saúde psicológica/bem-estar dos alunos.

Na perceção dos alunos as consequências da COVID-19 na sua vida, já não pesam.

No que diz respeito às regiões geográficas, não foi possível replicar a análise feita na série anterior devido à fraca adesão de diversas regiões. Impõe-se, contudo, uma análise local, a partir dos agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas, de modo a melhor contextualizar as situações descritas, otimizá-las, compensá-las e monitorizá-las.

ADULTOS NO ECOSSISTEMA ESCOLAR

PROFESSORES/ EDUCADORES

62% dos docentes indica uma **Satisfação com a vida** igual ou superior a 7 (numa escala de 0 = pior vida possível a 10 = melhor vida possível). A média das respostas encontra-se no valor 6,7.

Segundo a Escala de **Qualidade de vida percebida**, cerca de dois terços dos docentes, sentiu-se alegre e bem-disposto (65,8%), calmo e tranquilo (61,4%), ativo e enérgico (60,2%) pelo menos metade do tempo, nas últimas semanas. Mais de metade dos docentes

também menciona que o seu dia tem sido preenchido de coisas que lhe interessam (61,6%). Menos de metade indica ter acordado a sentir-se fresco e descansado (46,3%).

No que diz respeito à escala de **Sintomas de mal-estar psicológico** cerca de metade dos docentes, refere ter-se sentido nervoso (50,4%), triste (48,4%), irritado ou de mau humor (49,2%). Ainda cerca de metade reporta dificuldades em adormecer (45,6%).

Na escala **DASS-21** | Depressão, Ansiedade e Stresse, cerca de dois terços dos docentes, reporta ter sentido agitação (66,8%), dificuldade em relaxar (66,1%), reagir em demasia a determinadas situações (65,9%) e sentir que estava demasiado suscetível ou irritável (60,7%), e cerca de metade afirma sentimentos de tristeza ou depressão (51,1%). Um pouco menos de metade refere sentir dificuldade em se acalmar (46,2%).

Cerca de dois terços dos docentes, considera que **a direção da escola** apoia a manutenção de um ambiente de inovação, partilha, participação e colaboração, diálogo e bem-estar e coesão ou união na escola. Também referem que a direção dá apoio no estabelecimento de uma rede de colaborações na comunidade (valores entre 75,4% e 66,5%). Mais de metade considera que a direção valoriza e promove programas de desenvolvimento de competências socioemocionais e políticas, práticas e comportamentos promotores de bem-estar na escola e do desenvolvimento socioemocional (valores entre 55,6% e 63,4%). Menos de metade referencia que a direção prioriza a formação dos docentes para o desenvolvimento de competências de liderança e para o autocuidado (valores entre 30,5% e 41%).

Cerca de dois terços dos docentes referencia que **o ambiente da escola** é de partilha, participação e colaboração, diálogo e bem-estar, inovação e coesão ou união; tem uma rede de colaborações com a comunidade, e mais de metade dos docentes considera que a escola prioriza políticas, práticas e comportamentos promotores do bem-estar na escola,

valoriza e promove programas de desenvolvimento de competências socioemocionais e prioriza políticas, práticas e comportamentos promotores do desenvolvimento socioemocional (valores entre 55,4% e 72,3%).

Cerca de dois terços dos docentes referem que foram incentivados a promover o **desenvolvimento de competências sociais e emocionais de crianças e jovens** como parte do seu trabalho, e que um dos objetivos incluídos no projeto educativo da escola é o desenvolvimento de competências sociais e emocionais, pela forma como são implementadas as regras disciplinares da escola, por meio das práticas escolares, através da organização de atividades extracurriculares e com base no *feedback* e conselhos aos pais/pessoas cuidadoras/encarregados de educação sobre as competências sociais e emocionais dos seus filhos/educandos (valores entre 91,1% e 70,9%). Aproximadamente metade dos docentes refere que existem aulas ou atividades escolares dedicadas especificamente ao desenvolvimento de competências socioemocionais (53,1%).

Relativamente à pandemia por **Covid-19**, verifica-se que quase metade dos docentes expõe que a sua vida, de modo geral, se alterou pouco com a pandemia (44,6%), sendo que 27,7% refere que a sua vida se alterou para pior, mas que já voltou ao normal. 17,8% refere sentir que a sua vida se alterou para pior e que ainda não recuperou, e uma menor percentagem relata que, em geral, a sua vida alterou-se para melhor com a pandemia (10,3%).

De salientar ainda o reconhecimento da existência na escola de **Planos Nacionais de Ação**: dois terços dos docentes relata ter conhecimento do envolvimento da sua escola com o Plano Nacional de Leitura (97,1%), com o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escola (81,2%) e com o Programa Nacional de Saúde Escolar (87,6%). Mais de

metade refere ainda ter conhecimento do envolvimento da sua escola com o Plano Nacional do Cinema (52,2%) e o Plano Nacional das Artes (60,6%).

Na perceção da maioria dos docentes, as consequências da COVID-19 nas suas vidas, tornaram-se quase irrelevantes.

No entanto, contrariamente à situação dos alunos que sugere que em geral a percentagem de alunos com situações de alguma vulnerabilidade psicológica passou de 1/3 na série do estudo de 2022 até 1/4, nesta série de 2024, mantém-se a situação de 1/2 dos docentes que reportavam fragilidades em termos do bem-estar psicológico.

No que diz respeito às regiões geográficas, não foi possível replicar a análise feita na série anterior devido à fraca adesão de diversas regiões e o número reduzido de professores que aderiu ao estudo em comparação com a série de 2022.

Com estas limitações em mente, os resultados obtidos sugerem que foram conseguidos progressos na identificação, implementação e monitorização de ações de (i) promoção da saúde psicológica e de um ambiente escolar saudável, (ii) promoção de competências socioemocionais e (iii) promoção do bem-estar e da qualidade de vida dos diferentes intervenientes no ecossistema escolar, (iv) uma melhoria da saúde psicológica e bem-estar nos alunos (só possível comparar os mais velhos – 2.º, 3.º ciclo e secundário) e uma manutenção da situação dos docentes a este nível.

Os resultados sugerem que as recomendações elaboradas no relatório de 2022 tiveram algum impacto no Ecossistema escolar, e os docentes reportam uma situação bastante positiva na sua relação com as direções e com o ambiente da escola, e uma ampla aplicação de programas de promoção de competências socioemocionais em meio escolar.

Estes resultados permitem considerar a pertinência de algumas das recomendações anteriores, com especial foco agora para a sua continuidade, para a sensibilização ao autocuidado para professores, para a organização de formações para “a escola toda” e baseada em aspetos funcionais e transformativos (oficinas com ligação direta à prática)

Impõe-se, contudo, também em relação aos professores/educadores, uma análise local, a partir dos agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas, de modo a melhor contextualizar as situações descritas, otimizá-las, compensá-las e monitorizá-las.

OUTROS ADULTOS NO ECOSSISTEMA ESCOLAR

Relativamente à escala **satisfação com a vida**, os psicólogos apresentam um nível de satisfação com a vida médio de 6,9, os assistentes operacionais 7,1, os membros dos cargos de direção, gestão ou coordenação e os encarregados de educação 7,8. Neste indicador os docentes apresentam a média mais baixa (6,7).

Qualidade de vida percebida - Tal como nos docentes, cerca de dois terços dos psicólogos, assistentes operacionais, membros dos cargos da direção, gestão ou coordenação e encarregados de educação sentiu-se alegre e bem-disposto, calmo e tranquilo, ativo e enérgico, pelo menos metade do tempo.

No que diz respeito **a sintomas de mal-estar psicológico**, mais de um terço dos **psicólogos**, refere ter-se sentido irritado ou de mau humor (39,6%) e nervoso (37,8%) com frequência semanal ou superior, nos últimos tempos. Cerca de um quarto afirma ter-se sentido triste (28,3%), com frequência semanal ou superior, nos últimos tempos.

Mais de um terço dos **assistentes operacionais** reporta ter-se sentido triste (42,5%), irritado ou de mau humor (38,4%) e nervoso (38,9%), com frequência semanal ou

superior, nos últimos tempos. Quase metade também indica dificuldades em adormecer (48,3%).

Mais de um terço dos **profissionais com cargos de direção, gestão ou coordenação** refere ter-se sentido triste (39,4%), irritado ou de mau humor (34%) e nervoso (41,4%), com frequência semanal ou superior, nos últimos tempos, bem como também refere dificuldades em adormecer (39,9%).

Cerca de um terço dos **encarregados de educação**, assume ter-se sentido irritado ou de mau humor (35,3%) e nervoso (31%), com frequência semanal ou superior, nos últimos tempos.

Conforme a escala DASS-21 os psicólogos aparecem com maiores valores de stresse, as direções com menos valores de depressão e ansiedade e os assistentes operacionais com maiores níveis de ansiedade.

Em relação à **relação com a direção e apreciação do ambiente da escola**, dois terços dos **psicólogos** concordam que a direção apoia na manutenção de um ambiente de partilha e colaboração, inovação, diálogo e bem-estar e coesão, na escola. Referem também que a direção valoriza e promove programas de desenvolvimento de competências socioemocionais, que a direção apoia no estabelecimento de uma rede de colaborações na comunidade, prioriza políticas, práticas e comportamentos promotores de bem-estar na escola e prioriza políticas, práticas e comportamentos promotores do desenvolvimento socioemocional (valores entre 86,8% e 62,7%).

Mais de metade dos **assistentes operacionais** está de acordo ou completamente de acordo que a direção apoia na manutenção de um ambiente de partilha e colaboração, inovação, diálogo e bem-estar e coesão, na escola; também refere que a direção apoia no estabelecimento de uma rede de colaborações na comunidade, prioriza políticas, práticas

e comportamentos promotores de bem-estar na escola e prioriza políticas, práticas e comportamentos promotores do desenvolvimento socioemocional (valores entre 51,4% e 66,7%).

Dois terços **dos membros dos cargos da direção, gestão ou coordenação** está de acordo, ou completamente de acordo que a direção apoia na manutenção de um ambiente de partilha e colaboração, inovação, diálogo e bem-estar e coesão, na escola. Dois terços referem também que a direção apoia no estabelecimento de uma rede de colaborações na comunidade, prioriza políticas, práticas e comportamentos promotores de bem-estar na escola, prioriza políticas, práticas e comportamentos promotores do desenvolvimento socioemocional e valoriza e promove programas de desenvolvimento de competências socioemocionais (valores entre 91,2% e 83,9%).

Aproximadamente dois terços dos psicólogos mencionam que **o ambiente da escola** é de partilha, participação e colaboração, diálogo e bem-estar e inovação; tem uma rede de colaborações com a comunidade e valoriza e promove programas de desenvolvimento de competências socioemocionais. Mais de metade alega estar satisfeito com as oportunidades de desenvolvimento profissional contínuo que lhe são dadas na promoção do desenvolvimento socioemocional e do bem-estar e no geral, com o seu trabalho na escola, referem também que, na escola, a capacidade de liderança dos docentes é valorizada na escola, bem como as práticas de autocuidado e que o tempo trabalho-família é respeitado (valores entre 51% e 86,8%).

Mais de metade dos **assistentes operacionais** declara que a escola tem um ambiente de partilha, participação e colaboração e inovação; tem uma rede de colaborações com a comunidade, prioriza políticas, práticas e comportamentos promotores do bem-estar na escola, valoriza e promove programas de desenvolvimento de competências

socioemocionais e prioriza políticas, práticas e comportamentos promotores do desenvolvimento socioemocional, refer estar satisfeitos, no geral, com o seu trabalho na escola. Afirmam ainda que, na escola, as práticas de autocuidado são valorizadas e que o tempo trabalho-família é respeitado (valores entre 50,9% e 86,1%).

Dois terços dos **membros dos cargos de direção, gestão ou coordenação** afirmam que a escola tem um ambiente de partilha e colaboração, diálogo e bem-estar, inovação e coesão; tem uma rede de colaborações com a comunidade, prioriza políticas, práticas e comportamentos promotores do bem-estar na escola, valoriza e promove programas de desenvolvimento de competências socioemocionais e prioriza políticas, práticas e comportamentos promotores do desenvolvimento socioemocional, mencionam estar satisfeitos com as oportunidades de desenvolvimento profissional contínuo que lhe são dadas na promoção do desenvolvimento socioemocional e do bem-estar e, no geral, com o seu trabalho na escola. Referem ainda que, na escola, a capacidade de liderança dos docentes é valorizada, bem como as práticas de autocuidado e que o tempo trabalho-família é respeitado (valores entre 62,6% e 93,6%).

Mais de metade dos **encarregados de educação** refere que a escola tem um ambiente de partilha e colaboração, diálogo e bem-estar, inovação e coesão; tem uma rede de colaborações com a comunidade, prioriza políticas, práticas e comportamentos promotores do bem-estar na escola, valoriza e promove programas de desenvolvimento de competências socioemocionais e prioriza políticas, práticas e comportamentos promotores do desenvolvimento socioemocional (valores entre 56,5% e 73,4%).

Mais de metade dos encarregados de educação expõe estar satisfeito com as possibilidades de participação na escola (65,7%) e reporta ter um papel ativo e participativo na vida da escola (54,2%), considerando que há uma boa proximidade da direção da escola com as famílias (57,1%).

No que diz respeito a programas de promoção de competências sociais e emocionais, dois terços dos **psicólogos** menciona ter sido convidado a promover o desenvolvimento das competências sociais e emocionais de crianças e jovens como parte do seu trabalho, a colaborar na definição de políticas e práticas promotoras das competências sociais e emocionais de crianças e jovens. Também declaram existir aulas/sessões ou atividades escolares dedicadas especificamente ao desenvolvimento das competências sociais e emocionais e aulas/sessões especiais orientadas especificamente para o desenvolvimento dessas mesmas competências. Referem que as competências sociais e emocionais das crianças e jovens são promovidas através das práticas escolares, da organização de atividades extracurriculares e com base no *feedback* e conselhos/formação aos encarregados de educação (valores entre 94,3% e 56,6%).

Dois terços dos membros dos **cargos de direção, gestão e coordenação**) declara que os professores (88,2%) e os psicólogos (96,8%) foram convidados a promover o desenvolvimento das competências sociais e emocionais de crianças e jovens como parte do seu trabalho e que um dos objetivos incluídos no projeto educativo da escola é o desenvolvimento de competências sociais e emocionais (96,8%).

Mencionam existir aulas/sessões ou atividades escolares dedicadas especificamente ao desenvolvimento de competências (65,6%) e aulas orientadas especificamente para o desenvolvimento de competências (87,2%). Afirmam ainda que as competências sociais e emocionais das crianças e jovens são promovidas por meio das práticas escolares (94,7%), da organização de atividades extracurriculares (86,2%) e com base no *feedback* e conselhos/formação aos encarregados de educação (80,6%).

Falando **do tipo de apoio que prestam aos seus educandos**, os **encarregados de educação** referem que não precisam de nenhum ou quase nenhum incentivo para ser amável e ajudar os outros, fazer atividades de lazer com utilização da internet/ecrãs, não

consumir tabaco, não consumir álcool, não consumir estupefacientes e não se envolver em lutas com os colegas. Reportam ainda que não precisam de nenhum ou quase nenhum incentivo para socializar com outras pessoas, aprender coisas novas e praticar um desporto ou uma atividade física. Referem ainda que os seus educandos precisam de pouco incentivo para se manterem descontraídos e calmos mesmo em momentos de dificuldade, fazer atividades de lazer sem utilização de internet/ecrãs, ter uma alimentação saudável e manter bons hábitos de sono (Valores entre 51,7% e 91,8%).

Os **encarregados de educação** declaram fazer todos os dias ou quase todos os dias as seguintes atividades com o seu educando: falar sobre o desempenho na escola, comer juntos; passar algum tempo juntos a conversar, socializar com outras pessoas juntos; ajudar com os trabalhos da escola; fazer juntos as atividades da casa; praticar uma atividade de lazer não desportiva juntos; e divertirem-se juntos e praticar, semanalmente, uma atividade física com o seu educando (47,6%). Com valores entre 47, 6 e 93,9%, a atividade conjunta mais popular é comer juntos e a menos popular praticar uma atividade física juntos.

Os **encarregados de educação** falaram por iniciativa própria com um professor sobre o comportamento e progressos do seu educando (73,5%) e consideram que deveriam ser implementadas nas escolas atividades de convívio e desenvolvimento de relações interpessoais (79,3%). Consideram o horário laboral, a indisponibilidade da entidade profissional para sair mais cedo ou ter de faltar para se descolar à escola (55,3%) uma barreira de comunicação em relação à escola-família. Consideram ainda que deveriam ser implementadas atividades cooperativas desenvolvidas com a colaboração de todos os agentes educativos (57,9%).

Quanto ao conhecimento do envolvimento da sua escola com o **Plano Nacional de Leitura**, o **Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar**, o **Programa Nacional de Saúde Escolar** o **Plano Nacional do Cinema**, o **Plano Nacional das Artes**, estes são conhecidos entre 100% (membros das direções) até 8,9% (assistentes operacionais e encarregados de educação), sendo os menos conhecidos o **Plano Nacional do Cinema** e o **Plano Nacional das Artes**.

Embora a perceção de qualidade de vida e a apreciação do ambiente da escola e do papel da direção siga o mesmo padrão nos docentes e nos outros adultos do ecossistema escolar, a fraca satisfação com a vida e os sintomas de mal-estar são mais acentuados nos docentes do que nos restantes adultos do ecossistema, incluindo os docentes com funções de coordenação ou chefia. De salientar que a apreciação das chefias em relação à sua ação e à qualidade do ambiente da escola é mais otimista do que a perceção que têm os psicólogos, os docentes e em especial os assistentes operacionais. No entanto, é de referir que todas as apreciações se situam em valores superiores a 50%.

O conhecimento (em geral fraco) da maioria dos adultos do Ecossistema Escolar em relação aos Planos Nacionais sugere um recurso subaproveitado, até pelo impacto que poderia ter na dinamização de ações a nível dos agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas.

No que diz respeito às regiões geográficas, não foi possível produzir uma análise regional, devido à fraca adesão de diversas regiões e o número reduzido de adultos no Ecossistema Escolar que aderiu ao estudo. Impõe-se, contudo, também relativamente aos psicólogos, assistentes operacionais, direções e encarregados de educação uma análise local, a partir dos agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas, de modo a melhor contextualizar as situações descritas, otimizá-las, compensá-las e monitorizá-las.

Limitações do estudo

A interpretação de todos estes resultados deve ser prudente, uma vez que o desenho do estudo (transversal) não permitiu ultrapassar limitações importantes que decorrem do enviesamento por seleção (escolas respondentes), por atrição (sujeitos respondentes), por desejabilidade social e, ainda, pelo facto de não se tratar de um estudo longitudinal.

De realçar que, pela idade dos alunos, até ao 3.º ano de escolaridade, as avaliações foram feitas pelos educadores ou professores, e que se tentou nesta série que os alunos do 3.º e 4.º ano do 1.º ciclo se autoavaliassem. Este passo, que consideramos um progresso na relevância do OSPBE/DGEEC, não permitiu, contudo, comparações diretas com a série anterior. Também os educadores da educação pré-escolar preencheram os seus questionários relativamente aos alunos de 3, 4 e 5 anos e não apenas aos alunos de 5 anos como na série de 2022 deste estudo. Por estas 2 situações pode-se descrever o panorama atual, mas não estabelecer comparações diretas, no subgrupo dos alunos da educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico.

A limitação que mais se lamenta prende-se com a enorme dificuldade dos agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas em aderir a este estudo. Em 2022, numa situação de emergência, os agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas selecionadas, sobretudo os de fora dos grandes centros urbanos, aderiram rapidamente ao estudo.

Nesta série de 2024, os agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas selecionados, escusaram-se repetidamente a participar, o que tornou a recolha de dados prevista para um mês, alargada para 3 meses e meio, com necessidade de sorteios de novos agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas.

Na realidade o estudo agora já não será tão **urgente**, mas seria **importante** a sua continuidade. A equipa do projeto alargou o estudo a outros adultos do ecossistema

escolar (psicólogos, auxiliares de ação educativa, cargos de coordenação e encarregados de educação), mas a baixa adesão destes, não permite análises regionais e abre a suspeição de enviesamento dos respondentes e da falta de densidade em alguns grupos devido ao reduzido número de respondentes.

Com estas limitações em mente, os resultados obtidos sugerem que foram conseguidos progressos na identificação, implementação e monitorização de ações de (i) promoção da saúde psicológica e de um ambiente escolar saudável, (ii) promoção de competências socioemocionais e (iii) promoção do bem-estar e da qualidade de vida dos diferentes intervenientes no ecossistema escolar, (iv) uma melhoria da saúde psicológica e bem-estar nos alunos (só possível comparar os mais velhos – 2.º e 3.º ciclos e secundário) e uma manutenção da situação dos docentes a este nível.

Estes resultados permitem considerar a pertinência de algumas das recomendações anteriores, com especial foco agora para a sua continuidade, para a sensibilização ao autocuidado para professores, para a organização de formações para “a escola toda” e baseada em aspetos funcionais e transformativos (oficinas com ligação direta à prática).

12 Recomendações

Apesar das limitações do estudo já referidas, os resultados sugerem que a situação dos alunos em termos de bem-estar e saúde psicológica dos alunos melhorou desde 2022 (globalmente nas autoavaliações de cerca de 1/3 a cerca de 1/4), e que globalmente estes consideram as consequências da Covid-19 ultrapassadas.

O mesmo não se verifica com tanta clareza com os docentes que aparentemente continuam a registar cerca de metade com algum tipo de sofrimento psicológico/mal-estar. Mais os resultados sugerem, uma vez que na série de 2024 do estudo se inquiriram outros adultos do ecossistema escolar, que os professores reportam mais sofrimento que os restantes agentes do ecossistema. Contudo, os docentes referem uma melhor ligação à direção das escolas e ao ambiente escolar, e mencionam diversas ações de promoção da saúde e competências socioemocionais, nas escolas.

Nos alunos o padrão de diferenciação entre géneros e com a idade mantém-se nas autoavaliações embora de modo mais diluídos e, no que diz respeito à escolaridade, sugerindo uma recuperação no 12.º ano.

Recomenda-se a definição urgente de uma estratégia integrada de promoção de competências socioemocionais e da saúde psicológica a partir das escolas, assente na evidência científica, e que inclua:

1. O estímulo à continuidade na aprendizagem explícita de competências socioemocionais, a par da sua infusão curricular, num modelo inclusivo transversal e longitudinal;
2. O estímulo à continuidade na aprendizagem de competências socioemocionais em contextos de aprendizagem informais e inclusivos;

3. O estímulo à continuidade da implementação das intervenções inclusivas e promotoras do bem-estar e da saúde psicológica, logo a partir da educação pré-escolar;
4. O estímulo à continuidade da valorização da participação dos alunos e estabelecimento de um sistema de Tutorias aluno-aluno e professor-aluno, ou criação de *Clubes de Jovens Agentes de Mudança* nas escolas em contextos de aprendizagem informais e inclusivos;
5. O reconhecimento da importância da socialização entre pares (entre alunos) e a promoção de espaços de encontro e partilha em meio escolar, em atividades formais e informais, entre si e com personalidades e instâncias da sociedade civil;
6. O estímulo à continuidade da promoção de ecossistemas escolares saudáveis e inclusivos;
7. O estímulo à continuidade na aposta no desenvolvimento das competências socioemocionais dos professores, diretores e outros intervenientes no ecossistema escolar;
8. O estímulo à continuidade na sensibilização e formação em autocuidado para professores;
9. O estímulo à continuidade na criação de parcerias autênticas com famílias e comunidades, a partir das boas experiências registadas no terreno (foi já criada uma plataforma de partilha de boas-práticas a partir da DGEEC e DGE);
10. A introdução da promoção de competências socioemocionais, valorização da diversidade e da participação no Ecossistema escolar e autocuidado na formação inicial dos futuros educadores e professores;

11. O estímulo à continuidade da aposta nos Planos Nacionais já existentes nas escolas, porquanto o relativo desconhecimento destes por parte dos agentes do Ecosistema Escolas, não favorece a otimização da sua ação transformadora;
12. O estímulo à continuidade do sistema de monitorização/ avaliação de todos os indicadores em análise.

OS 10 PRÓXIMOS PASSOS:

1. Um debate alargado nos agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas, focado nos resultados deste estudo, onde cada agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas possa identificar as suas áreas fortes e fracas e definir estratégias de intervenção e planos para a sua implementação e monitorização, com especial foco (i) na educação pré-escolar, (ii) no agravamento global da situação com o avanço da escolaridade, (iii) nas diferenças de género, (iv) na vulnerabilidade dos professores em termos de saúde psicológica e bem-estar (v) na situação dos restantes adultos do ecossistema escolar;
2. Um incentivo à utilização ágil e dinâmica do mapeamento nacional dos recursos dos agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas, com identificação e disseminação de boas práticas na área da promoção da saúde psicológica dos alunos, do corpo docente e, em geral, dos habitantes do ecossistema escolar, já disponível a partir da DGEEC e DGE;
3. Um incentivo à dinamização de ações de promoção de competências socioemocionais e promoção da saúde psicológica e bem-estar no espaço escolar, a partir das escolas, dos municípios e dos centros de formação dos professores, providenciando-se trocas de experiências e equacionando um “Banco de tempo”, por exemplo;

4. Sensibilização da agência de creditação da formação contínua dos professores para a relevância da formação destas ações, em temas como o autocuidado, a promoção de competências socioemocionais e promoção da saúde psicológica e bem-estar;
5. Incentivo à sensibilização dos agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas para a importância da adesão à ação do OSPBE/DGEEC, de monitorização e avaliação regular, a nível nacional, das competências socioemocionais, do bem-estar, da saúde psicológica e do ambiente escolar, numa perspetiva holística (alunos, adultos, clima escolar, direções, práticas de promoção de competências socioemocionais a nível escolar), incluindo um foco na melhoria contínua das atitudes, das práticas pedagógicas e das aprendizagens;
6. A identificação e a otimização da gestão de redes de atendimento na área da saúde psicológica a nível regional (por exemplo com ativação e/ou recrutamento de profissionais da área) e o fortalecimento de redes de psicólogos a nível nacional e regional, incluindo o acesso e recurso a plataformas digitais e outras tecnologias de informação e comunicação;
7. A promoção dos agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas enquanto “locais de trabalho saudáveis” e respetivos requisitos, uma vez que da saúde psicológica do ecossistema se pode prever o bem-estar e a saúde psicológica dos seus habitantes, docentes, alunos e outros profissionais na escola e a probabilidade de serem mais eficazes na sua interação e na sua missão de aprender-ensinar. Nesta linha sugere-se especificamente, a proposta da introdução desta temática na formação inicial de educadores e professores;
8. Uma visão inovadora do ambiente escolar para os alunos, tornando-o um espaço de partilha de tempo e de experiências entre pares, reconhecendo a importância destas relações entre pares no desenvolvimento saudável: espaços de encontro e debate,

desenvolvimento de talentos e interesses em atividades escolares e extraescolares, atividades temáticas de escola selecionadas entre alunos, “playgrounds” para adolescentes, geridos por eles, e indo ao encontro das suas características, necessidades e interesses, etc.;

9. Uma visão inovadora para aumentar o sentimento de pertença dos alunos à escola e à comunidade, desenvolvimento a sua cidadania ativa através de por exemplo de créditos obtidos em ações na escola e na comunidade;
10. O acompanhamento e monitorização da implementação destas recomendações a nível dos agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas, com levantamento de forças e constrições regionais ou locais, e a repetição deste estudo no prazo de 2 anos (2026).

Mensagens a Reter

Enquadramento do OSPBE/ estudo DGEEC

O Observatório da Saúde Psicológica e do Bem-Estar (OSPBE), criado pelo Ministério da Educação, Ciência e Inovação, através da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), e coordenado pela Professora Doutora Margarida Gaspar de Matos, visa monitorizar indicadores de saúde psicológica e bem-estar nas escolas portuguesas, com o objetivo de desenvolver propostas de intervenção ajustadas às necessidades que forem sendo identificadas e respetiva implementação e avaliação. O primeiro estudo do OSPBE/DGEEC, concluído em 2022, analisou a saúde psicológica e bem-estar de alunos do pré-escolar (5 anos) ao 12.º ano e dos seus docentes. Os resultados mostraram que os alunos mais velhos e do género feminino e os docentes do género feminino com mais anos idade e mais anos de serviço enfrentavam maiores desafios. Para os alunos, relevaram-se como fatores protetores, a robustez de competências socioemocionais, um estilo de vida saudável incluindo a prática de atividade física a qualidade do sono e o uso moderado de ecrãs. Para os docentes, salientou-se a importância da comunicação e do apoio entre colegas e a qualidade da liderança da escola, enquanto fatores protetores. Na sequência deste estudo inicial realizaram-se estudos de caso em escolas participantes. Os resultados reafirmaram a necessidade de intervenções tais como a ligação escola-comunidade, estratégias de intervenção precoce, fortalecimento das relações professor-aluno, capacitação parental, integração da aprendizagem socioemocional, a importância da participação ativa dos alunos e a importância de um sistema nacional de monitorização (como o OSPBE/DGEEC), sugerindo que esta monitorização se deveria alargar a todos os agentes do Ecossistema escolar. Um estudo complementar com agrupamentos de escolas voluntárias concluiu que, embora a saúde psicológica fosse valorizada, existia um

défice de ações eficazes, articuladas e com potencial transformador. Este estudo resultou em recomendações centradas na prevenção e ação transformadora, recomendações estas que foram em grande medida implementadas. As recomendações centraram-se na promoção de ações formativas ativas e transformativas, incluindo todos os agentes do Ecossistema Escolar, e numa maior articulação entre escolas serviços de saúde e comunidade/ autarquias.

O que foi realizado em 2024?

O segundo estudo do OSPBE/ DGEEC decorreu em 2024. Foram utilizados oito tipos de questionários: (i) educação pré-escolar, 1.º e 2.º anos de escolaridade (tendo os respetivos professores e educadores como fonte de informação); (ii) 3.º e 4.º anos de escolaridade; (iii) 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e ensino secundário; (iv) docentes (professores ou educadores); (v) professores com cargos de direção/coordenação/gestão; (vi) psicólogos; (vii) assistentes operacionais, administrativos e outros técnicos de saúde e educação; (viii) encarregados de educação.

Quem participou?

Alunos

No total foram consideradas **6112 respostas de alunos**:

- 7) **1802** são de alunos que pertencem à educação pré-escolar e ao **1.º ciclo (1.º e 2.º anos)**, 50,2% do género masculino com idade modal de 6 anos;
- 8) **1227** são de alunos que pertencem ao **1.º ciclo (3.º e 4.º anos)** 50,4% do género masculino com idade modal de 8 anos;
- 9) **3083** são de alunos que pertencem aos **2.º e 3.º ciclos do ensino básico e ao ensino secundário**, do género feminino (50,5%) com uma média de idades de 13,6 anos.

Adultos no Ecosystema Escolar

- 6) **380 docentes**, maioritariamente do género feminino (75,5%) com idades compreendidas entre os 28 e 66 anos (51,1 anos);
- 7) **53 psicólogos**, maioritariamente do género feminino (88,7%) entre os 23 e os 61 anos (42,6 anos);
- 8) **118 assistentes operacionais, administrativos e outros técnicos de saúde e educação**, maioritariamente do género feminino (92,4%), entre os 24 e os 65 anos (49,1);
- 9) **94 docentes com cargos de direção, gestão ou coordenação**, maioritariamente do género feminino (62,8%), entre os 38 e os 65 anos (53,3 anos); e
- 10) **347 encarregados de educação**, maioritariamente do género feminino (81,3%), com idades compreendidas entre os 18 e os 70 anos (39,5 anos).

Que resultados se salientam?

Alunos

Globalmente os resultados sugerem que em geral a percentagem de alunos com situações de alguma vulnerabilidade psicológica passou de 1/3 na série do estudo de 2022 para 1/4, nesta série de 2024.

Sugere ainda que o padrão de vulnerabilidade acrescida no género feminino, embora se mantenha em diversos parâmetros considerados, se atenuou.

Do mesmo modo manteve-se globalmente o aumento da vulnerabilidade com a idade ou escolaridade, embora nesta série o padrão não seja tão nítido, e apareça uma sugestão e recuperação no 12.º ano.

As relações entre variáveis fornecem pistas para a intervenção, que deve incluir a “escola toda” e privilegiar a promoção de competências e o envolvimento dos alunos,

com especial foco no género feminino e na intervenção precoce para atenuar o efeito negativo registado da idade sobre a saúde psicológica dos alunos.

Salienta-se a importância das relações entre pares para a saúde psicológica e bem-estar dos alunos.

Na perceção dos alunos as consequências da COVID-19 na sua vida, já não pesam.

No que diz respeito às regiões geográficas, não foi possível replicar a análise feita na série anterior devido à fraca adesão de diversas regiões. Impõe-se, contudo, uma análise local, a partir dos agrupamentos de escolas, de modo a melhor contextualizar as situações descritas, otimizá-las, compensá-las e monitorizá-las.

Adultos no Ecosistema escolar

PROFESSORES E EDUCADORES

Na perceção da maioria dos professores, as consequências da COVID-19 nas suas vidas, tornaram-se quase irrelevantes.

No entanto, contrariamente à situação dos alunos que sugere que em geral a percentagem de alunos com situações de alguma vulnerabilidade psicológica passou de 1/3 na série do estudo de 2022 até 1/4, nesta série de 2024, mantém-se a situação de 1/2 dos docentes que reportavam fragilidades em termos do bem-estar psicológico.

No que diz respeito às regiões geográficas, não foi possível replicar a análise feita na série anterior devido à fraca adesão de diversas regiões e o número reduzido de professores que aderiu ao estudo em comparação com a série de 2022.

Com estas limitações em mente, os resultados obtidos sugerem que foram conseguidos progressos na identificação, implementação e monitorização de ações de (i) promoção

da saúde psicológica e de um ambiente escolar saudável, (ii) promoção de competências socioemocionais, e (iii) promoção do bem-estar e da qualidade de vida dos diferentes intervenientes no Ecosistema escolar, (iv) uma melhoria da saúde psicológica e bem-estar nos alunos (só possível comparar os mais velhos – 2.º, 3.º ciclos e secundário) e uma manutenção da situação dos docentes a este nível.

Os resultados sugerem que as recomendações elaboradas no relatório de 2022 tiveram algum impacto no Ecosistema escolar, e os docentes reportam uma situação bastante positiva na sua relação com as direções e com o ambiente da escola, e uma ampla aplicação de programas de promoção de competências socioemocionais em meio escolar.

Estes resultados permitem considerar a pertinência de algumas das recomendações anteriores, com especial foco agora para a sua continuidade, para a sensibilização ao autocuidado para professores, para a organização de formações para “a escola toda” e baseada em aspetos funcionais e transformativos (ateliers com ligação direta à prática)

Impõe-se, contudo também em relação aos professores/ educadores, uma análise local, a partir dos agrupamentos de escolas, de modo a melhor contextualizar as situações descritas, otimizá-las, compensá-las e monitorizá-las.

OUTROS ADULTOS NO ECOSSISTEMA ESCOLAR

A relativa fraca adesão das escolas/ agrupamento de escolas e este estudo, fez emergir alguma fragilidade na densidade dos dados nestes grupos e na possibilidade da sua generalização.

Embora a perceção de qualidade de vida e a apreciação do ambiente da escola e do papel da direção siga o mesmo padrão nos docentes e nos outros adultos do ecossistema escolar, a fraca satisfação com a vida e os sintomas de mal-estar são mais acentuados nos docentes do que nos outros adultos, incluindo os docentes com funções de coordenação ou chefia.

Impõe-se tal como em relação alunos e professores, que em relação aos psicólogos, assistentes operacionais, direções e encarregados de educação se leve a cabo uma análise local, a partir dos agrupamentos de escolas, de modo a melhor contextualizar as situações descritas, otimizá-las, compensá-las e monitorizá-las.

12 Recomendações

Recomenda-se a definição urgente de uma estratégia integrada de promoção de competências socioemocionais e da saúde psicológica a partir das escolas, assente na evidência científica, e que inclua:

1. O estímulo à continuidade na aprendizagem explícita de competências socioemocionais, a par da sua infusão curricular, num modelo inclusivo transversal e longitudinal;
2. O estímulo à continuidade na aprendizagem de competências socioemocionais em contextos de aprendizagem informais e inclusivos;
3. O estímulo à continuidade da implementação das intervenções inclusivas e promotoras do bem-estar e da saúde psicológica, logo a partir da educação pré-escolar;
4. O estímulo à continuidade da valorização da participação dos alunos e estabelecimento de um sistema de Tutorias aluno-aluno e professor-aluno, ou criação de *Clubes de Jovens Agentes de Mudança* nas escolas em contextos de aprendizagem informais e inclusivos;
5. O reconhecimento da importância da socialização entre pares entre alunos e a promoção de espaços de encontro e partilha em meio escolar, em atividades formais e informais, entre si e com personalidades e instâncias da sociedade civil;
6. O estímulo à continuidade da promoção de ecossistemas escolares saudáveis e inclusivos;
7. O estímulo à continuidade na aposta no desenvolvimento das competências socioemocionais dos professores, diretores e outros intervenientes no ecossistema escolar;
8. O estímulo à continuidade na sensibilização e formação em autocuidado para professores;

9. A gestão disciplinar positiva e inclusiva associada à promoção de competências socioemocionais;
10. O estímulo à continuidade na criação de parcerias autênticas com famílias e comunidades, a partir das boas experiências registadas no terreno (foi já criada uma plataforma de partilha de boas-práticas a partir da DGEEC e DGE);
11. A introdução da promoção de competências socioemocionais, valorização da diversidade e da participação no ecossistema escolar e autocuidado na formação inicial dos futuros educadores e professores;
12. Incentivar o compromisso contínuo com os Planos Nacionais que já existem nas escolas, visto que o relativo desconhecimento desses planos por parte dos agentes do Ecossistema escolar não favorece a otimização de sua ação transformadora, assim como a continuidade do sistema de monitorização ou avaliação de todos os indicadores que estão a ser analisados.

OS 10 PRÓXIMOS PASSOS

1. Um debate alargado nos agrupamentos de escolas, focado nos resultados deste estudo, onde cada agrupamento possa identificar as suas áreas fortes e fracas e definir estratégias de intervenção e planos para a sua implementação e monitorização;
2. Um incentivo à utilização ágil e dinâmica do mapeamento nacional dos recursos dos agrupamentos escolares, com identificação e disseminação de boas práticas na área da promoção da saúde psicológica dos alunos, do corpo docente e, em geral, dos habitantes do ecossistema escolar, já disponível a partir da DGEEC e DGE;
3. Um incentivo à dinamização de ações de promoção de competências socioemocionais e promoção da saúde psicológica e bem-estar no espaço escolar, a partir das escolas,

dos municípios e dos centros de formação dos professores, providenciando-se trocas de experiências e equacionando um “Banco de tempo”, por exemplo;

4. Sensibilização da agência de creditação da formação contínua dos professores para a relevância da formação destas ações, em temas como o autocuidado, a promoção de competências socioemocionais e promoção da saúde psicológica e bem-estar;
5. Incentivo à sensibilização das escolas e agrupamentos para a importância da adesão à ação do Observatório da Saúde Psicológica e Bem-estar, de monitorização e avaliação regular, a nível nacional, das competências socioemocionais, do bem-estar, da saúde psicológica e do ambiente escolar;
6. A identificação e a otimização da gestão de redes de atendimento na área da saúde psicológica a nível regional (por exemplo com ativação e/ou recrutamento de profissionais da área) e o fortalecimento de redes de psicólogos a nível nacional e regional;
7. A promoção dos agrupamentos enquanto “locais de trabalho saudáveis” e respetivos requisitos, uma vez que da saúde psicológica do ecossistema se pode prever o bem-estar e a saúde psicológica dos seus habitantes, docentes, alunos e outros profissionais na escola e a probabilidade de serem mais eficazes na sua interação e na sua missão de aprender-ensinar. Nesta linha sugere-se especificamente, a proposta da introdução desta temática na formação inicial de educadores e professores;
8. Uma visão inovadora do ambiente escolar para os alunos, tornando-o um espaço de partilha de tempo e de experiências entre pares, reconhecendo a importância destas relações entre pares no desenvolvimento saudável: espaços de encontro e debate, desenvolvimento de talentos e interesses em atividades escolares e extraescolares, atividades temáticas de escola selecionadas entre alunos, “playgrounds” para

adolescentes , geridos por eles e indo ao encontro das suas caraterísticas, necessidades e interesses, etc;

9. Uma visão inovadora para aumentar o sentimento de pertença dos alunos à escola e à comunidade, desenvolvimento a sua cidadania ativa através por exemplo de créditos obtidos em ações na escola e na comunidade;
10. O acompanhamento e monitorização da implementação destas recomendações a nível dos agrupamentos, com levantamento de forças e constrições regionais ou locais, e a repetição deste estudo no prazo de 2 anos (2026).

Nota: O OSPBE/DGEEC ajudará, se solicitado, a transformar as recomendações e passos propostos num conjunto de medidas concretas e operacionalizáveis.

Messages to keep

Framework for the OSPBE/DGEEC study

The Observatory of Psychological Health and Well-Being (OSPBE) was created by the Ministry of Education, Science and Innovation and the Directorate-General for Education and Science Statistics (DGEEC), and is coordinated by Professor Margarida Gaspar de Matos. Its main objective is to monitor psychological health and well-being indicators in Portuguese schools to develop intervention proposals tailored to identified needs, and their respective implementation and evaluation. The first OSPBE/DGEEC study, completed in 2022, provided significant insights into the students' psychological health and well-being from preschool (5 years old) to 12th grade and their teachers. The study revealed that older female students and teachers with more years of service faced more significant challenges. It also identified key protective factors, such as solid socio-emotional skills and a healthy lifestyle, including physical activity, quality sleep, moderate use of screens for students, communication and support between colleagues, and the quality of school leadership for teachers. Following this initial study, we conducted case studies in participating schools. The results reaffirmed the need for interventions such as school-community liaison, early intervention strategies, strengthening teacher-student relationships, parental empowerment, integrating socio-emotional learning, the importance of active student participation and the importance of a national monitoring system (such as OSPBE/DGEEC). These results suggest the need to expand monitoring to all agents in the school ecosystem. A complementary research of volunteer school clusters found that adequate, articulated acts with transformative potential were absent while psychological health was valued. This study resulted in

recommendations that were largely implemented on prevention and transformative action. The recommendations focused on promoting active and transformative training involving all agents of the school ecosystem and enhancing coordination between schools, health services, and the community and local authorities.

What was done in 2024?

The second OSPBE/DGEEC study took place in 2024. Eight types of questionnaires were used: (i) preschool, 1st and 2nd year of schooling (with the respective teachers and educators as the source of information); (ii) 3rd and 4th year of schooling; (iii) second and third cycle of primary education and secondary education; (iv) teachers (teachers or educators); (v) teachers with managerial/coordinating positions; (vi) psychologists; (vii) operational and administrative assistants and other health and education technicians; (viii) parents or guardians.

Who is participating?

Students

A total of **6112 student responses** were considered:

- i) **1802** were pupils belonging to preschool education in the **first cycle (first and second years)**, 50.2% male with a modal age of 6 years;
- ii) **1227** belong to the **first cycle (3rd and 4th grades)**, 50.4% male with a modal age of 8 years;
- iii) **3083** were students from the **second and third cycles of primary and secondary** education, female (49.5%) with an average age of 13.6 years.

Adults in the School Ecosystem

- i) **380 teachers**, mostly female (75.5%), aged between 28 and 66 (51.1 years);
- ii) **53 psychologists**, mostly female (88.7%) aged between 23 and 61 (42.6 years);
- iii) **118 operational, administrative, and other health and education assistants**, mostly female (92.4%), aged between 24 and 65 (49.1%);
- iv) **94 teachers in leadership, management, or coordination positions**, primarily female (62.8%), aged between 38 and 65 (53.3 years); and
- v) **347 parents**, primarily female (81.3%), aged between 18 and 70 (39.5 years).

What results stand out?

Students

Overall, these results suggest that, in general, the percentage of students with some psychological vulnerability has gone from 1/3 in the 2022 study series to 1/4 in this 2024 series.

It also suggests that the pattern of increased vulnerability in females, although maintained in various parameters considered, has been attenuated.

Similarly, the increase in vulnerability with age or education continued overall, although in this series, the pattern is not as clear-cut, and there is a hint of recovery in the 12th grade.

The relationships between variables provide clues for intervention, which should include the "whole school" and prioritise the promotion of skills and student involvement, focusing on females and early intervention to mitigate the negative effect of age on students' psychological health.

The importance of peer relationships for students' psychological health/well-being is emphasised.

In the students' perception, the consequences of COVID-19 in their lives no longer weigh on them.

As far as geographical regions are concerned, it was impossible to replicate the analysis made in the previous series due to the low level of participation in several regions. However, conducting a local analysis, starting with the school groupings, is necessary to contextualise the situations better described, optimise, compensate for, and monitor them

Adults in the School Ecosystem

TEACHERS OR EDUCATORS

In contrast to the findings for students, which suggests that the percentage with psychological vulnerability went from 1/3 in the 2022 study series to 1/4 in the 2024 series, the situation of teachers remains unaltered, with 1/2 reporting weaknesses in terms of psychological well-being.

As far as geographical regions are concerned, it was not possible to replicate the analysis made in the previous series due to the poor take-up of several regions and the small number of teachers who took part in the study compared to the 2022 series.

With these limitations in mind, the results obtained suggest that progress has been made in identifying, implementing, and monitoring actions to (i) promote psychological health and a healthy school environment, (ii) promote socio-emotional competencies, and (iii) the well-being and quality of life of the different players in the school ecosystem, (iv) improve psychological health and well-being in pupils (only possible to compare older pupils-second cycle, third cycle, and secondary) and maintain the situation of teachers at this level.

The results suggest that the recommendations made in the 2022 report have impacted the school ecosystem, and teachers report a relatively positive relationship with management and the school environment and a broad application of programmes to promote socio-emotional competencies in the school environment.

These results make it possible to consider the relevance of some of the previous recommendations, with a particular focus now on their continuity, raising awareness of self-care for teachers, organising training for the "whole school", and based on functional and transformative aspects (workshops with a direct link to practice).

However, we also need a local analysis of teachers or educators, starting with the school groups, to better contextualise the situations described, optimise them, compensate for them, and monitor them.

OTHER ADULTS IN THE SCHOOL ECOSYSTEM

The relatively low participation of the schools or school groups in this study has led to some weaknesses in the data density in these groups and the possibility of its generalisation.

Although teachers' perceptions of quality of life and appreciation of both the school environment and management role follow the same pattern as those of other adults in the school ecosystem, low satisfaction with life and symptoms of distress are more pronounced in teachers than in other adults, including teachers with coordinating or managerial roles.

As with pupils and teachers, a local analysis should be carried out on psychologists, operational assistants, heads of schools, and parents to better contextualise the situations described, optimise them, compensate for them, and monitor them.

12 Recommendations

We recommend the urgent definition of an integrated strategy to promote socio-emotional competencies and psychological health in schools, based on scientific evidence and including:

1. Encouraging continuity in the explicit learning of socio-emotional competencies, along with their curricular infusion, in an inclusive transversal and longitudinal model.

2. Encouraging continuity in the learning of socio-emotional competencies in informal and inclusive learning contexts.
3. Encouraging the continued implementation of inclusive interventions that promote well-being and psychological health right from preschool education.
4. Encouraging the continued valorisation of student participation, establishing a student-to-student and teacher-to-student tutoring system, or creating Young Agents of Change Clubs in schools in informal and inclusive learning contexts.
5. Recognising the importance of peer socialisation among students and promoting spaces for meeting and sharing in the school environment, in formal and informal activities, with each other, with personalities, and with civil society bodies.
6. Encouraging the continued promotion of healthy and inclusive school ecosystems.
7. Encouraging continued commitment to developing the socio-emotional skills of teachers, school directors, and others involved in the school ecosystem.
8. Encouraging continuity in awareness-raising and self-care training for teachers.
9. Positive and inclusive disciplinary management associated with the promotion of socio-emotional competencies.
10. Encouraging continuity in creating genuine partnerships with families and communities based on the good experiences recorded in the field (a platform for sharing good practices has already been created by the Directorate-General for Education [DGE] and Directorate-General for Education and Science Statistics [DGEEC]).
11. Promoting socio-emotional skills, valuing diversity and participation in the school ecosystem, and self-care in the initial training of future educators and teachers.
12. Encouraging continued commitment to the National Plans that already exist in schools since the relative lack of knowledge of these plans on the part of the school

Ecosystem agents does not favour optimising their transformative action, as well as the continuity of the monitoring or evaluation system for all the indicators being analysed.

THE NEXT 10 STEPS

1. A wide-ranging debate in the school clusters, focusing on the results of this study, where each cluster can identify its strong and weak areas and define intervention strategies and plans for their implementation and monitoring, with a particular focus on (i) preschool education, (ii) the overall worsening of the situation as schooling progresses, (iii) gender differences, (iv) the vulnerability of teachers in terms of psychological health and well-being, and (v) the situation of the other adults in the school ecosystem.
2. Encouraging the agile and dynamic use of the national mapping of school cluster resources, with the identification and dissemination of good practices in promoting the psychological health of pupils, teaching staff, and, in general, the inhabitants of the school ecosystem, already available from the DGE and DGEEC.
3. Encouraging actions to promote socio-emotional skills and psychological health and well-being in the school environment, from schools, municipalities, and teacher training centres, providing exchanges of experiences, and considering a "Time Bank", for example.
4. Sensitising the accreditation agency for ongoing teacher training to the importance of training teachers in topics such as self-care, the promotion of socio-emotional skills, and the promotion of psychological health and well-being.

5. Encouraging schools and centres to raise awareness of the importance of joining the OSPBE, which regularly monitors and evaluates socio-emotional competencies, well-being, psychological health, and the school environment at a national level from a holistic perspective (pupils, adults, school climate, management, practices to promote socio-emotional competences at school level), including a focus on the continuous improvement of attitudes, pedagogical practices, and learning.
6. Identifying and optimising the management of psychological health care networks at the regional level (e.g., by activating and/or recruiting professionals in the field) and strengthening networks of psychologists at a national and regional level, including access to and use of digital platforms and other information and communication technologies.
7. The promotion of school clusters as "healthy workplaces" and their requirements, since the psychological health of the ecosystem can predict the well-being and psychological health of its inhabitants, teachers, students, and other professionals in the school and the likelihood that they will be more effective in their interaction and their learning-teaching mission. In this vein, it is specifically suggested that this topic be introduced in the initial training of educators and teachers.
8. An innovative vision of the school environment for students, making it a space for sharing time and experiences between peers, recognising the importance of these peer relationships in healthy development: spaces for meeting and debating, developing talents and interests in school and out-of-school activities, themed school activities selected by students, "playgrounds" for teenagers, managed by them and meeting their characteristics, needs, and interests, etc.

9. An innovative vision is to increase students' sense of belonging to the school and the community, developing their active citizenship through, for example, credits earned in school and community actions.
10. Follow-up and monitoring of the implementation of these recommendations at the cluster level, with a survey of regional or local strengths and constraints, and the repetition of this study within two years (2026).

Note: The OSPBE will assist, if requested, in transforming the proposed recommendations and steps into a set of concrete, workable measures.

