

Satisfação com a Vida, Habilidades Sociais e Clima Escolar ao Final do Ensino Fundamental

Satisfacción con la vida, habilidades sociales y clima escolar al final de la educación básica

Life Satisfaction, Social Skills, and School Climate in the Final Years of Elementary School

 Ana Júlia de Carvalho Pereira Alves ¹

 Vanessa Leme ¹

¹ Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Recebido: 13/10/2025

Aceito: 20/03/2026

Correspondência

Vanessa Leme

vanessaromera@gmail.com

Como citar: De Carvalho Pereira Alves, A. J., & Leme, V. (2026). Satisfação com a Vida, Habilidades Sociais e Clima Escolar ao Final do Ensino Fundamental. *Páginas de Educación*, 19(1), e4899. <https://doi.org/10.22235/pe.v19i1.4899>

Disponibilidade de dados:

O conjunto de dados que embasa os resultados deste estudo não está disponível.

Financiamento: A pesquisa relatada no manuscrito teve apoio financeiro FAPERJ (Número E-26/210.011/2024) e CNPq (Número: 302017/2022-4).

Conflitos de interesse: Os autores declaram não haver conflito de interesses.



Resumo: A evasão e o abandono escolar nos anos finais do Ensino Fundamental permanecem como desafios relevantes no Brasil, influenciados por aspectos pessoais, contextuais e socioeconômicos que comprometem o engajamento dos estudantes. Nessa etapa, a satisfação com a vida configura-se como um fator de proteção frente ao fracasso escolar. Contudo, esse período da trajetória escolar tem sido pouco explorado em pesquisas. Este estudo teve como objetivo investigar fatores associados à satisfação com a vida de estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, examinando o efeito das habilidades sociais e do clima escolar sobre esse indicador de bem-estar. Adicionalmente, procurou-se comparar os níveis de satisfação com a vida segundo o sexo e a experiência de reprovação escolar, a fim de identificar possíveis desigualdades em suas trajetórias escolares e socioemocionais. Participaram 659 alunos, (idades entre 10 e 18 anos), de ambos os sexos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro. Os instrumentos utilizados foram: Escala Global de Satisfação de Vida para Adolescentes; Delaware School Climate; Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes; Questionário sociodemográfico. Os resultados indicaram que meninos apresentam maiores níveis de satisfação com a vida. Na análise de regressão, 24 % da variabilidade da satisfação com a vida foi explicada pelas variáveis sexo (menino), autocontrole, empatia, relação professor-aluno, respeito pela diversidade, engajamento estudantil, ausência de vitimização por bullying e assertividade. Essas informações podem ser utilizadas em intervenção preventivas na promoção de saúde mental de alunos, pais e professores ao final do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: satisfação com a vida; adolescentes; habilidades sociais; clima escolar; ensino fundamental.

Resumen: La deserción y el abandono escolar en los últimos años de la educación básica siguen siendo desafíos relevantes en Brasil, influenciados por factores personales, contextuales y socioeconómicos que afectan el compromiso estudiantil. En esta etapa, la satisfacción con la vida constituye un factor protector frente al fracaso escolar, aunque ha sido poco explorada en la investigación. Este estudio tuvo como objetivo analizar los factores asociados a la satisfacción con la vida de estudiantes de los últimos años de la educación básica, examinando el efecto de las habilidades sociales y del clima escolar sobre este indicador de bienestar. Asimismo, se compararon los niveles de satisfacción con la vida según el sexo y la experiencia de repetición escolar. Participaron 659 estudiantes de ambos sexos, de 10 a 18 años, que cursaban del sexto al noveno año en ocho escuelas públicas del estado de Río de Janeiro. Se aplicaron la Escala Global de Satisfacción con la Vida para Adolescentes, el Delaware School Climate, el Inventario de Habilidades Sociales para Adolescentes y un cuestionario sociodemográfico.

Los resultados mostraron que los varones presentaron mayores niveles de satisfacción con la vida. En el análisis de regresión, el 24 % de la varianza fue explicada por las variables sexo (varón), autocontrol, empatía, relación profesor-alumno, respeto por la diversidad, compromiso estudiantil, ausencia de victimización por acoso escolar y asertividad. Los hallazgos aportan evidencias útiles para programas de prevención y promoción de la salud mental de estudiantes, familias y docentes.

Palabras clave: satisfacción con la vida; adolescentes; habilidades sociales; clima escolar; escuela secundaria.

Abstract: School dropout and disengagement in the final years of elementary education remain significant challenges in Brazil, influenced by personal, contextual, and socioeconomic factors that affect student engagement. During this stage, life satisfaction emerges as a protective factor against school failure; however, it has received limited attention in the literature. This study aimed to investigate factors associated with life satisfaction among students in the final years of elementary education, examining the effects of social skills and school climate on this indicator of well-being. Additionally, it sought to compare life satisfaction levels according to sex and grade retention experience, in order to identify potential inequalities in students' academic and socioemotional trajectories. Participants were 659 students (aged 10 to 18 years), of both sexes, enrolled from 6th to 9th grade in public schools in the state of Rio de Janeiro. The instruments used were the Global Life Satisfaction Scale for Adolescents, the Delaware School Climate Survey, the Social Skills Inventory for Adolescents, and a sociodemographic questionnaire. Results indicated that boys showed higher levels of life satisfaction. In the regression analysis, 24 % of the variance in life satisfaction was explained by the variables sex (male), self-control, empathy, teacher-student relationship, respect for diversity, student engagement, lack of bullying victimization, and assertiveness. These findings provide evidence to support preventive interventions and mental health promotion efforts targeting students, families, and teachers in the final years of elementary education.

Keywords: life satisfaction; adolescents; social skills; school climate; elementary education.

Implicações práticas

As inferências a seguir se baseiam em associações e relações entre variáveis observadas neste estudo transversal e que, portanto, devem ser interpretadas pelos potenciais das seguintes linhas de intervenção.

- Fortalecimento das habilidades sociais: Programas escolares que desenvolvem empatia, autocontrole e asertividade podem contribuir para o aumento da satisfação com a vida dos estudantes e redução comportamentos de risco, como o bullying/cyberbullying e a evasão escolar.
- Programas de formação docente contínua: Os resultados sugerem que professores devem ser apoiados em práticas pedagógicas que podem colaborar para a promoção de relações positivas, respeito à diversidade e engajamento dos alunos, fortalecendo o clima escolar e o bem-estar coletivo.
- Promoção de ambientes escolares seguros: A partir de estratégias institucionais voltadas à prevenção de violências interpessoais e ao enfrentamento do bullying/cyberbullying, criam-se oportunidades para o desenvolvimento saudável dos estudantes.
- Foco na equidade de gênero: Intervenções específicas para meninas podem evitar os impactos das desigualdades de gênero e fortalecer o bem-estar, especialmente após os efeitos da pandemia da Covid-19.
- Ações intersetoriais e políticas públicas: Os resultados reforçam a importância de políticas integradas entre escola, saúde e assistência social que priorizem a saúde mental e a permanência escolar.
- Acompanhamento contínuo: Ao monitorar indicadores de satisfação com a vida e clima escolar, pode ser possível orientar decisões pedagógicas e ações preventivas eficazes, sustentando a construção de escolas mais acolhedoras e equitativas.

Introdução

O ambiente escolar constitui um espaço importante no desenvolvimento infantojuvenil, caracterizado por interações dinâmicas que podem tanto reforçar práticas de exclusão e discriminação, quanto favorecer experiências de convivência positiva e bem-estar. Quando a escola dispõe de recursos e de uma rede de apoio que acolhe as necessidades dos estudantes, ela se torna um contexto potencializador do desenvolvimento socioemocional e do engajamento acadêmico, favorecendo o bem-estar (Kaiser et al., 2020; Shin & Chung, 2025).

O bem-estar subjetivo é um construto multidimensional, podendo ser melhor definido como o conjunto de fenômenos emocionais que abarcam a avaliação que indivíduos fazem da satisfação com a vida, presença de afeto positivo e ausência de afeto negativo (Diener, 1984). O primeiro desses componentes pode ser relacionado a análise cognitiva da vida, que se refere às percepções sobre satisfações globais com a vida e com outros domínios específicos, tais como relacionamentos amorosos e o trabalho (Diener, 1984). Já os dois últimos fazem referência ao aspecto afetivo, que é a análise pessoal de emoções positivas e negativas no curso da vida (Diener, 1984). Neste estudo, entra em foco componente cognitivo, isto é, a satisfação com a vida, mantendo em vista, contudo, sua articulação com experiências afetivas positivas e com o campo mais amplo do bem-estar subjetivo, em consonância com Diener (1984).

Há diferentes vertentes teóricas que debatem se o bem-estar subjetivo deve ser considerada sinônimo de felicidade ou qualidade de vida; muitos autores defendem distinções conceituais, embora reconheçam uma sobreposição (Leal-Soto, 2025; Voukelatou et al., 2020). Apesar do progresso significativo no desenvolvimento teórico e na concepção de instrumentos para medir o bem-estar subjetivo e a satisfação com a vida em diferentes populações e contextos, ainda existem lacunas em relação às populações do Sul Global e à aplicação em populações específicas, como crianças e adolescentes. Dessa forma, a presente pesquisa visa contribuir com essa lacuna.

A satisfação com a vida é considerada um importante indicador de ajustamento psicossocial durante a adolescência porque pode influenciar positivamente no seu grau de engajamento nas atividades relacionadas à escola (Kaiser et al., 2020; Shin & Chung, 2025), além de prevenir o baixo desempenho, reprovação, evasão e abandono escolar (Achkar et al., 2019; López et al., 2017). Alguns fatores pessoais, relacionais e contextuais influenciam os níveis de satisfação com a vida de adolescentes, tais como a idade (Gaspar et al., 2019; González-Carrasco et al., 2017), o sexo (Bedin & Sarriera, 2020; Fernández et al., 2020; Gaspar et al., 2019; González-Carrasco et al., 2017; von Soest et al., 2020), o desempenho escolar e a experiência prévia de reprovação escolar (Arslan & Coşkun, 2020; Coelho & Dell'Aglio, 2019; Fuen et al., 2021; Romero et al., 2025). Em relação ao sexo de modo geral, estudos mostram que os adolescentes percebem mais satisfação de vida que as meninas (Bedin & Sarriera, 2020; Fernández et al., 2020; González-Carrasco et al., 2017; von Soest et al., 2020). González-Carrasco et al. (2017) encontraram um declínio dos níveis de bem-estar subjetivo mais acentuado e mais duradouro entre as meninas, no início da adolescência devido a essas serem mais influenciadas pelos fatores biológicos e culturais (práticas de sociabilização por gênero).

Acerca do desempenho escolar, estudos encontraram associações positivas entre bem-estar subjetivo e bons resultados acadêmicos com adolescentes (López et al., 2017; Manchini et al., 2025). A satisfação acadêmica contribui para o bem-estar subjetivo principalmente por meio de seu impacto na satisfação com a vida, destacando essa dimensão das experiências acadêmicas como necessárias ao bem-estar do aluno (Manchini et al., 2025). Além disso, inteligência emocional e clima escolar influenciam o desempenho acadêmico percebido em grande parte por meio de seus efeitos na satisfação com a vida, ressaltando a importância do bem-estar psicológico no sucesso educacional (Caballero-García & Ruiz, 2025). Tais achados indicam que o bem-estar subjetivo pode ser considerado um desfecho desejável, por ser um fator capaz de aumentar a probabilidade de permanência na escola e de melhores desempenhos acadêmicos (Caballero-García & Ruiz, 2025; Fuen et al., 2021; López et al., 2017; Manchini et al., 2025).

Durante a adolescência estudos indicam que a qualidade dos relacionamentos com pares e pessoas da família podem influenciar o bem-estar dos adolescentes (Achkar et al., 2019; Gaspar et al., 2019; Mello et al., 2019; Varela et al., 2019). Nessa direção, pesquisas indicam o impacto positivo da presença das habilidades sociais (Achkar et al., 2019; Lyons & Jiang, 2022; Padhy et al., 2025) e do clima escolar sobre a satisfação com a vida nesse momento da trajetória do desenvolvimento (Aldridge et al., 2020; Marquez & Main, 2020; Varela et al., 2019). As habilidades sociais referem-se ao conjunto de comportamentos individuais aceitos socialmente em um determinado contexto, cultura e tempo histórico (Del Prette & Del Prette, 2017). As habilidades sociais de empatia, assertividade e resolução de problemas contribuem com a promoção da competência social e de relações interpessoais pautadas em princípios morais e éticos, favorecendo a manutenção e/ou ampliação dos direitos humanos (Del Prette & Del Prette, 2017). Estudos encontraram que as habilidades sociais de autocontrole foram preditoras da satisfação com a vida de estudantes ao final do Ensino Fundamental (Achkar et al., 2019).

Também foi verificado que quanto maior o repertório de habilidades sociais dos adolescentes, maior era a satisfação com a vida (Mello et al., 2019).

O clima escolar constitui um importante componente do contexto educativo associado positivamente à satisfação com a vida entre estudantes. Trata-se de um constructo multidimensional que abrange dimensões socioculturais, emocionais, éticas, acadêmicas e ambientais da vida escolar, incluindo regras, valores, objetivos institucionais, relações interpessoais, práticas pedagógicas e estruturas organizacionais (Holst et al., 2016). De acordo com a revisão de Holst et al. (2016), um clima escolar saudável caracteriza-se pelo equilíbrio entre dois elementos centrais: (a) suporte, expresso pela qualidade das interações e relações no ambiente escolar, e (b) estrutura, relacionada à presença de expectativas comportamentais claras, regras percebidas como justas e supervisão adulta no cotidiano escolar. A literatura evidencia uma relação positiva entre a satisfação com a vida e o clima escolar, principalmente com relação às seguintes dimensões: relação professor-aluno; segurança na escola; justiça das regras; clareza das expectativas; relação entre pares (Aldridge et al., 2020; Coelho & Dell'Aglio, 2019; Varela et al., 2019). De fato, uma experiência escolar positiva, ao diminuir a ocorrência de bullying e favorecer o engajamento dos estudantes, contribui para que eles percebam maior satisfação com a própria vida (Aldridge et al., 2020; Varela et al., 2019).

A pandemia de Covid-19 levou ao fechamento das escolas e à implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE) no Brasil, autorizado pelo Ministério da Educação, intensificando os desafios educacionais e contribuindo para o aumento da evasão e do abandono escolar. Após a pandemia, as taxas de evasão na educação básica atingiram 3,0 % no Ensino Fundamental e 5,9 % no Ensino Médio, com maior vulnerabilidade nos anos finais do Ensino Fundamental e no início do Ensino Médio (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2024). Além disso, cerca de 80 mil crianças e adolescentes brasileiros ficaram fora da escola em decorrência da pandemia (Nações Unidas Brasil, 2022). Esses dados destacam a importância de investigar fatores associados ao engajamento e à permanência escolar, como a satisfação com a vida dos estudantes (Achkar et al., 2019; López et al., 2017).

Na fase de transição entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, favorecer a satisfação com a vida dos alunos pode diminuir problemas relacionados aos processos de ensino e aprendizagem, baixo engajamento e a evasão/abandono escolar. No entanto, são poucos os estudos nacionais que focam a satisfação com a vida de adolescentes nesse momento da trajetória acadêmica, considerando aspectos como o histórico de reprovação escolar e as diferenças em relação ao sexo. Somado a isso, a revisão de literatura indicou que as habilidades sociais (Achkar et al., 2019; França-Freitas et al., 2017; Mello et al., 2019) e o clima escolar positivo (Aldridge et al., 2020; Coelho & Dell'Aglio, 2019; Daily et al., 2020; Tarabini et al., 2019) são variáveis preditoras da satisfação com a vida e, desse modo, também foram foco do presente estudo. Além disso, o bem-estar na adolescência é menos investigado do que na vida adulta (González-Carrasco et al., 2017). Assim, com as informações obtidas com a presente pesquisa será possível compreender melhor a relação entre alguns fatores de proteção (habilidades e clima escolar) sobre a satisfação com a vida de estudantes ao final do Ensino Fundamental, fomentando intervenções com adolescentes, seus familiares e a escola, assim com políticas públicas destinadas amenizar os efeitos negativos da pandemia da Covid-19 na saúde mental juvenil.

Desse modo, o estudo teve como objetivo investigar fatores associados à satisfação com a vida de estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, examinando o efeito das habilidades sociais e do clima escolar sobre esse indicador de bem-estar. Adicionalmente, procurou-se comparar os níveis de satisfação com a vida, segundo o sexo e a experiência de reprovação escolar, a fim de identificar possíveis desigualdades em suas trajetórias escolares e socioemocionais. No presente estudo, comparam-se os sexos (masculino/feminino), porém, ao levar fatores socioculturais em consideração, se propõe o diálogo com estudos de gênero, entendido como categoria analítica que organiza práticas, papéis e expectativas socialmente atribuídas (Porcellis & Krause, 2024). Dessa forma, as diferenças encontradas são interpretadas à luz de processos sociais e culturais, e não como decorrentes exclusivamente de fatores biológicos. Como hipóteses, a partir da revisão de literatura tem-se que: H1. O sexo masculino estará associado a níveis mais altos de satisfação com a vida; H2. A experiência prévia de reprovação escolar estará associada negativamente à satisfação com a vida; H3. Habilidades sociais e clima escolar positivo predirão significativamente maiores níveis de satisfação com a vida.

Método

Participantes

Trata-se de um estudo quantitativo, correlacional e preditivo, de delineamento transversal, realizado com uma amostra de conveniência composta por 659 estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), de oito escolas públicas localizadas no Estado do Rio de Janeiro, Brasil. Os participantes tinham entre 10 e 18 anos ($M = 12,37$; $DP = 1,51$) e eram de ambos os sexos, 290 meninas (44,0 %) e 367 meninos (55,7 %). A distribuição por série indicou que 39,9 % ($n = 263$) dos estudantes cursavam o 6º ano, 17,8 % ($n = 117$) o 7º ano, 30,8 % ($n = 203$) o 8º ano e 11,4 % ($n = 75$) o 9º ano.

Instrumentos

Escala Global de Satisfação de Vida para Adolescentes (EGSV-A). O instrumento tem como objetivo avaliar a satisfação global com a vida entre adolescentes. Trata-se de uma versão da escala de Huebner (1994) que foi adaptada e validada para o contexto brasileiro por Segabinazi et al. (2014). O instrumento é composto por 10 itens que mensuram a percepção geral de satisfação com a vida, por exemplo: “Gosto da minha vida” e “Quando penso na minha vida como um todo, considero-me satisfeito”. As respostas são dadas em uma escala do tipo Likert de cinco pontos, variando de 1 (*nem um pouco*) a 5 (*muitíssimo*). No estudo de adaptação, a EGSV-A apresentou estrutura unifatorial, que explicou 53,8 % da variância total e alto índice de consistência interna ($\alpha = ,90$). No presente estudo, observou-se índice de confiabilidade semelhante ($\alpha = ,90$; $\omega = ,91$), confirmando a adequação psicométrica do instrumento. Escore mais elevado indica maior nível de satisfação com a vida.

Delaware School Climate Survey Student (DSCS-S) - Versão Brasil. O instrumento tem como objetivo avaliar a percepção dos estudantes acerca do clima e do ambiente escolar. O instrumento foi desenvolvido originalmente por Bear et al. (2011) e adaptado e validado para a população brasileira por Holst et al. (2016) e é composto por 78 itens, distribuídos em quatro escalas, com bons índices de consistência interna. No presente estudo, utilizou-se a Escala I - Clima Escolar, composta por 36 itens, ($\alpha = ,82$), exemplificada pela afirmativa “Os professores se preocupam com os seus alunos”. Essa escala é subdividida em oito subescalas, que avaliam diferentes dimensões do clima escolar, as quais apresentaram bons índices de confiabilidade na presente amostra: Relações professor-aluno ($\alpha = ,82$; $\omega = ,83$); Relações entre alunos ($\alpha = ,87$, $\omega = ,89$); Respeito pela diversidade ($\alpha = ,79$, $\omega = ,80$); Clareza das expectativas ($\alpha = ,80$, $\omega = ,81$); Justiça das regras ($\alpha = ,81$, $\omega = ,83$); Segurança escolar ($\alpha = ,76$, $\omega = ,77$); Engajamento estudantil ($\alpha = ,82$, $\omega = ,83$); Vitimização por bullying de forma ampla ($\alpha = ,78$, $\omega = ,80$). As respostas são dadas em uma escala do tipo Likert de quatro pontos, variando de 1 (*Discordo muito*) a 4 (*Concordo muito*), indicando o grau de concordância do(a) estudante com cada afirmativa. Escore mais elevado reflete uma percepção mais positiva do clima escolar, com exceção da subescala Bullying de forma ampla, cujos itens são negativos e, portanto, tiveram sua pontuação invertida.

Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes (IHSA) - Versão Breve. É um instrumento desenvolvido por Del Prette e Del Prette (2009), destinado a avaliar habilidades sociais de adolescentes com base em seus autorrelatos sobre situações cotidianas. A versão breve, composta por 16 itens, foi analisada por Leme et al. (2017), que examinaram suas evidências de validade interna e precisão dos escores. Os itens são respondidos em uma escala do tipo Likert de cinco pontos, variando de 0 (*nunca*) a 4 (*sempre*), em que o(a) adolescente indica a frequência com que manifesta determinado comportamento social. O inventário contempla quatro fatores, com os seguintes índices de consistência interna no presente estudo: Empatia ($\alpha = ,80$, $\omega = ,83$); Autocontrole ($\alpha = ,76$, $\omega = ,79$); Assertividade ($\alpha = ,72$, $\omega = ,75$); Abordagem afetiva ($\alpha = ,74$, $\omega = ,76$); Escore total ($\alpha = ,80$, $\omega = ,83$), indicando bons níveis de confiabilidade para a amostra analisada. Escore mais elevado indica maior nível de habilidades sociais.

Questionário com Informações Demográficas. É um instrumento elaborado para este estudo com intuito de investigar as características sociais e demográficas dos participantes, tais como idade, sexo (com opções “feminino” ou “masculino”), ano escolar e se já havia reprovado de ano.

Procedimentos

Coleta de dados

A Secretaria de Educação do município onde ocorreu a coleta de dados autorizou previamente a realização do estudo. Em seguida, o projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa

com Seres Humanos da universidade dos autores (CAAE 49261221.5.0000.5282). Após a aprovação, a pesquisadora entrou em contato com as escolas públicas selecionadas por conveniência por telefone ou presencialmente para apresentar os objetivos da pesquisa e solicitar autorização dos diretores para a coleta de dados junto aos estudantes. Com a autorização institucional obtida, a pesquisadora visitou as escolas e verificou o interesse dos professores em ceder o tempo de suas aulas para a aplicação dos instrumentos. Posteriormente, foi agendado um horário específico para a apresentação da pesquisa às turmas participantes. Aos estudantes que manifestaram interesse em participar, foram entregues duas vias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), destinadas à assinatura pelos responsáveis. Os alunos devolveram os termos assinados à coordenadora pedagógica, que os repassou à pesquisadora antes da aplicação dos questionários. A coleta de dados ocorreu de forma coletiva nas salas de aula, com duração aproximada de 70 minutos. No início de cada aplicação, mediante a devolução do TCLE, a pesquisadora entregou também o Termo de Assentimento (TA) aos alunos, no qual constavam os objetivos do estudo, a garantia de sigilo das informações e o caráter voluntário da participação. As aplicações foram conduzidas pela pesquisadora e por uma aluna de pós-graduação, ambas com treinamento prévio e experiência em coleta de dados em campo. As pesquisadoras realizaram a leitura em voz alta de cada item dos instrumentos, que foram respondidos individualmente pelos estudantes. A coleta foi realizada entre os meses de maio e julho de 2022.

Análise de dados

Os escores obtidos em cada escala e os escores globais dos instrumentos foram digitados em um banco de dados e analisados por meio do programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS for Windows, versão 22.0). Inicialmente, foram verificadas a presença de casos ausentes (*missing values*), a existência de outliers uni e multivariados e a normalidade da distribuição das variáveis. Não foram identificados casos ausentes e as análises de outliers não indicaram valores extremos que justificassem a exclusão de participantes, de modo que nenhum caso foi removido do banco de dados. Na sequência, foram conduzidas análises descritivas e inferenciais, incluindo teste *t* de Student e regressão linear múltipla. Para comparar os grupos de sexo em relação às variáveis de interesse, utilizou-se o teste *t* de Student. O pressuposto de homogeneidade das variâncias foi avaliado por meio do teste de Levene e, nos casos em que esse pressuposto não foi atendido, aplicou-se a correção de Welch. A normalidade das distribuições foi examinada pelo teste de Shapiro-Wilk. Considerando que a maioria das variáveis não apresentou distribuição normal, foram realizados procedimentos de *bootstrapping* com 1.000 reamostragens para estimar intervalos de confiança mais robustos para os testes *t*.

Para investigar a associação entre as variáveis, utilizou-se o coeficiente de correlação *r* de *Pearson*. Adicionalmente, foi examinada a capacidade preditiva das variáveis clima escolar, habilidades sociais e sexo sobre a satisfação com a vida dos estudantes. Para isso, foi realizado uma regressão linear múltipla pelo método de entrada *Backward*. Optou-se por utilizar a regressão linear múltipla uma vez que o objetivo da análise foi identificar os preditores mais relevantes da satisfação com a vida, considerando todos os indicadores simultaneamente, sem pressupor uma ordem teórica prévia entre os blocos de variáveis. No presente estudo, habilidades sociais, clima escolar, engajamento e variáveis sociodemográficas são dimensões inter-relacionadas. A regressão múltipla padrão permitiu, portanto, estimar a contribuição única de cada preditor de forma mais parcimoniosa, transparente e alinhada ao foco preditivo da análise, preservando a comparabilidade com estudos prévios e garantindo adequação aos pressupostos estatísticos observados. Assim, foram retirados do modelo os escores totais de clima escolar e de habilidades sociais, a fim de evitar multicolinearidade entre as variáveis independentes. Para verificar possíveis violações dos pressupostos da regressão, foram avaliados os valores de VIF (Variance Inflation Factor), coeficiente de Durbin-Watson e distância de Cook. Por fim, os intervalos de confiança dos coeficientes não padronizados foram estimados também por meio de *bootstrapping* com 1000 replicações. Foram considerados significativos resultados de $p < ,05$; $p < ,01$.

Resultados

Os resultados indicaram que os meninos ($M = 43,36$; $DP = 8,72$) apresentam maiores níveis de satisfação com a vida do que as meninas do que meninas ($M = 38,98$; $DP = 10,11$), $t(572,29) = -5,854$, $p < ,001$, 95 % IC da diferença da média [-5,888; -2,858]. O tamanho de efeito da diferença foi médio (d de Cohen = -.46). Não foram reportadas diferenças significativas entre os alunos que não reprovaram ($M = 41,58$; $DP = 9,36$) e os que reprovaram ($M = 40,93$; $DP = 10,46$), $t(219,94) = .680$, $p = ,5$, 95 % IC da diferença da média [-1,069; 2,523]. Além disso, também foi verificado em que medida as variáveis de

habilidades sociais, clima escolar e satisfação com a vida se associam, cujos resultados são apresentados na Tabela 1. Os resultados indicam que houve associações positivas (fracas e moderadas) entre a satisfação com vida e o total e fatores das habilidades sociais e total e dimensão do clima escolar, com exceção do bullying geral.

Tabela 1

Correlações, Média e Desvio-padrão das Variáveis de Habilidades Sociais, Clima Escolar e Satisfação com a Vida

Variáveis	Satisfação com a vida	Média	Desvio-padrão
1. Empatia	.31**	9,19	4,33
2. Autocontrole	.34**	6,47	4,33
3. Assertividade	.26**	8,94	4,28
4. Abordagem afetiva	.26**	6,64	4,15
5. Habilidades sociais (Total)	.40**	7,81	1,45
6. Clima escolar (Total)	.39**	11,43	2,30
7. Relação professor-aluno	.31**	14,5	3,17
8. Relação aluno-aluno	.28**	9,64	2,8
9. Respeito por diversidade	.26**	15,38	3,06
10. Engajamento estudantil	.28**	11,25	3,29
11. Clareza das expectativas	.28**	10,41	2,51
12. Justiça das regras	.27**	10,85	2,85
13. Segurança escolar	.24**	10,57	3,05
14. Bullying geral	.07	8,84	2,87

A seguir foi conduzida uma regressão linear múltipla para prever a satisfação com a vida, excluindo previamente a variável sexo, que revelou um modelo final estatisticamente significativo ($F(8, 650) = 23,677; p < ,001$), com qualidade de ajuste adequada ($R^2 = ,226; R^2$ ajustado = ,216) e independência dos resíduos (Durbin-Watson = 1,83). O modelo indicou que maiores níveis de autocontrole ($\beta = ,157; p < ,001$), relação professor-aluno ($\beta = ,127; p = ,003$), respeito à diversidade ($\beta = ,101; p = ,011$), engajamento escolar geral ($\beta = ,105; p = ,009$), empatia ($\beta = ,098; p = ,021$) e menor envolvimento em bullying ($\beta = ,093; p = ,008$) estiveram associados a maiores níveis de satisfação com a vida. As variáveis assertividade ($\beta = ,079; p = ,051$) e abordagem afetiva ($\beta = ,075; p = ,068$) apresentaram efeitos positivos marginais. No conjunto, o modelo sugere que características socioemocionais individuais e aspectos relacionais e contextuais do ambiente escolar explicam aproximadamente 23 % da variabilidade da satisfação com a vida entre os estudantes.

Na sequência, foi mantido o preditor sexo justificada tanto pelo seu rigor metodológico quanto pela sua relevância empírica: tratou-se do preditor de maior magnitude de efeito no modelo ($\beta = ,17; t = 4,724; p < ,001$). Especificamente, observaram-se níveis mais elevados de satisfação com a vida entre meninos, o que está alinhado com a literatura que documenta diferenças sistemáticas de sexo em indicadores de bem-estar subjetivo na adolescência (Bedin & Sarriera, 2020; Fernández et al., 2020; von Soest et al., 2020). Portanto, sua permanência no modelo é sustentada pela significância estatística, pela relevância teórica e pelo ganho explicativo global, fortalecendo a interpretação dos achados. Assim, para o modelo final, o coeficiente de Durbin-Watson foi calculado em 1,88. Não foram encontrados valores de VIF > 10 ou casos com distância de Cook > 1. O modelo foi estatisticamente significativo ($F(9, 633) = 23,63, p < ,001; R^2_{ajustado} = ,24$). A Tabela 2 apresenta todas as variáveis inseridas no modelo final que foram estatisticamente significativas, assim como as estimativas para os coeficientes padronizados e não padronizados. As variáveis abordagem afetiva (habilidade social) e os fatores do clima escolar relações entre alunos, clareza das expectativas, justiça das regras e segurança escolar não foram preditores significativos. O preditor que apresentou maior tamanho de efeito foi o sexo ($\beta = ,17, t = 4,724, p < ,001$), sendo que ser menino esteve associado a maiores níveis de satisfação com vida.

Tabela 2*Variáveis Predictoras Significativas da Satisfação com a Vida de Estudantes ao Final do Ensino Fundamental*

Predictores	Coeficientes não padronizados (Bootstrapping sample)			Coeficientes padronizados			Multi- colinea- ridade
	B	Limite inferior	Limite superior	β	t	p	
(Intercept)	16,52	11,63	21,69	-	7,209	< ,001	-
Sexo	3,27	1,92	4,79	,17	4,724	< ,001	1,09
Habilidades sociais							
Empatia	,26	,07	,45	,12	2,757	< ,01	1,54
Autocontrole	,26	,08	,45	,12	2,855	< ,01	1,48
Assertividade	,19	,01	,35	,08	2,067	< ,05	1,36
Clima escolar							
Relação professor-aluno	,35	,07	,62	,11	2,694	< ,01	1,54
Respeito pela diversidade	,36	,11	,62	,11	2,892	< ,01	1,33
Engajamento estudantil	,27	,07	,49	,09	2,364	< ,05	1,35
Vitimização por Bullying geral	,29	,05	,53	,09	2,520	< ,05	1,03

Nota. B: coeficiente de regressão não padronizado; β : coeficiente de regressão padronizado; VIF: fator de inflação da variância. Variável sexo/gênero codificada como 0 = feminino e 1 = masculino.

Discussão

Os resultados referentes às diferenças por sexo na satisfação com a vida indicaram que os meninos apresentaram níveis mais elevados de satisfação com a vida do que as meninas ao final do Ensino Fundamental. Neste estudo, a variável sexo foi coletada de forma autodeclarada, considerando a classificação binária tradicional (masculino/feminino). Embora, o sexo corresponda a características biológicas (cromossômicas, hormonais e anatômicas) e o gênero refira-se a uma construção social, histórica e cultural relacionada a papéis, normas e expectativas socialmente atribuídas (Porcellis & Krause, 2024), a discussão dos resultados referentes ao sexo dialoga com literatura que aborda processos de gênero, compreendidos como construções sociais que organizam experiências e desigualdades. Esses achados confirmam a hipótese H1 e estão em consonância com evidências anteriores que apontam maior bem-estar subjetivo entre meninos (Bedin & Sarriera, 2020; Fernández et al., 2020; Gaspar et al., 2019; González-Carrasco et al., 2017; von Soest et al., 2020). Uma possível explicação para esses resultados refere-se às diferenças de gênero na experiência emocional e nas demandas psicossociais da adolescência. Estudos indicam que as meninas tendem a apresentar níveis mais altos de ansiedade, estresse e sintomas depressivos, além de maior preocupação com a autoimagem e com questões da vida cotidiana, enquanto os meninos relatam maior frequência de afetos positivos e percepções mais favoráveis de bem-estar (Gaspar et al., 2019).

Os resultados do presente estudo não revelaram diferenças significativas nos níveis de satisfação com a vida entre estudantes com e sem histórico de reprovação escolar, não corroborando, portanto, a hipótese H2 nem as evidências de pesquisas anteriores que indicavam relações negativas entre reprovação e bem-estar subjetivo (Arslan & Coşkun, 2020; Coelho & Dell'Aglio, 2019; Fuen et al., 2021; López et al., 2017; Romero et al., 2025). Em contextos internacional e nacional, foram identificadas associações positivas entre o bem-estar subjetivo e o desempenho acadêmico, indicando que estudantes com melhores resultados escolares tendem a relatar maior satisfação com a vida (Caballero-García & Ruiz, 2025; Fuen et al., 2021; López et al., 2017). Embora tais achados sugiram que a reprovação pode atuar como um fator de vulnerabilidade psicossocial, no presente estudo, entende-se como parte do histórico dos alunos e representa as trajetórias escolares desiguais, sem que tenha se mostrado estatisticamente significativa, devendo ser aprofundado em futuras pesquisas.

No presente estudo, a ausência de diferença significativa na satisfação com a vida entre estudantes com e sem histórico de reprovação escolar pode estar relacionada ao período de coleta de dados. Durante os anos de 2020 e 2021, as redes públicas de ensino do Estado do Rio de Janeiro adotaram a aprovação automática dos alunos, com o objetivo de minimizar os impactos negativos do ensino remoto decorrentes da pandemia de Covid-19. Essa política educacional foi justificada pela necessidade de evitar o aumento das taxas de abandono e evasão escolar no ano subsequente (Correia, 2020). Considerando que a coleta de dados ocorreu no primeiro semestre de 2022, é plausível supor que os efeitos da pandemia da Covid-19 sobre a experiência escolar tenham sido amplamente compartilhados entre os estudantes, independentemente de terem ou não histórico de reprovação. Tal cenário pode ter contribuído para um nivelamento nas percepções de bem-estar e satisfação com a vida, diluindo possíveis diferenças entre os grupos.

Na análise de regressão, o sexo emergiu como o preditor com maior tamanho de efeito, indicando que ser menino esteve associado a níveis mais elevados de satisfação com a vida. Esse resultado corrobora a hipótese H3 e replica evidências anteriores que mostraram maior bem-estar subjetivo entre meninos (Bedin & Sarriera, 2020; Fernández et al., 2020; Gaspar et al., 2019; González-Carrasco et al., 2017; von Soest et al., 2020). Os achados também podem ser compreendidos à luz dos efeitos negativos da pandemia da Covid-19 sobre a saúde mental de adolescentes, amplamente documentados em diferentes contextos (Mata et al., 2021). Como mencionado, a coleta de dados ocorreu em 2022, período correspondente ao retorno das aulas presenciais após um longo intervalo de ensino remoto. Nesse sentido, Magson et al. (2021) identificaram que adolescentes australianos apresentaram aumento significativo nos sintomas depressivos e ansiosos, bem como redução acentuada na satisfação com a vida durante a pandemia, com declínios mais expressivos entre as meninas. Dessa forma, é plausível sugerir que a perda ou fragilização das fontes de apoio social durante a pandemia tenha contribuído para a redução da satisfação com a vida entre as meninas, observada no presente estudo, reforçando o impacto diferenciado das experiências de isolamento e reconexão social sobre o bem-estar de meninos e meninas no contexto pós-pandêmico.

Sobre as relações interpessoais, as habilidades sociais autocontrole, empatia e assertividade foram preditoras da satisfação com a vida, corroborando a hipótese H3 e estudos anteriores, que encontraram relações positivas entre autocontrole e satisfação com a vida (Achkar et al., 2019; Liang et al., 2022; Mello et al., 2019). Achkar et al. (2019) mostraram que adolescentes dos anos finais do Ensino Fundamental com maior nível de habilidades sociais de autocontrole percebiam mais apoio social e apresentaram melhor desempenho escolar. O autocontrole envolve reconhecimento e expressão emocional, além da capacidade de acalmar a si próprio (Del Prette & Del Prette, 2009), o que pode favorecer a resolução de conflitos e prevenção de violências interpessoais (bullying e cyberbullying).

No presente estudo, a empatia associou-se positivamente com a satisfação com a vida. Resultados semelhantes foram encontrados em outras pesquisas (Achkar et al., 2019; Guasp-Coll et al., 2020). Conforme Guasp-Coll et al. (2020), a promoção da empatia aumentou os níveis de autoestima e satisfação com a vida de adolescentes espanhóis. A empatia refere-se à capacidade da pessoa em compreender e sentir os pensamentos e sentimentos do outro e comunicar adequadamente tal compreensão e sentimento (Del Prette & Del Prette, 2009). Desse modo, a empatia pode contribuir com o fortalecimento de vínculos e laços de solidariedade entre os adolescentes e seus pares, professores e familiares, que foram enfraquecidos durante os anos de isolamento social, aumentando a percepção de satisfação com a vida.

Por fim, a assertividade foi a última classe de habilidade social a predizer positivamente a satisfação com a vida. Belen (2021) demonstrou a maior capacidade para enfrentar situações que envolvem risco de reação indesejável do interlocutor, com controle de ansiedade e expressão apropriada de sentimentos, desejos e opiniões se associou a sentimentos de competência para lidar com problemas e se adaptar a situações de estresse, aumentando a percepção de satisfação com a vida e resiliência. De modo geral, os resultados sugerem que a presença das habilidades sociais de autocontrole, empatia e assertividade são um importante fator de proteção pessoal e relacional para os estudantes ao final do Ensino Fundamental.

Nessa direção, a literatura tem mostrado que estudantes com baixo desempenho escolar, mas com níveis elevados de competências socioemocionais, tendem a apresentar maior bem-estar subjetivo quando comparados àqueles que não possuem tais recursos (Arslan & Coşkun, 2020). Quando o bem-estar subjetivo se associa a recursos pessoais e relacionais, como autoestima, resiliência e apoio social,

os alunos demonstram maior capacidade experiências de fracasso escolar e construir trajetórias acadêmicas mais positivas ao longo da vida (Arslan & Coşkun, 2020; Romero et al., 2025). De modo convergente, Padhy et al. (2025) destacaram que as habilidades sociais fortalecem a capacidade dos indivíduos de estabelecer vínculos, buscar suporte e lidar com demandas interpessoais, enquanto o apoio social atua como fator de proteção, mitigando os efeitos de estressores e promovendo emoções positivas e resiliência. As habilidades sociais e apoio social funcionam como sistemas complementares de proteção psicossocial. Dessa forma, é plausível sugerir que os estudantes da amostra do presente estudo também tenham se beneficiado das suas habilidades sociais, que podem ter atenuado os efeitos negativos da experiência de reprovação escolar sobre a satisfação com a vida.

Nos resultados da análise de regressão foram verificadas que as dimensões do clima escolar relação professor-aluno, respeito pela diversidade, engajamento estudantil e ausência de vitimização por bullying predisseram positivamente a satisfação com a vida, corroborando a hipótese H3 e os achados de outros estudos (Coelho & Dell' Aglio, 2019; Varela et al., 2019). Os dados do presente estudo encontram suporte na literatura que evidencia as interações interpessoais positivas entre os educadores e seus estudantes além de impactarem positivamente nos processos de ensino e aprendizagem, favorecem a percepção de satisfação com a vida (Varela et al., 2019). Sobre a dimensão respeito pela diversidade, In et al. (2019) mostraram que o contexto escolar caracterizado por práticas sociais que combatem diferentes formas de discriminações e preconceitos aumentam a percepção de conexão dos estudantes pela escola, favorecendo a satisfação com a vida e o desempenho acadêmico.

A dimensão do clima escolar que se refere ao engajamento estudantil predisse positivamente a satisfação com a vida dos estudantes no presente estudo. Quando alunos sentem satisfação com suas vidas, eles têm maior tendência a acreditar que podem realizar suas tarefas escolares de forma eficiente e valorizam mais essas atividades acadêmicas, portanto, sendo capazes de encontrar realização pessoal nelas (Shin & Chung, 2025). Por fim, a ausência de vitimização por bullying foi associada a maiores níveis de satisfação com a vida dos estudantes da presente amostra. Esse resultado sinaliza que a promoção do clima escolar nas escolas é uma importante estratégia de prevenção das violências interpessoais no contexto escolar, tais como bullying e cyberbullying (Varela et al., 2019).

Em síntese, os resultados da regressão indicaram que a satisfação com a vida dos estudantes ao final do Ensino Fundamental teve 24% de sua variabilidade explicada por um conjunto de fatores individuais e contextuais, incluindo sexo (ser menino), autocontrole, empatia, assertividade, qualidade da relação professor-aluno, respeito à diversidade, engajamento estudantil e ausência de vitimização por bullying. Esse conjunto de preditores sugere que a satisfação com a vida nessa etapa da escolarização está associada à articulação entre recursos socioemocionais individuais, qualidade das relações interpessoais no contexto escolar e experiências de segurança e pertencimento no ambiente educativo. Em outras palavras, estudantes que apresentam maiores habilidades socioemocionais e que vivenciam relações escolares mais positivas e menos experiências de vitimização tendem a relatar níveis mais elevados de bem-estar subjetivo. Embora o modelo explique parte da variabilidade do desfecho, essa magnitude é considerada relevante em pesquisas psicossociais, nas quais fenômenos complexos são influenciados por múltiplos determinantes. Conforme argumentam Funder e Ozer (2019), coeficientes em torno de 0,20 já representam efeitos de magnitude média, com utilidade explicativa e implicações práticas para a pesquisa psicológica.

Conclusões

Os achados desta pesquisa corroboram o entendimento de que o bem-estar subjetivo é um constructo global, sendo que a satisfação com vida (dimensão cognitiva) é influenciada tanto por aspectos pessoais (por exemplo, sexo e as habilidades sociais) quanto de aspectos relacionais e contextuais (por exemplo, clima escolar). Assim, os resultados desse estudo contribuíram para uma melhor compreensão de alguns indicadores de proteção que atuam no cotidiano dos estudantes ao final do Ensino Fundamental e exercem influência no modo como eles avaliam a satisfação com a suas próprias vidas, considerando as relações recíprocas entre esses estudantes e os seus contextos. Ressalta-se que sexo masculino foi o preditor mais robusto sobre a satisfação com a vida no modelo de regressão. A elaboração de intervenções com foco na sociabilização por gênero e que enfoquem as defasagens específicas para meninos ou meninas podem contribuir para as adolescentes tenham maior satisfação com a vida. O presente estudo contribui para a psicologia do desenvolvimento e da satisfação com a vida ao integrar variáveis pessoais e contextuais na sua relação com o construto ao final do Ensino Fundamental. Ao considerar-se que os adolescentes passam a maior parte do seu tempo nesse ambiente,

a escola deve ser reconhecida como um cenário privilegiado para investigações e intervenções voltadas à promoção do bem-estar e da satisfação com a vida.

Dentre os limites do estudo, primeiro tem-se que os dados foram coletados a partir do contexto escolar, sendo importante ampliar a investigação para outros contextos, tais como a família e comunidade. Segundo a utilização do delineamento transversal não permite identificar as modificações nos comportamentos dos alunos ao longo dos anos finais do Ensino Fundamental, o que seria possível por meio de uma investigação longitudinal. Os resultados não permitem inferência causal e sua generalização deve ser feita com cautela, dado o recorte de oito escolas públicas de um mesmo estado. Terceiro, a interpretação das diferenças entre sexo observadas deve levar em consideração o uso de uma medida binária de sexo. Por último, o fato de a coleta de dados ter ocorrido no contexto do retorno das aulas presenciais, após o isolamento social decorrente da pandemia da Covid-19 pode ter influenciado nos resultados encontrados, porém este estudo sozinho não pode afirmar tais efeitos. Considerando essas limitações, futuros estudos podem: ampliar a amostra, incluindo estudantes de escolas particulares e de áreas rurais; incluir informações obtidas com outros informantes, como familiares e professores; investigar outros preditores da satisfação com a vida, tais como as práticas educativas de pais e professores; incluir medidas mais abrangentes de gênero; implementar intervenções para promoção de desenvolvimento positivo no ambiente escolar com os alunos, seus familiares e professores, considerando o impacto da pandemia da saúde mental dos adolescentes.

Referências

- Achkar, A. M. N. E., Leme, V. B. R., Soares, A. B., & Yunes, M. A. M. (2019). Satisfação com a Vida e Desempenho Escolar de Estudantes do Ensino Fundamental. *Psico-USF*, 24, 323-335. <http://dx.doi.org/10.1590/1413-82712019240209>
- Aldridge, J. M., McChesney, K., & Afari, E. (2020). Associations between school climate and student life satisfaction: Resilience and bullying as mediating factors. *Learning Environments Research*, 23(1), 129-150. <https://doi.org/10.1007/s10984-019-09296-9>
- Arslan, G., & Coşkun, M. (2020). Student subjective wellbeing, school functioning, and psychological adjustment in high school adolescents: A latent variable analysis. *Journal of Positive School Psychology*, 4(2), 153-164. <https://doi.org/10.47602/jpsp.v4i2.231>
- Bear, G. G., Blank, J., Chen, F. F., & Gaskins, C. (2011). Delaware School Climate Survey Student: Its factor structure, concurrent validity, and reliability. *Journal of School Psychology*, 49(2), 157-174. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.01.001>
- Bedin, L. M., & Sarriera, J. C. (2020). *O bem-estar infantil: Direitos das crianças e satisfação com seus contextos de vida*. Ideograf.
- Belen, H. (2021). The impact of mindfulness and assertiveness on well-being: A structural equation modeling analysis. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 11(60), 147-160. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tpdrd/issue/61022/906152>
- Caballero-García, P., & Ruiz, S. (2025). Emotional Intelligence and Its Relationship with Subjective Well-Being and Academic Achievement in University Students. *Journal of Intelligence*, 13. <https://doi.org/10.3390/jintelligence13040042>
- Coelho, C. C. A., & Dell'Aglio, D. D. (2019). Clima escolar e satisfação com a escola entre adolescentes de ensino médio. *Psicologia: Teoria e Prática*, 21(1), 248-264. <http://dx.doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v21n1p265-281>
- Correia, B. H. (2020, 15 de outubro). Secretaria de Educação diz que aprovação automática pode evitar a evasão escolar em 2021. *G1, Globo*. <https://acortar.link/16fll>
- Daily, S., Smith, M., Lilly, C., Davidov, D., Mann, M., & Kristjansson, A. (2020). Using school climate to improve attendance and grades: Understanding the importance of school satisfaction among middle and high school students. *The Journal of School Health*, 90(9), 683-693. <https://doi.org/10.1111/josh.12929>
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2009). *Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes (IHSA-Del Prette): Manual de aplicação, apuração e interpretação*. Casa do Psicólogo.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2017). *Competência social e habilidades sociais: Manual teórico-prático*. Vozes.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575. https://internal.psychology.illinois.edu/~ediener/Documents/Diener_1984.pdf

- Fernández, M. E., Van Damme, L., Daset, L., & Vanderplasschen, W. (2020). Predictores de dominios específicos del bienestar psicológico subjetivo en adolescentes escolarizados uruguayos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 38(1), 85-99. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.6933>
- França-Freitas, M. L. P. D., Prette, A. D., & Del Prette, Z. A. (2017). Habilidades sociais e bem-estar subjetivo de crianças dotadas e talentosas. *Psico-USF*, 22(1), 1-12. <https://doi.org/10.1590/1413-82712017220101>
- Fuen, N. I. G. A. L., Torres Muñoz, M. A., Ruíz Martínez, A. O., & González Escobar, S. (2021). Bienestar y malestar emocional sobre el rendimiento académico en escolares. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 24(4), 1541-1553. <http://revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/81358>
- Funder, D. C., & Ozer, D. J. (2019). Evaluating effect size in psychological research: Sense and nonsense. *Advances in Methods and Practices in Psychological Science*, 2(2), 156-168. <https://doi.org/10.1177/2515245919847202>
- Gaspar, T., Tomé, G., Gómez-Baya, D., Guedes, F., Cerqueira, A., & Matos, M. (2019). O bem-estar e a saúde mental dos adolescentes portugueses. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 10(1), 17-27. <http://revistas.lis.ulisiada.pt/index.php/rpca/article/view/2626/2839>
- González-Carrasco, M., Casas, F., Malo, S., Viñas, F., & Dinisman, T. (2017). Changes with age in subjective well-being through the adolescent years: Differences by gender. *Journal of Happiness studies*, 18(1), 63-88. <https://doi.org/10.1007/s10902-016-9717-1>
- Guasp-Coll, M., Navarro-Mateu, D., Giménez-Espert, M. D. C., & Prado-Gascó, V. J. (2020). Emotional intelligence, empathy, self-esteem, and life satisfaction in Spanish adolescents: Regression vs. QCA Models. *Frontiers in Psychology*, 11, 1629, 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01629>
- Holst, B., Weber, J. L., Bear, G., & Macedo Lisboa, C. S. (2016). Brazilian cross-cultural adaptation and content validity of the Delaware School Climate Survey-Student (DSCS-S). *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22(2), 1-12. <https://doi.org/10.7203/relieve.22.2.6459>
- Huebner, E. S. (1994). Preliminary development and validation of a multidimensional life satisfaction scale for children. *Psychological Assessment*, 6(2), 149-158. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.6.2.149>
- In, H., Kim, H., & Carney, J. V. (2019). The relation of social skills and school climate of diversity to children's life satisfaction: The mediating role of school connectedness. *Psychology in the Schools*, 56(6), 1023-1036. <https://doi.org/10.1002/pits.22247>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. (2024). *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)*. <https://acortar.link/BZyxXo>
- Kaiser, T., Hennecke, M., & Luhmann, M. (2020). The interplay of domain-and life satisfaction in predicting life events. *PLoS ONE*, 15(9), e0238992, 1-15. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0238992>
- Leal-Soto, F. (2025). Considerations on student (psychological) well-being. In F. Leal-Soto & C. Pulido Iparraguirre (Eds.), *Building Well-being: Diverse Approaches from the Social Sciences* (pp. 27-67). University of Tarapacá Press. www.sb.uta.cl/libros/Leal-Soto_Pulido_Construir_el_bienestar.pdf
- Leme, V. B. R., Valentini, F., Campos, J. R., Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. (2017). Psychometric properties of the brief version of the Social Skills Inventory for adolescents. *The Spanish journal of psychology*, 20. <https://doi.org/10.1017/sjp.2017.29>
- Liang, S., Dong, M., Zhao, H., Song, Y., & Yang, A. (2022). Mindfulness and life satisfaction: The moderating effect of self-control and the moderated moderating effect of resilience. *Personality and Individual Differences*, 185, 111241, 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.111241>
- López, V., Oyanedel, J. C., Bilbao, M., Torres, J., Oyarzún, D., Morales, M., Ascorra, P., & Carrasco, C. (2017). School achievement and performance in Chilean high schools: The mediating role of subjective wellbeing in school-related evaluations. *Frontiers in Psychology*, 8, 1189, 1-15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01189>
- Lyons, M. D., & Jiang, X. (2022). School-related social support as a buffer to stressors in the development of adolescent life satisfaction. *Journal of Applied School Psychology*, 38(1), 21-38. <https://doi.org/10.1080/15377903.2021.1895397>

- Magson, N. R., Freeman, J. Y. A., Rapee, R. M., Richardson, C. E., Oar, E. L., & Fardouly, J. (2021). Risk and Protective Factors for Prospective Changes in Adolescent Mental Health during the COVID-19 Pandemic. *Journal of Youth and Adolescence*, 50(1), 44–57. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01332-9>
- Manchini, N., Trías Seferian, D., Jiménez, Ó., & Ramos-Díaz, N. (2025). Bem-estar subjetivo de estudantes e docentes no Uruguai: satisfação com a vida, perfis afetivos e emoções acadêmicas. *Ciencias Psicológicas*, 19(2), e-4401. <https://doi.org/10.22235/cp.v19i2.4401>
- Marquez, J., & Main, G. (2020). Can schools and education policy make children happier? A comparative study in 33 countries. *Child Indicators Research*, 14(1), 283-339. <https://doi.org/10.1007/s12187-020-09758-0>
- Mata, A. A., Silva, A. C. F. L. e, Bernardes, F. de S., Gomes, G. de A., Silva, I. R., Meirelles, J. P. S. C., Soares, L. G., Garcia, L. P. C., Ferreira, M. B. S., Bernardes, P. de S., & Bechara, L. de S. (2021). Impacto da pandemia de COVID-19 na saúde mental de crianças e adolescentes: Uma revisão integrativa. *Brazilian Journal of Development*, 7(1), 6901-6917. <https://doi.org/10.34117/bjdv7n1-466>
- Mello, L. T. N., Trintin-Rodrigues, V., & Andretta, I. (2019). Relation between social skills and life satisfaction by adolescents and use of applications for communication. *Quaderns of Psicologia*, 21(1), 1-13. <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1463>
- Nações Unidas Brasil. (2022, 31 de janeiro). *UNICEF alerta para a urgência de ir atrás de quem deixou a escola na pandemia*. <https://acortar.link/PW9SJZ>
- Padhy, M., Anand, V., Maryam, R., & Pandey, P. (2025). Social skill and social support as predictors of well-being: A structural model. In U. N. Biswas & S. N. Biswas (Eds.), *Building a Resilient and Responsible World* (pp. 337-352). Springer Nature Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-96-0108-0_16
- Porcellis, R., & Krause, K. (2024). *Qual é a diferença? Sexo, gênero, expressão de gênero e sexualidade* (1ª ed.). Atena. <https://doi.org/10.22533/at.ed.681242207>
- Romero, R., van der Meulen, K., Granizo, L., Del Barrio, C., Puyol, P., Lara, L., & Olmos, R. (2025). Interpersonal risk and protective factors for adolescents' psychosocial wellbeing in secondary education: A latent profile analysis. *Psychosocial Intervention*, 34(2), 117-135. <https://doi.org/10.5093/pi2025a10>
- Segabinazi, J. D., Zortea, M., & Giacomoni, C. H. (2014). Avaliação de bem-estar subjetivo em adolescentes. Em *Avaliação em Psicologia Positiva* (pp. 69-84). Artes Médicas.
- Shin, Y., & Chung, H. (2025). Exploring longitudinal patterns and influencing factors of life satisfaction during middle and high school years. *Korean Association for Learner-Centered Curriculum and Instruction*, 25(5), 1-17. <https://doi.org/10.22251/jlcci.2025.25.5.933>
- Tarabini, A., Curran, M., Montes, A., & Parcerisa, L. (2019). Can educational engagement prevent early school leaving? Unpacking the school's effect on educational success. *Educational Studies*, 45(2), 226-241. <https://doi.org/10.1080/03055698.2018.1446327>
- Varela, J. J., Sirlopú, D., Melipillán, R., Espelage, D., Green, J., & Guzmán, J. (2019). Exploring the influence school climate on the relationship between school violence and adolescent subjective well-being. *Child Indicators Research*, 12(6), 2095-2110. <https://doi.org/10.1007/s12187-019-09631-9>
- von Soest, T., Bakken, A., Pedersen, W., & Sletten, M. A. (2020). Life satisfaction among adolescents before and during the COVID-19 pandemic. *Tidsskr Nor Legeforen*, 140(10), 1-13. <https://doi.org/10.4045/tidsskr.20.0437>
- Voukelatou, V., Gabrielli, L., Miliou, I., Cresci, S., Sharma, R., Tesconi, M., & Pappalardo, L. (2020). Measuring objective and subjective well-being: dimensions and data sources. *International Journal of Data Science and Analytics*, 1-31. <https://doi.org/10.1007/s41060-020-00224-2>

Contribuição de autores (Taxonomia CRediT): 1. Conceitualização; 2. Curadoria de dados; 3. Análise formal; 4. Aquisição de financiamento; 5. Pesquisa; 6. Metodologia; 7. Administração do projeto; 8. Recursos; 9. Software; 10. Supervisão; 11. Validação; 12. Visualização; 13. Redação: esboço original; 14. Redação: revisão e edição. A. J. de C. P. A. contribuiu em 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14; V. L. em 1, 2, 3, 5, 6, 13, 14.

Editores científicos responsáveis: Dra. Alejandra Balbi.