



Universidades Lusíada

Silva, António Borges da
Matos, Margarida Gaspar de, 1956-
Diniz, José Manuel Fragoso Alves

Escola e bem-estar subjectivo nas crianças e adolescentes

<http://hdl.handle.net/11067/91>
<https://doi.org/10.34628/dewx-yf21>

Metadados

Data de Publicação	2010
Resumo	A escola é um dos contextos do adolescente. O estudo quer relacionar a percepção que os adolescentes portugueses têm do seu bem-estar, nas vertentes afectivoemocional e cognitiva, com variáveis que caracterizam a sua percepção da escola: capacidade escolar, pressão dos trabalhos escolares, sentimentos pela escola, apoio dos colegas e apoio dos professores. É um estudo descritivo e correlacional de carácter transversal, numa amostra representativa da população das escolas públicas em Portugal con...
Palavras Chave	Estudantes - Psicologia, Bem-estar
Tipo	article
Revisão de Pares	Não
Coleções	[ULL-IPCE] RPCA, n. 01 (2010)

Esta página foi gerada automaticamente em 2024-04-25T07:42:19Z com informação proveniente do Repositório

ESCOLA E BEM-ESTAR SUBJECTIVO NAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES

António Borges da Silva^a
Margarida Gaspar de Matos^a
José Alves Diniz^b

Resumo: A escola é um dos contextos do adolescente. O estudo quer relacionar a percepção que os adolescentes portugueses têm do seu bem-estar, nas vertentes afectivo-emocional e cognitiva, com variáveis que caracterizam a sua percepção da escola: capacidade escolar, pressão dos trabalhos escolares, sentimentos pela escola, apoio dos colegas e apoio dos professores. É um estudo descritivo e correlacional de carácter transversal, numa amostra representativa da população das escolas públicas em Portugal continental constituída por 4877 indivíduos, 49.6% do género masculino e 50.4% do género feminino. As idades dos participantes oscilam entre os 10 e os 18 anos, sendo a média de 14 anos e o desvio padrão 1.89. Os adolescentes percebem-se com bons níveis de bem-estar e com uma boa relação com a escola, embora exista uma ampla margem para melhorar. As componentes cognitivas e afectivo-emocionais do bem-estar entrelaçam-se entre si e com as variáveis relacionadas com a escola, que mostram relação directa com o bem-estar. Incrementar o bem-estar e a relação com a escola podem/ /devem acontecer de forma concomitante, parecendo que não se pode investir apenas na técnica e nos âmbitos cognitivos das aprendizagens, mas se deverá igualmente investir em programas de desenvolvimento de competências emocionais e sociais.

Palavras chave: Adolescência; Escola; Bem-Estar Subjectivo; Componente Cognitiva; Componente Afectiva

Abstract: School is one of the contexts of an adolescent. The study aims to relate the perception Portuguese adolescents have of their well-being in terms of affective-emotional and cognitive aspects with variables that characterize their perception of school: academic capacity, pressure with school tasks, feelings about school, and peer and

^a Faculdade de Motricidade Humana/Universidade Técnica de Lisboa e CMDT/IHMT/UNL
aborges@fmh.utl.pt

^b Faculdade de Motricidade Humana/Universidade Técnica de Lisboa.

teacher support. It is a descriptive correlation and transversal study with a representative sample of 4877 individuals (49.6% male and 50.4% female) from public schools in continental Portugal. Participants' age varies from 10 to 18, with 14 as the mean age and with a standard deviation of 1.89. The adolescents appear to have good levels of well-being and a good relation with school, although there is room for improvement. The cognitive and affective-emotional components are related to each other as well as to the variables related with school, which show a direct relation with their well-being. The implementation of well-being and a relation with school should occur simultaneously, which reveals that investments must be made not only on the technique and cognitive aspects of learning, but also on programs which develop emotional and social competencies.

Key-words: Adolescence, school, subjective well-being, cognitive component, affective component.

A Organização Mundial de Saúde (OMS), desde a sua constituição, tem entendido a saúde como um extenso campo de bem-estar, abrangendo as diferentes dimensões da vida do indivíduo, nomeadamente o bem-estar físico, mental e social completo (WHO, 1948). Este entendimento foi posteriormente afirmado, na conferência de Alma-Ata (1978) como um direito humano fundamental (Pais-Ribeiro, 2009).

Ainda não é possível afirmar um amplo consenso sobre o que se entende por bem-estar, nem sobre tudo o que contribui de modo essencial para ele, nem sobre o modo como se forma a sua percepção nem, ainda, sobre os instrumentos mais consistentes que o avaliem (Costa & Pereira, 2007; Pais-Ribeiro, 2009). Em todo o caso os estudos empíricos permitem individuar algumas das suas propriedades: (1) refere-se à vida em geral ou a determinados domínios específicos, (2) associa-se às condições e contextos de vida, (3) envolve as várias dimensões da pessoa, (4) baseia-se na percepção pessoal, (5) varia com o tempo e com as circunstâncias pessoais, (6) depende de competências pessoais mais ou menos desenvolvidas e de factores exógenos, (7) possui uma marca subjectiva (Pais-Ribeiro, 2009; Schwartzmann, 2003; Veenhoven, 2000).

O facto de se basear na percepção pessoal coloca o acento tónico, muito além dos acontecimentos de vida e do contexto do indivíduo, no modo como ele capta e interpreta esses mesmos acontecimentos e contextos (Kahneman, Krueger, Schkade, Schwarz, & Stone, 2006; Ferraz, Tavares & Zilberman, 2007), no fundo, como diria Vergílio Ferreira (1990, p. 83), “no que acontece em nós desse acontecer”. Não é pois suficiente identificar os domínios que se associam ao bem-estar; é de particular relevo que a investigação faça incursão pelos processos, pela maneira como os fenómenos, os contextos e as vicissitudes são percepcionadas (e digeridas ou não) pelo indivíduo. O bem-estar envolve, para além de aspectos exógenos, aspectos endógenos de cada pessoa (Albuquerque & Lima, 2007; Veenhoven, 2005).

No bem-estar subjectivo identifica-se uma componente cognitiva, relativa aos juízos sobre a satisfação com a vida (SV), e uma componente afectiva que remete para as reacções emocionais, sendo referida ora como felicidade (FEL) ora como balanço entre afecto positivo e afecto negativo (Arthaud-Day, Rode, Mooney & Near, 2005; Diener, Oishi & Lucas, 2003; Frey & Stutzer, 2004; Lyubomirsky, 2008). A componente cognitiva e a reacção emocional estão sempre entretecidas na percepção do bem-estar, sendo difícil avaliá-las separadamente e inteirar-se de todas as nuances da sua relação (Arita, Romano, Garcia & Félix, 2005; Costa & Pereira, 2007; Espinosa, 2004; Schwartzmann, 2003).

O conceito SV tem sido definido como uma componente de características prevalentemente cognitivas do bem-estar subjectivo, tendo a ver com a avaliação e valorização que o indivíduo faz da sua vida em geral, de um determinado domínio da vida (por exemplo tempo livre, colegas, família, escola), ou de determinados aspectos de um domínio como seria na escola a satisfação com as notas obtidas (Lyubomirsky, 2008). Sendo de âmbito cognitivo, menos dependente de situações momentâneas, abarcando as expectativas de futuro e não estando tão sujeito a mudanças súbitas de humor, o conceito SV apresenta um carácter mais estável. Por exemplo nos adolescentes a SV tem muito a ver com a discrepância percebida entre as suas aspirações (expectativas de futuro por influência familiar, por convicção pessoal, por influência cultural ou dos pares) e aquilo que conseguem nos domínios mais próximos e imediatos à sua vida pessoal (Arita et al., 2005; Costa & Pereira, 2007; Espinosa, 2004).

O conceito FEL tem sido proposto como um estado psicológico de âmbito afectivo, relacionado com a frequência e a intensidade de emoções positivas e negativas, num amplo espectro de vivências (Lyubomirsky, 2008). Enquanto reacção prevalentemente emocional a FEL está mais sujeita à efemeridade uma vez que é sensível às flutuações do humor e ao tipo de estímulo. O carácter afectivo e emocional atribuído à FEL não coloca de parte a cognição uma vez que o nível de satisfação pode ser um modulador das emoções aumentando ou diminuindo as emoções positivas ou negativas: por exemplo, tentativas conscientes explícitas para evitar pensamentos tristes e pensar nos momentos alegres podem aumentar a felicidade (Cuadra & Florenzano, 2003; Ferraz et al., 2007; Lyubomirsky, 2008).

A qualidade de vida relacionada com a saúde (QVRS) baseia-se em percepções, expectativas, crenças, cognições, reacções emocionais, de entre outras componentes e aspectos que a influenciam, tendo a ver claramente com os níveis de bem-estar físico, psicológico e social percebidos pelo indivíduo. Daí que este construto seja utilizado na literatura como sinónimo de bem-estar, de felicidade, de satisfação com a vida (Ferraz et al., 2007; Lyubomirsky, 2008; Pais-Ribeiro, 2009). Podendo ser estudada como resultado da saúde geral, a QVRS tem a ver com múltiplos domínios da vida, abarcados pelas componentes afectivo-emo-

cional e cognitivo (Bisegger, Cloetta, von Rüden, Abel, Ravens-Sieberer & The European KIDSCREEN, 2005; Rajmil, Alonso, Berra, Ravens-Sieberer, Gosch, Simeoni, Auquier & The Kidscreen Group, 2006).

As questões do bem-estar, da QVRS, da FEL, da SV em crianças e adolescentes implicam uma abordagem que atente ao desenvolvimento da pessoa e da ecologia existencial da pessoa. Os contextos também podem potenciar ou atrofiar o desenvolvimento da pessoa (Bronfenbrenner, 2005; Gaspar et al., 2008; Lyubomirsky, 2008; Simões et al., 2008). A relação entre os contextos, as vivências pessoais e os índices de percepção de bem-estar é mediada por mecanismos cognitivos e afectivo-emocionais (Ferraz et al., 2007).

A escola é um dos cenários onde crianças e adolescentes passam grande parte do seu tempo. Juntamente com a família, a escola é um âmbito fundamental e estruturante do desenvolvimento saudável de crianças e adolescentes (Matos, 2005; Morales & López-Zafra, 2009).

Os especialistas em ciências da educação deixam transparecer alguma falta de convergência sobre os fins da escola. Assim, por exemplo, White (2007) refere a escola como um contexto em que se deve promover a felicidade e o bem-estar humanos. Crianças e adolescentes deveriam apreender os instrumentos e as competências necessárias para construir estilos de vida saudáveis, confiança em si próprios e nos outros, disponibilidade para a cooperação com a comunidade, criatividade e empreendedorismo na protecção do ambiente e na atenção às necessidades prementes dos concidadãos. Young (2007), por seu lado, perspectiva a escola como um contexto que deve sobretudo facultar o que denomina de “conhecimento poderoso”, ou seja conhecimento especializado, conhecimento diferenciado que permita novas formas de pensar a respeito do mundo, conhecimento teórico, técnico e universal que não seja apenas resultado de determinada experiência, contexto ou tarefa, mas que possa ser aplicado para múltiplos fins.

O relatório da UNESCO sobre a educação para o século XXI, denominado relatório Delors, destaca o aprender a viver como um dos quatro pilares em que deve assentar a educação no novo século (Mosquera & Stobäus, 2006). A escola pode encontrar formas estimulantes como fonte de saúde, de acolhimento, de integração, de entusiasmo, de prazer, de satisfação, de felicidade, de valorização, de desenvolvimento de múltiplas inteligências, de aprendizagens significativas, de fonte de sonhos, de atenção à diversidade (Enricone, 2004; Marujo & Neto, 2004). A escola deverá integrar a afectividade e a cognição, implícita e explicitamente entretidas na transformação dos seres humanos desde a mais tenra infância (Mosquera & Stobäus, 2006; Marujo & Neto, 2004). Tem-se separado de maneira arbitrária a razão da emoção, o pensamento do sentimento, a inteligência da capacidade de sentir e viver emoções, os valores das atitudes. Na raiz desta separação parece estar a concepção de que o chamado pensamento científico

nada tem a ver com a vida sentimental e afectiva (Enricone, 2004; Morales & López-Zafra, 2009).

A formação de competências sócio-emocionais na escola pode ajudar a oferecer uma resposta às solicitações actuais da sociedade que requerem que as crianças e adolescentes possuam capacidades adicionais que lhes permitam uma vida adulta de sucesso, em que encontrem satisfação com as suas vidas (Morales & López-Zafra, 2009). É cada vez mais evidente que o bem-estar na adultícia é, numa ampla parte, consequência de aprendizagens precoces na utilização de competências sociais e emocionais para enfrentar de maneira produtiva e construtiva as mudanças vitais, já que reduzem os riscos de problemas de saúde mental (Humphrey, Curran, Morris, Farrel, & Woods, 2007) e melhoram o bem-estar (Bisquerra, 2008; Fernández-Berrocal & Ruiz, 2008).

Uma grande parte dos estudos mostra que os níveis de bem-estar observados nas idades mais jovens são mais elevados do que os observados nas idades mais avançadas dos adolescentes (Berjano et al., 2008; Bisegger et al., 2005; Matos, Gonçalves & Gaspar, 2005; Matos et al., 2007; Ravens-Sieberer et al., 2001). Do mesmo modo, vários estudos tendem a indicar valores mais elevados em adolescentes do género masculino do que em adolescentes do género feminino, embora estas diferenças não sejam tão claras nas idades mais jovens dos adolescentes (Arita et al., 2005; Berjano et al., 2008; Bisegger et al., 2005; Borges, Matos & Diniz, submitted; Matos et al., 2007).

Os níveis de bem-estar estão, antes de mais, directamente relacionados com o desenvolvimento de competências de vida em ordem à adopção de estilos de vida potenciadores da saúde. Programas que promovam estas competências são indispensáveis em todas as idades, mas mais determinantes nas idades jovens, uma vez que é o período do desenvolvimento humano em que se estabelecem, de forma mais definida, a identidade, os padrões de comportamento e o estilo de vida (Gaspar, Pais-Ribeiro, Matos & Leal, 2008; Minto, Pedro, Netto, Bugliani & Gorayeb, 2006; Simões, Matos & Batista-Foget, 2008).

Considerando a base teórica e empírica da revisão de literatura, apesar de a literatura não permitir estabelecer uma relação de causa e efeito num sentido ou no outro, pretende-se perceber qual a relação que os adolescentes têm com escola e com o bem-estar subjectivo e em que medida uma dimensão afecta a outra. Por outras palavras, é objectivo deste estudo, relacionar a percepção que os adolescentes portugueses têm do seu bem-estar (QVRS, FEL, SV), nas suas vertentes afectivo-emocional e cognitiva, com as componentes que caracterizam a sua percepção da escola: capacidade escolar, pressão dos trabalhos escolares, sentimentos pela escola, apoio dos colegas e apoio dos professores.

Algumas questões nortearam a pesquisa: (1) Que dimensão – cognitivo ou afectivo-emocional – terá maior peso na percepção que os adolescentes portugueses têm da escola? (2) Em que medida a componente cognitiva do bem-estar

subjectivo afecta a relação com a escola? (3) Em que medida a componente afectivo-emocional afecta a relação com a escola? (4) Haverá diferenças entre géneros na percepção que os adolescentes têm da escola? (5) Haverá diferenças entre faixas etárias na percepção que os adolescentes têm da escola? (6) Que variáveis merecem maior atenção em iniciativas que visem incentivar o desenvolvimento do bem-estar nos adolescentes em idade escolar? (7) Que variáveis merecem maior atenção em iniciativas que visem melhorar a percepção e/ou a relação dos adolescentes com a escola e com a percepção que dela têm?

Espera-se com este estudo demonstrar que a percepção do bem-estar, em qualquer das suas dimensões: cognitiva e afectivo-emocional, está íntima e intrinsecamente associada à percepção que os adolescentes têm da sua prestação escolar. Assim, prevê-se que os níveis de bem-estar subjectivo dos adolescentes sejam tanto mais elevados quanto maiores/melhores forem os níveis de relação com a escola.

Este estudo, ao promover a análise da auto-percepção do bem-estar e da percepção da escola por parte dos adolescentes portugueses, tem como linha orientadora a detecção das componentes da saúde positiva (do bem-estar) que mais devem ser trabalhadas em ordem à melhoria da relação que os adolescentes têm com a escola e, deste modo, poder contribuir para a melhoria da sua prestação escolar e, em última análise, contribuir para aumentar o sucesso escolar, a adopção de estilos de vida saudáveis e uma cidadania comprometida.

MÉTODO

Amostra

A amostra é constituída por 4877 indivíduos, um grupo representativo dos adolescentes a frequentar as escolas públicas em Portugal Continental (3.7% do total de estudantes do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário), 49.6% do género masculino e 50.4% do género feminino. O 6º ano de escolaridade é frequentado por 31.7% da amostra (54.2% do género masculino, 45.8% do género feminino), o 8º ano por 35.7% da amostra (48.1% do género masculino, 51.9% do género feminino) e o 10º ano por 32.6% da amostra (46.6% do género masculino, 53.4% do género feminino). As idades dos participantes oscilam entre os 10 e os 18 anos, sendo a média de 14 anos e o desvio padrão 1.89.

Medidas

Os dados do presente estudo resultam da aplicação do questionário *Health Behaviour in School-Aged Children* (HBSC 2006), no que respeita às questões

relacionadas com bem-estar e com a escola. Do lado do bem-estar foram tomados os itens relacionados com a auto-percepção da QVRS, com a SV e com a FEL. Do lado da escola deu-se atenção aos itens sobre a auto-percepção da capacidade escolar, o sentimento pela escola, a pressão com os trabalhos escolares e o apoio dos colegas e professores.

No âmbito das medidas de bem-estar, QVRS foi medida pelo *Kidscreen 10*, escala com dez itens. Os seus autores propõem esta escala para avaliar uma característica unidimensional global de QVRS “ (Rajmil et al., 2006), mas como referem Borges, Matos e Diniz (under review) a escala permitiu decifrar dois factores, correspondendo o primeiro à componente afectivo-emocional (AE) e o segundo à componente cognitiva (CO). As questões são colocadas num limite temporal “pensa na última semana” e o adolescente responde numa escala de *Likert* de cinco pontos entre “nada” e “totalmente” (Rajmil et al., 2006). A SV foi medida com a escala de Cantril (1965), que é representada graficamente como uma escada, onde o degrau “10” corresponde à “melhor vida possível” e o degrau “0” representa a pior vida possível. Aos indivíduos foi solicitado que assinalassem o degrau que melhor descrevia o que sentiam naquele momento. A medida FEL traduz-se numa escala de *Likert* de quatro pontos, cujos extremos opostos são “sinto-me infeliz” e “sinto-me muito feliz”. Os adolescentes foram convidados a indicar o grau de felicidade que sentiam em relação à vida naquele momento.

Nas medidas ligadas à escola a auto-percepção da capacidade escolar foi medida por uma escala de *Likert* com quatro possibilidades de resposta entre “inferior à média” e “muito boa”, em resposta à questão “na tua opinião, o que é que os teus professores pensam acerca da tua capacidade escolar comparada com a dos teus colegas”. A auto-percepção do sentir pela escola foi medido pela questão “actualmente, o que sentes pela escola”, com quatro alternativas de resposta entre “gosto muito” e “não gosto nada”. Os dados da pressão sentida com os trabalhos da escola foi obtida através da resposta à questão “sentes pressão com os trabalhos da escola que tens para fazer”, podendo ser escolhida uma de quatro hipóteses de resposta entre “nenhuma” e “muita”. A percepção do apoio dos colegas de turma é obtido por uma escala de três itens em que o adolescente é convidado a responder numa escala de *Likert* de cinco pontos entre “é sempre verdade” e “é sempre falso”, expressando a sua avaliação em relação a frases como “os meus colegas de turma aceitam-me como sou”; o índice de consistência interna, calculado através do coeficiente *alfa de Cronbach*, obteve o valor de .67; a análise das correlações médias inter-itens mostrou o valor de .40; a correlação item-total apresentou valores que variaram de .43 a .55. Finalmente o apoio dos professores resulta de uma escala de três itens em que o adolescente é convidado a expressar a sua percepção em relação a frases sobre os respectivos professores (por exemplo, “os professores interessam-se por mim como pessoa”), podendo escolher uma entre três possibilidades: “acontece muitas vezes”, “não

sei se acontece” e “acontece poucas vezes”; o índice de consistência interna foi calculado através do coeficiente *alfa de Cronbach* e obteve o valor de .68; a análise das correlações médias inter-itens mostrou o valor de .41; a correlação item-total apresentou valores que variaram de .46 a .50.

Procedimento

O presente trabalho é fundamentalmente um estudo descritivo e correlacional de carácter transversal, numa amostra representativa da população das escolas públicas em Portugal continental, no 6º, 8º e 10º anos de escolaridade. Seleccionadas as escolas e as turmas de modo aleatório, obtidas as devidas autorizações, os questionários HBSC 2006 foram aplicados segundo as orientações enviadas aos órgãos de gestão de cada escola. Depois de preenchidos em sala de aula foram remetidos pelas escolas para a respectiva análise (Matos et al., 2007). Os dados foram introduzidos numa base de dados e as análises estatísticas foram efectuadas pelo *Statistical Package for Social Sciences*, versão 18.0 para *windows*.

Verificada a distribuição normal dos resultados procurou-se perceber se os itens do questionário HBSC 2006 relacionados com o bem-estar e com a escola revelariam aglutinação entre si. Ao nível do bem-estar subjectivo foram individualizadas cinco variáveis que, de acordo com a literatura, se consideraram em três âmbitos: a QVRS (*Kidscreen 10*), resultante de dez itens, constituiu o âmbito da percepção do bem-estar subjectivo em geral; as variáveis FEL e a subescala AE_QVRS constituíram o âmbito da percepção da componente afectivo-emocional do bem-estar subjectivo; as variáveis SV e a subescala CO_QVRS constituíram o âmbito da percepção cognitiva do bem-estar subjectivo. No que à escola diz respeito, foram definidas cinco variáveis que se assumiram como variáveis independentes: as variáveis apoio dos professores e apoio dos alunos resultaram da soma de três itens aglutinados estatisticamente entre si; as variáveis capacidade escolar, sentimento pela escola e pressão dos trabalhos são constituídas, cada uma, por um item, uma vez que não manifestaram propriedades estatísticas que permitissem assumi-las como um só factor.

Após a descrição das variáveis em relação aos factores demográficos (género e idade), compararam-se os grupos de cada variável relacionada com a escola com as variáveis do bem-estar subjectivo. Finalmente procedeu-se à análise de regressão linear múltipla, no sentido de perceber as variáveis predictoras de cada variável de saúde positiva em estudo.

Atendendo à revisão de literatura são esperadas diferenças para as variáveis do bem-estar quanto aos factores demográficos e quanto às variáveis relacionadas com a escola. Espera-se ainda que a componente afectivo-emocional do bem-estar assumia uma expressão de maior relevo do que a componente cognitiva do bem-estar.

RESULTADOS

Os resultados obtidos mostram os adolescentes portugueses com elevados índices de bem-estar: 89.9% regista uma QVRS na metade superior de *Kidscreen 10*; na mesma metade superior se encontram 90.9% para a subescala AE_QVRS e 78.2% para a subescala CO_QVRS; 80.3% dos adolescentes percebem-se no quarto superior da escada de SV; 82.7% afirmam-se “felizes” ou “muito felizes”.

Na relação com a escola os adolescentes portugueses percebem-se com os seguintes dados: 44% consideram a sua capacidade escolar comparada com a dos colegas boa ou muito boa, 49.8% refere ser uma capacidade média e 6.2% avaliam-na como inferior à média; 77% gostam muito ou mais ou menos da escola, sendo que 23% não gosta nada ou não gosta muito da escola; 46.9% não sente nenhuma pressão com os trabalhos da escola ou experimenta pouca pressão, 41.8% refere sentir alguma pressão e cerca de 11.3% diz sentir muita pressão com os trabalhos escolares; cerca de 80% percebem que os colegas de turma gostam de estar juntos sempre ou a maior parte das vezes; cerca de 81% diz que a maior parte dos colegas são simpáticos e prestáveis sempre ou a maior parte das vezes; cerca de 89% sente que os colegas o aceitam tal como é a maior parte das vezes ou sempre; 52.4% dos adolescentes acham que os professores os tratam com justiça, 24% não sabem se isso acontece e 23.7% dizem que acontece poucas vezes; 64.7% percebem que quando precisam de ajuda podem encontrá-la junto dos seus professores, 20.6% não sabem e 14.7% sentem que isso acontece poucas vezes; 45.6% consideram que os professores se interessam por eles como pessoas, 39.2% não sabem e 15.2% dizem que isso acontece poucas vezes.

Quando se olham os dados pela perspectiva do género, os resultados mostram diferenças estatisticamente significativas em todas as variáveis do bem-estar, com excepção para a subescala DC_QVRS: os adolescentes do género masculino percebem-se com bem-estar subjectivo mais elevado, quando comparados com o género feminino, sobretudo nas variáveis de componente afectivo-emocional. Nas variáveis relativas à escola também se observam diferenças estatisticamente significativas inter-género, com excepção para as variáveis “capacidade escolar” e “apoio dos professores”: enquanto o género feminino exprime um gosto mais elevado pela escola do que o género masculino, este mostra perceber um maior apoio por parte dos colegas e menor pressão com os trabalhos escolares do que o género feminino.

Tabela 1. Diferenças entre os géneros para as variáveis em estudo

	<i>Gen. Masc.</i> (N=2417)		<i>Gen. Fem.</i> (N=2460)		t
	M	DP	M	DP	
QVRS (<i>Kidscreen 10</i>)	39.63	5.22	37.95	5.74	10.37***
AE_QVRS	28.54	4.12	26.93	4.56	12.69***
Felicidade	3.13	.71	3.00	.70	6.34***
CO_QVRS	11.04	2.05	11.01	2.11	.43n.s.
Satisfação com a vida	7.36	1.86	7.24	1.98	2.06*
Capacidade Escolar	2.45	.74	2.47	.72	-1.27n.s.
Sentimento pela escola	2.76	.86	3.04	.74	-11.78***
Pressão dos trabalhos	2.42	.92	2.50	.90	-2.96**
Apoio dos Colegas	12.58	2.00	12.29	2.08	4.83***
Apoio dos Professores	7.04	1.81	7.14	1.72	-1.93n.s.

* $p \leq .05$; ** $p \leq .01$; *** $p \leq .001$

Os níveis das variáveis de bem-estar subjectivo e das variáveis relacionadas com a escola vão diminuindo à medida que aumenta a idade. Isto manifesta-se seja na amostra geral seja quando a amostra é analisada a partir dos géneros, com excepção para a pressão com os trabalhos escolares onde se verificam índices que crescem com a idade. A faixa etária com níveis mais elevados de bem-estar situa-se nos 11 anos; os níveis mais baixos de bem-estar estão nos 16 anos ou mais. É também aos 11 anos que os adolescentes se percebem com maior capacidade escolar, que gostam mais da escola, que sentem maior apoio da parte dos colegas e dos professores. Estes valores vão decrescendo até aos 16 anos ou mais na amostra geral e na amostra por géneros. Na variável pressão com os trabalhos escolares o nível mais baixo ocorre aos 11 anos de idade e aumenta progressivamente até aos 16 anos ou mais. Na comparação das médias entre as idades constatam-se diferenças estatisticamente significativas em todas as variáveis.

As comparações *post-hoc*, pelo método mais adequado, indicam que as diferenças entre os grupos etários são estatisticamente significativas em todas as variáveis, com algumas excepções: (1) na relação entre os grupos etários dos 15 e 16 anos ou mais na variável FEL não se verificam diferenças estatisticamente significativas; (2) na capacidade escolar, entre os 11 e os 13 anos, não são observáveis diferenças estatisticamente significativas; (3) na variável referente ao gosto pela escola, entre os 15 e os 16 anos ou mais não se registam diferenças

Tabla 2. Diferenças entre os grupos de idade, com o género, em relação às médias das variáveis em estudo

	11 anos			13 anos			15 anos			16 ou mais anos			F												
	M	DP	M σ	DP σ	M φ	DP φ	M	DP	M σ	DP σ	M φ	DP φ	M σ	DP σ	M φ	DP φ									
QVRS (K10)	40.94	5.09	41.17	4.78	40.69	5.40	39.53	5.49	39.99	5.51	39.05	5.43	37.68	5.36	39.11	4.93	36.53	5.42	36.71	5.38	37.86	5.05	35.35	5.44	118.94***34.09***94.20***
AE_QVRS	29.24	3.94	29.57	3.60	28.89	4.26	28.27	4.34	28.80	4.29	27.73	4.32	26.90	4.38	28.15	4.03	25.88	4.39	26.33	4.49	27.40	4.24	25.06	4.45	93.11***24.12***77.44***
Felicidade	3.27	.67	3.30	.63	3.24	.70	3.12	.72	3.18	.74	3.05	.68	2.95	.68	3.03	.66	2.88	.68	2.91	.72	2.97	.72	2.84	.70	58.71***24.02***34.74***
CO_QVRS	11.65	2.15	11.55	2.07	11.76	2.23	11.23	2.07	11.16	2.13	11.30	2.00	10.75	1.98	10.89	1.96	10.64	2.00	10.34	1.85	10.41	1.78	10.27	1.93	73.82***26.08***51.10***
Sat. Vida	7.85	1.88	7.81	1.81	7.90	1.95	7.52	1.91	7.49	1.92	7.55	1.91	7.00	1.83	7.21	1.74	6.83	1.89	6.73	1.89	6.77	1.81	6.67	1.97	72.32***26.97***48.91***
Cap. Escolar	2.61	.73	2.55	.73	2.68	.72	2.56	.75	2.54	.75	2.57	.74	2.38	.70	2.40	.71	2.37	.69	2.24	.70	2.24	.72	2.24	.67	52.468***19.05***36.582***
Sent. Escola	3.08	.81	2.89	.88	3.29	.68	2.94	.80	2.77	.85	3.12	.71	2.82	.81	2.72	.87	2.91	.75	2.74	.79	2.68	.83	2.82	.73	32.690***5.50***42.705***
Pr.Tr. Escola	2.16	.96	2.25	.94	2.06	.98	2.37	.90	2.37	.93	2.36	.87	2.66	.86	2.54	.90	2.76	.81	2.63	.83	2.50	.86	2.77	.77	78.518***11.81***85.778***
A. Colegas	12.75	1.98	12.91	1.89	12.58	2.06	12.51	2.08	12.62	2.05	12.39	2.11	12.34	2.00	12.44	1.99	12.26	2.00	12.06	2.15	12.31	2.00	11.77	2.18	18.114***8.50***10.955***
AProfessores	7.53	1.62	7.47	1.65	7.58	1.60	7.14	1.76	7.18	1.82	7.10	1.71	6.92	1.78	6.79	1.84	7.03	1.72	6.76	1.83	6.67	1.82	6.87	1.84	34.158***21.22***15.067***

* p≤.05; ** p≤.01; *** p≤.001

estatisticamente significativas; (4) na variável pressão com os trabalhos escolares não há diferenças estatisticamente significativas entre os 15 e os 16 anos ou mais; (5) na variável apoio dos colegas não são perceptíveis diferenças estatisticamente significativas entre os grupos dos 13 e 15 anos; (6) na variável apoio dos professores não se registam diferenças estatisticamente significativas entre os 15 e os 16 anos ou mais.

A relação entre os grupos das variáveis referentes à escola mostra diferenças estatisticamente significativas com as médias de todas as variáveis de bem-estar: (1) quanto mais elevada a percepção de capacidade escolar, melhores são os níveis de bem-estar; (2) quanto maior o gosto pela escola, mais elevados são os índices de bem-estar; (3) quanto mais intensa a pressão sentida com os trabalhos escolares, menor é a percepção de bem-estar por parte dos adolescentes; (4) quanto mais alto o apoio dos colegas e dos professores, mais elevadas são as médias de bem-estar.

Tabela 3. Diferenças entre as variáveis escolares em relação às médias de bem-estar

Capacidade Escolar	Inf. Média		Média		Boa		Muito Boa		F
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	
QVRS (<i>Kidscreen 10</i>)	34.67	6.48	37.86	5.35	40.12	4.91	41.56	5.66	148.244***
DAE_QVRS	25.60	5.40	27.30	4.43	28.39	3.98	28.92	4.53	52.032***
Felicidade	2.76	.86	3.02	.71	3.14	.63	3.24	.75	36.927***
DC_QVRS	8.98	2.06	10.54	1.84	11.70	1.82	12.64	2.23	336.843***
Satisfação com a vida	6.04	2.43	7.07	1.89	7.65	1.68	8.07	1.88	99.012***
Sentimento Escola	Ñ gosto nada		Ñ gosto muito		Gosto +/-		Gosto Muito		F
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	
QVRS (<i>Kidscreen 10</i>)	36.72	6.79	37.01	5.58	38.71	5.11	41.03	5.30	99.166***
DAE_QVRS	27.16	5.54	26.70	4.59	27.63	4.15	28.95	4.22	41.130***
Felicidade	2.93	.88	2.89	.73	3.06	.65	3.26	.68	46.622***
DC_QVRS	9.49	2.44	10.30	1.94	11.05	1.84	12.05	2.03	203.217***
Satisfação com a vida	6.49	2.51	6.73	2.02	7.28	1.76	8.07	1.68	104.301***
Pressão trab. escolares	Nenhuma		Pouca		Alguma		Muita		F
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	
QVRS (<i>Kidscreen 10</i>)	42.00	4.82	39.61	4.94	37.53	5.25	36.35	6.25	192.632***
DAE_QVRS	30.08	3.69	28.40	3.90	26.79	4.28	25.87	5.13	168.116***
Felicidade	3.30	.69	3.14	.64	2.95	.68	2.90	.82	65.358***
DC_QVRS	11.87	2.13	11.16	1.99	10.73	1.90	10.45	2.28	80.584***
Satisfação com a vida	7.99	1.85	7.51	1.81	6.98	1.82	6.81	2.19	76.856***
Apoio dos Colegas	Baixo		Médio		Alto		F		
	M	DP	M	DP	M	M			
QVRS (<i>Kidscreen10</i>)	36.30	5.88	38.61	5.03	40.86	5.04	243.154***		
AE_QVRS	25.72	4.70	27.55	4.05	29.46	3.90	262.625***		
Felicidade	2.86	.74	3.04	.66	3.25	.67	112.740***		
CO_QVRS	10.55	2.18	11.04	1.85	11.39	2.16	55.848***		
Satisfação com a Vida	6.71	2.17	7.27	1.79	7.79	1.71	112.158***		
Apoio dos Professores	Baixo		Médio		Alto		F		
	M	DP	M	DP	M	M			
QVRS (<i>Kidscreen10</i>)	36.68	5.65	38.37	5.36	40.89	5.05	170.435***		
AE_QVRS	26.52	4.67	27.44	4.33	29.01	4.04	94.715***		
Felicidade	2.87	.77	3.04	.67	3.24	.66	81.007***		
CO_QVRS	10.13	2.08	10.91	1.97	11.84	1.94	198.755***		
Satisfação com a Vida	6.79	2.13	7.20	1.84	7.81	1.77	83.155***		

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

As comparações *post-hoc*, pelo método mais adequado, indicam que as diferenças entre os grupos das variáveis relacionadas com a escola são estatisticamente significativas em todas as variáveis de bem-estar, com uma ou outra excepção: na capacidade escolar não se mostram diferenças estatisticamente significativas entre os grupos “boa” e “muito boa” para AE_QVRS e para a FEL; no gostar da escola não se encontram diferenças estatisticamente significativas entre os grupos “não gosto nada” e “não gosto muito” para a QVRS, para AE_QVRS, para FEL e para SV; na pressão com os trabalhos escolares não se encontram diferenças estatisticamente significativas entre os grupos “alguma” e “muita” para a FEL e para SV.

Foram efectuadas análises de regressão múltipla pelo método *stepwise* com o objectivo de avaliar que factores relacionados com a escola poderão ser preditores das variáveis de bem-estar às avaliações para o total da amostra e para a amostra considerada por géneros. Foram introduzidas como possíveis variáveis independentes predictoras todas as variáveis que, na análise de correlações, evidenciaram associações estatisticamente significativas com o total das variáveis de bem-estar.

Os resultados obtidos mostraram a existência de 5 variáveis predictoras do índice de QVRS às avaliações, que explicaram, no seu total, cerca de 28% da variância do modelo para o total da amostra, cerca de 25% da variância do modelo para o género masculino e cerca de 32% para o género feminino. A “Pressão com os trabalhos escolares” foi a primeira variável independente encontrada na amostra geral e no género feminino, tendo explicado, respectivamente, cerca de 11% e 14% do modelo. No género masculino a primeira variável independente encontrada foi “apoio dos colegas”, tendo explicado cerca de 11% do modelo. Seguiram-se as demais 4 variáveis relacionadas com a escola que explicaram a restante percentagem da variância total dos modelos.

No estudo dos factores preditores da subescala AE_QVRS, os resultados obtidos mostraram a existência de 5 variáveis independentes predictoras do índice, que explicaram, no seu total, 21% da variância do modelo da amostra geral, cerca de 18% quando considerado o género masculino e 24.4% relativamente ao género feminino. “Apoio dos colegas” foi a primeira variável independente encontrada, na amostra geral e no género masculino, tendo explicado para a primeira 21% e para a segunda 18.1% do modelo. Seguiram-se as outras variáveis independentes que explicaram a restante percentagem da variância do modelo.

Na FEL foram observadas 5 variáveis independentes predictoras, que explicaram 10.9% da variância do modelo para a amostra geral, 9% para o género masculino e 13.2% para o género feminino. “Apoio dos colegas” foi a primeira variável independente encontrada, explicando cerca de 5% do modelo para os três grupos: amostra geral, género masculino e género feminino. Seguiram-se as 4 outras variáveis que explicaram a restante percentagem da variância total dos modelos.

Na subescala DC_QVRS os resultados obtidos mostraram a existência de 5 variáveis independentes preditoras do respectivo índice, que explicaram, no seu total, 29.1% da variância do modelo da amostra geral, 27.9% da variância do modelo do género masculino e 30.7% da variância do modelo do género feminino. A “capacidade escolar percebida” foi a primeira variável independente encontrada, tendo explicado 17.5% do modelo para a amostra total, 14.9% do modelo para o género masculino e 20.2% do modelo para o género feminino. Seguiram-se as restantes 4 variáveis independentes que explicaram a restante percentagem da variância total dos modelos.

Em relação a SV, os resultados mostraram a existência de 5 variáveis independentes preditoras do índice, que explicaram cerca de 14.8% da variância do modelo para a amostra total, cerca de 13.4% do modelo para o género masculino e cerca de 16.7% do modelo para o género feminino. “Capacidade escolar” a primeira variável independente encontrada na amostra total e no género masculino, tendo explicado, respectivamente, 5.8% e 6.2% dos modelos. No género feminino a primeira variável independente encontrada foi o sentimento pela escola (“gostar da escola”), tendo explicado 8.6% do modelo. Seguiram-se as 4 outras variáveis independentes que explicaram a restante percentagem da variância total dos modelos.

Serão os factores ligados à escola que predizem os factores do bem-estar, ou serão estes que predizem aqueles? Não dispondo de dados que permitam afirmar num sentido ou no outro, procedeu-se à análises de regressão múltipla pelo método *stepwise* com o objectivo de avaliar que factores relacionados com o bem-estar poderão ser preditores das variáveis associadas à escola às avaliações para o total da amostra e para a amostra considerada por géneros. Foram introduzidas como possíveis variáveis independentes preditoras todas as variáveis de bem-estar que, na análise de correlações, evidenciaram associações estatisticamente significativas com o total das variáveis da escola.

Os resultados obtidos mostraram a existência de 2 variáveis preditoras do índice de “capacidade escolar” às avaliações, que explicaram, no seu total, cerca de 18% da variância do modelo para o total da amostra, 15.5% da variância do modelo para o género masculino e 20.6% para o género feminino. A CO_QVRS foi a primeira variável independente encontrada na amostra geral, no género masculino e no género feminino, tendo explicado, respectivamente, 17.3%, 14.4% e 20.3% do modelo. Seguiu-se SV que explicou a restante percentagem da variância total dos modelos.

No estudo dos factores preditores de sentimento pela escola, os resultados obtidos mostraram a existência de 5 variáveis independentes preditoras do índice, que explicaram, no seu total, 12.8% da variância do modelo da amostra geral, 13.1% quando considerado o género masculino e 14.7% relativamente ao género feminino. CO_QVRS foi a primeira variável independente encontrada,

tendo explicado 11.1% do modelo para a amostra total, 12.1 do modelo para a amostra do género masculino e 11.2% do modelo para a amostra do género feminino. Seguiram-se as outras variáveis independentes que explicaram a restante percentagem da variância do modelo.

Tabela 4. Factores preditores de bem-estar para a amostra total e para os géneros

VD	P	VIs	R ²			t					
			Aj.	Aj. ♂	Aj. ♀	♂	♀	♀			
QVRS (Kidscreen 10)	1	Pressão Trab	.111	.055	.137	-.250	-.215	-.264	-18.800***	-11.207***	-14.431***
	2	Apoio Colegas	.087	.109	.077	.251	.264	.217	18.858***	13.583***	11.910***
	3	Cap. escolar	.054	.067	.057	.202	.213	.181	14.914***	10.983***	9.629***
	4	Apoio Profes.	.021	.015	.031	.139	.116	.165	10.220***	5.872***	8.835***
	5	Gostar Escola	.005	.005	.014	.073	.079	.132	5.269***	3.961***	6.808***
% V. Explic			27.8%	25.1%	31.6%						
AE_QVRS (Kidscreen 10)	1	Apoio Colegas	.114	.109	.087	.288	.293	.256	20.823***	14.606***	13.403***
	2	Pressão Trab	.077	.054	.123	-.256	-.218	-.272	-18.589***	-10.963***	-14.204***
	3	Cap. escolar	.012	.016	.004	.104	.124	.066	7.583***	6.261***	3.333***
	4	Apoio Profes.	.007	.002	.019	.084	.053	.114	6.032***	2.615**	5.849***
	5	Gostar Escola	-	-	.011	-	-	.097	-	-	4.801***
% V. Explic			21%	18.1%	24.4%						
Felicidade	1	Apoio Colegas	.052	.045	.053	.178	.176	.159	12.231***	8.487***	7.875***
	2	Pressão Trab	.029	.022	.040	-.149	-.130	-.156	-10.284***	-6.321***	-7.706***
	3	Apoio Profes.	.015	.013	.014	.112	.107	.123	7.552***	5.113***	5.968***
	4	Cap. escolar	.008	.010	.001	.077	.104	.042	5.223***	5.086***	2.002*
	5	Gostar Escola	.002	-	.024	.051	-	.124	3.381***	-	5.798***
% V. Explic			10.9%	9%	13.2%						
CO_QVRS (Kidscreen 10)	1	Cap. escolar	.175	.149	.202	.324	.302	.345	24.536***	16.139***	18.484***
	2	Apoio Profes.	.062	.037	.066	.190	.174	.205	14.317***	9.221***	11.063***
	3	Gostar Escola	.037	.075	.025	.185	.225	.151	13.704***	11.728***	7.845***
	4	Pressão Trab.	.014	.012	.012	-.115	-.109	-.114	-8.915***	-5.901**	-6.313***
	5	Apoio Colegas	.003	.006	.002	.064	.079	.043	4.893***	4.257***	2.361*
% V. Explic			29.1%	27.9%	30.7%						
Sat. Vida	1	Cap. escolar	.058	.062	.016	.168	.200	.128	11.683***	9.804***	6.264***
	2	Apoio Colegas	.041	.035	.026	.157	.151	.150	11.080***	7.420***	7.561***
	3	Pressão Trab.	.027	.023	.031	-.143	-.138	-.141	-10.147***	-6.834***	-7.134***
	4	Gostar Escola	.016	.010	.086	.122	.095	.172	8.266***	4.529***	8.185***
	5	Apoio Profes.	.006	.004	.008	.083	.069	.097	5.704***	3.329***	4.770***
% V. Explic			14.8%	13.4%	16.7%						

* p≤.05; ** p≤.01; *** p≤.001

Na pressão sentida com os trabalhos escolares foram observadas 2 variáveis independentes predictoras, que explicaram 11.1% da variância do modelo para a amostra geral, 8.3% da variância do modelo para o género masculino e 13.6% da variância do modelo para o género feminino. QVRS foi a primeira variável independente encontrada, explicando cerca de 10.9% do modelo para a amostra geral, 7.9 do modelo para o género masculino e 13,6% do modelo para o género feminino.

No apoio dos colegas os resultados obtidos mostraram a existência de 4 variáveis independentes preditoras do respectivo índice, que explicaram, no seu total, 11.8% da variância do modelo da amostra geral, 11.2% da variância do modelo do género masculino e 11.5% da variância do modelo do género feminino. AE_QVRS foi a primeira variável independente encontrada, tendo explicado 11.4% do modelo para a amostra geral, 10.6% do modelo para o género masculino e 11.5% do modelo para o género feminino. Seguiram-se outras 3 variáveis independentes que explicaram a restante percentagem da variância total dos modelos.

Em relação a “apoio dos professores” os resultados mostraram a existência de 3 variáveis independentes preditoras do índice, que explicaram cerca de 10.3% da variância do modelo para a amostra geral, 8.8% do modelo para o género masculino e 12.2% do modelo para o género feminino. CO_QVRS foi a primeira variável independente encontrada na amostra geral e no género masculino, tendo explicado, respectivamente, 8.9% e 7.9% dos respectivos modelos. No género feminino a primeira variável independente encontrada foi QVRS, tendo explicado 10% do modelo. Seguiram-se as outras duas variáveis independentes que explicaram a restante percentagem da variância total dos modelos.

Tabela 5. Factores preditores das Variáveis referentes à escola para a amostra total e para os géneros

VD	P	VIs	R ² Aj.	R ² Aj.	R ² Aj.				t	t	t
Cap. Escolar	1	CO_QVRS	.173	.144	.203	.391	.337	.429	25.864***	16.015***	21.100***
	2	SV	.006	.011	.003	.099	.117	.057	6.159***	5.537***	2.785**
	3	AE_QVRS	.001	-	-	-.033	-	-	-2.033*	-	-
% V. Explic			18%	15.5%	20.6%						
Gostar Escola	1	CO_QVRS	.111	.121	.112	.294	.368	.250	18.842***	13.553***	11.782***
	2	SV	.015	.007	.033	.141	.115	.163	8.153***	5.051***	6.738***
	3	AE_QVRS	.002	-	-	-.064	-	-	-3.578***	-	-
	4	FEL.	.001	-	.002	.036	-	.068	2.063*	-	2.911**
	5	QVRS	-	.003	-	.036	-.091	-	2.063*	-3.120**	-
% V. Explic			12.8%	13.1%	14.7%						
Pressão Trab.	1	QVRS	.109	.079	.136	-.304	-.246	-.369	-18.203***	-10.467***	-18.880***
	2	SV	.002	.004	-	-.051	-.074	-	-3.041**	-3.148**	-
% V. Explic			11.1%	8.3%	13.6%						
Apoio Colegas	1	AE_QVRS	.114	.106	.113	.287	.182	.301	16.334***	3.226***	12.473***
	2	FEL.	.003	.005	.002	.056	.073	.062	3.175**	3.139**	2.572**
	3	SV	.001	-	-	.044	-	-	2.571**	-	-
	4	QVRS	-	.001	-	-	.117	-	-	2.078*	-
% V. Explic			11.8%	11.2%	11.5%						
Apoio Profes.	1	CO_QVRS	.089	.079	.018	.226	.255	.200	11.550***	11.901***	7.254***
	2	FEL	.012	.009	.004	.088	.103	.079	5.145***	4.828***	3.247***
	3	QVRS	.002	-	.100	.070	-	.134	3.131**	-	4.209***
% V. Explic			10.3%	8.8%	12.2%						

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

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

As alterações biopsicossociais que a literatura descreve para a fase inicial da adolescência, faixa etária a que se reporta o presente estudo, parecem ser enfrentadas de forma muito positiva, uma vez que no universo em estudo predomina o bem-estar. Com efeito, na calha de outros estudos (Simões, 2007; Matos et al., 2007), a análise estatística mostra uma elevada percepção seja no âmbito da QVRS, seja quando tomadas separadamente as componentes afectivo-emocional e cognitiva do bem-estar.

A relação com a escola, porventura o contexto mais importante dos adolescentes a seguir à família (Matos, 2005; Morales & López-Zafira, 2009; Simões, 2007; Simões et al. 2008), embora com dados que se poderiam denominar de tendência positiva, não encontra resultados tão favoráveis quanto o bem-estar. De quatro possíveis hipóteses de resposta, tomando as duas mais positivas, 44% dos adolescentes consideram-se com boa ou muito boa capacidade escolar em relação aos colegas, 77% afirmaram gostar muito ou mais ou menos da escola, 46.9% disseram sentir pouca ou nenhuma pressão com os trabalhos da escola. Em relação ao apoio dos professores 52.4% dos adolescentes julgam que os professores os tratam com justiça, 64.7% sabem que quando precisam de ajuda podem-na encontrar e 45.6% sente que os professores se interessam por eles como pessoas. O apoio dos colegas de turma é o que obtém valores mais elevados, entre 80% e 89%, avaliando os adolescentes este apoio como sempre presente ou a maior parte das vezes. Estes dados permitem perceber que há margem de progresso no contexto escola. Isto pode passar por torná-la mais apelativa, por dar mais espaço de iniciativa aos alunos, por centrar mais a escola nos alunos e nas suas especificidades, por reforçar estratégias de envolvimento/relação pedagógica entre professores e alunos, por construir projectos em comum, por participar em programas de reforço e desenvolvimentos de competências sociais, de cidadania, de saúde, de vida, de gestão emocional, por disponibilizar mais tempo para a relação pedagógica, por tornar a escola um espaço de construção de estilos de vida saudáveis sem descuidar os “conhecimentos poderosos” (Morales & López-Zafra, 2009; Mosquera & Sobäus, 2006; Young, 2007; White, 2007).

Tal como indica a literatura, o género masculino percebe-se com melhores índices de bem-estar do que o género feminino, embora esta diferença seja mais evidente na componente afectivo-emocional do bem-estar do que na componente cognitiva (Berjano et al., 2008; Borges et. al., submitted; Matos et al., 2007).

Na relação com a escola o género masculino sente mais apoio dos colegas, enquanto o género feminino gosta mais da escola e sente maior *stress* com os trabalhos da escola.

Na sequência de outros estudos (Berjano et al., Borges et al., sumited; 2008; Matos et al., 2005) idade é inversamente proporcional aos níveis de bem-estar

e de relação com a escola: à medida que aumenta a idade decrescem os índices das variáveis de bem-estar e de relação com a escola, com excepção para a pressão com os trabalhos da escola que aumenta com a idade. Nesta última variável é interessante observar que o género masculino aos 11 e 13 anos mostra níveis mais elevados do que o género feminino, enquanto nos grupos etários dos 15 e 16 anos ou mais passa a ser o género feminino a manifestar níveis mais elevados de pressão com os trabalhos escolares. Como refere Berjano e colaboradores (2008), terão estes aspectos a ver com a confluência de factores individuais – biológicos, psicológicos, sócio culturais – que nesta etapa do desenvolvimento, fomentando uma evolução de ritmo nem sempre linear, com diferenças entre idades e entre géneros? Terá o contexto escola dificuldade em ajustar-se ao desenvolvimento próprio da idade adolescente? Terão os docentes e outros agentes educativos ligados à escola disponibilidade de tempo e de formação para corresponderem de forma mais consonante com o período crítico da adolescência?

Os dados estatísticos, quando considerada a relação entre as variáveis de bem-estar e as variáveis referentes à escola, desvelam uma associação significativa e expressiva entre o contexto escolar e a percepção de bem-estar por parte dos adolescentes. Com efeito, à melhor percepção de capacidade escolar corresponde um melhor nível de bem-estar em todas as variáveis; o gosto mais positivo pela escola é acompanhado por índices mais elevados de bem estar; a percepção de maior apoio de colegas e professores relaciona-se directamente com níveis de bem-estar estatisticamente superiores; o aumento do *stress* resultante da pressão com os trabalhos escolares diminui a sensação de bem-estar dos adolescentes. Como é também observável no estudo de Simões e colaboradores (2008), o contexto escola tem relação directa e estatisticamente significativa com o bem-estar subjectivo dos adolescentes portugueses. Como se pode ver em autores como Fernández-Berrocal & Ruiz (2008), a aposta na escola e na educação na etapa da adolescência é também uma questão de saúde pública, uma vez que contribui de forma directa para a melhoria do bem-estar, para a melhoria da saúde dos adolescentes. Como referem vários autores (Humphrey et al., 2007; Bisquerra, 2008; Matos, 2005; Morales & López-Zafra, 2009) investir no contexto escolar é construir alicerces sólidos e anti-sísmicos não só para um futuro desenvolvimento económico e social, mas para a redução de riscos de problemas de saúde mental e aumento do bem-estar e realização pessoal na adultícia.

As variáveis “capacidade escolar”, “gosto pela escola” e “apoio dos professores” possuem uma associação mais forte com as variáveis de componente cognitiva do bem-estar. As variáveis “pressão com os trabalhos da escola” e “apoio dos colegas” manifestam uma associação mais expressiva com as variáveis de componente afectivo-emocional. Deste modo, não se confirma plenamente a hipótese de que haveria uma prevalência da componente afectivo-emocional do bem-estar na relação com as variáveis referentes à escola. Como afirma a literatura,

as componentes afectivo-emocional e cognitiva estão sempre entretecidas na percepção do bem estar (Arita et al., 2005; Costa & Pereira, 2007; Ferraz et al., 2007; Lyubomirsky, 2008).

O procedimento estatístico de análise de regressão múltipla com vista a avaliar os factores preditores das variáveis de bem-estar a partir das variáveis independentes relacionadas com a escola faz perceber, antes de mais, que todas as variáveis ligadas à escola se apresentam como predictoras – com diferentes percentagens na explicação da variância dos modelos – das variáveis de bem-estar subjectivo. Mais uma vez a análise estatística dá relevo à importância do contexto escola no bem-estar dos adolescentes (Matos, 2005; Simões, 2007). Quase se poderia dizer que a qualidade do sistema escolar é determinante para o bem-estar de um país. As variáveis relacionadas com o contexto escola, todas elas, em maior ou menor grau, afectam directamente as variáveis que avaliam o bem-estar.

As variáveis “pressão com os trabalhos da escola”, “apoio dos colegas” e “capacidade escolar” são as variáveis que mais predizem a QVRS e a componente afectivo-emocional do bem-estar subjectivo quer quando é considerada a amostra geral quer quando a amostra é avaliada por géneros. Por géneros “apoio dos colegas” é a primeira variável preditora para QVRS e para a componente afectivo-emocional no género masculino, enquanto a variável “pressão com os trabalhos da escola” é a primeira variável preditora no género feminino para QVRS e para a componente afectivo-emocional do bem-estar, a que se junta a variável “apoio dos colegas” no caso da felicidade. As variáveis “capacidade escolar”, “apoio dos professores”, “apoio dos colegas” e “gostar da escola” são as variáveis que mais predizem a componente cognitiva do bem-estar subjectivo dos adolescentes, embora se mostrem diferenças quanto aos géneros: no género masculino para a SV a “capacidade escolar” é a primeira variável preditora seguida de “apoio dos colegas”, enquanto no género feminino a primeira variável preditora é “gostar da escola” seguida de “pressão com os trabalhos da escola”. Deste modo a análise de regressão múltipla encontra-se no mesmo sentido da ANOVA, quando se comparam as médias de das variáveis relacionadas com a escola com as variáveis relacionadas com o bem-estar. Como refere Costa e Pereira (2007) as componentes afectivo-emocional e cognitiva do bem-estar fazem viagem no mesmo comboio e na mesma carruagem, contudo alguns domínios mostram uma maior associação com a componente cognitiva do bem-estar (“capacidade escolar”, “gosto pela escola”, “apoio dos professores”) enquanto a componente afectivo-emocional manifesta maior associação com outros domínios da escola (“pressão com os trabalhos” e “apoio dos colegas”).

Quando se procedeu à análise de regressão múltipla com vista a avaliar os factores preditores das variáveis relacionadas com a escola a partir das variáveis independentes do bem-estar, a componente cognitiva do bem-estar mostrou-se como primeira preditora das variáveis relacionadas com a escola, com algumas

excepções: na variável “pressão com os trabalhos da escola” a primeira variável preditora foi QVRS na amostra geral e nos géneros; na variável “apoio dos colegas” as duas principais variáveis preditoras na amostra geral e nos géneros são de componente afectivo-emocional”; na variável “apoio dos professores” a felicidade apresenta-se como segunda variável preditora nos modelos explicativos da amostra geral e do género masculino, mas no modelo explicativo para o género feminino a primeira variável preditora é QVRS.

O contexto escolar é determinante na percepção do bem-estar dos adolescentes, seja na componente cognitiva seja na componente afectivo-emocional. Estratégias que alterem este contexto para melhor podem ser determinantes no incremento do bem-estar das gerações actuais e das futuras gerações. Nesse sentido a escola não deverá atender apenas a questões técnicas e cognitivas, mas também investir na formação para a promoção de competências sociais e afectivas, investir no desenvolvimento de competências de cidadania e de regulação emocional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os adolescentes portugueses percebem o seu bem-estar e a sua relação com a escola de forma positiva, mas continua a haver uma considerável margem de progresso que, a ser explorada, ampliaria a ligação dos adolescentes à escola e, conseqüentemente, o seu bem-estar e o desenvolvimento do país.

Os adolescentes do género masculino percebem-se com melhores níveis de bem-estar do que o género feminino (sobretudo na componente afectivo-emocional) e sentem mais apoio dos colegas na escola. O género feminino gosta mais da escola que o género masculino e é mais vulnerável à pressão com os trabalhos da escola.

Com o aumento da idade (entre os 11 e os 16 anos ou mais) registam-se quebras na percepção do bem-estar e da relação com a escola. Aspectos biopsicossociais da adolescência e dificuldades de ajuste da escola poderão ter peso nestes dados.

As componentes cognitiva e afectivo-emocional do bem-estar vivem a par, mas há domínios da escola que se relacionam mais com a componente cognitiva (“capacidade escolar”, “sentimento pela escola” e “apoio dos professores”) e outros que se relacionam mais com a componente afectivo-emocional (“pressão com os trabalhos escolares” e “apoio dos colegas”).

Não é fácil sugerir as variáveis que precisariam de maior investimento para melhorar a percepção e relação dos adolescentes com a escola e com o bem-estar. A dimensão cognitiva e a dimensão afectivo-emocional são importantes no bem-estar e na relação com a escola. Mas não será que, nos últimos tempos da história, se tem investido e insistido mais em aspectos técnicos e cognitivos e menos em competências afectivo-emocionais?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBUQUERQUE, I. & LIMA, M. P. (2007). *Personalidade e Bem-Estar Subjectivo: Uma Abordagem com os Projectos Pessoais*. Psicologia.com.pt. Documento Produzido em 15-10-2007. Retirado em 16 de Novembro de 2009 da World Wide Web: www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0373.pdf.
- ALMA-ATA (1978). *Declaração da Conferência Internacional Sobre Cuidados Primários de Saúde*. Alma-Ata, URSS, 6-12 de Setembro de 1978. Retirado em 25 de Fevereiro de 2006 da World Wide Web: <http://www.opas.org.br/coletiva/uploadArq/Alma-Ata.pdf>
- ARITA, B., ROMANO, S., GARCIA, N. & FÉLIX, M. (2005). Indicadores Objectivos y Subjectivos de la Calidad de Vida. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 10 (1): 93-102.
- ARTHAUD-DAY, M., RODE, J., MOONEY, C. & NEAR, J. (2005). The subjective well-being construct: A test of its convergent, discriminate, and factorial validity. *Social Indicators Research*, 74: 445-476.
- BERJANO, R., FOGUET, J. & GONZÁLEZ, A. (2008). El desarrollo de estilos de vida en los adolescentes escolarizados: diferencias entre chicos y chicas. *IberPsicología 2008: 13.1*. Retirado em 27 de Julho de 2008 da World Wide Web: <http://psicologia-online/ciopa2001/actividades/57/index.html>
- BISEGGER, C., CLOETTA, B., VON RÜDEN, U., ABEL, T., RAVENS-SIEBERER, U. & The European KIDSCREEN Group (2005). Health-related quality of life: gender differences in childhood and adolescence. *Soz Präventivmed*, 50: 281-291.
- BISQUERRA, R. (2008). Educación emocional para la convivencia: las competencias emocionales. In M. S. Jiménez (coord.). *Educación Emocional y Convivencia en el aula*. Madrid. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- BORGES, A., MATOS, M. & DINIZ, J. (in press) Processo Adolescente e Saúde Positiva: Âmbitos Afectivo e Cognitivo. *Psicologia Reflexão e Crítica*.
- BORGES, A., MATOS, M. & DINIZ, J. (submitted). Idade, Género e Bem-Estar nos Adolescentes. *Revista Portuguesa de Pedagogia*.
- BRONFENBRENNER, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives of human development*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- CANTRIL, H. (1965). *The pattern of human concerns*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- COSTA, L. & PEREIRA, C. (2007). Bem-estar subjectivo: aspectos conceituais. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 59(1): 72-80.
- CUADRA, H. & FLORENZANO, R. (2003). El bienestar subjetivo: Hacia una psicología positiva. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, XII (1): 83-96.
- DIENER, E, OISHI, S. & LUCAS, R. (2003). Personality, culture, and subjective well-being: Emotional and cognitive evaluations of life. *Annual Review of Psychology*, 54: 403-424.
- ENRICONE, D. (2004). *Ser Professor*. 4ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- ESPINOSA, J. L. (2004). Crecimiento y comportamiento en la adolescencia. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 90: 57-71.
- FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. & RUIZ, D. (2008). La educación de la inteligência emocional desde el modelo de Mayer y Salovey. In M. S. Jiménez (coord.). *Educación Emocional y Convivencia en el aula*. Madrid. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. Pp. 163-178.

- FERRAZ, R., TAVARES, H & ZILBERMAN, M. (2007). Felicidade: uma revisão. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 34(5): 234-242.
- FREY, B. & STUTZER, A. (2004). *Happiness Research: State and Prospects*. Institute for Empirical Research in Economics Working, Paper No. 190. University of Zurich. Retirado em 28 de Fevereiro de 2007 da World Wide Web: <http://ssrn.com/abstract=559427>.
- GASPAR, T., PAIS-RIBEIRO, J., MATOS, M. & LEAL, I. (2008). Promoção de Qualidade de Vida em Crianças e Adolescentes. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 9(1): 55-71.
- HUMPHREY, N., CURRAN, A., MORRIS, E., FARREL, P. & WOODS, K. (2007). Emotional intelligence and education: A critical review. *Educational Psychology*, 27 (2): 235-254.
- KAHNEMAN, D., KRUEGER, A., SCHKADE, D., SCHWARZ, N. & STONE, A. (2006). Would you be happier if you were richer? A focusing illusion. *Science* 312: 1908-1920.
- LYUBOMIRSKY, S. (2008). *La Ciencia de la Felicidad*. Barcelona: Ediciones Urano.
- MARUJO, H., A. & NETO, L. M. (2004). *Optimismo e Esperança na Educação: Fontes inspiradoras para uma Escola Criativa*. Lisboa: Presença.
- MATOS, M. (2005). Adolescência, saúde e desenvolvimento. In M. Matos (Eds) *Comunicação, Gestão de Conflitos e Saúde na Escola* (pp. 27-39). Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana.
- MATOS, M., GONÇALVES, A., GASPAR, T. (2005) *Aventura social e saúde: prevenção do VIH numa comunidade migrante*. Lisboa, CMDT/IHMT/UNL e FMH/UTL.
- MATOS, M., SIMÕES, C., TOMÉ, G., GASPAR, T., CAMACHO, I., DINIZ, J. & Equipa do Projecto Aventura Social (2007). *A saúde dos adolescentes portugueses hoje e em oito anos*. Lisboa, CMDT/IHMT/UNL e FMH/UTL.
- MINTO, E. C., PEDRO, C. P., NETTO, J. R. C., BUGLIANI, M. A. P. & GORAYEB, R. (2006). Ensino de habilidades de vida na escola: uma experiência com adolescentes. *Psicologia em Estudo*, 11(3): 561-568.
- MORALES, M. & LÓPEZ-ZAFRA, E. (2009). Inteligencia emocional Y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41 (1): 69-79.
- MOSQUERA, J. J. M & STOBÁUS, C. D. (2006). Afectividade: A Manifestação de Sentimentos na Educação. *Educação* 58 (1): 123-133.
- PAIS-RIBEIRO, J. (2009). A importância da qualidade de vida para a psicologia da saúde. In J. P. Cruz, S. N. de Jesus & C. Nunes (Coords.). *Bem-Estar e Qualidade de Vida* (pp. 31-49). Alcochete: Textiverso.
- RAJMIL, L., ALONSO, J., BERRA, S., RAVENS-SIEBERER, U., GOSCH, A., SIMEONI, M-C., AUQUIER, P. & The Kidscreen Group. (2006). Use of a children questionnaire of health-related quality of life (KIDSCREEN) as a measure of needs for health care services. *Journal of Adolescent Health*, 38: 511-518.
- RAVENS-SIEBERER, U., GOSCH, A., ABEL, T., AUQUIER, P., BELLACH, B.M., BRUIL, J., DÜR, W., POWER, M. & RAJMIL, L. (2001). The European KIDSCREEN Group: Quality of life in children and adolescents: a European public health perspective. *Soz Präventivmed*, 46: 294-302.
- SCHWARTZMANN, L. (2003). Calidad de Vida Relacionada con la Salud: Aspectos Conceptuales. *Ciencia Y Enfermería*, 9(2): 9-21.
- SIMÕES, M. C. R. (2007). *Comportamentos de risco na adolescência*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.

- SIMÕES, C., MATOS, M. & BATISTA-FOGET, J. (2008). Saúde e felicidade na adolescência: factores individuais e sociais associados às percepções de saúde e de felicidade dos adolescentes portugueses. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 4(2): 19-38.
- VEENHOVEN, R. (2000). The Four Qualities of Life: Ordering concepts and measures of the good life. *Journal Of Happiness Studies*, 1: pp 1-39.
- VEENHOVEN, R. (2005). Is Life Getting Better? How long and happy people live in modern society. *European Psychologist*, 10, pp.330-343.
- VERGÍLIO FERREIRA, Em Nome da Terra, Bertrand Editora, Lisboa, 1990, 2ª ed., p. 83.
- WHITE, J. (2007). *What schools are for and the reasons why?* Impact Paper, Philosophy of Education Society of Great Britain.
- WHO (1948). *Officials Records of the World Health Organization*, n.º 2, p. 100. United Nations, World Health Organization. Geneve, Interim Comission.
- YOUNG, M. (2007). What are Schools For?. In Daniels, Lauder & Porter (Orgs.). *The Routledge Companion to Education*. Routlege: London.