

Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

Mestrado em Psicologia

Área de especialização / Psicologia da Educação

Dissertação

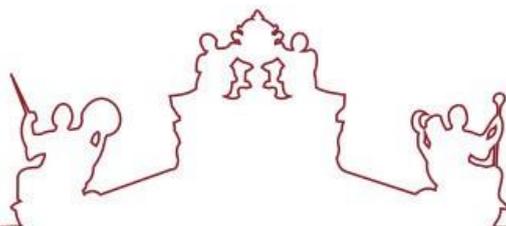
**Stress e Bem-estar psicológico em situação de pandemia:
Um estudo com estudantes do ensino secundário e
profissional**

Adriana Simões Félix

Orientador(es) / Adelinda Araújo Candeias

Évora 2022





Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

Mestrado em Psicologia

Área de especialização / Psicologia da Educação

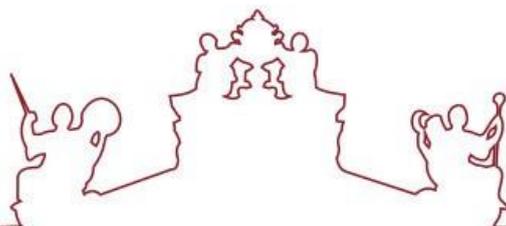
Dissertação

**Stress e Bem-estar psicológico em situação de pandemia:
Um estudo com estudantes do ensino secundário e
profissional**

Adriana Simões Félix

Orientador(es) / Adelinda Araújo Candeias

Évora 2022



A dissertação foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor da Escola de Ciências Sociais:

Presidente / Maria Luísa Grácio (Universidade de Évora)

Vogais / Adelinda Araújo Candeias (Universidade de Évora) (Orientador)
Heldemerina Samutelela Pires (Universidade de Évora) (Arguente)

*Eu amo tudo o que foi
Tudo o que já não é
A dor que já me não dói
A antiga e errônea fé
O ontem que a dor deixou,
O que deixou alegria
Só porque foi, e voou
E hoje é já outro dia*
Fernando Pessoa (1931)

Agradecimentos

A realização desta dissertação veio, sem dúvida, por à prova as minhas capacidades, tendo sido um processo repleto de dúvidas e incertezas, mas acima de tudo, de superação. Nada disto teria sido possível sem o contributo daqueles que me acompanharam ao longo deste percurso.

Em primeiro lugar, quero agradecer à minha orientadora, Professora Adelinda Araújo Candeias, pela confiança em mim depositada, pela paciência e por todo o apoio nos momentos em que tive dificuldades em acreditar.

Aos participantes deste estudo, sem os quais não o poderia ter realizado, o meu obrigada.

Quero também agradecer a toda a minha família, aos meus pais, por me proporcionarem todos os momentos que passei ao longo destes anos e por estarem sempre presentes. À minha irmã, por todo o apoio nos momentos mais difíceis e pela ajuda e interesse demonstrado neste meu projeto. Aos meus avós, por me guiarem neste meu caminho, desde sempre e para sempre. Aos meus tios, tias, primos e primas, por não me deixarem desistir e me fazerem acreditar que tudo é possível. E à minha família do coração por acreditarem em mim e me mostrarem sempre que Somos Um.

À Rita, pelo apoio incondicional, por estares sempre lá para me ajudar a levantar e por nunca desistires de me fazer ver que sou capaz. Obrigada por tudo e por cada momento!

À Carolina, por termos feito este percurso lado a lado, por nunca me teres deixado desesperar sozinha e por todos os dias em que puxámos uma pela outra!

Ao Pedro e à Margarida, por terem sido uma constante durante estes 5 anos e por me fazerem querer ser um bocadinho como vocês.

Ao Miguel, à Kika, à Isa, à Daniela e ao Brandão, por estarem sempre lá para mim e por todos os momentos que passamos juntos.

E por fim, quero agradecer a todos aqueles que se cruzaram comigo ao longo destes anos e que, de uma forma ou de outra, tiveram algum impacto naquilo que sou hoje. Agradeço a todos, do fundo do coração.

Resumo

Com o aumento da exposição a situações de *stress* e inquietação devido à crise pandémica por Covid-19 houve uma alteração nos estilos de vida e no bem-estar psicológico da população. Neste estudo propomos compreender a relação entre o *mindset* (fixo *versus* crescimento), o *stress* e as inquietações, os estilos de vida e o bem-estar de estudantes de ensino secundário em contexto de crise pandémica. Participaram neste estudo exploratório 364 alunos do ensino secundário, 318 do ensino regular e 46 do ensino profissional, que responderam a um conjunto de questionários relativos a *Stress*; Inquietações face à pandemia; Manifestação de Bem-Estar Psicológico e a Escala de *Mindset*. Os principais resultados mostram que o *mindset* de crescimento, orientado para a abertura à experiência, está relacionado com níveis mais baixos de *stress* e inquietação e consequentemente com níveis mais altos de bem-estar.

Palavras-chave: Bem-estar; *Stress*; Pandemia; *Mindset*; Alunos do ensino secundário

Abstract

With the increase in exposure to situations of stress and restlessness due to the Covid-19 pandemic crisis, there has been a change in the lifestyles and psychological well-being of the population. This study's main objective is to comprehend the relation between high school student's *mindset* (fixed vs growth), *stress*, and well-being in a context of a pandemic crisis. To do so, the instruments we resorted to were Teste de *Stress*; Escala de Inquietações face à pandemia; Escala de Medida da Manifestação de Bem-Estar Psicológico e a Escala de *Mindset* em Estudantes do Ensino Secundário. This exploratory study counted with 364 high school students, 318 from regular education and 46 from vocational education. The main results show that the growth *mindset*, oriented towards openness to experience, is related to lower levels of *stress* and restlessness and, consequently, to higher levels of well-being.

Keywords: Well-being; *Stress*; Pandemic; *Mindset*; High School Students

Índice

1.Introdução e Enquadramento Teórico	11
Bem-estar.....	12
<i>Stress</i>	<i>14</i>
<i>Mindset.....</i>	<i>16</i>
<i>Ensino Secundário.....</i>	<i>18</i>
2. Método	21
2.1. Objetivos do estudo	21
2.2. Participantes.....	21
2.3. Instrumentos	23
<i>2.3.1. Questionário Sociodemográfico</i>	<i>23</i>
<i>2.3.2. Escala de Medida da Manifestação de Bem-Estar Psicológico</i>	<i>24</i>
<i>2.3.3. Teste de Stress</i>	<i>24</i>
<i>2.3.4. Escala de Inquietação face à pandemia</i>	<i>25</i>
<i>2.3.5. Escala de Mindset em Estudantes do Ensino Secundário</i>	<i>25</i>
2.4. Procedimento	26
3. Apresentação e análise de resultados.....	27
3.1. Estudo 1 – Adaptação e validação dos Questionários	27
<i>3.1.1. Escala de Medida da Manifestação do Bem-Estar Psicológico (EMMBEP)....</i>	<i>27</i>
<i>3.1.2. Teste de Stress</i>	<i>30</i>
<i>3.1.3. Escala de Inquietação face à pandemia</i>	<i>32</i>
<i>3.1.4. Escala de Mindset</i>	<i>33</i>
3.2. Estudo 2 – Análise das Hipóteses	36
4. Discussão dos resultados	43
5. Conclusão	47

6. Referências Bibliográficas	50
7. ANEXOS.....	57

Índice de Tabelas

Tabela 1: Distribuição dos alunos do ensino secundário regular e profissional pelos anos de escolaridade.	22
Tabela 2: Análise descritiva das respostas aos itens da EMMBEP	27
Tabela 3: Resultados da Análise fatorial da EMMBEP	28
Tabela 4: Coeficientes de Correlação de Pearson entre e os fatores da EMMBEP	30
Tabela 5: Análise da distribuição das respostas aos itens do teste de <i>stress</i>	31
Tabela 6: Resultados da análise fatorial do teste de <i>stress</i>	31
Tabela 7: Análise da distribuição das respostas aos itens da escala de Inquietação face à pandemia	32
Tabela 8: Resultados da análise fatorial da escala de inquietação	33
Tabela 9: Análise da distribuição das respostas aos itens da escala de <i>mindset</i> de crescimento	34
Tabela 10: Resultados da análise fatorial da escala de <i>mindset</i> de crescimento	34
Tabela 11: Análise da distribuição das respostas aos itens da escala de <i>mindset</i> fixo ...	35
Tabela 12: Resultados da análise fatorial da escala de <i>mindset</i> fixo	36
Tabela 13: Análise descritiva das variáveis da Escala de Medida da Manifestação do Bem-Estar Psicológico	37
Tabela 14: Análise descritiva das variáveis do Teste de <i>Stress</i>	37
Tabela 15: Análise descritiva das variáveis da escala de Inquietações face à pandemia	37
Tabela 16: Análise descritiva das variáveis da escala de <i>mindset</i> de crescimento	37
Tabela 17: Análise descritiva das variáveis da escala de <i>mindset</i> fixo	38
Tabela 18: Correlações das variáveis <i>Mindset</i> , <i>Stress</i> , Inquietação e Bem-estar nos alunos do ensino secundário regular	40
Tabela 19: Correlações das variáveis em estudo nos alunos do ensino secundário profissional	41
Tabela 20: Diferenças entre o ensino regular e o ensino profissional nas variáveis em estudo	42
Tabela 21: Diferenças entre o sexo masculino e o sexo feminino nas variáveis em estudo	43

1. Introdução e Enquadramento Teórico

Atualmente deparamo-nos com uma crise de saúde pública, resultado da pandemia causada pelo SARS-Cov-2, potenciada por se dever a uma situação sem precedentes recentes. Isto levou a que fossem tomadas medidas governamentais, com o intuito de minimizar a transmissão do vírus. Estas medidas passaram por ordens de recolher obrigatório, fecho de empresas, teletrabalho, restrições de viagens, entre outras, tendo impacto principalmente a nível social e económico (Gostin & Wiley, 2020; Shanafelt, et al., 2020 *cit. in* Hagger et al., 2020). Para além da vida social, a vida financeira foi também afetada causando dificuldades económicas a muitas pessoas a nível mundial. Todas estas alterações vieram ainda trazer alterações nos hábitos de vida de toda a população. As situações de confinamento aumentaram então o risco do sedentarismo, causando mudanças nos hábitos de sono e consumo de tabaco que, por sua vez, causam mudanças na alimentação (Di Renzo et al., (2020).

O efeito que esta pandemia está e irá ter a níveis psicológicos ainda não é bem compreendido (Reese et al., 2020). No entanto é de notar que, estas situações atípicas, colocam o indivíduo numa exposição prolongada ao *stress* que pode vir a causar efeitos negativos na saúde, incluindo o aumento do risco de contrair problemas de saúde física e mental (Cohen et al., 2007; Kuo et al., 2019; Wu et al., 2005 *cit. in* Hagger et al., 2020).

A solidão, por si só, causa falhas não só na quantidade, mas também na qualidade e no tipo de relacionamentos com outras pessoas. Isto pode levar a uma prevalência das emoções negativas e, ainda, pode afetar a saúde física e psicológica de cada indivíduo (Russell & Pang, 2016 *cit. in* Mosanya, 2020). Quando esta é imposta por um grande período de tempo, como é o caso do isolamento social provocado pela pandemia, esta solidão pode causar dor e separação emocional e, também, pôr em causa as capacidades cognitivas, prejudicando conseqüentemente o seu desempenho e a saúde no geral (Ditommaso et al., 2004; Goodwin et al., 2001 *cit. in* Mosanya, 2020).

Neste sentido importa perceber como estas circunstâncias podem afetar, não só o *stress*, mas também o bem-estar psicológico da população, neste caso tendo como foco a comunidade estudantil do ensino secundário e profissional.

Para uma melhor compreensão deste estudo e dos seus objetivos é necessário clarificar alguns conceitos, nomeadamente *stress*, bem-estar e *mindset*. Os estudos que

relacionam estes três construtos são escassos, realçando, assim, a importância desta investigação.

Bem-estar

O bem-estar, seja ele físico ou psicológico, há muito que é visto como um dos motivadores do desenvolvimento humano, definindo-se como a harmonia existente entre os componentes mentais físicos, espirituais e emocionais (Candeias, 2019).

Os estudos em torno do bem-estar tomam geralmente uma de duas perspetivas, refletindo geralmente duas formas distintas de ver a felicidade (Siqueira & Padovam, 2008). Enquanto que, por um lado, se encontram relacionadas com o estado subjetivo de felicidade - uma perspetiva hedónica -, por outro investigam o potencial humano - perspetiva eudemónica. A perspetiva hedónica, ou bem-estar subjetivo, revela uma visão do bem-estar como um momento de prazer ou de felicidade. Reside, essencialmente, no princípio da acumulação do prazer e evitamento da dor, pelo que a visão predominante é a de que o bem-estar consiste na avaliação subjetiva da felicidade e diz respeito às experiências de prazer e sofrimento. A perspetiva eudemónica, ou bem-estar psicológico, por sua vez, surge como uma perspetiva mais abrangente. O bem-estar é percecionado como dependente do funcionamento pleno de todas as potencialidades do indivíduo, incluído o pensamento, o raciocínio e o bom senso (Ryan & Deci, 2001).

Ambas as perspetivas consideram valores humanistas que elevam a capacidade do indivíduo para avaliar o que lhe proporciona bem-estar na vida. No entanto, no contexto de avaliação, o bem-estar subjetivo possibilita identificar o quão satisfeita ou feliz está a pessoa e em que áreas da sua vida tal se verifica, enquanto o bem-estar psicológico salienta o quão satisfeita e feliz a pessoa se sente em determinados domínios psicológicos e, também, os recursos psicológicos de que esta dispõe (Ryff, 1989b *cit. in* Keys et al., 2002).

O modelo do bem-estar psicológico foi proposto por Carol Ryff (1995), que considera que o bem-estar pode ser identificado a partir dos recursos psicológicos que o indivíduo dispõe (processos cognitivos, afetivos e emocionais) que são globalmente descritos a partir de seis dimensões centrais ao funcionamento psicológico positivo: (1) aceitação de si - diz respeito a uma característica proveniente de um elevado nível de autoconhecimento, ótimo funcionamento e maturidade; (2) relações positivas com os

outros – diz respeito aos relacionamentos e sentimentos de empatia e afeição que demonstramos com os outros; (3) domínio do meio -a capacidade que temos para escolher ou criar ambientes adequados às necessidades próprias; (4) crescimento pessoal - a necessidade constante de crescimento, apropriação e abertura a novas experiências, vencendo as diferentes fases da vida; (5) objetivos de vida – a manutenção de um objetivo, propósito de vida, mantendo o sentimento de que a vida tem significado; e (6) autonomia - demonstrada através da autoavaliação interna e da independência relativa às aprovações externas que fazemos. As seis dimensões deverão ser encaradas como componentes do próprio bem-estar e não como contribuindo para o bem-estar. (Riff & Singer, 1996; Riff & Singer, 2008; Siqueira & Padovam, 2008; Xiang et al., 2019).

Assim, para chegar a um bem-estar psicológico (BEP) é necessário que um individuo tenha uma autoestima positiva, relacionamentos positivos com os outros e propósito na vida. É ainda essencial que, por meio do seu conhecimento pessoal, seja capaz de desenvolver o seu próprio potencial e que crie/escolha ambientes adequados à sua condição (física e psíquica), autodeterminação e independência (Ryff & Singer, 2008; Xiang et al., 2019).

À medida que a psicologia positiva foi sendo desenvolvida, também o bem-estar psicológico começou a ser reconhecido como um tópico relevante na área da psicologia social. Isto também se deveu à descoberta da influência que o bem-estar psicológico tem em diversos momentos da vida, como um maior apoio social, maior satisfação com a vida, saúde física melhorada (Riff & Singer, 2008) e melhor desempenho académico (Norvilitis & Reid, 2012; Xiang et al., 2019).

Quando falamos de adolescentes, variáveis como a idade, o sexo, e o nível socioeconómico, a família (estilos parentais, apoio parental e conflitos familiares), ligação com a escola (sentimento de pertença) e relação com os/as colegas são algumas das mais estudadas no que toca ao bem-estar. Apesar de a escola representar um dos maiores focos de *stress* dos adolescentes, situações como o *bullying*, os conflitos familiares, a violência doméstica e as relações amorosas são alguns dos exemplos de situações de *stress* que vêm influenciar o bem-estar dos/das adolescentes. Estas vivências podem, muitas vezes, ter um grande impacto na capacidade de adaptação dos adolescentes, assim como no seu funcionamento psicológico e, por consequente, no seu bem-estar (Bizarro, 1991).

Podemos ainda referir que o bem-estar psicológico depende da perceção de cada um/uma e pode alterar-se ao longo do tempo, uma vez que existem diversos fatores que o influenciam. Entre todos os fatores que influenciam o bem-estar, o *stress* percebido tem recebido uma atenção considerável. A relação entre estes é percecionada pelos indivíduos como uma sobrecarrega ou excedentária no que toca aos recursos que possui, colocando assim em risco o seu bem-estar.

Stress

O conceito de *stress* tem vindo a ser muito estudado, existindo diversas teorias e explicações sobre a sua definição. Segundo Folkman and Lazarus (1991, *cit. in* Mosanya, 2020), o *stress* pode ser definido como uma ativação fisiológica, em resposta às ameaças e desafios do meio envolvente, percebido subjetivamente como um opressor dos recursos do individuo, ou seja, uma relação entre a pessoa e o meio que a rodeia (Xiang et al., 2019).

O *stress* é um fenómeno que varia de pessoa para pessoa em função da vulnerabilidade e resiliência individuais e dependendo da tarefa em causa, tendo, portanto, um significado diferente para pessoas diferentes em situações diversas. Dependendo das circunstâncias, a resposta ao medo pode levar a luta ou a fuga. A magnitude dos episódios de *stress* e as suas consequências fisiológicas são influenciadas pela perceção que o indivíduo possui da sua capacidade de lidar com o *stress*. De acordo com a literatura, o *stress* pode possuir um papel na causa e/ou exacerbação de uma doença na maioria dos sistemas de órgãos do corpo humano (Fink, 2016).

Através dos avanços na tecnologia e no conhecimento foi possível desenvolver a compreensão da neurobiologia molecular do *stress* e dos seus efeitos na saúde mental, comportamento e sistemas somáticos, bem como a compreensão dos fatores genéticos e epigenéticos e o seu papel na suscetibilidade, vulnerabilidade e resistência ao *stress*, e os diversos componentes da resposta ao mesmo (Fink, 2016). Por fim, a imagiologia funcional do cérebro permitiu uma melhor compreensão da neurobiologia do *stress* no ser humano.

Kim e Diamond (2002) sugerem uma definição de *stress* com três componentes, em que (1) o *stress* requer uma excitabilidade elevada, podendo ser medida operacionalmente, através de atividade motora ou níveis neuro-químicos; (2) a

experiência deve ser considerada como aversiva; e (3) existe falta de controlo. Ter controlo sobre uma experiência aversiva é fundamental para a atenuação da sensação e dos efeitos do *stress*. O elemento de controlo e previsibilidade é a variável que determina a magnitude da experiência de *stress* e a suscetibilidade do indivíduo a desenvolver sequelas comportamentais e fisiológicas induzidas pelo *stress*.

Desastres, catástrofes, acidentes ou emergências são exemplos de situações aversivas às quais o indivíduo não consegue controlar podendo, assim, serem desencandadores de situações de *stress* (Paranhos & Werlang, 2015). A exposição a ambientes críticos, como é o caso da pandemia pela qual estamos a atravessar, pode então, dar origem a situações de crise devido à ineficácia dos recursos internos que cada pessoa possui para lidar com estas situações (Carvalho et al., 2016). Situações, como estas, criam fatores de *stress*, como o medo e preocupação com o próprio e com aqueles que o rodeiam, restrições às suas atividades físicas e sociais e, ainda, mudanças repentinas no seu estilo de vida. A pandemia por Covid-19 veio, assim, colocar em foco a saúde mental de todas as populações afetadas (Brooks et al., 2020). Com o aumento dos níveis de *stress*, derivados desta situação de pandemia, aumentam também os sentimentos de medo e a sensação de desconforto e inquietação (Nevid et al., 2018) e estes sintomas, por sua vez, podem funcionar como desencandadores para o surgimento de *stress* (Ningsih et al., 2020).

Ao longo do desenvolvimento da pessoa existem vários momentos mais propensos a resultarem em momentos de *stress*. A ansiedade e o *stress*, em crianças e adolescentes, são tão prevalentes como em adultos. Negligência dos pais/mães, altas expectativas de desempenhos académicos, abusos na infância e responsabilidades familiares são algumas das suas causas (Hussain et al., 2008).

O período da adolescência, por exemplo, é marcado por uma mudança, tanto para os/as adolescentes como para as famílias, e é visto como a transição da infância para a idade adulta. A adolescência é caracterizada pelo desenvolvimento emocional, social e cognitivo, em que existe uma revolução interior e exterior (Eslami et al., 2016). Algumas das características associadas à adolescência dizem respeito à irritabilidade, depressão, ansiedade e agressão. Adolescentes enfrentam, frequentemente, situações de *stress* no seu dia-a-dia provenientes não só dos momentos de aprendizagem, mas também das suas relações interpessoais (Eslami et al., 2016; Liu & Lu, 2011). Fatores como baixo

desempenho académico, conflitos entre a escola e o lazer, e a frequência escolar são algumas das experiências *stressantes* por que passamos enquanto estudantes (Byrne et al., 2007; Kaplan et al., 2005). Outras fontes de *stress* são muitas vezes a vida familiar, as preocupações com o futuro as dificuldades financeiras ou até mesmo as relações amorosas (Liu & Lu, 2011).

Crianças *stressadas* mostram sinais de incapacidades emocionais, comportamentos agressivos, timidez, dificuldades de relacionamento e falta de interesse em atividades apreciadas em situações normais (Hussain et al., 2008). Aprender a lidar de forma eficaz com o *stress* é, assim, um fator primordial para o alcance de uma boa saúde física e psicológica.

Vários investigadores têm vindo a identificar diversos recursos que podem mediar a relação entre o *stress* e o bem-estar, entre eles, recursos psicológicos e sociais. A autoestima tem sido considerada um recurso psicológico importante para estabelecer uma visão positiva do eu (ver Xiang et al., 2019). As pessoas que possuem uma visão positiva de si próprias, quando confrontadas com episódios de *stress*, têm menor probabilidade de experienciar uma sobrecarga em comparação com as pessoas que possuem pouca autoestima.

Mindset

O termo “*mindset*” é utilizado de várias formas e em diversos níveis de análise, sendo o seu uso muitas vezes idiossincrático (Javidan & Teagarden, 2011). É utilizado frequentemente na literatura para falar sobre diversas capacidades e características desejáveis que um/uma aluno/a possua. Embora inicialmente usado para referir uma *engineering mindset* ou *entrepreneurial mindset*, o termo *mindset* ainda não foi adequadamente definido pela comunidade científica (Zappe et al., 2017). Num sentido mais informal, o *mindset* é muitas vezes referido para descrever características, capacidades, conhecimentos ou atitudes de uma pessoa, sendo também usado para referir suposições básicas sobre a maleabilidade das capacidades pessoais (Zeng et al., 2016).

Javidan e Teagarden (2011), operacionalizaram o construto de “*Mindset Global*” como uma capacidade que um indivíduo tem para influenciar indivíduos, grupos, organizações e sistemas que são diferentes do próprio. O *mindset* global é um conceito

abrangente que contem dimensões intelectuais, psicológicas e sociais (Javidan et al., 2010), que pode ser desenvolvido e melhorado (Javidan & Teagarden, 2011).

Carol Dweck veio definir o *mindset* como a crença que um indivíduo tem sobre a sua capacidade pessoal e não, como referido anteriormente, a capacidade em si. Nas suas investigações, Dweck explica o *mindset* através da convicção que um estudante possui relativamente às suas capacidades. Isto é, os estudantes podem ter diferentes crenças em relação às suas capacidades intelectuais. Enquanto uns acreditam que estas capacidades são fixas e não podem ser alteradas, outros acreditam que estas podem ser cultivadas e, por isso, que as podem desenvolver através da sua aplicação e instrução. Isto não quer dizer que não possam existir pessoas com diferentes níveis intelectuais, mas sim que cada um pode desenvolver as capacidades que já possui (Dweck, 1999 *cit. in* Dweck, 2014).

De acordo com Dweck (2008), o *mindset* é, então, dividido em dois tipos, o *Fixed mindset* (fixo) e o *Growth mindset* (de crescimento). Alunos/as com um *mindset* fixo têm tendência a ver acontecimentos como o desempenho académico, desafios e problemas como uma medida da sua capacidade e intelecto. Por outro lado, alunos/as com um *mindset* de crescimento visualizam as suas vidas académicas como momentos de aprendizagem, desenvolvimento e crescimento. Um *mindset* de crescimento não é apenas sobre o esforço que se faz, mas também sobre experienciar novas estratégias e procurar outras opiniões, de modo a que seja possível aprender e melhorar (Dweck, 2015). Neste sentido, estes estudantes vêem os acontecimentos como abordagens eficazes para melhorar as suas capacidades e experiências (Zeng et al., 2016). O *mindset* que cada estudante possui faz com que percecionem o seu mundo académico de forma diferente, uma vez que um *mindset* de crescimento vai acabar por produzir resiliência ao contrário do *mindset* fixo (Dweck, 2015; Zeng et al., 2016).

Dweck e seus colaboradores perceberam o papel importante que o *mindset* de cada estudante tem na sua motivação e, por consequência, nas suas conquistas, percebendo assim que, se investirem em alterar o seu *mindset*, é possível que alcancem objetivos mais altos (Dweck, 2015). Ao intervir no *mindset* de desenvolvimento é possível neutralizar o *mindset* fixo. A intervenção implica o ensino de factos científicos que provam a maleabilidade do cérebro de forma a mostrar que a inteligência pode ser desenvolvida. Esta intervenção objetiva pode, assim, aumentar a vontade dos/as alunos/as de quererem assumir desafios e aumentar a sua persistência, fazendo com que deixem de atribuir as

dificuldades académicas e os contratempos à sua “falta de inteligência”. Estes processos podem resultar em resiliência académica (Yeager & Dweck, 2012; Yeager et al., 2016).

Para muitos adolescentes, a transição para o ensino secundário não é fácil. Yeager e Dweck (2012) mostram como é possível contribuir para dois dos grandes problemas que os/as educadores/as enfrentam nos dias que correm, nomeadamente baixos resultados académicos e o impacto da vitimização e exclusão por parte dos pares. Os seus estudos mostram como a teoria de que a inteligência é fixa e inalterável pode levar os estudantes a perceber as suas dificuldades académicas como resultado da sua falta de inteligência. Do mesmo modo, a teoria implícita de que a personalidade é inalterável pode levar os adolescentes a interpretar a exclusão ou vitimização por parte dos colegas como algo que não pode ser alterado (Yeager & Walton, 2011). Em ambos os casos, mesmo quando os adolescentes são ensinados de quais as capacidades, tanto intelectuais como sociais, necessários para o desenvolvimento da sua resiliência, estes podem não a empregar da forma correta se acreditarem que as suas capacidades não podem ser alteradas (Blackwell et al., 2007 *cit. in* Yeager & Dweck, 2012; Yeager & Walton, 2011).

Podemos então perceber que, perante diversas situações, pessoas com um *mindset* de crescimento reagem de modos diferentes, tendo tendência para escolher atividades que proporcionem o seu desenvolvimento. Assim, tendem também a focar-se no motivo do seu erro, em situações de contratempo, tomando medidas para melhorar o seu posterior desempenho (Whittington et al., 2017). Em situações de crise, em que os indivíduos passam por situações de grande *stress* e, por consequente, baixos níveis de bem-estar, podemos considerar o *mindset* como um dos fatores facilitadores e protetores do mesmo. Segundo o referencial teórico proposto por Burnette e colaboradores (2012, *cit. in* Mosanya, 2020) sugeriram que tal impacto se deve à influência do *mindset* nos processos de autorregulação, que, por sua vez, preveem o alcance dos seus objetivos.

Ensino Secundário

No que diz respeito às ofertas formativas ao nível do ensino secundário em Portugal é possível, como consta no Decreto-Lei 139/2012, ingressar em uma de seis vertentes: a) Cursos científico-humanísticos – vocacionados para o prosseguimento de estudos a nível superior; b) Cursos com planos próprios; c) Cursos artísticos especializados; d) Cursos profissionais – vocacionados para a qualificação profissional

dos alunos, dando privilégio à sua inserção no mercado de trabalho, possibilitando, em simultâneo, o prosseguimento de estudos; e) Ensino secundário na modalidade de ensino recorrente; e f) Cursos de ensino vocacional. Neste estudo vão ser tidos em conta alunos que frequentam Cursos Científico-humanísticos (ensino secundário regular) e Cursos Profissionais (ensino secundário profissional).

O ensino profissional surgiu por meio da necessidade do sistema económico, tendo como principal objetivo contribuir com mão-de-obra especializada no mercado de trabalho. Foi, ainda, possível dar resposta à falta de preparação dos alunos do ensino regular para o mercado de trabalho, ao desemprego nos jovens, às dificuldades de acesso ao ensino superior e ainda ao abandono escolar (Azevedo, 2014). No passado ano letivo (2019/2020) 69979 alunos/as matricularam-se num curso profissional (PORDATA, 2021).

Os estudos comparativos sobre o bem-estar em estudantes do ensino regular e profissional são escassos. Um estudo de Fragoso (2016) sobre a inteligência emocional a resiliência e o bem-estar, que contou com 245 alunos (155 do ensino regular e 90 do ensino profissional), encontrou algumas diferenças entre estes dois tipos de ensino. Os resultados demonstraram que, os/as alunos/as do ensino profissional, parecem possuir maiores capacidades de adaptação a momentos adversos, assim como maiores níveis de Bem-estar psicológico. Por sua vez, os alunos do ensino regular parecem estar mais focados nos seus objetivos educativos o que parece produzir níveis mais baixos de bem-estar, diminuindo a capacidade de adaptação a momentos adversos.

Ao analisarmos o panorama atual, relativamente à pandemia de Sars-Cov-2, verificamos que esta situação já tem presença marcada nas nossas vidas há mais de dois anos. Por ser uma situação relativamente recente ainda não existem muitos estudos acerca do impacto desta pandemia na saúde mental na vida das pessoas. Adicionalmente, os estudos dirigidos a estudantes do ensino secundário são escassos, principalmente aqueles que analisam constructos como o bem-estar, *stress* e *mindset*.

O estudo do *stress* e bem-estar psicológico em situação de pandemia é especialmente pertinente tanto pela escassez de estudos em torno desta temática, como também para o seu contributo para a criação e implementação de programas de prevenção e intervenção de promoção de bem-estar nos estudantes dos diversos níveis de ensino. A adolescência, por si só, é um período repleto de mudanças e de experiências

potencialmente *stressantes*. Simultaneamente, o ensino secundário contém momentos de tomada de decisão, como a escolha da área de estudos e a transição para o ensino superior ou para o mercado de trabalho que podem aumentar o número de experiências *stressantes*. Para além disto, a pandemia veio trazer mudanças, como o ensino à distância, quebra nas rotinas e alteração da vida social dos adolescentes.

Tendo tudo isto em consideração, este estudo, tem como principal objetivo compreender a relação entre o *mindset* (fixo *versus* crescimento), o *stress* e as inquietações e o bem-estar de estudantes de ensino secundário (regular e profissional) em contexto de crise pandémica.

2. Método

Tendo como objetivo para este estudo analisar uma população, optamos por utilizar uma abordagem quantitativa (Quivy & Campenhoudt, 2008) recorrendo à utilização de um questionário *online* auto preenchido, devido à sua rapidez e facilidade na recolha e análise dos dados, e possibilidade de alcançar indivíduos em grande escala (Ghiglione & Matalon, 1993). Dentro desta abordagem utilizamos o método correlacional, sendo este o mais utilizado em estudos onde várias variáveis se relacionam (Canastra et al., 2014). O método utilizado foi então de carácter quantitativo tendo um desenho de investigação correlacional e uma amostra de conveniência, não probabilística.

2.1. Objetivos do estudo

Tendo em conta o objetivo geral deste estudo foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- Perceber a relação entre as variáveis sociodemográficas, escolares e estilos de vida e as manifestações de *stress*, inquietação, bem-estar e *mindset*;
- Caracterizar a relação entre o *stress* e as inquietações, o bem-estar e o *mindset* em função do tipo de ensino (regular versus profissional);
- Analisar a existência de diferenças significativas no *stress*, inquietações, bem-estar e *mindset*, em função dos dois tipos de ensino;
- Analisar a existência de diferenças significativas no *stress*, inquietações, bem-estar e *mindset*, em função do sexo.

2.2. Participantes

No presente estudo participaram 364 estudantes¹, dos quais 257 (70.6%) do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 15 e os 20 anos (média=16.91 e mediana=17). Dos participantes considerados, 46 (12.6%) frequentam o ensino profissional enquanto que 318 (87.4%) frequentam o ensino secundário regular. Dentro

¹ Foram aplicados 381 questionários, de forma voluntária, a alunos do ensino secundário, regular e profissional, de todo o país. Posteriormente, após exclusão de *outliers*, apenas foram considerados 364 sujeitos.

do ensino regular, 166 (52.2%) frequentam o curso de Ciências e Tecnologias, 69 (21.70%) Línguas e Humanidades, 65 (20.44%) Ciências Socioeconómicas e 18 (5.66%) frequentam o curso de Artes Visuais. Relativamente ao ano de escolaridade 147 (40.4%) frequentam o 12º ano, 144 (39.6%) frequentam o 11º e 73 (20.1%) frequentam o 10º ano (Tabela 1).

Tabela 1

Distribuição dos alunos do ensino secundário regular e profissional pelos anos de escolaridade.

	10º	11º	12º
Ensino Regular	64 (17.58%)	130 (35.71%)	124 (34.07%)
Ensino Profissional	9 (2.47%)	14 (3.85%)	23 (6.32%)
Total	73 (20.1%)	144 (39.6%)	147 (40.4%)

No que diz respeito à zona de residência, 103 (28.3%) pertencem ao distrito de Santarém, 66 (18.1%) ao de Lisboa, 43 (11.8%) ao de Évora, 33 (9.1%) ao de Faro, 32 (8.8%) à região autónoma da Madeira, 31 (8.5%) ao distrito de Castelo Branco, 15 (4.1%) ao de Coimbra, 14 (3.8%) ao de Leiria, 13 (3.6%) ao de Setúbal, 5 (1.4%) ao do Porto, 3 (0.8%) à região dos Açores, 3 (0.8%) ao distrito de Aveiro, 2 (0.5%) ao distrito de Beja e 1 (0.3%) aos distrito de Portalegre. Dos/das participantes considerados/as, 293 (80.5%) residem com um núcleo familiar restrito, enquanto que 24 (6.6%) reside com o grupo familiar alargado. No que diz respeito ao nível socioeconómico 111 (30.5%) pertencem ao nível socioeconómico baixo, 210 (57.7%) ao nível socioeconómico médio e 43 (11.8%) ao nível socioeconómico alto.

Relativamente aos estilos de vida dos/das participantes, a maioria (49.7%) diz fazer 4 refeições por dia, no entanto, 53.6% admite ter existido uma mudança na sua alimentação devido à pandemia. Destes alunos 3.3% relatam ter existido uma diminuição do apetite enquanto 1.9% relatam a existência de um aumento do apetite. Durante este período de tempo, 64.8% diz ter mudado os seus hábitos de sono e 21.7% o seu consumo de álcool, drogas ou tabaco. Relativamente as alterações no consumo 3% afirma ter existido uma diminuição enquanto 0.8% afirma ter existido um aumento do consumo. No que diz respeito à prática de desporto, 56% diz praticar algum tipo de desporto sendo

praticadas, em média, cerca de 4 horas de desporto semanais (média=4.1 e mediana=3). Foi ainda registado, por parte dos/das participantes, uma grande dispersão na quantidade de horas diárias de utilização da internet (média=6.77%, mediana=6 e moda=3).

Foi também possível perceber que quanto mais velhos são os alunos mais mudanças na alimentação existem e que, quando existem mudanças na alimentação, tendem a existir também mudanças no sono. As alterações na alimentação revelaram também uma relação positiva com as horas passadas na *internet*. Relativamente aos alunos cujo as mães têm habilitações literárias mais altas, mais horas são dedicadas por semana à prática de desporto e menos horas são passadas diariamente na internet (anexo 3).

2.3. Instrumentos

Para a recolha de dados foi utilizado uma bateria de instrumentos (Anexo 1) constituídos por – Questionário Sociodemográfico; O teste de *Stress* (Reschke, 2011); A escala de Inquietação; Escala de Medida da Manifestação de Bem-Estar Psicológico (EMMBEP) (Monteiro et al., 2012); Escala de *Mindset* em Estudantes do Ensino Secundário (EME-Sec) (adaptada a partir da ECCI de Candeias e colaboradores (2020)).

2.3.1. Questionário Sociodemográfico

O questionário sociodemográfico (Anexo 1) utilizado foi contruído para este estudo e tem como objetivo principal recolher informações relevantes para caracterização da amostra – idade, sexo, habilitações literárias dos pais, constituição do agregado familiar, profissão dos pais, local de residência, curso e ano que frequenta. Depois de recolhida a informação as respostas (da 1 a 5) foram codificadas em sim e não e a 6 e 7 foram de resposta numérica. A estas questões acrescentámos a *checklist* de estilos de vida de Guerra (2004), com as seguintes questões:

1. Quantas refeições fazes por dia?
2. A tua alimentação mudou?
3. O teu sono mudou?
4. O teu consumo (álcool, drogas, tabaco) mudou?
5. Praticas algum desporto?

6. Quantas horas dedicadas por semana à prática de desporto?
7. Em média, quantas horas por dia passadas na internet?

2.3.2. Escala de Medida da Manifestação de Bem-Estar Psicológico

A Escala de Medida da Manifestação do Bem-Estar Psicológico (Anexo 1) é uma escala de resposta tipo *likert* de 5 pontos, em que 1 corresponde a “Nunca” e 5 a “Quase Sempre”. Esta escala é composta por 25 itens e encontra-se dividida em seis subescalas – autoestima (4 itens), equilíbrio (4 itens), envolvimento social (4 itens), sociabilidade (4 itens), controlo de si e dos acontecimentos (4 itens) e felicidade (5 itens). Quanto maior o valor obtido pela soma das pontuações dos itens maior será o bem-estar psicológico percebido.

Na versão original, os estudos psicométricos efetuados revelaram uma consistência interna adequada, para a nota global ($\alpha = .93$) assim como para a 6 subescalas, apresentando valores de Alfa de *Cronbach* entre .71 (na subescala envolvimento social) e .85 (na subescala felicidade). No que diz respeito à adaptação portuguesa da escala, a estrutura fatorial obtida não replicou na totalidade a estrutura fatorial original, no entanto foi verificada uma elevada concordância e similaridade. Os valores de Alfa de *Cronbach* obtidos são, na sua maioria muito adequados, tanto para a nota global como para os fatores, variando entre .67 (na subescala de envolvimento social) e .89 (na subescala de felicidade). Para este trabalho replicámos os estudos de validação que apresentamos na página 26.

2.3.3. Teste de Stress

Este instrumento (Anexo 1) é composto por sete itens respondidos numa escala de quatro pontos em que 1 representa “Não se aplica” e 4 representa “Aplica-se totalmente”, e pretende avaliar a intensidade subjetiva de *stress* percebido pelo participante. Os itens encontram-se relacionados com vários aspetos causadores de *stress* e estão associados a um dos seguintes temas: perda de controlo, perda de sentido, raiva/insatisfação, capacidade de descanso e preocupação com assuntos pessoais ou suporte social. O/a participante pode obter um máximo de 28 pontos que corresponde ao maior nível de *stress*

percebido. Na versão original, o teste apresentou uma validade teste-reteste de .812 e um Alfa de *Cronbach* de .743. Para este trabalho replicámos os estudos de validação que apresentamos na página 29.

2.3.4. Escala de Inquietação face à pandemia

Tendo em conta a situação pandémica, decorrente aquando a aplicação dos questionários e face às relações entre *stress* e inquietação apontadas em estudos anteriores (Nevid et al., 2018), consideramos pertinente desenvolver uma escala que pudesse complementar a escala de *Stress*. Neste sentido escolhemos o construto de inquietação, pois, com base na literatura (Nevid et al., 2018), as inquietações funcionam como desencandadores de momentos de *stress*, tornando-o, assim, um constructo pertinente para complementar a avaliação do *stress*. Esta escala de Inquietação foi criada a partir de duas questões de resposta aberta – “Enumera algumas das tuas inquietações atuais” e “Enumera algumas das tuas inquietações relativamente ao futuro”. Com base nas respostas dadas por uma amostra piloto, desenvolvemos uma análise de conteúdo, com o apoio de dois juízes, às respostas a estas questões (anexo 2). A partir desta grelha de análise de conteúdo elaboramos uma *checklist* organizada em duas partes, cada uma contendo 3 itens, relacionadas com a saúde, os estudos e a vida social, associada a uma escala de resposta dicotómica (não e sim). A primeira parte relacionada com as inquietações em relação ao presente e a segunda parte com as inquietações relativas ao futuro (anexo 2). De seguida, de modo a cumprir com os critérios sugeridos por Angleitner e Wiggins (1986), realizámos um estudo piloto com esta *checklist* com uma pequena amostra retirada da população (N =12), que nos permitiu apurar a versão final. Os estudos psicométricos da versão final encontram-se na página 31.

2.3.5. Escala de Mindset em Estudantes do Ensino Secundário

Por não existir uma escala para a população em estudo realizou-se a adaptação da mesma a partir da ECCI de Candeias e colaboradores (2020). De modo a cumprir com os critérios sugeridos por Angleitner e Wiggins (1986), procedeu-se a um levantamento de situações junto da população alvo. Este levantamento permitiu recolher sugestões e

críticas por parte de especialistas na área. Após a revisão das situações, estas foram aplicadas a uma pequena amostra para testar a sua objetividade, clareza e adequabilidade.

O instrumento de avaliação do *mindset* (Anexo 1) apresenta um conjunto de 6 itens, cada um deles com conteúdo específico a diferentes situações do dia-a-dia. Em cada um destes itens é apresentado duas respostas onde participantes devem assinalar o seu nível de concordância, de 1 a 5 (onde 1 corresponde a “discordo totalmente” e 5 a “concordo totalmente”), com cada uma das respostas. As respostas a estes itens revelam atitudes que indicam um dos tipos de *mindset*, fixo ou de crescimento. Os estudos psicométricos da versão final encontram-se na página 32.

2.4. Procedimento

Depois de garantidas as autorizações por parte dos organismos competentes (Comissão de Ética da Universidade de Évora), criou-se uma versão digital de todos os instrumentos.

A recolha de dados foi feita através da disponibilização de um questionário *online*² partilhado através de diversas redes sociais como o Facebook®, Twitter®, com um tipo de amostragem *snowball*, em que os/as participantes iniciais do estudo indicaram novos/as participantes da sua rede de amigos/as e conhecidos/as e assim sucessivamente. Foram cumpridos todos os procedimentos éticos e deontológicos, garantindo-se a confidencialidade e a declaração de consentimento informado, de modo a que os/as participantes tenham conhecimento do estudo que irá ser realizado, os seus objetivos, bem como os seus direitos na participação deste estudo.

A aplicação deste questionário, inserido no âmbito de um estudo internacional mais vasto, sobre as implicações psicológicas da crise pandémica na qualidade de vida e bem-estar, decorreu, numa primeira fase, entre os dias 17 de junho e 2 de agosto de 2020 e, numa segunda fase, entre os dias 5 de março e 7 de abril de 2021. Para a posterior análise dos dados quantitativos será utilizado o programa do IBM SPSS - *Statistics*.

² Através de um GoogleForms (Anexo1)

3. Apresentação e análise de resultados

A análise de resultados organizou-se em duas partes. Num primeiro momento realizou-se o estudo das características psicométricas dos instrumentos procedendo-se, em seguida, à análise das hipóteses.

3.1. Estudo 1 – Adaptação e validação dos Questionários

Os instrumentos utilizados, por não serem adequados à população em estudo, foram submetidos a um estudo psicométrico de modo a avaliar a sensibilidade, validade e consistência interna das escalas (Mâroco, 2018). Este estudo decorreu em três etapas: (1) Análise da sensibilidade, com recurso às medidas de localização e de tendência central; (2) Análise da validade de construto, através da análise fatorial; (3) Análise à consistência interna de escala, através da determinação do Alfa de *Cronbach*.

3.1.1. Escala de Medida da Manifestação do Bem-Estar Psicológico (EMMBEP)

Para a análise da sensibilidade recorreu-se às medidas de localização e de tendência central (mínimo, máximo e média de cada item) e às medidas de dispersão (desvio padrão) e a correlação do item com o total da escala corrigida.

Tabela 2

Análise descritiva das respostas aos itens da EMMBEP (N=364)

Itens	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão	Correlação de item com total da escala corrigida
1. Senti-me confiante.	1	5	3.16	.942	.642
2. Senti que os outros gostavam de mim e me apreciavam.	1	5	3.43	.978	.528
3. Senti-me satisfeito com o que fui capaz de alcançar, senti-me orgulhoso de mim próprio.	1	5	3.26	1.029	.693
4. Senti-me útil.	1	5	3.18	1.036	.650
5. Senti-me emocionalmente equilibrado.	1	5	3.06	1.161	.675
6. Fui igual a mim próprio, natural em todas as circunstâncias.	1	5	3.84	1.020	.562
7. Vivi a um ritmo normal. não tendo cometido excessos.	1	5	3.37	1.122	.617
8. A minha vida foi bem equilibrada entre as minhas atividades familiares, pessoais e académicas.	1	5	3.19	1.161	.665
9. Tive objetivos e ambições.	1	5	3.82	1.110	.583

10. Tive curiosidade e interesse em todo o tipo de coisas.	1	5	3.52	1.084	.584
11. Envolvi-me em vários projetos.	1	5	2.79	1.246	.493
12. Senti-me bem a divertir-me, a fazer desporto e a participar em todas as minhas atividades e passatempos preferidos.	1	5	3.71	1.179	.644
13. Ri-me com facilidade.	1	5	3.96	1.036	.678
14. Tive um grande sentido de humor, tendo feito os meus amigos rir facilmente.	1	5	3.88	1.038	.604
15. Fui capaz de estar concentrado e ouvir os meus amigos.	1	5	4.04	.964	.562
16. Relacionei-me facilmente com as pessoas à minha volta.	1	5	3.70	1.084	.668
17. Estive capaz de enfrentar situações difíceis de uma forma positiva.	1	5	3.34	1.058	.732
18. Perante situações complexas, fui capaz de as resolver com clareza.	1	5	3.36	.953	.722
19. Fui capaz de encontrar resposta para os meus problemas sem preocupações.	1	5	3.05	1.030	.695
20. Estive bastante calmo.	1	5	3.14	1.126	.643
21. Tive a impressão de realmente gostar e viver a vida ao máximo.	1	5	3.35	1.276	.687
22. Senti-me bem, em paz comigo próprio.	1	5	3.37	1.115	.773
23. Achei a vida excitante e quis aproveitar cada momento dela.	1	5	3.35	1.208	.674
24. A minha moral esteve boa.	1	5	3.43	1.115	.751
25. Senti-me saudável e em boa forma.	1	5	3.18	1.211	.660

De acordo com a tabela 2, os resultados da análise descritiva por item mostram uma dispersão adequada das respostas existindo um mínimo de 1 e um máximo de 5 para todos os itens. Os valores da média variam entre 2.79 e 4.04 e os valores do desvio padrão variam entre .942 e 1.276. Os itens mostram valores moderados e positivos com o total da escala, o que indica que tendem a avaliar um construto comum.

Com o objetivo de analisar a validade da Escala de Medida da Manifestação do Bem-Estar Psicológico nos alunos do ensino secundário realizou-se uma Análise Fatorial Exploratória (AFE) com extração dos fatores pelo método dos Componentes Principais com rotação ortogonal (varimax), utilizando os critérios definidos por Marôco (2018) - critério de Kaiser superior a 1, o *scree plot*, e a percentagem de variância retida. Tendo como base as subescalas da EMMBEP na versão original, a análise fatorial inicial foi forçada a 6 fatores, no entanto, o critério de Kaiser, para o último fator, apresentou valores inferiores a 1. Posto isto, foi feita uma nova análise, forçada a 5 fatores, que se mostrou explicativa de 65.832% da variância, tendo sido aceite como definitiva. Após a análise fatorial dos 25 itens da EMMBEP verificou-se a dispersão do fator “controlo de si e dos acontecimentos” nos fatores “felicidade” e “equilíbrio”, passando assim a existirem

apenas 5 fatores (como ilustrado na tabela 3). Verificou-se ainda, comparando com a estrutura fatorial original, a mudança de fator por parte de dois itens, o item 12 (“Senti-me bem a divertir-me, a fazer desporto e a participar em todas as minhas atividades e passatempos preferidos”) saiu do fator “envolvimento social” passando a estar no fator “sociabilidade”, enquanto que o item 25 (“Senti-me saudável e em boa forma”) passou do fator “felicidade” para o fator “equilíbrio”.

De forma a verificar a adequabilidade da AFE, foi utilizado o teste de *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) e o teste de esfericidade *Bartlett* ($x^2 = 5425.744$; g.l. = 300; $p < 0.001$), cujo resultado demonstrou que as variáveis são correlacionáveis e que a fatorabilidade da matriz apresenta um índice excelente (KMO = .952) (Marôco, 2018).

Tabela 3

Resultados da Análise fatorial da EMMBEP

Itens	1	2	3	4	5
7. Vivi a um ritmo normal, não tendo cometido excessos.	.758	.123	.246	.061	.207
8. A minha vida foi bem equilibrada entre as minhas atividades familiares, pessoais e académicas.	.587	.211	.254	.253	.221
19. Fui capaz de encontrar resposta para os meus problemas sem preocupações.	.559	.397	.144	.342	.135
25. Senti-me saudável e em boa forma.	.553	.312	.096	.258	.320
5. Senti-me emocionalmente equilibrado.	.541	.374	.215	.435	-.054
18. Perante situações complexas, fui capaz de as resolver com clareza.	.533	.286	.320	.264	.256
6. Fui igual a mim próprio, natural em todas as circunstâncias.	.512	.085	.483	-.002	.214
23. Achei a vida excitante e quis aproveitar cada momento dela.	.101	.780	.208	.168	.295
21. Tive a impressão de realmente gostar e viver a vida ao máximo.	.181	.769	.220	.201	.187
22. Senti-me bem, em paz comigo próprio.	.409	.675	.238	.303	.087
20. Estive bastante calmo.	.502	.571	.170	.155	.018
24. A minha moral esteve boa.	.364	.549	.381	.173	.228
17. Estive capaz de enfrentar situações difíceis de uma forma positiva.	.355	.446	.419	.308	.136
14. Tive um grande sentido de humor, tendo feito os meus amigos rir facilmente.	.148	.168	.795	.143	.159
15. Fui capaz de estar concentrado e ouvir os meus amigos.	.179	.130	.759	.136	.108
13. Ri-me com facilidade.	.201	.279	.684	.253	.149
16. Relacionei-me facilmente com as pessoas à minha volta.	.245	.272	.633	.263	.129
12. Senti-me bem a divertir-me, a fazer desporto e a participar em todas as minhas atividades e passatempos preferidos.	.170	.431	.449	.134	.328
2. Senti que os outros gostavam de mim e me apreciavam.	.068	.136	.289	.746	.069
4. Senti-me útil.	.146	.270	.158	.721	.308
1. Senti-me confiante.	.411	.152	.134	.613	.232
3. Senti-me satisfeito com o que fui capaz de alcançar, senti-me orgulhoso de mim próprio.	.318	.277	.157	.595	.318
11. Envolvi-me em vários projetos.	.080	.145	.106	.229	.764
10. Tive curiosidade e interesse em todo o tipo de coisas.	.189	.203	.244	.108	.738
9. Tive objetivos e ambições.	.310	.124	.173	.163	.708

O primeiro fator – equilíbrio - é composto pelos itens 5, 6, 7, 8, 18, 19 e 25 representativo de 46.77% da variância, e relaciona-se com a sensação de equilíbrio. O

segundo fator – felicidade – é composto pelos itens 17, 20, 21, 22, 23 e 24, representativo de 5.55% da variância e relaciona-se com o sentimento de felicidade. O fator 3 – sociabilidade – é composto pelos itens 12, 13, 14, 15 e 16, representativo de 5.30% da variância, estando relacionado com aspetos de sociabilidade. O quarto fator - autoestima – é composto pelos itens 1, 2, 3 e 4 representativo de 4.20% da variância e está relacionado com a autoestima. O quinto fator - envolvimento social - é composto pelos itens 9, 10 e 11 e representam 4.01% da variância e diz respeito a aspetos de envolvimento e motivação.

Os valores de Alfa de *Cronbach* obtidos mostram uma estrutura interna adequada com valores muito bons para a nota global ($\alpha = .951$) e bons para as 5 subescalas, com valores de .774 (na subescala do envolvimento social), .823 (na subescala de autoestima), .849 (na subescala de sociabilidade), .870 (na subescala de equilíbrio) e .897 (na subescala da felicidade). As correlações bivariadas entre os fatores da EMMBEP são positivas e significativas com valores moderados a altos (tabela 4).

Tabela 4

Coefficientes de Correlação de Pearson entre e os fatores da EMMBEP

Fatores	Equilíbrio	Felicidade	Sociabilidade	Autoestima	Envolvimento Social
Equilíbrio	-				
Felicidade	.789**	-			
Sociabilidade	.695**	.715**	-		
Autoestima	.703**	.673**	.601**	-	
Envolvimento Social	.578**	.540**	.528**	.566**	-

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

A correlação mais forte (.789) encontra-se entre o fator “Equilíbrio” e o fator “Felicidade” enquanto que a correlação mais fraca (.528) se encontra entre o fator “Sociabilidade” e o fator “Envolvimento Social”.

3.1.2. *Teste de Stress*

Para a análise da sensibilidade recorreu-se às medidas de localização e de tendência central (mínimo, máximo e média de cada item) e às medidas de dispersão (desvio padrão) e a correlação do item com o total da escala corrigida.

Tabela 5*Análise da distribuição das respostas aos itens do teste de stress (N=364)*

Itens	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão	Correlação de item com total da escala corrigida
1. Tenho a sensação de estar apressado, preso ou encurralado.	1	4	2.53	1.069	.566
2. Às vezes questiono-me sobre qual será o verdadeiro problema que tenho em mãos.	1	4	2.46	1.081	.484
3. O descontentamento e a raiva são meus companheiros diários.	1	4	2.26	1.036	.644
4. Acordo regularmente à noite, ou muito antes da hora de me levantar.	1	4	2.19	1.156	.419
5. Mesmo depois de descanso ou dias de folga, sinto-me cansado e apático.	1	4	2.70	1.079	.605
6. Existem pontos sensíveis da minha vida que me deixam em sobressalto só de pensar neles.	1	4	2.95	1.071	.632
7. Se preciso de conversar sobre os meus problemas, geralmente não encontro ninguém que me ouça.	1	4	1.81	1.020	.421

Os resultados da análise descritiva demonstram uma distribuição dos itens em estudo bastante adequada em todos os itens. Os valores da média variam entre 1.81 e 2.95. Os itens mostram valores moderados e positivos com o total da escala, o que indica que tendem a avaliar um construto comum.

Com o objetivo de analisar a validade do Teste de *Stress* nos alunos do ensino secundário realizou-se uma Análise Fatorial Exploratória (AFE) com extração dos fatores pelo método dos Componentes Principais com rotação ortogonal (varimax), utilizando os critérios definidos por Marôco (2018). De forma a verificar a adequabilidade da AFE, foi utilizado o teste de *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) e o teste de esfericidade *Bartlett* ($\chi^2 = 666.973$; g.l. = 21; $p < 0.001$), cujo resultado demonstrou que as variáveis são correlacionáveis e que a fatorabilidade da matriz apresenta um índice bom (KMO = .858) (Mâroco, 2018).

Tabela 6*Resultados da análise fatorial do teste de stress*

Itens	1
1. Tenho a sensação de estar apressado, preso ou encurralado.	.711
2. Às vezes questiono-me sobre qual será o verdadeiro problema que tenho em mãos.	.636
3. O descontentamento e a raiva são meus companheiros diários.	.775
4. Acordo regularmente à noite, ou muito antes da hora de me levantar.	.556
5. Mesmo depois de descanso ou dias de folga, sinto-me cansado e apático.	.741
6. Existem pontos sensíveis da minha vida que me deixam em sobressalto só de pensar neles.	.763
7. Se preciso de conversar sobre os meus problemas, geralmente não encontro ninguém que me ouça.	.563

Após a análise fatorial verificou-se, em concordância com a escala original, a existência de apenas um fator representativo de 46.667% da variância. O valor de Alfa de *Cronbach* obtido mostra uma estrutura interna adequada com um valor bom para a nota global ($\alpha = .804$).

3.1.3. Escala de Inquietação face à pandemia

Para a análise da sensibilidade recorreu-se às medidas de localização e de tendência central (mínimo, máximo e média de cada item) e às medidas de dispersão (desvio padrão) e a correlação do item com o total da escala corrigida.

Tabela 7

Análise da distribuição das respostas aos itens da escala de Inquietação (N=364)

Itens	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão	Correlação de item com total da escala corrigida
1.1 Inquietações atuais relacionadas com a saúde.	0	1	.31	.464	.027
1.2 Inquietações atuais relacionadas com os estudos.	0	1	.55	.498	.149
1.3 Inquietações atuais relacionadas com a vida social.	0	1	.11	.313	.100
2.1 Inquietações futuras relacionadas com a saúde.	0	1	.07	.258	.138
2.2 Inquietações futuras relacionadas com os estudos.	0	1	.54	.499	.199
2.3 Inquietações futuras relacionadas com a vida social.	0	1	.09	.280	.123

Os resultados da análise descritiva por item mostram uma dispersão adequada das respostas existindo um mínimo de 0 e um máximo de 1 para todos os itens. Os valores da média variam entre .07 e .55 e os valores do desvio padrão variam entre .258 e .499. Pode verificar-se que os itens tendem a avaliar um construto comum, uma vez que mostram valores moderados e positivos com o total da escala.

Com o objetivo de analisar a validade da Escala de *Inquietação* nos alunos do ensino secundário realizou-se uma Análise Fatorial Exploratória (AFE) com extração dos fatores pelo método dos Componentes Principais com rotação ortogonal (varimax), utilizando os critérios definidos por Marôco (2018). De forma a verificar a adequabilidade da AFE, foi utilizado o teste de *Kaiser-Mayer-Olkin* (KMO) e o teste de esfericidade *Bartlett* ($\chi^2 = 141.646$; g.l. = 15; $p < 0.001$), cujo resultado demonstrou que as variáveis

são correlacionáveis e que a fatorabilidade da matriz apresenta um índice bom (KMO = .515) (Mâroco, 2018).

Tabela 8

Resultados da análise fatorial da escala de inquietação

Itens	1	2	3
2.2 Inquietações futuras relacionadas com os estudos.	.846	.029	-.053
1.2 Inquietações atuais relacionadas com os estudos.	.844	-.094	.029
1.1 Inquietações atuais relacionadas com a saúde.	-.050	.833	-.102
2.1 Inquietações futuras relacionadas com a saúde.	-.007	.661	.290
2.3 Inquietações futuras relacionadas com a vida social.	.064	-.095	.828
1.3 Inquietações atuais relacionadas com a vida social.	-.102	.292	.667

Após a análise fatorial verificou-se a existência de 3 fatores representativos de 65.125% da variância. O primeiro fator é composto pelos itens 2.2 e 1.2 e está relacionado com as inquietações relativas aos estudos e é explicativo de 26.195% da variância. O segundo fator é composto pelos itens 1.1 e 2.1 e está relacionado com as inquietações relacionadas com a saúde e explica 22.267% da variância. O terceiro fator é composto pelos itens 2.3 e 1.3 que se encontram relacionados com as inquietações com a vida social e é explicativo de 16.664% da variância.

Para avaliar a confiabilidade da escala, tendo em consideração a dicotomia dos itens, foram utilizados o coeficiente de bipartição dos itens de *Guttman* e o coeficiente de *Sperman-Brown* que apresentaram valores de .539 e .543, respetivamente.

3.1.4. Escala de Mindset

A escala de *mindset* encontra-se dividida em duas subescalas, a subescala de *Mindset* de Crescimento e a subescala de *Mindset* Fixo.

Mindset de Crescimento

Para a análise da sensibilidade recorreu-se às medidas de localização e de tendência central (mínimo, máximo e média de cada item) e às medidas de dispersão (desvio padrão) e a correlação do item com o total da escala corrigida.

Tabela 9

Análise da distribuição das respostas aos itens da escala de mindset de crescimento
(N=364)

Itens	Mínimo	Máximo	Média	Erro Desvio	Correlação de item com total da escala corrigida
1.1 Eu aceitaria de bom grado e estaria deseioso/a de utilizar esta nova ferramenta de trabalho.	1	5	3.54	.945	.281
2.1 Eu esforçar-me-ia e estaria disponível para estudar e preparar-me para exame.	1	5	4.43	.845	.344
3.1 Dedicava o meu dia para preparar um bolo e organizar uma festa.	1	5	3.92	1.242	.120
4.1 Juntava-me à equipa, porque gosto de fazer novos amigos e praticar novos desportos.	1	5	3.40	1.173	.233
5.1 Eu aceitaria ir para o novo grupo, uma vez que quero ser mais independente, e ter um melhor aproveitamento.	1	5	3.77	1.137	.325
6.1 Pedir-lhes-ia para me aconselharem sobre como melhorar a qualidade do meu desempenho.	1	5	3.74	1.163	.367

Os resultados da análise descritiva por item mostram uma dispersão adequada das respostas existindo um mínimo de 1 e um máximo de 5 para todos os itens. Os valores da média variam entre 3.40 e 4.43 e os valores do desvio padrão variam entre .845 e 1.242. Os itens acima apresentados apresentam valores moderados e positivos com o total da escala, indicando assim a sua tendência para avaliar um constructo comum.

Com o objetivo de analisar a validade da Escala de *Mindset* de Crescimento nos alunos do ensino secundário realizou-se uma Análise Fatorial Exploratória (AFE) com extração dos fatores pelo método dos Componentes Principais com rotação ortogonal (varimax), utilizando os critérios definidos por Marôco (2018). De forma a verificar a adequabilidade da AFE, foi utilizado o teste de *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) e o teste de esfericidade *Bartlett* ($\chi^2 = 136.081$; g.l. = 15; $p < 0.001$), cujo resultado demonstrou que as variáveis são correlacionáveis e que a fatorabilidade da matriz apresenta um índice bom (KMO = .707) (Marôco, 2018).

Tabela 10

Resultados da análise fatorial da escala de mindset de crescimento

Itens	1	2
5.1 Eu aceitaria ir para o novo grupo, uma vez que quero ser mais independente, e ter um melhor aproveitamento.	.689	-.156
6.1 Pedir-lhes-ia para me aconselharem sobre como melhorar a qualidade do meu desempenho.	.665	.136
2.1 Eu esforçar-me-ia e estaria disponível para estudar e preparar-me para exame.	.625	.147
1.1 Eu aceitaria de bom grado e estaria deseioso/a de utilizar esta nova ferramenta de trabalho.	.556	.009
4.1 Juntava-me à equipa, porque gosto de fazer novos amigos e praticar novos desportos.	.460	.056
3.1 Dedicava o meu dia para preparar um bolo e organizar uma festa.	.066	.975

Após a análise fatorial verificou-se a existência de dois fatores representativos de 47.549% da variância. O primeiro fator, composto pelos itens 1.1, 2.1, 4.1, 5.1 e 6.1, é representativo de 31.133% da variância e está relacionado com a abertura à experiência. Enquanto que, o segundo fator, composto apenas pelo item 3.1 está relacionado com empenho próprio, representando 16.416% da variância. O Alfa de *Cronbach* obtido apresenta um valor modesto ($\alpha = .519$), porém, face aos valores da análise fatorial (variância explicada) optamos por incluir o instrumento nas nossas análises.

Mindset Fixo

Para a análise da sensibilidade recorreu-se às medidas de localização e de tendência central (mínimo, máximo e média de cada item) e às medidas de dispersão (desvio padrão) e a correlação do item com o total da escala corrigida.

Tabela 11

Análise da distribuição das respostas aos itens da escala de mindset fixo (N=264)

Itens	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão	Correlação de item com total da escala corrigida
1.2 Rejeitaria uma vez que prefiro usar os meios a que já me habituei.	1	5	2.24	1.168	.217
2.2 Eu desistiria e deixava para o próximo ano letivo.	1	5	1.44	.878	.292
3.2 Eu comprava um presente on-line e mandava entregar em sua casa.	1	5	2.79	1.475	.103
4.2 Eu ia recusar porque preferiria continuar a praticar os desportos que já conheço e nos quais já sou bom/boa.	1	5	2.67	1.349	.219
5.2 Eu rejeitaria essa proposta, porque poderia ser uma grande mudança para mim trabalhar num grupo ao qual não estou habituado.	1	5	2.39	1.243	.301
6.2 Uma vez que os meus pais estavam descontentes, eu iria desistir e não tentava melhorar.	1	5	1.73	1.035	.300

Os resultados da análise descritiva por item mostram uma dispersão adequada das respostas existindo um mínimo de 1 e um máximo de 5 para todos os itens. Os valores da média variam entre 1.44 e 2.79 e os valores do desvio padrão variam entre .878 e 1.475. Os itens demonstram valores positivos e moderados com o total da escala, o que indica que tendem a avaliar um construto comum.

Com o objetivo de analisar a validade da Escala de *Mindset Fixo* nos alunos do ensino secundário realizou-se uma Análise Fatorial Exploratória (AFE) com extração dos fatores pelo método dos Componentes Principais com rotação ortogonal (varimax),

utilizando os critérios definidos por Marôco (2018). De forma a verificar a adequabilidade da AFE, foi utilizado o teste de *Kaiser-Mayer-Olkin* (KMO) e o teste de esfericidade *Bartlett* ($x^2 = 122.036$; g.l. = 15; $p < 0.001$), cujo resultado demonstrou que as variáveis são correlacionáveis e que a fatorabilidade da matriz apresenta um índice bom (KMO = .633) (Mâroco, 2018).

Tabela 12

Resultados da análise fatorial da escala de mindset fixo

Itens	1	2
6.2 Uma vez que os meus pais estavam descontentes, eu iria desistir e não tentava melhorar.	.813	.021
2.2 Eu desistiria e deixava para o próximo ano letivo.	.765	.033
4.2 Eu ia recusar porque preferiria continuar a praticar os desportos que já conheço e nos quais já sou bom/boa.	.043	.733
3.2 Eu comprava um presente on-line e mandava entregar em sua casa.	-.103	.548
5.2 Eu rejeitaria essa proposta, porque poderia ser uma grande mudança para mim trabalhar num grupo ao qual não estou habituado.	.405	.503
1.2 Rejeitaria uma vez que prefiro usar os meios a que já me habituei.	.298	.406

Após a análise fatorial verificou-se a existência de dois fatores representativos de 46.162% da variância. O primeiro fator, composto pelos itens 2.2 e 6.2 e está relacionado com o conformismo. Já o segundo fator, composto pelos itens, 1.2, 3.2, 4.2 e 5.2 e encontra-se relacionado com a manutenção da segurança. O Alfa de *Cronbach* obtido apresenta um valor modesto para a nota global ($\alpha = .458$) e para as subescalas ($\alpha = .534$ e $\alpha = .329$), porem, face aos valores da análise fatorial (variância explicada) optamos por incluir o instrumento nas nossas análises.

3.2. Estudo 2 – Análise das Hipóteses

Análise descritiva das variáveis³

Iniciamos a análise das hipóteses pela análise descritiva das variáveis em estudo recorrendo às medidas de localização e de tendência central (mínimo, máximo e média de cada variável) e à medida de dispersão (desvio padrão).

³ Antes de iniciarmos a análise das hipóteses testamos a normalidade da amostra, uma vez que a distribuição do número de participantes em função das variáveis sexo (rapazes $n = 107$ e raparigas $= 257$) e tipo de ensino (ensino regular $= 318$ e ensino profissional $= 46$) é discrepante. Usamos o teste de Kolmogorov-Smirnov tendo sido aceite H_0 para $p > .05$.

Tabela 13

Análise descritiva das variáveis da Escala de Medida da Manifestação do Bem-Estar Psicológico

Variáveis	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Subescala Equilíbrio da EMMBEP	364	7	35	23.050	5.760
Subescala Felicidade da EMMBEP	364	6	30	19.990	5.615
Subescala Sociabilidade da EMMBEP	364	5	25	19.290	4.194
Subescala Autoestima da EMMBEP	364	4	20	13.030	3.223
Subescala Envolvimento Social da EMMBEP	364	3	15	10.140	2.860
N válido (de lista)	364				

Os valores da média variam entre 10.140, para a subescala de Envolvimento Social, e 23.050, para a subescala de Equilíbrio, com valores do desvio padrão de 2.860 e 5.760, respetivamente.

Tabela 14

Análise descritiva das variáveis do Teste de Stress

Variáveis	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Escala de stress	364	7	28	16.890	5.093
N válido (de lista)	364				

A média para a escala de Stress é de 16.89 com um desvio padrão de 5.093.

Tabela 15

Análise descritiva das variáveis da Escala de Inquietação face à pandemia

Variáveis	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Inquietações relacionadas com a Saúde	364	0	2	.380	.575
Inquietações relacionadas com os Estudos	364	0	2	1.080	.844
Inquietações relacionadas com a Vida Social	364	0	2	.195	.461
N válido (de lista)	364				

Os valores da média variam entre .384, para a subescala Inquietações com a Vida Social, e 1.088, para a subescala de inquietações com os Estudos, com valores do desvio padrão de .461 e .844, respetivamente.

Tabela 16

Análise descritiva das variáveis da escala de Mindset de crescimento

Variáveis	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Subescala Empenho Pessoal - Mindset Crescimento	364	1	5	3.920	1.242
Subescala Abertura à experiência - Mindset de Crescimento	364	6	25	18.880	3.184
N válido (de lista)	364				

A média para a subescala de Empenho Pessoal é de 3.920, com um desvio de padrão de 1.242. Já no que diz respeito à subescala de Abertura à Experiência a média é de 18,880 com um desvio padrão de 3,184.

Tabela 17*Análise descritiva das variáveis da escala de Mindset Fixo*

Variáveis	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Subescala Conformismo - <i>Mindset</i> Fixo	364	2	10	3.160	1.585
Subescala Manutenção da segurança - <i>Mindset</i> fixo	364	4	20	10.100	3.028
N válido (de lista)	364				

A média para a subescala de Conformismo é de 3.160, com um desvio de padrão de 1.585. Já no que diz respeito à subescala de Manutenção da Segurança a média é de 10.100 com um desvio padrão de 3.028.

Para o estudo das hipóteses partimos do objetivo geral e dos objetivos específicos para estabelecer as seguintes hipóteses:

1. Existe uma relação entre as variáveis sociodemográficas e o bem-estar, o *mindset*, o *stress* e as inquietações,
2. Existe uma relação entre as variáveis relacionadas com os estudos e o bem-estar, o *mindset*, o *stress* e as inquietações,
3. Existe uma relação entre as os hábitos de vida quotidiana e o bem-estar, o *mindset*, o *stress* e as inquietações,
4. Existe uma relação entre o bem-estar, o *mindset*, o *stress* e as inquietações, em função do tipo de ensino.
5. Existem diferenças positivas significativas no *stress*, no bem-estar e no *mindset* em função do tipo de ensino.
6. Existem diferenças positivas significativas no *stress*, no bem-estar e no *mindset* em função do género.

Para o estudo da hipótese 1 e 2 vai ser feita um estudo das correlações de *Pearson* entre as variáveis em estudo e, para a hipótese 3 vai ser feito um estudo de comparação de médias e análise da variância.

Estudo da hipótese 1

Para perceber a relação existente entre o as variáveis sociodemográficas e o bem-estar, o *stress* e as inquietações e o *mindset*, foi feita uma tabela de correlações (Anexo 4). Existe uma correlação positiva e significativa entre as habilitações literárias da mãe e as subescalas “Sociabilidade” (.103) da EMMBEP e “abertura à experiência (.162) da escala de *mindset* de crescimento e uma correlação significativa e negativa com a

subescala “conformismo” (-.123) da escala de *mindset* fixo. O nível socioeconómico relaciona-se significativa e positivamente com a subescala “sociabilidade” (.105) da EMMBEP.

Estudo da hipótese 2

Para perceber a relação existente entre o as variáveis relacionadas com os estudos e o bem-estar, o *stress* e as inquietações e o *mindset*, foi feita uma tabela de correlações (Anexo 4). O ano de escolaridade encontra-se relacionado significativa e positivamente com a subescala “autoestima” (.138) da EMMBEP e com a subescala de inquietações com os estudos (.119).

Estudo da hipótese 3

Para perceber a relação existente entre os hábitos de vida quotidianos e o bem-estar, o *stress* e as inquietações e o *mindset*, foi feita uma tabela de correlações (Anexo 4). Existe uma correlação significativa e negativa entre as mudanças na alimentação e todas as subescalas da EMMBEP Equilíbrio (-.302), Felicidade (-.257), Sociabilidade (-.179), Autoestima (-.252) e Envolvimento social (-.178) e uma correlação positiva e significativa com a escala de *stress* (.256) e as subescalas de inquietações com os estudos (.162) e com a vida social (.107) da escala de inquietações. As alterações no sono relacionam-se significativa e negativamente com as subescalas da EMMBEP, Equilíbrio (-.287), Felicidade (-.274), Sociabilidade (-.168), Autoestima (-.189) e Envolvimento social (-.165) e com a subescala de abertura à experiência (-.166), e, positivamente com a escala de *stress* (.361), a subescala de inquietações com os estudos (.138) e a subescala “conformismo” (.108). As alterações no consumo apresentam correlações significativas e positivas com a escala de *stress* (.138) e a subescala de conformismo (.173) e negativas com a subescala de abertura à experiência (-.206). A média das horas de desporto praticadas numa semana apresenta uma correlação significativa e positiva com todas as subescalas da EMMBEP, Equilíbrio (.214), Felicidade (.149), Sociabilidade (.139), Autoestima (.236) e Envolvimento social (.230) e uma correlação negativa com a escala de *stress* (-.187) e a subescala de inquietações relacionadas com os estudos (-.144).

Estudo da hipótese 4

Para perceber a relação existente entre o Bem-estar, o *stress* e as inquietações e o *mindset*, nos alunos do ensino regular foi feita uma tabela de correlações.

Tabela 18

Correlações das variáveis *Mindset*, *Stress*, Inquietação e Bem-estar nos/as alunos/as do ensino secundário regular (N=318)

Variáveis	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1- Equilíbrio - EMMBEP	1												
2- Felicidade - EMMBEP	.778**	1											
3- Sociabilidade - EMMBEP	.710**	.720**	1										
4- Autoestima - EMMBEP	.694**	.653**	.627**	1									
5- Envolvimento Social - EMMBEP	.576**	.532**	.547**	.536**	1								
6- <i>Stress</i>	-.535**	-.553**	-.384**	-.459**	-.205**	1							
7- Inquietações com a saúde	.012	.111*	.039	.011	.007	.061	1						
8- Inquietações com os estudos	-.088	-.057	-.056	-.022	.012	.207**	-.120*	1					
9- Inquietações com a vida social	-.105	-.090	.030	-.055	-.076	.101	.150**	-.028	1				
10- Empenho Pessoal – <i>Mindset</i> Crescimento	-.003	.042	.005	-.017	.049	.038	.058	.043	.015	1			
11- Abertura à Experiência – <i>Mindset</i> Crescimento	.343**	.351**	.346**	.267**	.309**	-.218**	.078	.071	.003	.126*	1		
12- Conformismo – <i>Mindset</i> Fixo	-.352**	-.323**	-.290**	-.241**	-.315**	.240**	-.017	-.028	.092	-.086	-.458**	1	
13- Manutenção da segurança – <i>Mindset</i> Fixo	-.133*	-.160**	-.139*	-.031	-.175**	.057	.002	-.088	.001	-.122*	-.475**	.220**	1

** . A correlação é significativa no nível 0.01 (2 extremidades).
* . A correlação é significativa no nível 0.05 (2 extremidades).

As correlações bivariadas entre as variáveis em estudo, para os/as alunos/as do ensino secundário regular, são na sua maioria, estatisticamente significativas e moderadas. A subescala “Empenho Pessoal” tem uma correlação positiva e significativa com a subescala “Abertura à experiência” (.126) e uma correlação negativa e significativa com a subescala “Manutenção da segurança” (-.122). A subescala “Abertura à experiência” correlaciona-se positiva e significativamente com as subescalas “Equilíbrio” (.343), “Felicidade” (.351), “Sociabilidade” (.346), “Autoestima” (.267) e “Envolvimento Social” (.309) e negativa e significativamente com as subescalas “Conformismo” (-.458), “Manutenção da Segurança” (-.475) e “*Stress*” (-.218). A subescala “Conformismo” tem uma correlação positiva e significativa com a subescala “Manutenção da segurança” (.220) e com a escala de “*Stress*” (.240) e uma correlação negativa e significativa com todas as subescalas da EMMBEP – “Equilíbrio” (-.352), “Felicidade” (-.323), “Sociabilidade” (-.290), “Autoestima” (-.241) e “Envolvimento Social” (-.315). A subescala “Manutenção da segurança” correlaciona-se negativa e significativamente com

as subescalas “Equilíbrio” (-.133), “Felicidade” (-.160), “Sociabilidade” (-.139) e “Envolvimento Social (-.175). A escala de *stress* apresenta correlações significativas e negativas com todas as subescalas da EMMBEP - “Equilíbrio” (-.535), “Felicidade” (-.553), “Sociabilidade” (-.384), “Autoestima” (-.459) e “Envolvimento Social” (-.205). A subescala “Inquietações com a saúde” apresenta uma correlação positiva e significativa com a subescala “Felicidade” (.111) e com a subescala “Preocupações com a vida social” (.150) e uma correlação negativa e significativa com a subescala “Inquietações com os estudos” (-.120). A subescala “Inquietações com os estudos” apresenta uma correlação positiva e significativa com a escala de “*Stress*” (.207).

Para perceber a relação existente entre o Bem-estar, o *stress* e as inquietações e o *mindset*, nos/as alunos/as do ensino profissional foi feita uma tabela de correlações.

Tabela 19

Correlações das variáveis em estudo nos/as alunos/as do ensino secundário profissional (N=46)

Variáveis	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1- Equilíbrio - EMMBEP	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2- Felicidade - EMMBEP	.862**	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
3- Sociabilidade - EMMBEP	.579**	.654**	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
4- Autoestima - EMMBEP	.748**	.789**	.435**	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
5- Envolvimento Social - EMMBEP	.589**	.601**	.414**	.721**	1	-	-	-	-	-	-	-	-
6- <i>Stress</i>	-.570**	-.605**	-.333*	-.587**	-.355*	1	-	-	-	-	-	-	-
7- Inquietações com a saúde	.036	.082	.224	-.037	-.038	.178	1	-	-	-	-	-	-
8- Inquietações com os estudos	-.121	-.112	.076	-.199	-.182	-.090	.091	1	-	-	-	-	-
9- Inquietações com a vida social	.069	.081	.291	-.082	.119	.309*	.352*	-.165	1	-	-	-	-
10- Empenho Pessoal – <i>Mindset</i> Crescimento	.147	.114	.123	-.005	.005	-.132	.003	-.023	-.057	1	-	-	-
11- Abertura à Experiência – <i>Mindset</i> Crescimento	.283	.317*	.334*	.151	.200	-.179	.239	.021	-.032	.120	1	-	-
12- Conformismo – <i>Mindset</i> Fixo	.010	-.115	-.181	.057	.000	-.017	-.154	-.092	-.100	-.050	-.392**	1	-
13- Manutenção da segurança – <i>Mindset</i> Fixo	-.099	-.263	-.346*	-.050	.015	.185	-.200	-.160	-.094	-.069	-.375*	.447**	1

** . A correlação é significativa no nível 0.01 (2 extremidades).

* . A correlação é significativa no nível 0.05 (2 extremidades).

Para os/as alunos/as do ensino profissional, as correlações bivariadas entre todas as subescalas da EMMBEP e a escala de *Stress* são negativas e significativas. O fator “Abertura à Experiência” da escala de *Mindset* de Crescimento correlaciona-se negativa e significativamente com os fatores “Conformismo” (-.392) e “Manutenção da segurança” (-.375) da escala de *Mindset* Fixo e positiva e significativamente com as subescalas “Felicidade” (.317) e “Sociabilidade” (.334) da EMMBEP. A subescala “Conformismo”

da escala de *Mindset* Fixo correlaciona-se positiva e significativamente com a subescala “Manutenção da segurança” (.447). Já a subescala “Manutenção da segurança” apresenta uma correlação significativa e negativa com a subescala “Sociabilidade” (-.181) da EMMBEP. A subescala “Inquietações com a vida social” apresenta correlações positivas e significativas com a escala de *Stress* (.309) e a subescala “Inquietações com a saúde” (.352).

Estudo da Hipótese 5

De modo a estudar as diferenças entre as variáveis em estudo, em função do tipo de ensino foi feita uma análise de variância (Tabela 20).

Tabela 20

Diferenças entre o ensino regular (n=318) e o ensino profissional (n=46) nas variáveis em estudo

Variáveis	Tipo de Ensino		F	p
	Ensino Regular M (DP)	Ensino Profissional M (DP)		
1- Equilíbrio - EMMBEP	22.89 (5.706)	24.15 (6.074)	1.944	.413
2- Felicidade - EMMBEP	19.73 (5.606)	21.83 (5.388)	5.692	.056
3- Sociabilidade - EMMBEP	19.15 (4.175)	20.24 (4.249)	2.718	.295
4- Autoestima - EMMBEP	12.93 (3.142)	13.67 (3.706)	2.125	.987
5- Envolvimento Social - EMMBEP	10.10 (2.805)	10.39 (3.242)	.405	.154
6- <i>Stress</i>	17.04 (5.059)	15.89 (5.267)	2.042	.525
7- Inquietações saúde	.381 (.570)	.413 (.617)	.128	.720
8- Inquietações Estudos	1.148 (.826)	.674 (.871)	13.059	.000
9- Inquietações vida social	.201 (.467)	.152 (.420)	.455	.500
10- Empenho pessoal- <i>Mindset</i> Crescimento	3.94 (1.221)	3.78 (1.381)	.673	.164
11- Abertura à experiência- <i>Mindset</i> Crescimento	18.76 (3.144)	19.72 (3.364)	3.676	.018
12- Conformismo – <i>Mindset</i> fixo	3.13 (1.521)	3.39 (1.972)	1.102	.100
13- Manutenção da segurança – <i>Mindset</i> Fixo	10.10 (2.999)	10.11 (3.254)	.000	.146

Verificou-se uma diferença significativa, para o ensino profissional em relação ao ensino regular, na variável “Abertura à Experiência” (N=364; F=3.676, p<.05). Verificou-se uma diferença significativa entre os/as alunos/as do ensino regular em relação aos do ensino profissional, na variável “Inquietações com os estudos” (N=364; F=13.059, p<.01).

Estudo da Hipótese 6

De modo a estudar as diferenças entre as variáveis em estudo, em função do sexo foi feita uma análise de variância (Tabela 21).

Tabela 21

Diferenças entre o sexo feminino (n=257) e o sexo masculino (n=107) nas variáveis em estudo.

Variáveis	Sexo		F	p
	Feminino M (DP)	Masculino M (DP)		
1- Equilíbrio - EMMBEP	22.16 (5.501)	25.17 (5.840)	21.732	.000
2- Felicidade - EMMBEP	19.19 (5.369)	21.91 (5.755)	18.471	.000
3- Sociabilidade - EMMBEP	18.87 (4.080)	20.30 (4.309)	8.994	.003
4- Autoestima - EMMBEP	12.61 (3.076)	14.02 (3.362)	14.886	.000
5- Envolvimento Social - EMMBEP	9.84 (2.893)	10.86 (2.658)	9.828	.002
6- <i>Stress</i>	17.81 (4.868)	14.69 (4.965)	30.624	.000
7- Inquietações saúde	.416 (.594)	.308 (5215)	2.671	.103
8- Inquietações Estudos	1.167 (.824)	.897 (.868)	7.866	.005
9- Inquietações vida social	.202 (.440)	.178 (.511)	.218	.641
10- Empenho pessoal- <i>Mindset</i> Crescimento	3.93 (1.246)	3.92 (1.242)	.005	.943
11- Abertura à experiência- <i>Mindset</i> Crescimento	19.17 (2.962)	18.19 (3.585)	7.285	.007
12- Conformismo – <i>Mindset</i> fixo	3.05 (1.402)	3.42 (1.938)	4.066	.044
13- Manutenção da segurança – <i>Mindset</i> Fixo	9.82 (2.989)	10.77 (3.028)	7.435	.007

Verificou-se uma diferença significativa, para o sexo masculino em relação com o sexo feminino, nas variáveis “Equilíbrio” (N=364; F=21.732, $p < .01$), “Felicidade” (N=364; F=18.471, $p < .01$), “Sociabilidade” (N=364; F=8.994, $p < .01$), “Autoestima” (N=364; F=14.886, $p < .01$), “Envolvimento Social” (N=364; F=9.828, $p < .01$). Verificou-se uma diferença significativa, para o sexo feminino em função do sexo masculino, para as variáveis “*Stress*” (N=364; F=30.624, $p < .01$) e “Inquietações Estudos” (N=364; F=7.866, $p < .01$). Verificou-se ainda, para a variável “Abertura à Experiência” (N=364; F=7.285, $p < .01$), uma diferença significativa para o sexo feminino em relação com o sexo masculino e para a variável “Manutenção da segurança” (N=364; F=7.435, $p < .01$), uma diferença significativa para o sexo masculino em relação com o sexo feminino.

4. Discussão dos resultados

Passamos a apresentar a discussão dos principais resultados apresentados no ponto anterior começando por relembrar os objetivos desta investigação. O objetivo principal passou por tentar compreender a relação entre o *mindset* (fixo *versus* crescimento), o *stress*, as inquietações e o bem-estar de estudantes do ensino secundário regular e profissional em contexto de crise pandémica. Já os objetivos específicos definidos foram (1) Perceber a relação entre as variáveis sociodemográficas, escolares e estilos de vida e as manifestações de stress, inquietação, bem-estar e *mindset*; (2) Caracterizar a relação

entre o stress e as inquietações, o bem-estar e o mindset em função do tipo de ensino (regular versus profissional); (3) Analisar a existência de diferenças significativas no stress, inquietações, bem-estar e mindset, em função dos dois tipos de ensino; (4) Analisar a existência de diferenças significativas no stress, inquietações, bem-estar e mindset, em função do sexo. De modo a poder dar resposta a estes objetivos foi utilizada uma metodologia de análise de correlações, assim como uma metodologia de análise de comparação de médias.

Este estudo permitiu verificar algumas relações entre as variáveis sociodemográficas e os estilos de vida dos/as participantes. Verificou-se que os/as alunos/as mais velhos tendem a reportar mais mudanças na alimentação e que, quando existem mudanças na alimentação tendem a existir também mudanças no sono. As alterações na alimentação revelaram também uma relação positiva com as horas passadas na *internet*. Relativamente às habilitações literárias da mãe observou-se que quando mais alta a habilitação literária mais horas semanais são dedicadas à prática de desporto e menos horas diárias são passadas na *internet*. Por outro lado, constatou-se que quanto mais horas são dedicadas por semana à prática de desporto menores são as horas passadas por dia na *internet*, assim como menores são as alterações no sono. Como referido por Di Renzo e colaboradores (2020), a situação de pandemia, e conseqüente confinamento, aumentam o risco de sedentarismo, o que vai ter impacto nos hábitos de vida quotidiana destes alunos, nomeadamente no que diz respeito aos seus hábitos alimentares, de sono, consumo e até mesmo hábitos referentes à prática de desporto ou a horas despendidas na internet. Também os resultados de um estudo de Dragun e colaboradores (2021) evidenciam a existência de mudanças alimentares, na atividade física, hábitos de sono e bem-estar psicológico de adolescentes durante a pandemia.

Foi também possível verificar algumas relações entre as variáveis em estudo e as variáveis sociodemográficas, as variáveis relacionadas com os estudos e os hábitos de vida, concretamente, alunos cujo as mães têm habilitações literárias mais altas têm níveis mais altos de sociabilidade e de abertura à experiência e menores níveis de conformismo. Quanto maior o nível socioeconómico também maior são os níveis da sociabilidade.

Em relação ao ano de escolaridade parece existir uma maior preocupação com os estudos nos jovens mais velhos, o que é de esperar tendo em conta a aproximação dos exames nacionais e da entrada para a universidade.

Até ao momento de redação desta discussão não identificámos literatura que avalie as relações existentes entre os hábitos de vida e o *stress*, bem-estar e *mindset* em tempo de pandemia. No entanto, no nosso estudo, foi possível verificar que, os/as alunos/as que reportam mudanças na alimentação parecem ter níveis mais baixos de bem-estar e níveis mais altos de *stress*, inquietações com os estudos e com a vida social. Os/as alunos/as que reportam alterações no sono apresentam níveis de bem-estar mais baixos e níveis de *stress* e inquietações com os estudos mais elevados, apresentam ainda um *mindset* mais direcionado para o conformismo. No caso dos/as alunos/as que reportaram alterações no consumo apresentaram maiores níveis de *stress* e um *mindset* mais direcionado para o conformismo e menos para a abertura à experiência. No que diz respeito à média de horas de desporto praticadas numa semana, os/as alunos/as que mais praticam desporto parecem ter níveis mais elevados de bem-estar e menores níveis de *stress* e inquietações relacionadas com os estudos. Os/as alunos/as que passam mais horas por dia na internet parecem ter níveis mais baixos de equilíbrio e envolvimento social e um *mindset* mais orientado para o empenho pessoal e para a abertura à experiência. Estes dados devem posteriormente ser confirmados e replicados com amostras de maiores dimensões, de modo a chegar a resultados mais generalizáveis.

Através da análise dos resultados obtidos verificamos ainda que, em ambos os tipos de ensino, o *Stress* parece ser condicionador do Bem-estar, ou seja, quando existem maiores níveis de *stress* existe menores níveis de bem-estar percebido.

Os/as alunos/as do ensino secundário regular com um *mindset* orientado para a abertura à experiência parecem ter menores níveis de *Stress*. O que também se verifica para os níveis de equilíbrio, felicidade, autoestima, sociabilidade e envolvimento social, ou seja, os/as alunos/as do ensino regular com um *mindset* orientado para a abertura à experiência parecem ter maiores níveis de bem-estar. Já os/as alunos/as que apresentam um nível de *mindset* orientado para o conformismo apresentam menores níveis de bem-estar, nomeadamente, menores níveis de equilíbrio, felicidade, autoestima, sociabilidade e envolvimento social, assim como, maiores níveis de *stress*. Isto vai ao encontro do referido por Mosanya (2020), que afirma que um *mindset* de crescimento pode ser indubitavelmente favorável ao bem-estar durante alturas de maior *stress*. O *mindset* funciona como um fator facilitador em situações de *stress*, uma pessoa com um *mindset* de crescimento, orientado para a abertura à experiência, tende a ter melhores capacidades

autorregulatórias, o que vai ter impacto em todas as componentes do seu bem-estar. Xiang e colaboradores (2019) consideram a autoestima como um dos recursos importantes para evitar a sobrecarga em situações de *stress*, que vai ao encontro dos resultados obtidos. No que diz respeito às inquietações percebidas, os/as alunos/as do ensino secundário regular apresentaram inquietações relacionadas com a saúde, com a vida social e com os estudos. No entanto, os/as alunos/as que apresentam inquietações relacionadas com a saúde apresentam também inquietações com a vida social e não apresentam inquietações relacionadas com os estudos. Por outro lado, os/as alunos/as que apresentam inquietações relacionadas com os estudos apresentam maiores níveis de *stress*, o que é de esperar tendo em conta o impacto que os estudos e as avaliações têm no *stress* sentido por parte dos/as alunos/as.

Os/As alunos/as do ensino profissional com um *mindset* orientado para a abertura à experiência apresentam maiores níveis de felicidade e sociabilidade, o que se encontra relacionado com maiores níveis de bem-estar. Já os que possuem um *mindset* direcionado para a manutenção da segurança apresentam menores níveis de sociabilidade. Estes resultados vão de encontro ao referido na literatura, considerando que o *mindset* de crescimento é um fator favorável ao bem-estar. No que diz respeito às inquietações percebidas pelos/as alunos/as do ensino profissional, os que apresentam inquietações relacionadas com a vida social também apresentam inquietações com a saúde e, apresentam ainda, maiores níveis de *stress*. As inquietações são consideradas como um dos sintomas causadores de episódios de *stress* (Ningsih et al., 2020), nomeadamente inquietações relacionadas com os estudos, a saúde e a vida social.

Comparando os/as alunos/as dos dois tipos de ensino, regular e profissional, os/as alunos/as do ensino regular tendem a expressar mais preocupações relacionadas com os estudos, enquanto que os/as alunos/as do ensino profissional tendem a apresentar um *mindset* mais orientado para a abertura à experiência. Por sua vez, os/as alunos/as do ensino regular parecem estar mais focados nos seus objetivos educativos o que parece produzir níveis mais baixos de bem-estar, diminuindo a capacidade de adaptação a momentos adversos. Num estudo de Fragoso (2016), verificou-se que, os/as alunos/as do ensino profissional, parecem possuir maiores capacidades de adaptação a momentos adversos, assim como maiores níveis de Bem-estar psicológico. Após os resultados obtidos e a literatura encontrada parece existir uma forte relação entre o *mindset* de

crescimento e a adaptação a momentos de *stress*, funcionando como um facilitador da mesma. Em síntese, o *mindset* ao possuir um papel de facilitador nestes momentos de adversidade, vai também ter impacto na perceção de maiores níveis de bem-estar.

No que diz respeito ao sexo, parece que os alunos do sexo masculino tendem a expressar níveis mais altos de equilíbrio, felicidade, sociabilidade, autoestima e envolvimento social do que as alunas do sexo feminino. Por outro lado, as alunas do sexo feminino tendem a demonstrar níveis mais altos de *stress* e inquietações com os estudos. Posto isto, os alunos do sexo masculino tendem a demonstrar níveis mais altos de bem-estar percebido. No que diz respeito ao *mindset*, as raparigas tendem a demonstrar uma mentalidade mais orientada para a abertura à experiência, *mindset* de crescimento, enquanto os rapazes tendem a demonstrar uma mentalidade mais orientada para a manutenção da segurança, *mindset* fixo. Em estudos anteriores, como o de Sigmundsson e colaboradores (2021), apesar de as raparigas apresentarem valores residualmente superiores, parece não existirem diferenças significativas entre os dois sexos. Esta diferença pode estar relacionada com fatores culturais, sociais ou até mesmo devido às características da amostra.

5. Conclusão

A situação atual tem-se mostrado como uma das mais desafiantes dos últimos tempos. A situação instável em todo o mundo e as alterações às rotinas de toda a população tiveram impactos bastante significativos em todos nós. Para além disto, as situações de medo, incerteza, preocupação e *stress* aumentaram de forma exponencial, o que veio a ter grandes impactos na saúde e bem-estar geral da população. Os/as estudantes de todas as faixas etárias têm sofrido com estas alterações e os/as alunos/as do ensino secundário não são uma exceção. Este ciclo de estudos acarreta por si só uma grande quantidade de mudanças e momentos proporcionadores de *stress*, quando adicionamos todas as mudanças causadas pela pandemia podemos perceber o aumento desta dificuldade.

Existem vários fatores que podem facilitar ou dificultar a forma como lidamos com as experiências desafiantes. No caso dos/as alunos/as do ensino secundário podem existir fatores como o nível socioeconómico, o agregado familiar, e os diferentes estilos de vida

que podem ter um impacto na forma como os/as estudantes sentem estas alterações. Um dos fatores que achamos possível ter algum impacto foi a tipologia de ensino frequentada por cada aluno, no entanto, parece não existir uma diferença significativa nos níveis de *stress* percebidos, mas sim nos fatores causadores deste *stress*. Os/as alunos/as do ensino regular parecem ter mais preocupações com os estudos e a vida académica, o que resulta em maiores níveis de *stress*.

O *mindset* dos/as estudantes parece ter implicações na forma como estes reagem a estas situações adversas. Em ambos os tipos de ensino um *mindset* de crescimento, mais direcionado para a abertura à experiência, parece agir como facilitador e, por consequente, produzir menores níveis de *stress* e maiores níveis de bem-estar. Já os estudantes que possuem um *mindset* mais fixo, orientado para o conformismo ou para a manutenção da segurança, tendem a apresentar menores níveis de bem-estar e maiores níveis de *stress*. Os/as alunos/as do ensino secundário profissional, em comparação com os/as alunos/as do ensino regular, aparentam ter um *mindset* mais direcionado para a abertura à experiência, o que sugere uma maior facilidade em lidar com situações *stressantes*. Tendo em conta que o *mindset* de crescimento promove o desenvolvimento de resiliência e tem uma grande influência nos processos de autorregulação. Tal facto parece sugerir que os estudantes do ensino profissional apresentam mais ferramentas para lidar com a pandemia. No entanto, estes resultados devem ser interpretados com cautela, uma vez que podem estar relacionados com as condições da amostra, como o facto da percentagem inferior de participantes do ensino secundário profissional.

No que diz respeito ao sexo parece existir uma maior preocupação com os estudos por parte das raparigas, assim como maiores níveis de *stress* e, por outro lado, maiores níveis de bem-estar percebidos pelos rapazes. As raparigas parecem, no entanto, ter uma mentalidade mais orientada para um *mindset* de crescimento enquanto os rapazes tendem a ter um nível de mentalidade mais orientados para o *mindset* fixo.

Existem, no entanto, alguns fatores que poderão condicionar a possibilidade de generalização dos resultados encontrados. Em primeiro lugar, é de salientar a utilização exclusiva de medidas de autorresposta, que podem ser sujeitas a diversas formas de enviesamento (Dowling et al., 2016). Outra limitação a ser referida é a representatividade da amostra, principalmente no que diz respeito aos/às alunos/as do ensino profissional. A diferença existente entre a quantidade de alunos/as de cada um dos tipos de ensino pode

ter tido influência nos resultados obtidos.

Relativamente aos instrumentos utilizados, uma das limitações a referir prende-se com a inexistência da aferição dos instrumentos para a amostra utilizada. A escala de bem-estar encontra-se adaptada e validada para estudantes do ensino superior (Monteiro et al., 2012), no entanto não existem estudos relativos a alunos/as do ensino secundário. Apesar disto a escala apresentou boas qualidades psicométricas. No que diz respeito ao teste de *stress*, existe uma versão portuguesa da escala, mas não existem estudos de validação para a população portuguesa. Já a escala de *Mindset* apenas se encontrava adaptada e validada para adultos com deficiência intelectual.

Este estudo vai ao encontro do já referido por outros autores no que diz respeito ao *mindset*, o desenvolvimento de um *mindset* de crescimento pode colaborar com o desenvolvimento de resiliência, o que pode facilitar a nossa reação perante situações de *stress*. Assim, será importante ter isto em consideração na criação e implementação de programas de intervenção que visem o bem-estar dos estudantes. Ao trabalhar o *mindset* dos estudantes vai ser possível proporcionar-lhes ferramentas que vão atuar como facilitadores perante situações de crise. Segundo o referido por Dweck (2015), ao intervir no *mindset* de desenvolvimento é possível neutralizar o *mindset* fixo. Esta intervenção pode aumentar a vontade dos/as alunos/as para aceitar desafios e aumentar a sua persistência, o que pode resultar em resiliência académica.

Em estudos futuros será importante replicar este estudo com uma amostra maior e mais representativa da diversidade da população a frequentar o ensino secundário, assim como, replicar o estudo para confirmar a validade das escalas de *Mindset* e da escala de Inquietações face à pandemia. Sugere-se, ainda, o desenvolvimento de estudos em que o efeito dos estilos de vida e das expectativas académicas, sejam estudados de modo mais aprofundado, nomeadamente o seu impacto sobre o *stress* e bem-estar dos estudantes do ensino secundário.

6. Referências Bibliográficas

- Al Lily, A. E., Ismail, A. F., Abunasser, F. M., & Alqahtani, R. H. A. (2020). Distance education as a response to pandemics: Coronavirus and Arab culture. *Technology in Society*, 63, 1-21. <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2020.101317>
- Angleitner, A & Wiggins, J. (1986). Personality assessment via questionnaires: current issues in theory and measurement. *Berlin: Springer-Verlag*. <https://pdfroom.com/books/personality-assessment-via-questionnaires-current-issues-in-theory-and-measurement/3jN2REBngvW>
- Azevedo, J. (2014). Ensino profissional em Portugal, 1989-2014: os primeiros vinte e cinco anos de uma viagem que trouxe o ensino profissional da periferia para o centro das políticas educativas. *MDL Rodrigues (Ed.)*, 40, 411- 468. http://joaquimazevedo.com/Images/BibTex/Escolas_profissionais_Livro_VFinal.pdf.
- Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., & Rubin, G. J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *The Lancet*, 395, 912-920. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8)
- Burnette, J. L., Knouse, L. E., Vavra, D. T., O'Boyle, E., & Brooks, M. A. (2020). Growth mindsets and psychological distress: A meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 77, 1-52. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2020.101816>
- Campehndt, L. V., & Quivy, R. (2008). Manual de investigação em ciências sociais. *Gradiva Publicações*. <http://www.ospba.org/wp-content/uploads/2012/04/manualinvestig.pdf>
- Canastra, F., Haanstra, F., & Vilanculos, M. (2014). Manual de Investigação Científica da Universidade Católica de Moçambique. Beira: Instituto Integrado de Apoio à Investigação Científica.
- Candeias, A. (2019). *Desenvolvimento ao longo da vida: Aprendizagem, Bem-estar e Inclusão*. Universidade de Évora. <http://hdl.handle.net/10174/27255>
- Carvalho, I. F., Almeida-Santos, M. A., & Vargas, M. M. (2019). Preditores de stress em concluintes do ensino médio. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 71(2), 114-129. <http://doi.org/10.36482/1809-5267.ARBP2019v71i2p.114-129>

- Carvalho, M. A. D., & Matos, M. M. G. D. (2016). Intervenções psicossociais em crise, emergência e catástrofe. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 12(2), 116-125. <http://doi.org/10.5935/1808-5687.20160018>
- Di Renzo, L., Gualtieri, P., Pivari, F., Soldati, L., Attinà, A., Cinelli, G., ... & De Lorenzo, A. (2020). Eating habits and lifestyle changes during COVID-19 lockdown: an Italian survey. *Journal of translational medicine*, 18, 1-15. <https://doi.org/10.1186/s12967-020-02399-5>
- Dowling, N. M., Bolt, D. M., Deng, S., & Li, C. (2016). Measurement and control of bias in patient reported outcomes using multidimensional item *response theory*. *BMC Medical Research Methodology*, 16, 1-18. <https://doi.org/10.1186/s12874-016-0161-z>
- Dragun, R., Većek, N., Marendić, M., Pribisalić, A., Đivić, G., Cena, H., Polašek, O., & Kolčić, I. (2021). Have Lifestyle Habits and Psychological Well-Being Changed among Adolescents and Medical Students Due to COVID-19 Lockdown in Croatia?. *Nutrients* 2021, 13, 97. <https://doi.org/10.3390/nu13010097>
- Dweck, C. S. (2008). *Mindset: The new psychology of success*. Random House Digital, Inc.. <https://www.integrityia.com/wp-content/uploads/2017/09/Mindset-by-Carol-Dweck-Book-Summary-and-PDF.pdf>
- Dweck, C. S. (2014). *Mindsets and math/science achievement*. http://www.growthmindsetmaths.com/uploads/2/3/7/7/23776169/mindset_and_math_science_achievement_-_nov_2013.pdf
- Dweck, C. S. (2015). Carol Dweck revisits the growth mindset. *Education Week*, 35(5), 20-24. <https://justin.vashonsd.org/Resources/Mindset/GrowthMindset-CarolDweckRevisits-EducationWeek.pdf>
- Eslami, A. A., Rabiei, L., Afzali, S. M., Hamidzadeh, S., & Masoudi, R. (2016). The effectiveness of assertiveness training on the levels of *stress*, anxiety, and depression of high school students. *Iranian Red Crescent Medical Journal*, 18(1), 1-10. <https://doi.org/10.5812/ircmj.21096>
- Ferreira, A., & Sant'ana, F. G. F. (2018). A atuação do psicólogo frente às emergências e desastres. *Caderno de Graduação-Ciências Humanas e Sociais-UNIT-ALAGOAS*, 5(1), 81-98. <https://periodicos.set.edu.br/fitshumanas/article/view/5309/3133>

- Fink, G. (2016). *Stress*, definitions, mechanisms, and effects outlined: lessons from anxiety. In *Stress: Concepts, cognition, emotion, and behavior* (3-11). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-800951-2.00001-7>
- Flett, G., Khan, A., & Su, C. (2019). Mattering and psychological well-being in college and university students: Review and recommendations for campus-based initiatives. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 17(3), 667-680. <https://doi.org/10.1007/s11469-019-00073-6>
- Folkman, S., Lazarus, R. S., Gruen, R. J., & DeLongis, A. (1986). Appraisal, coping, health status, and psychological symptoms. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 571-579. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.50.3.571>
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1985). If it changes it must be a process: A study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 150-170. <http://doi.org/10.1037//0022-3514.48.1.150> _
- Fragoso, S. G. D. C. (2016). *Inteligência emocional, resiliência e bem-estar: um estudo comparativo entre alunos do ensino secundário regular e profissional*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade de Évora. <http://hdl.handle.net/10174/27262>
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1993). *O Inquérito – Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora. <https://leitura.com/pt/os-livros/humanidades/o-inquerito-teoria-e-pratica-xx>
- Guerra, M. (2004). *Estilos de vida dos adolescentes: Hábitos e preocupações*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade do Porto. https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/9606/7/5532_TM_01_P.pdf
- Hagger, M. S., Keech, J. J., & Hamilton, K. (2020). Managing stress during the coronavirus disease 2019 pandemic and beyond: Reappraisal and *mindset* approaches. *Stress and Health*, 36(3), 396-401. <https://doi.org/10.1002/smi.2969>
- Hess, R. S., & Copeland, E. P. (2001). Students' *stress*, coping strategies, and school completion: A longitudinal perspective. *School Psychology Quarterly*, 16(4), 389–405. <https://doi.org/10.1521/scpq.16.4.389.19899>

- Hussain, A., Kumar, A., & Husain, A. (2008). Academic *stress* and adjustment among high school students. *Journal of the Indian academy of Applied Psychology*, 34(9), 70-73.
- Javidan, M. and Teagarden, M.B. (2011), "Conceptualizing and measuring global *mindset*" In Mobley, W.H., Li, M. and Wang, Y. (Ed.) *Advances in Global Leadership* (Vol. 6, pp.13-39), Emerald Group Publishing Limited. [https://doi.org/10.1108/S1535-1203\(2011\)0000006005](https://doi.org/10.1108/S1535-1203(2011)0000006005)
- Javidan, M., Hough, L., & Bullough, A. (2010). Conceptualizing and measuring global *mindset*®: Development of the global *mindset* inventory. *AZ: Thunderbird School of Global Management*. https://thunderbird.asu.edu/sites/default/files/gmi-tech-report_0.pdf
- Kranner, I., Minibayeva, F. V., Beckett, R. P., & Seal, C. E. (2010). What is *stress*? Concepts, definitions and applications in seed science. *New Phytologist*, 188(3), 655-673. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8137.2010.03461.x>
- Liu, Y., & Lu, Z. (2011). The Chinese high school student's *stress* in the school and academic achievement. *Educational Psychology*, 31(1), 27-35. <https://doi.org/10.1080/01443410.2010.513959>
- Ma, C., Chen, M., & Guo, N. (2019). The Effect of Interpersonal Trust on Minority High School Students' Psychological Well-being the Mediating Roles of Forgiveness and Self-esteem. In *2nd International Conference on Contemporary Education, Social Sciences and Ecological Studies (CESSSES 2019)*. Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/cesses-19.2019.119>
- Machado, W. D. L., & Bandeira, D. R. (2012). Bem-estar psicológico: definição, avaliação e principais correlatos. *Estudos de Psicologia*, 29(4), 587-595. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2012000400013>
- McCutchen, K. L., Jones, M. H., Carbonneau, K. J., & Mueller, C. E. (2016). *Mindset* and standardized testing over time. *Learning and Individual Differences*, 45, 208-213. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.11.027>
- Monteiro, S., Tavares, J. & Pereira, A. (2012). Adaptação portuguesa da escala de medida de manifestação de bem-estar psicológico com estudantes universitários-EMMBEP. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 13(1), 66-77. Recuperado em 12 de novembro de 2020, de

http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-00862012000100006&lng=pt&tlng=pt

Mosanya, M. (2020). Buffering Academic *Stress* during the COVID-19 Pandemic Related Social Isolation: Grit and Growth *Mindset* as Protective Factors against the Impact of Loneliness. *International journal of applied positive psychology*, 1-16. <https://doi.org/10.1007/s41042-020-00043-7>

Nevid, J.S., Rathus, S.A., & Greene, B. (2018). Psikologi Abnormal. Jakarta: Erlangga. http://perpustakaan.bppsdmk.kemkes.go.id//index.php?p=show_detail&id=400

Ningsih, S., Yandri, H., Sasferi, N., & Juliawati, D. (2020). An Analysis of Junior High School Students' Learning *Stress* Levels during the COVID-19 Outbreak: Review of Gender Differences. *Psychocentrum Review*, 2(2), 69-76. <https://doi.org/10.26539/pcr.22321>

Orben, A., & Przybylski, A. K. (2019). The association between adolescent well-being and digital technology use. *Nature Human Behaviour*, 3(2), 173-182. <https://doi.org/10.1038/s41562-018-0506-1>

Paranhos, M. E., & Werlang, B. S. G. (2015). Psicologia nas emergências: uma nova prática a ser discutida. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 35(2), 557-571. <https://doi.org/10.1590/1982-370301202012>

PORDATA (2021). Alunos matriculados no ensino secundário público: total e por modalidade de ensino. <https://www.pordata.pt/Portugal/Alunos+matriculados+no+ensino+secund%C3%A1rio+p%C3%ABblico+total+e+por+modalidade+de+ensino-1015>

Praja, A. K. A., Takarinawati, S., Roespinoedji, D., & Zainudin, Z. (2020). The mediating role of *mindset* priming on the longterm investment intention. *Polish Journal of Management Studies*, 21, 316-327. <https://doi.org/10.17512/pjms.2020.21.1.23>

Queirós, C., & Passos, F. (2018). A recuperação emocional e o apoio psicológico às vítimas. *Riscos e crises: da teoria à plena manifestação*. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/118057/2/305207.pdf>

Ratten, V. (2020). Coronavirus (covid-19) and entrepreneurship: changing life and work landscape. *Journal of Small Business & Entrepreneurship*, 32(5), 503-516. <https://doi.org/10.1080/08276331.2020.1790167>

Reese, G., Hamann, K. R., Heidbreder, L. M., Loy, L., Menzel, C., Neubert, S., ... & Wullenkord, M. C. (2020). SARS-Cov-2 and environmental protection: A

- collective psychology agenda for environmental psychology research. *Journal of Environmental Psychology*, 70, 1-31. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2020.101444>
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of personality and social psychology*, 69(4), 719-727. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719>
- Sigmundsson, H., Guðnason, S., & Jóhannsdóttir, S. (2021). Passion, grit and *mindset*: Exploring gender differences. *New Ideas in Psychology*, 63, 100-878. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2021.100878>
- Silva, R. A. D., Horta, B. L., Pontes, L. M., Faria, A. D., Souza, L. D. D. M., Cruzeiro, A. L. S., & Pinheiro, R. T. (2007). Bem-estar psicológico e adolescência: fatores associados. *Cadernos de Saúde Pública*, 23, 1113-1118. <https://www.scielo.org/pdf/csp/2007.v23n5/1113-1118>
- Siqueira, M. M. M., & Padovam, V. A. R. (2008). Bases teóricas de bem-estar subjetivo, bem-estar psicológico e bem-estar no trabalho. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 24(2), 201-209. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722008000200010>
- Son, C., Hegde, S., Smith, A., Wang, X., & Sasangohar, F. (2020). Effects of COVID-19 on college students' mental health in the United States: Interview survey study. *Journal of medical internet research*, 22(9), 21-279. <https://doi.org/10.2196/21279>
- Weiss, L. A., Westerhof, G. J., & Bohlmeijer, E. T. (2016). Can we increase psychological well-being? The effects of interventions on psychological well-being: A meta-analysis of randomized controlled trials. *PloS one*, 11(6), 1-16. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0158092>
- Xiang, Z., Tan, S., Kang, Q., Zhang, B., & Zhu, L. (2019). Longitudinal effects of examination *stress* on psychological well-being and a possible mediating role of self-esteem in Chinese high school students. *Journal of Happiness Studies*, 20(1), 283-305. <https://doi.org/10.1007/s10902-017-9948-9>
- Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2012). *Mindsets* that promote resilience: When students believe that personal characteristics can be developed. *Educational psychologist*, 47(4), 302-314. <https://doi.org/10.1080/00461520.2012.722805>
- Yeager, D. S., Romero, C., Paunesku, D., Hulleman, C. S., Schneider, B., Hinojosa, C., ... & Trott, J. (2016). Using design thinking to improve psychological interventions:

The case of the growth *mindset* during the transition to high school. *Journal of educational psychology*, 108(3), 374-391. <https://doi.org/10.1037/edu0000098>

Zappe, S. E., Cutler, S., & Litzinger, T. A. (2017, October). Teaching to promote a growth *mindset*. In 2017 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE) (pp. 1-2). IEEE. <https://doi.org/10.1109/FIE.2017.8190685>

Zeng, G., Hou, H., & Peng, K. (2016). Effect of growth *mindset* on school engagement and psychological well-being of Chinese primary and middle school students: The mediating role of resilience. *Frontiers in psychology*, 7, 1-8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01873>

Zsigri, F. (2020). The role of *mindsets* in decision-making. *Hadtudomány: A Magyar hadtudományi Társaság Folyóirata*, 30(E-szám), 1-15. <http://doi.org/10.17047/HADTUD.2020.30.E.1>

7. ANEXOS

Anexo 1: Questionário online

Perceções de Bem-estar em situação de Pandemia

1. Este estudo insere-se numa investigação no âmbito do Mestrado em Psicologia da Universidade de Évora.
2. Este questionário tem como objetivo compreender as perceções de bem-estar dos estudantes do ensino secundário e profissional em situação de pandemia.
3. Não existem respostas certas ou erradas, o que se pretende é simplesmente obter a sua opinião pessoal. Por favor, procure responder a todas as questões.
4. Os dados recolhidos são confidenciais e anónimos, exclusivamente utilizados para análise estatística, no contexto deste estudo.
5. Esta investigação centra-se apenas em estudantes do ensino secundário e profissional. Deste modo se pertencer a outro ano de escolaridade, por favor, não responda.
6. No final desta investigação será produzido um relatório de dados a que podes ter acesso através, fazendo um pedido para o seguinte endereço de email:
bemestar.pandemia@gmail.com

Obrigada pela participação. Adriana

Félix, Adelinda Candeias

***Obrigatório**

1. *

Marcar apenas uma oval.

Declaro que me considero esclarecido/a sobre a presente investigação e aceito participar de forma voluntária.

Dados Sociodemográficos

2. 2.1 Idade (anos) *

3. 2.2 Sexo *

Marcar apenas uma oval.

Feminino

Masculino

4. 2.3 Habilitações literárias do pai *

Marcar apenas uma oval.

- Ensino Básico
- Ensino Secundário
- Licenciatura
- Mestrado
- Doutoramento
- Não se aplica

5. 2.4 Habilitações literárias da mãe *

Marcar apenas uma oval.

- Ensino Básico
- Ensino Secundário
- Licenciatura
- Mestrado
- Doutoramento
- Não se aplica

6. 2.5 Quantas pessoas constituem o teu agregado familiar? *

7. 2.5.1 Explicita as relações familiares (ex: pai, mãe, irmão, avó, tio) *

8. 2.6 Profissão do pai *

9. 2.7 Profissão da mãe *

10. 2.8 Local de residência *

11. 2.9 Distrito de residência *

12. 2.10 Curso que frequentas *

Marcar apenas uma oval.

- Ciências e Tecnologias
- Ciências Socioeconómicas
- Línguas e Humanidades
- Artes Visuais
- Profissional

13. 2.11 Se frequentas um curso profissional, qual?

14. 2.12 Ano de escolaridade *

Marcar apenas uma oval.

- 10º (secundário)
- 11º (secundário)
- 12º (secundário)
- 1º (profissional)
- 2º (profissional)
- 3º (profissional)

Relativamente aos últimos 3 meses

15. 3.1 Quantas refeições fazes por dia? *

16. 3.2 A tua alimentação mudou? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

17. 3.2.1 Por que motivo?

18. 3.3 O teu sono mudou? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

19. 3.3.1 Por que motivo?

20. 3.4 O teu consumo (álcool, drogas, tabaco) mudou? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

21. 3.4.1 Por que motivo?

22. 3.5 Praticas algum desporto? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

23. 3.5.1 Se sim, qual?

24. 3.5.2 Quantas horas dedicas por semana à prática de desporto? *

25. 3.6 Em média, quantas horas por dia passas na Internet? *

3.7 Relativamente aos últimos 3 meses

26. 3.7.1 Enumera algumas das tuas preocupações atuais. *

27. 3.7.2 Enumera algumas das tuas preocupações relativamente ao futuro. *

**Perceção de
Stress**

Por favor responde a estas frases escolhendo a opção da escala que se aplica a ti, tendo em conta o que tens sentido nos últimos 3 meses. 0= Não se aplica; 1= Aplica-se raramente; 2=Aplica-se provavelmente; 3= Aplica-se perfeitamente.

28. Por favor responde a estas frases escolhendo o valor da escala que se aplica a ti. *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Não se aplica	Aplica-se raramente	Aplica-se provavelmente	Aplica-se perfeitamente
4.1 Tenho a sensação de estar apressado, preso ou encurralado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.2 Às vezes questiono--me sobre qual será o verdadeiro problema que tenho em mãos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.3 O descontentamento e a raiva são meus companheiros diários.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.4 Acordo regularmente à noite, ou muito antes da hora de me levantar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.5 Mesmo depois de descanso ou dias de folga, sinto--me cansado e apático.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.6 Existem pontos sensíveis da minha vida que me deixam em sobressalto só de pensar neles.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.7 Se preciso de conversar sobre os meus problemas, geralmente não encontro ninguém que me ouça.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Percepção de Bem-estar

Por favor responde a estas frases escolhendo a opção da escala que se aplica a ti, tendo em conta o que tens sentido nos últimos 3 meses. 0= Nunca; 1= Raramente; 2= Algumas vezes; 3= Frequentemente; 4= Quase Sempre.

29. Por favor responde a estas frases de acordo com a escala fornecida. *

Marcar apenas uma oval por linha.

5.1 Senti-me confiante.

5.2 Senti que os outros gostavam de mim e meapreciavam.

5.3 Senti-me satisfeito com o que fui capaz de alcançar, senti-me orgulhoso de mim próprio.

5.4 Senti-me útil.

5.5 senti-me emocionalmente equilibrado.

5.6 Fui igual a mim próprio, natural em todas as circunstâncias.

5.7 Vivi a um ritmo normal, não tendo cometido excessos.

5.8 A minha vida foi bem equilibrada entre as minhas atividades familiares, pessoais e académicas.

5.9 Tive objetivos e ambições.

5.10 Tive curiosidade e interesse em todo o tipo de coisas.

5.11 Envolvi-me em vários projetos.

5.12 senti-me bem a divertir-me, a fazer desporto e a participarem todas as

minhas atividades e
passatempos preferidos.

5.13 Ri-me com facilidade.

5.14 Tive um grande sentido de humor, tendo feito os meus amigos rir facilmente.

5.15 Fui capaz de estar concentrado e ouvir os meus amigos.

5.16 Relacionei-me facilmente com as pessoas à minha volta.

5.17 Estive capaz de enfrentar situações difíceis de uma forma positiva.

5.18 Perante situações complexas, fui capaz de as resolver com clareza.

5.19 Fui capaz de encontrar resposta para os meus problemas sem preocupações.

5.20 Estive bastante calmo.

5.21 Tive a impressão de realmente gostar e viver a vida ao máximo.

5.22 senti-me bem, em paz comigo próprio.

5.23 Achei a vida excitante e quis aproveitar cada momento dela.

5.24 A minha moral esteve boa.

5.25 senti-me saudável e em boa forma.

"O
que eu
faria?"

Para responder a esta grelha tem em conta a situação vivida por ti atualmente e nos últimos 3 meses. A grelha consiste em seis situações com duas respostas cada. Deves assinalar o teu nível de concordância com cada uma das possíveis respostas numa escala de 1 a 5. 1= discordo totalmente; 2= discordo; 3= Não concordo nem discordo; 4= Concordo; 5= Concordo totalmente.

6.1 : Hoje o teu professor sugeriu algo novo: estudar uma nova matéria a partir de um novo método de aprendizagem (p. exemplo: trabalho autónomo, visualizar um vídeo, aulas online). O que é que farias?

30. 6.1.1: Eu aceitaria de bom grado e estaria desejoso/a de utilizar esta nova ferramenta de trabalho. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	concordo totalmente				

31. 6.1.2: Rejeitaria uma vez que prefiro usar os meios a que já me habituei. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	concordo totalmente				

6.2 : O teu aproveitamento numa das disciplinas de exame tem estado em risco todo ano. O que farias?

32. 6.2.1: Eu esforçar-me-ia e estaria disponível para estudar e preparar-me para exame. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	concordo totalmente				

33. 6.2.2: Eu desistiria e deixava para o próximo ano letivo. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	concordo totalmente				

6.3 : O teu/a tua namorado/a faz anos e tu queres fazer-lhe uma surpresa. O que farias?

34. 6.3.1: Dedicava o meu dia para preparar um bolo e organizar uma festa. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	concordo totalmente				

35. 6.3.2: Eu comprava um presente on-line e mandava entregar em sua casa. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	concordo totalmente				

6.4 : O/A teu/tua melhor amigo/a começou a praticar um desporto novo e convidou-te para te juntares à equipa. O que farias?

36. 6.4.1. Juntava-me à equipa, porque gosto de fazer novos amigos e praticar novos desportos. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	concordo totalmente				

37. 6.4.2: Eu ia recusar porque preferiria continuar a praticar os desportos que já

conheço e nos quais já sou bom/boa. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Discordo totalmente concordo totalmente

6.5 : O teu professor sugeriu que mudasses para um novo grupo de trabalho para melhorares o teu aproveitamento. O que farias?

38. 6.5.1: Eu aceitaria ir para o novo grupo, uma vez que quero ser mais independente, e ter um melhor aproveitamento. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Discordo totalmente concordo totalmente

39. 6.5.2: Eu rejeitaria essa proposta, porque poderia ser uma grande mudança para mim trabalhar num grupo ao qual não estou habituado. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Discordo totalmente concordo totalmente

6.6 : Os teus pais alertaram-te que não cumpriste todas as tarefas combinadas nem com qualidade. O que farias?

40. 6.6.1: Pedir-lhes-ia para me aconselharem sobre como melhorar a qualidade do meu desempenho. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Discordo totalmente concordo totalmente

41. 6.6.2: Uma vez que os meus pais estavam descontentes, eu iria desistir semtentar melhorar. *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	concordo totalmente				

Anexo 2: Análise de conteúdos sobre as inquietações

Tabela de análise de conteúdos – Inquietações atuais percebidas pelos participantes

Categorias	Exemplos	N	%
IA saúde	-Não ser contagiado com o vírus (p19) -Preocupo-me em ter todos os cuidados necessários para garantir a minha saúde e da minha família (p140)	114	22.530
IA estudos	-Não entrar na universidade que pretendo (p67) - Falta de motivação para a escola por estar demasiado tempo em casa... (p306)	201	39.723
IA trabalho	-Acabar o curso e encontrar trabalho (p329) -Desemprego (p247)	9	1.779
IA família	-...que aconteça algo de mau aos meus familiares (p156) -Tenho algum receio da pandemia afetar os meus familiares... (p244)	46	9.091
IA vida social	-Convívio com as pessoas (p112) -Sair à rua, poder estar com os amigos (p224)	40	7.905
IA mundo	-Economia (p309) -As alterações climáticas, a sustentabilidade ambiental (p355)	96	18.972
Total		506	100

Tabela de análise de conteúdos – Inquietações futuras percebidas pelos participantes

Categorias	Exemplos	N	%
IF saúde	-Se existirá vacina (p13) -...que se não encontre cura para o covid (p90)	26	5.950
IF estudos	-Se o ensino vai voltar a ser totalmente presencial (p84) -Não entrar no curso que pretendo... (p198)	195	44.622
IF trabalho	-Desemprego (p1) -Ter um bom futuro/emprego (P207)	68	15.560
IF família	-...será que a minha família vai apanhar o covid? (p231) -Não ser capaz de constituir família (p67)	15	3.432
IF vida social	-Não poder estar com os meus amigos como gostaria (p63) -Que o covid vá continuar a impedir-me de aproveitar a minha juventude (p238)	31	7.094
IF mundo	-Impossibilidade de haver um mundo sustentável no qual no qual possamos viver (p155) -A forma como esta pandemia afetará o mundo nos próximos anos (p112)	102	23.341
Total	total	437	100

Checklist relativa às inquietações atuais e futuras

Inquietações atuais

- Estudos
- Escola
- Vida Social

Inquietações futuras

- Estudos
- Escola
- Vida Social

Anexo 3:*Tabela de correlações entre as variáveis sociodemográficas*

Variáveis	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1- Idade (anos)	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2- HL Pai	-.002	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
3- HL Mãe	-.081	.432**	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
4- Nível socioeconómico	-.053	.346**	.515**	1	-	-	-	-	-	-	-	-
5- Refeições diárias	-.020	-.054	.050	-.002	1	-	-	-	-	-	-	-
6- A tua alimentação mudou?	-.137**	-.074	-.008	-.032	-.027	1	-	-	-	-	-	-
7- Aumento Diminuição Apetite	-.069	-.050	.053	.262	.284	^c	1	-	-	-	-	-
8- O teu sono mudou?	-.029	.012	-.045	-.082	-.067	.260**	-.309	1	-	-	-	-
9- O teu consumo (álcool. drogas. tabaco) mudou?	.012	.071	-.034	.030	.017	.116*	.012	.150**	1	-	-	-
10- Aumento Diminuição Consumo	.260	-.269	.208	.101	-.084	.273	-1.000**	.389	.145	1	-	-
11- Quantas horas dedicas por semana à prática de desporto?	-.010	.097	.134*	.159**	.094	-.091	.201	-.116*	.009	.344	1	-
12- Em média. quantas horas por dia passas na Internet?	.045	-.066	-.159**	-.092	-.026	.152**	.164	.166**	.007	.053	-.106*	1

Anexo 4:

Tabela de correlações entre as variáveis sociodemográficas e as subescalas em estudo.

Variáveis	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	
1- Subescala Equilíbrio da EMMBEP	1																							
2- Subescala Felicidade da EMMBEP	.789**	1																						
3- Subescala Sociabilidade da EMMBEP	.695**	.715**	1																					
4- Subescala Autoestima da EMMBEP	.703**	.673**	.601**	1																				
5- Subescala Envolvimento Social da EMMBEP	.578**	.540**	.528**	.566**	1																			
6- Subescala de stress	-.542**	-.562**	-	-	-	1																		
7- Inquietações Saúde	.017	.108*	.066	.005	.001	.075	1																	
8- Inquietações Estudos	-.104*	-.086	-.054	-.062	-.022	.178**	-.092	1																
9- Inquietações Vida Social	-.086	-.075	.056	-.061	-.052	.127*	.173**	-.037	1															
10- Subescala Empenho Pessoal - Mindset Crescimento	.016	.046	.017	-.019	.040	.017	.049	.041	.007	1														
11- Subescala Abertura à experiência - Mindset Crescimento	.340**	.354**	.350**	.255**	.294**	-.219**	.102	.044	-.005	.120*	1													
12- Subescala Conformismo - Mindset Fixo	-.287**	-.280**	-	-	-	.193**	-.038	-.048	.062	-.082	-	1												
13- Subescala Manutenção da segurança - Mindset Fixo	-.127*	-.172**	-	-.034	-	.074	-.027	-.096	-.010	-.114*	-	.438**	1											
14- Idade (anos)	.034	.074	.166**	.102	.054	.146**	-.034	-.017	-.085	.006	-.045	-.049	.008	1										
15- Habilitações literárias do pai	.043	.006	.028	.023	.077	.010	.000	.020	.014	.012	.091	-.052	-	-.002	1									
16- Habilitações literárias da mãe	.057	.039	.103*	.063	.077	-.030	.099	-.027	.068	.000	.162**	-.123*	-	-.081	.432**	1								
17- Nível socioeconómico	.059	.020	.105*	.075	.073	-.007	.040	-.094	.012	.003	.070	-.033	-	-.053	.346**	.515**	1							
18- Ano de escolaridade	.070	.055	.064	.138**	.079	-.072	-.060	.119*	-.091	.029	-.074	-.021	.037	.708**	-.056	-.048	-.048	1						
19- A tua alimentação mudou?	-.302**	-.257**	-	-	-	.256**	.077	.162**	.107*	-.018	-.086	.078	-	-	-.074	-.008	-.032	-	1					
			.179**	.252**	.178**								.001	.137**					.100					

20- O teu sono mudou?	-.287**	-.274**	-	-	-	.361**	.022	.138**	.100	-.060	-	.108*	.078	-.029	.012	-.045	-.082	-	.260**	1		
			.168**	.189**	.165**							.166**							.007			
21- O teu consumo (álcool, drogas, tabaco) mudou?	-.099	-.087	-.035	-.096	-.051	.138**	-.039	.040	.110*	.011	-	.173**	.099	.012	.071	-.034	.030	.044	.116*	.150**	1	
												.206**										
22- Horas de desporto semanais	.214**	.149**	.139**	.236**	.230**	-.187**	-.088	-	.010	.004	.062	-.005	.035	-.010	.097	.134*	.159**	-.091	-.116*	.009	1	
												.144**								.026		
23- Horas de internet diárias	-.106*	-.094	-.069	-.095	-	.078	.046	-.004	.052	-	-	.080	.077	.045	-.066	-	-.092	.035	.152**	.166**	.007	1
						.155**						.171**	.168**								.106*	

** . A correlação é significativa no nível 0.01 (2 extremidades).

* . A correlação é significativa no nível 0.05 (2 extremidades).