



UNIVERSIDADE DE ÉVORA
ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

Mestrado em Psicologia
Especialização em Psicologia Clínica e da Saúde

**Inteligência Emocional, Autoconceito e Bem-estar Psicológico: estudo
exploratório em alunos de 9º, 10º e 11º ano.**

Ana Patrícia Nunes Cartaxo

Orientador/a:
Prof. Dr^a Adelinda Araújo Candeias

“O desenvolvimento da inteligência é inseparável
do mundo da afectividade, da curiosidade,
da paixão, que, por sua vez,
são a mola da pesquisa filosófica ou científica.
A afectividade pode asfixiar o conhecimento,
mas pode também fortalecê-lo.”

Edgar Morin

*Aos que, de uma forma ou de outra,
me ajudaram a cultivar a minha
Inteligência Emocional,
a minha consciência de mim e o
Sentimento de bem com a vida.*

Agradecimentos

As palavras seguintes servem como forma de agradecimento pelo apoio prestado na elaboração desta investigação.

Em primeiro lugar, à Universidade de Évora por ter constituído, ao longo destes intensos cinco anos, a estrutura dinâmica que me acolheu e educou enquanto profissional e enquanto ser humano. Afinal o nosso lema é “Honesto Estudo, Com Longa Experiência Misturado”.

À professora Adelinda Candeias que constituiu o suporte orientador de todas as etapas por que este estudo passou.

Aos professores Dr. Feliciano Veiga e Dr. Hélder Fernandes que contribuíram de forma preciosa ao disponibilizarem prontamente dois dos instrumentos utilizados nesta investigação, assim como alguma informação adicional e actualizada. A ambos o meu muito obrigado.

À minha família, que sempre me apoiou e incentivou a continuar, mesmo quando os obstáculos surgiam e eu parecia desanimar. Neste ponto, saliento sobretudo os meus pais e o meu irmão, que apesar de por vezes longe, sempre se mantiveram presentes.

Ao João Silva que desinteressada e prontamente se prestou ao cargo de mediador entre mim e o SPSS, tornando esta relação muito mais diplomática.

Aos meus amigos que sempre estiveram presentes, atentos e entusiastas, motivando-me e fazendo-me avançar. Obrigada pela amizade, com todos os condimentos maravilhosos que ela contem.

A todos o meu sincero Obrigado!

Resumo

Consideramos que as variáveis cognitivas e afectivas da percepção do self e as relações interpessoais se influenciam, na medida em que a forma como o indivíduo se vê, condiciona a forma como este se coloca na interacção com o outro, assim como é na interacção com o outro que este se identifica e posteriormente se distingue, construindo a sua própria identidade.

Esta consciência de si e do outro tende a promover uma sensação de bem-estar e sentimentos positivos relativamente a si, às circunstâncias, aos relacionamentos e ao futuro, tarefa que pode tornar-se difícil aquando de transições desenvolvimentais ou contextuais.

Centramos então o nosso estudo numa amostra de alunos do 9º, 10º e 11º anos de uma escola de Évora, do qual foi confirmada a interacção entre os constructos Inteligência Emocional, Autoconceito e Bem-estar Psicológico, para além de diferenças em função dos diferentes anos lectivos e do sexo.

Palavras - Chave: Inteligência Emocional, Autoconceito, Bem-estar Psicológico, Transições Escolares e Desenvolvimentais.

Abstract

Emocional Intelligence, Self-concept and Psychological Well-being: exploratory study in students from 9th, 10th and 11th grade.

We consider that cognitive and affective variables from self perception and the interpersonal relationships are influenced by each other in a way which the individual sees himself, affects the way he puts himself interacting with others, as well as it affects the way the individual identifies and distinguishes himself, constructing his own identity.

This awareness between one and other individual tends to promote a well-being mood and positive feelings towards himself, the circumstances, the relationships and the future, a task that might become difficult during contextual and developmental transitions.

We focus our study on a sample of students from 9th, 10th and 11th grade from an Évora's school, from which was confirmed the interaction between Emotional Intelligence, Self-concept and Psychological Well-being concepts, as well as differences in terms of different grades and sex.

Key-words: Emocional Intelligence, Self-concept, Psychological Well-being, Developmental Transitions, Context Transitions.

Índice Geral

Dedicatória.....	II
Agradecimentos.....	III
Resumo.....	IV
Abstract.....	V
Índice Geral.....	VI
Índice de Quadros.....	VIII
Introdução.....	1
Parte I – Estudo Teórico.....	3
Capítulo I - O Autoconceito, a Inteligência Emocional e o Bem-estar Psicológico em Adolescentes em transição do ciclo escolar do 9º para o 10º ano e do 10º para o 11º ano.....	3
1. Desenvolvimento na Adolescência.....	3
1.1. Adolescência.....	3
1.2. Autoconceito.....	8
1.3. Transições Escolares do 3º Ciclo para o Ensino Secundário.....	14
2. Inteligência Emocional.....	20
3. Bem-estar Psicológico.....	28
4. Inteligência Emocional, Autoconceito e Bem-Estar Psicológico na Adolescência.....	35
Parte II – Estudo Empírico.....	41
Capítulo II – Estudo do Autoconceito, da Inteligência Emocional e do Bem-estar Psicológico em Alunos em Fase de Transição de Ciclo Escolar no 9º, 10º e 11º ano.....	41
1. Enquadramento Metodológico.....	41
2. Contextualização e Definição dos Objectivos de Investigação	41
2.1. Questão de Investigação.....	42
2.2. Definição dos Objectivos.....	42
2.3. Enunciação das Hipóteses.....	43
3. Caracterização da Amostra.....	44
4. Instrumentos.....	45

4.1. Inteligência Emocional (EQ-i: YV).....	45
4.2. Piers-Harris Children's Self-Concept Scale 2.....	47
4.3. Escala de Bem-estar Psicológico.....	48
5. Procedimentos.....	49
6. Análise dos Dados.....	50
7. Análise e Descrição dos Resultados.....	52
7.1. Estudo das hipóteses relativas às diferenças entre a Inteligência Emocional, o Autoconceito e o Bem-estar Psicológico em função das fases escolares.....	52
7.2. Estudo da hipótese relativa às diferenças entre a Inteligência Emocional, o Autoconceito e o Bem-estar Psicológico em função do tipo de ensino.....	58
7.3. Estudo da hipótese relativa à relação entre a Inteligência Emocional, o Autoconceito e o Bem-estar Psicológico.....	64
7.4. Estudo das diferenças entre Inteligência Emocional, Autoconceito e Bem-estar Psicológico em função do sexo.....	64
Conclusões.....	71
Referências Bibliográficas.....	78
Anexos.....	X
Anexo A – Pedido de Autorização à Escola.....	X
Anexo B – Pedido de Autorização aos Encarregados de Educação.....	XI
Anexo C – Protocolo com os Questionários de Inteligência Emocional para Jovens, do Piers-Harris Children's Self-Concept Scale 2 e a Escala de Bem-estar Psicológico.....	XII
Anexo D – Análise Psicométrica do Questionário de Inteligência Emocional de Bar-On.....	XX
Anexo E – Análise da Normalidade e Homogeneidade dos Instrumentos.....	XXV

Índice de Quadros

- Quadro I – *Distribuição dos alunos segundo o sexo e o ano lectivo.*
- Quadro II – *Características do EQ-i: YV (versão portuguesa).*
- Quadro III – *Análise Descritiva dos Itens do Questionário de inteligência Emocional de Bar-On.*
- Quadro IV – *Estudo da correlação do item com a escala (corrigido).*
- Quadro V – *Análise em componentes principais com rotação varimax (com saturações em destaque).*
- Quadro VI – *Total da Variância Explicada.*
- Quadro VII – *Características do Piers-Harris Children's Self-Concept scale 2 (versão portuguesa).*
- Quadro VIII – *Características da Escala de Bem-estar Psicológico.*
- Quadro IX – *Análise Descritiva das Escalas de Inteligência Emocional.*
- Quadro X – *Análise Descritiva das Escalas de Autoconceito.*
- Quadro XI – *Análise Descritiva das Escalas de Bem-estar Psicológico.*
- Quadro XII – *Teste de normalidade do questionário de Inteligência Emocional de acordo com o ano lectivo.*
- Quadro XIII – *Teste da homogeneidade do questionário de Inteligência Emocional de acordo com o ano lectivo.*
- Quadro XIV – *Teste de normalidade do questionário de Autoconceito de acordo com o ano lectivo.*
- Quadro XV – *Teste da homogeneidade do questionário de Autoconceito de acordo com o ano lectivo.*
- Quadro XVI – *Teste de normalidade do questionário de Bem-estar Psicológico de acordo com o ano lectivo.*
- Quadro XVII – *Teste da homogeneidade do questionário de Bem-estar Psicológico de acordo com o ano lectivo.*
- Quadro XVIII – *Médias, desvios-padrão e valores mínimo e máximo das escalas de Inteligência Emocional em função do ano lectivo.*
- Quadro XIX – *Análise das diferenças de médias (ANOVA One-Way) dos diferentes anos lectivos em função das diferentes escalas de Inteligência Emocional.*
- Quadro XX – *Teste de comparações múltiplas de médias (Bonferroni) na Escala Adaptabilidade da Inteligência Emocional em função do ano lectivo.*

Quadro XXI – *Médias, desvios-padrão e valores mínimo e máximo das escalas de Autoconceito em função do ano lectivo.*

Quadro XXII – *Análise das diferenças de médias (ANOVA One-Way) dos diferentes anos lectivos em função das diferentes escalas de Autoconceito.*

Quadro XXIII – *Médias, desvios-padrão e valores mínimo e máximo das escalas de Bem-estar Psicológico em função do ano lectivo.*

Quadro XXIV – *Análise das diferenças de médias (ANOVA One-Way) dos diferentes anos lectivos em função das diferentes escalas de Bem-estar Psicológico.*

Quadro XXV – *Médias, desvios-padrão e valores mínimo e máximo das escalas de Inteligência Emocional em função do tipo de ensino.*

Quadro XXVI – *Análise das diferenças de médias (ANOVA One-Way) dos diferentes tipos de ensino em função das diferentes escalas de Inteligência Emocional.*

Quadro XXVII – *Médias, desvios-padrão e valores mínimo e máximo das escalas de Inteligência Emocional em função do tipo de ensino.*

Quadro XXVIII – *Análise das diferenças de médias (ANOVA One-Way) dos diferentes tipos de ensino em função das diferentes escalas de Autoconceito.*

Quadro XXIX – *Médias, desvios-padrão e valores mínimo e máximo das escalas de Bem-estar Psicológico em função do tipo de ensino.*

Quadro XXX – *Análise das diferenças de médias (ANOVA One-Way) dos diferentes tipos de ensino em função das diferentes escalas de Bem-estar Psicológico.*

Quadro XXXI – *Análise das correlações (Pearson) da Inteligência Emocional, do Autoconceito e do Bem-estar Psicológico.*

Quadro XXXII – *Médias, desvios-padrão e valores mínimo e máximo das escalas de Inteligência Emocional em função do sexo.*

Quadro XXXIII – *Análise das diferenças de médias (ANOVA One-Way) dos diferentes anos lectivos em função das diferentes escalas de Inteligência Emocional.*

Quadro XXXIV – *Médias, desvios-padrão e valores mínimo e máximo das escalas de Autoconceito em função do sexo.*

Quadro XXXV – *Análise das diferenças de médias (ANOVA One-Way) dos diferentes anos lectivos em função das diferentes escalas de Autoconceito.*

Quadro XXXVI – *Médias, desvios-padrão e valores mínimo e máximo das escalas de Bem-estar Psicológico em função do sexo.*

Quadro XXXVII – *Análise das diferenças de médias (ANOVA One-Way) dos diferentes anos lectivos em função das diferentes escalas de Bem-estar Psicológico.*

Introdução

As características da sociedade em que vivemos hoje em dia têm vindo a primar cada vez mais pela ideologia do individualismo, e logo do impessoal e do tecnológico, difundindo uma cultura do “cada um por si”.

Assim sendo, a proximidade do contacto consigo mesmo e com os que nos rodeiam dificilmente é estimulada ou considerada uma prioridade. Numa época em que o tempo pareceu tornar-se mais rápido, a exigência pelo imediatismo é uma constante.

Reconhecendo esta realidade, e promovendo um movimento algo contraditório, várias perspectivas científicas, nomeadamente no campo da Psicologia têm desenvolvido várias perspectivas relativas ao funcionamento humano, no sentido de o compreender de forma cada vez mais integrada e dinâmica.

É neste sentido que o desenvolvimento de uma compreensão progressivamente mais completa do indivíduo na sua singularidade, e do contacto com as questões do equilíbrio emocional, sempre na relação com o outro, se tornam fundamentais.

Efectivamente, cada vez mais se têm tentado promover intervenções centradas nos aspectos sociais e emocionais do indivíduo nos vários contextos que integra. De facto, um desses exemplos tem sido a introdução de componentes de desenvolvimento emocional nos currículos escolares primários das escolas do Reino Unido (Qualter, Whiteley, Hutchinson & Pope, 2007).

Esta questão enfatiza a importância de estimular o desenvolvimento de competências sociais e emocionais, desde uma tenra idade, no sentido de promover crianças mais competentes a nível intra e interpessoal, pois é necessário considerarmos que nos desenvolvemos na relação com o outro, sendo através desta aprendizagem que aprendemos a interpretar tanto o que nos acontece como o que nos rodeia.

É neste sentido que percebemos a importância de estimular não só a já conhecida parte cognitiva, mas também as questões da emoção, em que o sentir e o pensar se interligam e se completam na promoção de futuros adultos capazes de se adaptarem, promovendo o seu bem-estar e sucesso na vida diária.

O presente estudo desenvolveu-se a partir da curiosidade que sentíamos relativamente ao conceito de Inteligência Emocional. Efectivamente, o facto da típica inteligência cognitiva, falhar por vezes de forma descomunal, no que se refere à sua

explicação da competência, desempenho e adaptação do indivíduo, enquanto ser social, sempre nos deixou curiosos.

Desta forma, apesar da controvérsia deste tema, pareceu-nos interessante tentar abordar, não só uma população ainda pouco estudada, mas também considera-la ao nível da saúde mental, o que nos permitiria uma melhor apreciação das suas influências e possibilidades, numa compreensão mais ampla das suas implicações, na organização da pessoa, enquanto ser complexo.

Propomo-nos então estudar os adolescentes em transição desenvolvimental e formativa, o que, pensamos, promover a apreciação de múltiplas variáveis, facto que acreditamos virá a enriquecer o nosso estudo.

O presente estudo revela-se assim importante em termos pessoais e profissionais, em virtude do crescente interesse científico e público pela Inteligência Emocional, aumentando assim a consciência da comunidade para a importância, não só das capacidades académicas, mas também quanto às competências emocionais e sociais que afectam a forma como, com maior ou menor facilidade, se ultrapassam os obstáculos do quotidiano. Isto porque, sendo os seres humanos essencialmente sociais, a ausência de capacidades sociais e emocionais limitaria a adaptação social e o comportamento inteligente, e conseqüentemente bem sucedido.

De salientar, que o estudo deste constructo na adolescência, para além de nos permitir aprofundar o conhecimento empírico nesta população específica, é ainda uma fonte rica em informação diferenciada, dadas as implicações desenvolvimentais que acarreta, na medida em que se trata de uma fase de adaptação e re-descoberta da sua identidade.

Assim sendo, a fase de desenvolvimento em que se encontram pode influenciar os resultados ao nível do Autoconceito e do Bem-Estar Psicológico, contribuindo para um aprofundamento da compreensão da forma como as transições escolares e de vida, podem afectar a forma como o indivíduo se vê, se sente e se comporta.

Esperamos então que este trabalho sirva não só para uma amplificação do conhecimento sobre o tema e a sua relação com as várias variáveis apresentadas, mas que também alerte para a importância do desenvolvimento de competências emocionais, que permitam não só aumentar o Bem-Estar Psicológico, mas em geral, que se traduza num contributo para a compreensão e criação de projectos de intervenção e desenvolvimento de indivíduos cada vez mais competentes e internamente coesos.

Parte I – Estudo Teórico

Capítulo I – O Autoconceito, a Inteligência Emocional e o Bem-estar Psicológico em Adolescentes.

1. Desenvolvimento na Adolescência

1.1. *Adolescência*

A palavra adolescência advém do latim *adolescere*, que significa crescer (Schoen-Ferreira, Aznar-Farias & Silvares, 2010) e constitui a fase do desenvolvimento entre a infância e a adultez (Sousa, 2006).

Apesar de haver referências sobre esta fase do desenvolvimento que remontam à Antiguidade Grega, tem sido difícil desenvolver um conceito unânime. Esta contrariedade começa com a dificuldade de estabelecer um limite cronológico para esta fase. A própria definição da Organização Mundial de Saúde (OMS), que define um limite etário para a adolescência entre os 10 e os 19 anos, constitui uma visão controversa, ao levantar várias críticas, que a acusam de ser reducionista (Medeiros, 2000).

Dadas estas limitações conceptuais, a OMS passou então a utilizar, nas últimas décadas, o termo juventude, para caracterizar a faixa etária dos 15 aos 24 anos, em função do alongamento desta fase, na qual não são assumidas as responsabilidades da vida adulta (Sousa, 2006). Este facto, tem consequências a nível teórico-empírico, mas também a nível social, político e jurídico, sendo que a falta de definição clara desta fase implica um constante adoptar de crenças e mitos erróneos que condicionam a forma como esta fase é vivida e encarada.

Apesar de actualmente, se considerar o fenómeno da adolescência algo recente, o seu estudo tem raízes históricas ancestrais, que remontam ao tempo de Platão e Aristóteles. Estes filósofos consideravam os adolescentes instáveis e impressionáveis (Sousa, 2006), sendo que Platão chegou a defender que o consumo de bebidas alcoólicas, nesta fase era como “colocar fogo no fogo” (Schoen-Ferreira, Aznar-Farias & Silvares, 2010).

Na Idade Média, por seu turno, verifica-se um retrocesso, na medida em que deixou de haver uma concepção específica que diferenciava as crianças dos adultos, uma vez que a socialização no interior das corporações introduzia a criança no mundo adulto, o que dissolvia as classes etárias, contribuindo para que a própria noção de idade deixasse de ser um critério socialmente significativo (Sousa, 2006).

Em contrapartida, ao se verificarem mudanças socioeconômicas no século XVIII, a influência das instituições escola e exército passaram a assumir um papel formativo e socializante, estabelecendo um processo de separação entre os indivíduos adultos e os em formação, o que criou uma forma de transição entre o "menino" e o "homem" (Sousa, 2006).

Tendo por base esta conceptualização histórica, e tendo em conta que a perspectiva negativa com que, até ao século XVIII, as crianças e sobretudo os adolescentes eram encarados, percebe-se que as perspectivas teóricas e científicas seguissem este caminho.

Desde a obra *Emile* de Rousseau (s.d. cit. in Oliveira, M., 2006), que constituiu um tratado à adolescência, identificando-a como um período de grande instabilidade e conflito, que esta visão foi sendo consolidada até início do Século XX, onde Stanley Hall (1904, cit. in Oliveira, M., 2006) na sua obra *Adolescence: Its Psychology, and its relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion and Education*, foi reconhecido como o primeiro a tematizar a adolescência na Psicologia, inaugurando esta tendência e concedendo a Hall o título de pai da Psicologia da Adolescência.

Também aqui, a adolescência é representada como um período de emotividade e stress aumentados, no qual ocorrem expressões exacerbadas de irritação e excitação, alternadas com episódios de depressão. Este autor desenvolveu uma teoria psicológica da recapitulação a partir do conceito de evolução biológica de Darwin, designando a fase da adolescência por "segundo nascimento".

Segundo Hall, o adolescente opunha-se à criança pela sua intensa vida interior de reflexão sobre os sentimentos vivenciados. Hall considerava que o desenvolvimento dependia sobretudo de factores fisiológicos geneticamente determinados, havendo normas fixas, universais, imutáveis e independentes dos factores socioculturais, que determinariam o desenvolvimento humano.

Ou seja, os adolescentes viveriam uma fase marcada pela turbulência, conflito, sofrimento, paixão e rebeldia contra a autoridade adulta, bem como um período de mudança física, social e intelectual. Apesar desta teoria da recapitulação se ter tornado depressa obsoleta, a perspectiva da adolescência como um período crítico de mudança viria a receber uma larga aceitação (Medeiros, 2000).

Exemplo desta circunstância, são os trabalhos desenvolvidos por Freud, ao publicar os *Três Ensaios sobre a Teoria da Sexualidade*, obra que trouxe uma grande

visibilidade à sexualidade infantil, bem como às transformações pubertárias que incluiu no 3º Ensaio (Medeiros, 2000).

Assim, a teoria freudiana destaca dois marcos da adolescência, sendo estes, um novo fim sexual e a escolha do objecto sexual. Isto porque perde-se o corpo familiar da primeira infância, cedendo lugar a um mal-estar em relação ao corpo, que por ser desconhecido desencadeia dúvida, inquietude e questionamento. Ao relatar as metamorfoses da puberdade, Freud destaca, não só o novo fim sexual e o reencontro com o objecto, como também o aparecimento de uma nova excitação sexual, de tipo endógena, à qual o sujeito não consegue fugir, causando-lhe mal-estar em relação ao seu corpo (Sousa, 2006).

Aberastury (1981, *cit. in* Maneschy & Iketani, 2002), seguindo o modelo de Freud, defende que o adolescente tem de enfrentar três processos de luto fundamentais, sendo estes: o luto pelo corpo infantil perdido; o luto pelo papel e identidade perdidos; e o luto pelos pais da infância.

Já Ana Freud conferiu um destaque particular à puberdade como factor preponderante da formação do carácter, partilhando da ideia de que a adolescência é um estágio do desenvolvimento, caracterizando-o como um período turbulento, salientando a influência da maturação sexual no domínio psicológico, através do despertar instintivo das forças libidinosas (Martins, Trindade & Almeida, 2003).

Estas formulações teóricas formulavam que a adolescência constituía assim um período universal a todos os indivíduos, formulação questionada apenas aquando dos estudos desenvolvidos em Samoa, por Margaret Mead, no qual foi visível que os indivíduos experimentavam um desenvolvimento gradual, calmo e sem impactos profundos, na qual a organização social, a inserção no mundo adulto e as actividades realizadas favoreciam uma adolescência relativamente livre de stress (Schoen-Ferreira, Aznar-Farias & Silvares, 2010).

Assim, os estudos da Antropologia Social foram importantes ao divulgaram o papel do determinismo cultural, sem, contudo, negar a influência dos factores biológicos (Sousa, 2006), revolucionando também a forma como a adolescência era vista, mostrando uma nova vertente sobre o desenvolvimento humano, no qual são de destaque duas questões importantes: a) a adolescência não precisa ser, necessariamente, um período turbulento, b) as características do desenvolvimento psicossocial não são universais (Schoen-Ferreira, Aznar-Farias & Silvares, 2010).

Neste seguimento, Erik Erikson (1968, *cit. in* Martins, Trindade & Almeida, 2003), utilizou as propostas da psicanálise e as descobertas da Antropologia Social,

para formular a sua teoria psicossocial, na qual sugere que o ambiente também participa na construção da personalidade do indivíduo, constituindo a adolescência como uma fase especial no processo de desenvolvimento e introduzindo o conceito de moratória.

Esta fase caracterizava-se por apresentar: confusão de papéis e dificuldades em estabelecer uma identidade própria, o qual passou a ser visto como um período que passou a “ser quase um modo de vida entre a infância e a idade adulta” (Contini, Koller & Barros, 2002), perspectiva que possibilitou uma mudança na visão sobre esta fase do desenvolvimento, possibilitando uma abertura das fronteiras para a compreensão do crescimento (Martins, Trindade & Almeida, 2003).

Torna-se assim essencial referir que o facto das sociedades terem expectativas diferenciadas sobre os estatutos e os papéis que os adolescentes devem tomar, assim como as idiossincrasias pessoais de cada indivíduo, não fragilizam o conceito, mas antes, lhe conferem uma abertura dinâmica que possibilita a coexistência entre o global e o individual, o geral e o particular (Medeiros, 2000).

Assim, a adolescência pode ser considerada como “uma fase da vida do Homem caracterizada por alterações profundas ao nível fisiológico, cognitivo, psicológico, afectivo, social e moral vivenciadas num determinado contexto cultural, na esfera da construção da identidade e da procura da autonomia” (Sousa, 2006). As velocidades de maturação de cada um destes sectores são distintas e interactivas, dando um colorido típico que caracteriza o adolescente de cada sociedade.

Neste período, o adolescente seria então convidado a participar de forma dinâmica na construção do seu próprio projecto de vida, pelo que a identidade, a sexualidade, o grupo de amigos, os valores, a experiência e a experimentação de novos papéis são aspectos importantes a considerar nas relações do adolescente com o seu mundo (Martins, Trindade & Almeida, 2003).

Assim sendo, para além da fracção de alterações de ordem física universais e específicas do início da puberdade, a adolescência envolve também um conjunto de alterações cerebrais que contribuem para o desenvolvimento de novas capacidades cognitivas, promovendo a capacidade de argumentar e de pensar de forma abstracta (APA, 2002).

Verifica-se ainda o desenvolvimento moral, vertente largamente estudada por Piaget, apontando a adolescência como um período de construção de valores sociais e de interesse por problemas éticos e ideológicos. O facto do adolescente possuir novas capacidades cognitivas de reflexão e abstracção ir-lhe-ia permitir elaborar

hipóteses mentais, debater ideias e confrontar opiniões, construindo uma teoria própria da realidade (Sousa, 2006).

Desenvolvem-se também emocionalmente, o que implica estabelecer uma noção realista e coerente de identidade, num contexto relacional com os outros, aprendendo a lidar com as emoções e o stress, estabelecendo igualmente uma nova noção do que são e daquilo em que se pretendem tornar, o que socialmente envolve uma nova forma de se relacionarem com pares e adultos, começando a experimentar novos comportamentos à medida que transitam da infância para a adultez (APA, 2002).

As transformações sócio-afectivas implicam ainda um desejo de conquista de autonomia, que pode ser entendida como a necessidade do adolescente conquistar o domínio de si, numa procura de um espaço mental para reflectir e para se relacionar fora da família. No entanto, a transição entre o desejo de autonomia e a capacidade de ser autónomo é conseguida à custa do desafio à autoridade parental, o que pressupõe remodelações nas instâncias psicológicas, normas e dinâmicas relacionais entre pais e filhos (Sousa, 2006).

Apesar de actualmente se defender que a construção da identidade é um trabalho a desenvolver ao longo de todo o ciclo de vida, inicialmente considerava-se que era um processo maioritariamente desenvolvido durante a adolescência (Erikson, 1968 *cit. in* APA, 2002), sendo que efectivamente, é de facto, nesta fase que este se desenvolve de forma mais premente.

Sendo que a identidade se refere a algo maior do que apenas a forma como os adolescentes se vêm num determinado momento, incluindo também o que podem e o que gostavam de se tornar.

De facto, o desenvolvimento de uma consciência de si torna-se essencial, na medida em que estas representações permitem orientar o comportamento, uma vez que fornecem ao indivíduo um conjunto de expectativas em relação ao seu desempenho, que permitem interpretar e dar significado às experiências quotidianas, possibilitando a manutenção de uma imagem coerente de nós próprios (Harter, 1999; Hattie, 1992; Oosterwegel & Oppenheimer, 1993; Osborne, 1996 *cit. in* Peixoto, 2003).

Trata-se assim de um momento de descoberta, pessoal no que toca ao próprio adolescente e de redefinição por parte dos que o rodeiam. De facto, as mudanças vividas pelos adolescentes no âmbito fisiológico, cognitivo, social, afectivo e vocacional colocam reais desafios à auto-estima, à autonomia e à aquisição de uma identidade pessoal, sendo que:

a novidade destas transformações significa também experimentação de papéis, aprendizagem de novos comportamentos, uma moratória que pode ser facilitada e até enriquecida, quando integrada num espaço relacional (Ferreira & Ferreira, 2000, *cit. in* Sousa, 2006).

1.2. *Autoconceito*

Como abordámos anteriormente, a adolescência, segundo a teoria psicossocial de Erikson, corresponde à quinta crise normativa, definida em torno do conflito: identidade e difusão de papéis, sendo esta uma etapa que impele à redefinição da própria identidade, ao avaliar da sua inserção no plano espaço-temporal, integrando o passado, com as identificações e conflitos que o constituem, ao futuro, com suas consequentes perspectivas e antecipações (Oliveira, 2006).

Esta redescoberta de si, numa procura pela construção da identidade do adolescente, enquanto individualidade única, abarca vários ideais, ideologias, modelos, emoções, que por isso mesmo, tornam este processo tão complexo, e por vezes, confuso para o adolescente.

Trata-se portanto de uma idade em que se começa a enfrentar o tempo como uma dimensão significativa e contraditória da identidade (Melucci, 1996), em que a especificidade do contexto social contemporâneo implica, segundo Oliveira (2006) o entrecruzamento de diferentes níveis temporais:

o tempo retrospectivo da infância e o tempo prospectivo da vida adulta; o não-tempo no imediatismo do prazer e da passagem ao acto; o tempo ambíguo da falta de tempo para aprender, para a conquista de formas responsáveis de autonomia, para esperar a vez.

De facto, concordamos com a observação de Melucci (1996) ao defender que apesar da experiência do envelhecimento estar sempre relacionada com o tempo, é apenas durante a adolescência que esta relação se torna consciente e assume conotações emocionais, de forma a organizar os eventos internos e externos, e possibilitando a elaboração de uma biografia própria que permite definir a identidade do adolescente.

Marcia (1966, *cit. in* Schoen-Ferreira, Aznar-Farias, & Silvares, 2003) defende a existência de duas dimensões essenciais na formação da identidade de qualquer adolescente: a primeira é a exploração e a segunda um compromisso. A primeira consiste numa tomada de decisão relativamente a antigos valores e escolhas; o

segundo, por seu lado, supõe a tomada de uma decisão relativamente firme, que funcione como alicerce para a acção.

Assim, o comprometimento pode ser medido pelo grau de investimento pessoal que o indivíduo expressa, no que se refere às questões que este mais valoriza, dinâmica que reflecte um sentimento de identidade pessoal.

De salientar, que este sentimento de identidade pessoal se desenvolve de duas formas distintas: a primeira consiste na percepção de si como sendo o mesmo e contínuo no tempo e no espaço; e a segunda baseia-se na percepção de que os outros reconhecem essa semelhança e continuidade (Schoen-Ferreira, Aznar-Farias, & Silveiras, 2003).

Assim, a construção de uma representação acerca de si permite interpretar e dar significado às experiências quotidianas, possibilitando a manutenção de uma imagem coerente de nós próprios (Harter, 1999; Hattie, 1992; Oosterwegel & Oppenheimer, 1993; Osborne, 1996 *cit. in* Peixoto, 2003).

Na medida, em que as auto-representações, nomeadamente o autoconceito e a auto-estima, são uma temática sobejamente desenvolvida pela Psicologia, a grande quantidade de trabalhos realizados tem também como consequência uma ampla utilização de termos relacionados com o *self* (Peixoto, 2003; Veiga, 2005).

Apesar de, por vezes, se verificar uma indiferenciação entre os termos, quer a nível conceptual, quer do ponto de vista dos instrumentos de avaliação, é possível distinguir entre estes dois conceitos, na medida em que, e segundo Assis, Avanci, Silva, Malaquias, Santos & Oliveira (2003) o autoconceito pode ser considerado uma organização hierárquica e multidimensional de um conjunto de percepções de si mesmo, sendo, o conteúdo dessas percepções, tudo aquilo que o sujeito reconhece como fazendo parte de si, o qual é adaptável e regulado pelo dinamismo individual, as características da interacção social e pelo contexto situacional; enquanto que a auto-estima é uma parte do autoconceito que expressa um sentimento ou uma atitude de aprovação ou repulsa de si mesmo, assim como a forma como o indivíduo se considera capaz, significativo, bem-sucedido e valioso.

Assim o autoconceito constitui o “constructo integrador que leva a reconhecer a unidade, a identidade pessoal e a coerência do comportamento de um indivíduo independentemente das influências do meio ambiente” (Vaz Serra, *cit. in* Teixeira, 2010) e a auto-estima “o juízo pessoal de valor expresso nas atitudes que o indivíduo tem consigo mesmo” (Assis *et al.*, 2003; Peixoto, 2003; Teixeira, 2010).

Para além da existência destas diferenças conceptuais, também existe suporte empírico que fundamente a distinção entre os constructos definidos.

Dois estudos experimentais levados a cabo por Dutton e Brown (1997, *cit. in* Peixoto, 2003) mostram que enquanto a auto-estima global afecta as reacções afectivas ao desempenho de uma determinada tarefa, as componentes específicas do autoconceito afectam principalmente as reacções cognitivas desse mesmo desempenho. Ou seja, enquanto as componentes específicas do autoconceito se relacionam com o que os indivíduos pensam sobre o seu desempenho, a auto-estima relaciona-se com a forma como eles se sentiram com esse desempenho.

Relativamente às características estruturais do autoconceito, estas são tidas em conta apenas em 1976, quando Shavelson, Hubner e Stanton a partir da revisão de literatura e análise dos instrumentos de avaliação existentes sobre o conceito, propuseram um modelo assente em sete princípios, sendo eles:

1) O autoconceito é organizado ou estruturado, o que significa que as pessoas categorizam o vasto conjunto de informação sobre si próprias, inter-relacionando-as;

2) é multifacetado, ou seja, constituído por diferentes dimensões com as diferentes facetas a reflectirem o sistema categorial adoptado por um indivíduo particular e/ou partilhado por um grupo;

3) o autoconceito organiza-se de forma hierárquica, com a representação global do self a subdividir-se em dimensões menos globais (por exemplo autoconceito académico e não académico) as quais, por sua vez, se dividiriam em áreas mais específicas (por exemplo o autoconceito não académico a dividir-se em autoconceito social, emocional, físico, etc.);

4) o autoconceito geral é estável, mas quando se desce na hierarquia o autoconceito torna-se mais dependente da situação e como consequência menos estável;

5) o autoconceito torna-se progressivamente multifacetado à medida que o indivíduo se desenvolve da infância para a idade adulta;

6) o autoconceito possui, simultaneamente, uma dimensão descritiva e avaliativa de tal modo que o indivíduo pode descrever-se a ele próprio e avaliar-se;

7) e é possível diferenciar o autoconceito de outros constructos, tais como o rendimento académico (Marsh, 1989).

Peixoto (2003) apresentou ainda um conjunto de investigações factoriais comprovando que os indivíduos conseguem diferenciar entre as suas diferentes facetas, o que implica que estes sejam capazes de discernir o pluralismo na estrutura

unitária e que tenha internalizado o seu papel/desempenho em cada uma das facetas, o que significa que o sujeito se pode sentir mais ou menos competente consoante o domínio do autoconceito.

Contudo, e paralelamente à capacidade de diferenciar entre as facetas do autoconceito existe um processo de integração que possibilita que o indivíduo mantenha uma perspectiva unitária da estrutura de representações de si, de forma a que não se perca na multiplicidade de papéis que assume (Campbell, Assanand e Di Paula, 2000 *cit. in* Peixoto, 2003).

Isto implica que apesar de parecer evidente existir alguma estabilidade nas avaliações que as pessoas desenvolvem acerca de si próprias, esta estabilidade não invalida que concomitantemente possam existir alterações no autoconceito.

No que se refere à auto-estima, este é um constructo de natureza essencialmente fenomenológica, que indica o nível em que o indivíduo está satisfeito consigo. Isto resulta de uma auto-avaliação na qual o sujeito se considera na sua globalidade, o que teria por base uma concepção unidimensional do constructo, ou consoante um contexto ou desempenho em específico, o que implica uma organização bidimensional, estando ambas as organizações empiricamente comprovadas (Peixoto, 2003).

A baixa auto-estima desenvolve-se então se existir um lapso entre o autoconceito e aquilo que o indivíduo acredita que deveria ser (Harter, 1990 *cit. in* APPA, 2002). Esta é uma concepção que provem da formulação de James (1890) que defende que a auto-estima resulta da relação entre o nível de sucesso do sujeito e o seu nível de aspirações, sendo este último operacionalizado, segundo a importância que o sujeito atribui às diferentes dimensões do autoconceito.

Assim, a obtenção de sucesso em áreas de grande importância pessoal levaria a níveis elevados de auto-estima, enquanto que o sucesso em áreas de pouca importância produziria um impacto menor na auto-estima. Pelo contrário, o insucesso em áreas de importância vital resultaria em baixa auto-estima, não produzindo qualquer impacto, se a dimensão de auto-avaliação fosse irrelevante para a pessoa (James, 1890; Rui, 2008).

Tendo em conta que o desenvolvimento cognitivo individual é um dos factores preponderantes para o desenvolvimento do autoconceito, a idade torna-se um agente que condiciona a alteração das concepções de si, complexificando-as. Assim sendo, a diferenciação progressiva é um aspecto geralmente associado à influência da idade no autoconceito (Byrne & Gavin, 1996; Byrne & Shavelson, 1996; Fontaine, 1991a, b;

Harter, 1990a, 1998a, 1999; L'Écuyer, 1992; Marsh, 1989a; Marsh, Barnes, Cairns & Tidman, 1984; Marsh, Craven & Debus, 1991; Rogers, 1982 *cit. in* Peixoto, 2003). Este é um pressuposto que fundamenta vários instrumentos de avaliação que possuem várias versões adaptadas a diferentes faixas etárias, como são o exemplo dos Self-Description Questionnaire de Marsh ou os Self-Perceptions Profiles de Harter.

Marsh (1989) observou, num estudo entre o 7 e os 21 anos, que o autoconceito tende a declinar da pré-adolescência até a metade dessa fase de desenvolvimento, quando começa então a aumentar, dinâmica corroborada por Bee (1996, *cit. in* Assis *et al.*, 2003).

De salientar ainda que, existem evidências empíricas que sustentam uma progressiva diferenciação das diferentes dimensões do autoconceito durante a infância, contudo, na adolescência os diferentes estudos são contraditórios.

Em contrapartida, e considerando um estudo português realizado por Fontaine (1991a, b, *cit. in* Peixoto, 2003) os resultados suportam a hipótese da progressiva diferenciação das facetas do autoconceito com a idade. Os trabalhos de Byrne e colaboradores (Byrne & Gavin, 1996; Byrne & Shavelson, 1996, *cit. in* Peixoto, 2003) acabaram por especificar esta dinâmica, ao parecerem indiciar que a diferenciação das diferentes facetas do autoconceito não se prolonga indefinidamente no tempo e que umas se diferenciam mais cedo que outras.

Relativamente às avaliações globais quer do autoconceito, quer da auto-estima parecem manter alguma estabilidade, afirmando-se que a idade não parece influenciar esta variável (Wylie, 1979, *cit. in* Peixoto, 2003; Guay, Marsh & Boivin, 2003; Veiga, 1995; Marsh, 1989).

No que se refere, à influência do género no autoconceito e na auto-estima não existem consensos entre as investigações. Alguns estudos afirmam não existir diferenças entre as auto-avaliações globais em função do género (Isberg *et al.* apud Smith & Muenchen, 1995, *cit. in* Assis *et al.*, 2003; Bolognini *et al.*, 1996; Fontaine, 1991a; Harter, 1982; Hay, Hashman & Kraayenoord, 1998; Kavussanu & Harnisch, 2000; Marsh, 1989b; Marsh, Craven & Debus, 1998; Peixoto & Mata, 1993; Peixoto & Alves Martins, 2001; Van Dougen-Melman, *et al.*, 1993; Watkins & Yu, 1993 *cit. in* Peixoto, 2003), outros salientam a existência de diferenças que favoreçam os rapazes (Bolognini, Plancherel, Bettschart, & Halfon, 1996; Chubb, Fertman, & Ross, 1997, *cit. in* APPA, 2002; Martinez & Dukes apud Smith & Muenchen, 1995 *cit. in* Assis *et al.*, 2003; Alsaker & Olweus, 1993; Bekhuis, 1994; Block & Robins, 1993; Josephs, Markus & Tafarodi, 1992; Marsh, Parker & Barnes, 1985; Mboya, 1994; Robinson-Awana,

Kehle & Jenson, 1986; Watkins, Regmi & Alfon, 1990 *cit. in* Peixoto, 2003; Marsh, 1989), e ainda outros que favorecem as raparigas (Ribeiro, 1988, *cit. in* Assis et al., 2003; Connell, Spencer & Aber, 1994 *cit. in* Peixoto, 2003).

No que diz respeito às auto-avaliações específicas, o autoconceito físico parece apresentar algumas tendências empíricas a favor dos rapazes, tendência que parece estar relacionada com o facto de os rapazes serem considerados como mais aptos para as actividades físicas e atléticas que as raparigas, o que radicaria numa desigualdade baseada num contexto social e histórico, sendo que os rapazes tendem a ter mais oportunidades de competição comparativamente às raparigas (Peixoto, 2003; APPA, 2002; Wigfield & Eccles, 2002; Veiga, 1995; Marsh, 1989).

Relativamente à aparência física, os rapazes tendem a considerar-se mais satisfeitos com a sua aparência, na medida em que Mruk (1995, *cit. in* Assis et al., 2003) destaca que o maior cuidado dispensado culturalmente às meninas pode torná-las mais vulneráveis e menos confiantes em si, isto porque o autor defende que as raparigas tendem a valorizar mais temas como a aceitação e a rejeição de si mesmas, diferenças que podem resultar da influência cultural e do que é aprendido.

Quanto ao autoconceito académico, os autoconceitos relacionados com áreas específicas de realização escolar, parecem evidenciar diferenças mais explícitas, que parecem ser explicadas sobretudo, através da sua associação a estereótipos sexuais, nos quais os rapazes tendem a apresentar melhores autoconceitos matemáticos, enquanto as raparigas se consideram melhores em dimensões relacionadas com o domínio da língua materna/verbal (Marsh, Parker & Barnes, 1985; Marsh, Smith & Barnes, 1985, *cit. in* Peixoto, 2003; Eccles et al., 1993; Marsh, 1989).

Outra questão importante relacionada com o desenvolvimento na adolescência está relacionada com as alterações a nível relacional que se operam na vida dos adolescentes. Isto porque, os pares podem fornecer o suporte instrumental e emocional necessário para o adolescente ultrapassar com sucesso as diferentes tarefas de desenvolvimento com que é confrontado (Alves Martins, 1998; Gouveia Pereira, 1995; Kirchler, Palmonari & Pombeni, 1991; 1993; Palmonari, Pombeni & Kirchler, 1990; 1992, *cit. in* Peixoto, 2003).

De facto, factores de ordem social, como a interacção entre pares e a comparação social, têm grande influência na construção do autoconceito, uma vez que as auto-avaliações são elaboradas de acordo com um determinado grupo de referência, que fornece bases comparativas de desempenho, o que permite uma auto-percepção individual.

Assim, a maior intimidade estabelecida nas relações de amizade, é característica da adolescência e pressupõe uma capacidade de proximidade emocional e de abertura ao outro, que implicam sentimentos de compreensão e de validação e na qual a relação é percebida como sendo uma fonte de suporte social.

Tendo todas estas questões em vista, tanto o autoconceito como a auto-estima, sendo a base da representação social que o adolescente tem de si, se constituem os atributos individuais, moldados, contudo, através das relações quotidianas, que inevitavelmente nos condicionam desde a primeira infância.

Estes factores, sendo decisivos na relação do indivíduo consigo mesmo e com os outros, exercem uma forte influência na percepção dos acontecimentos e das pessoas, condicionando, por sua vez, o comportamento e as vivências individuais (Assis, et al. 2003).

1.3. Transições Escolares do 3º Ciclo para o Ensino Secundário

Os estudantes experimentam numerosas transições à medida que avançam no sistema educacional. Algumas mudanças são desenvolvimentais, resultando portanto, da idade e de mudanças individuais a nível físico, intelectual e emocional. Outras são sistemáticas, integrando-se na estrutura típica do sistema educativo público. Contudo, e de modo geral, ambas se relacionam fortemente (Anderson, Jacobs, Schramm & Splittgerber, 2000).

A análise das trajetórias escolares constitui um dos domínios onde o estudo dos processos de transição se pode tornar mais rico. Efectivamente, tomamos cada vez mais consciência de que os percursos escolares estão longe de ser lineares, homogéneos e sequenciais, contrariamente ao que os modelos tradicionais nos podiam fazer crer (Lopes, 2005).

O fenómeno das transições escolares tornou-se uma área autónoma de estudos a nível internacional desde os estudos fundadores na década de 60 com Murdoch (1966), e Bisbet e Entwistle (1969), que acabaram por desembocar numa literatura florescente, nos quais os estudos mais recentes apresentam um conjunto de dados empíricos que incluem algumas experiências pedagógicas inovadoras na gestão das transições (Abrantes, 2005).

Na verdade, a mudança de contexto social tende a gerar um sentimento de “começar de novo”, o que tem implícito um processo de ruptura com uma ordem

estabelecida e abertura de um campo de possibilidades para o desenvolvimento de novas identidades e relações.

Efectivamente, uma transição transporta simultaneamente as sementes do passado, as esperanças e medos do futuro, e as sensações do presente que são a confirmação de que estamos vivos. Há perigo e há oportunidade, esperança e desespero, desenvolvimento e estagnação, mas acima de tudo há movimento. Nada e ninguém permanecem iguais (Hopson, 1981, *cit. in* Fonseca, 2005, p. 163).

As transições escolares são processos complexos que implicam uma capacidade de adaptação individual e ambiental e que requerem planeamento e preparação para assegurar o bem-estar emocional dos jovens, e conseqüentemente a progressão académica (Bulkeley & Fabian, 2006; Griebel & Berwanger, 2006).

De facto, apesar de tendencialmente as transições escolares não serem condição *sine qua non* de problemas e dificuldades de adaptação, a experiência de eventos diários stressantes apresentam uma maior susceptibilidade de originarem uma dificuldade adaptativa ou mesmo desadaptativa (Felner, Ginter & Primavera, 1982).

Efectivamente, factores individuais, relacionais e ambientais, como o desempenho académico, as características familiares, a adaptação social, a relação entre pares, o autoconceito, as estratégias de coping podem ter um impacto positivo ou negativo na transição escolar (Griebel & Berwanger, 2006; Felner, Ginter & Primavera, 1982; Peixoto & Piçarra, 2005).

De facto, a passagem do indivíduo entre contextos tem um significativo potencial emancipatório do indivíduo em relação à sociedade, ou um terreno fértil à criação de “hiatos sociais” geradores de conflitos, crises e exclusões (Abrantes, 2005).

Para além destas questões, as características do meio económico e institucional envolvente, assim como a influência da complexa rede de interacções familiares, e escolares tem um papel fundamental na percepção e dinâmica que o indivíduo estabelece com o meio (Lopes, 2005).

Torna-se portanto essencial ter em conta a análise das transições entre ciclos de ensino, tendo por base uma apreciação complexa do actor, segundo um carácter plural, plástico e contingente, associado aos contextos sociais em que vai interagindo, e adaptando a sua acção nesses mesmo contextos diversificados (Lahire, 1998, *cit. in* Abrantes, 2005).

Tendo então em conta, a necessidade de observar a forma como o indivíduo se coloca perante o meio, e considerando que a construção identitária implica o

atravessar de diversas transições, que têm uma função de demarcar momentos chave de passagem entre ciclos, implicando uma reconstrução das percepções que o indivíduo tem de si e das suas relações (Abrantes, 2005), há que referir que a influência da família, dos grupos em que o indivíduo se insere e, necessariamente da escola reclamam um papel fundamental nestas transformações. Desta forma, e ponderando que é na escola que se passa grande parte do tempo, durante estes períodos cruciais, esta converte-se num local importante (Peixoto, 2003).

Assim, um dos enquadramentos formais para o processo de reconstrução das identidades dos indivíduos são as principais transições escolares dentro do sistema de ensino, – 1º, 4º, 6º, 9º e 12º ano – os quais permitem, por um lado, uma conquista crescente de liberdade e independência, e por outro, em sentido inverso, da incorporação de estatutos, práticas, valores e estilos de vida consistentes com as suas condições, posições e campos de possibilidades no espaço social (Peixoto, 2003).

Centrando-se o nosso estudo nas transições do final do ensino básico (9º ano de escolaridade) para o ensino secundário (10º ano), parece-nos importante analisar as particularidades destas transições.

Na realidade portuguesa, o 9º ano de escolaridade representava, até 2009, o *terminus* da escolaridade obrigatória, o que depreendia o ano da primeira opção vinculativa da sua trajectória escolar, na medida em que este momento constituía um ritual de passagem, não só porque permite a entrada num novo ciclo, mas também devido ao seu carácter simbólico, de que se reveste enquanto ritual de emancipação.

Apesar da extensão da escolaridade obrigatória aos 12 anos de formação, esta só se torna efectiva e universal em 2012, esta implica que desde 2009 se tenham desenvolvido algumas medidas de adaptação para que esta alteração se processe (Cachupa, Albuquerque, Rodrigues & Estêvão, 2009).

Contudo, muitas das características anteriores desta transição escolar mantêm-se e são encaradas de uma forma particular, nomeadamente, e salvo algumas excepções, o facto dos alunos encararem esta transição como a oportunidade de definir o seu processo de decisão vocacional (Faria, 2008), sendo-lhes disponibilizado um leque heterogéneo de opções formativas inseridas em diferentes tipos de ensino (Mateus, 2002).

Este constitui, portanto, um momento, que assume um importante papel no processo de escolarização ulterior, constituindo o primeiro estreitamento objectivo do espaço de possibilidades oferecido pelo sistema de ensino, comportando implicações no que diz respeito às saídas escolares ou profissionais subsequentes (Mateus, 2002).

No entanto, torna-se importante analisar o facto da passagem da escola básica para a secundária envolver a adaptação a um novo contexto institucional com regras e expectativas diferentes o que implica uma série de mudanças emocionalmente intensas e socialmente complexas, na vida dos jovens (San Antonio, 2004, *cit. in* Abrantes, 2006).

Primeiro que tudo, podemos começar por referir o facto de, tendencialmente esta transição implicar, para a grande maioria dos alunos, uma mudança de escola. Este processo complexo em termos psicológicos e sociais, é hoje motivo de atenção especial, principalmente por estar assente na ideologia da “livre escolha”, apologista da liberdade total na selecção de uma escola para os adolescentes (Abrantes, 2006).

De facto, a diferenciação dos perfis sociais dos jovens que prosseguem as várias vias do ensino secundário – mais profissionalizantes ou mais académicas – é um tema já clássico da sociologia e da educação, uma vez que se por um lado permitem aos jovens aproximarem-se das suas vocações e das exigências do mercado de trabalho, são também, por outro lado, construídas segundo uma assimetria de recursos e estatutos e tendencialmente reprodutores dessas mesmas desigualdades, visto que as várias vias de ensino oferecem qualificações e oportunidades com valores muito desiguais (Petitat, 1982, *cit. in* Abrantes, 2006; Barroso, 2003).

Abrantes (2006) cita Mueller e Karle (1996: 11), ao notar que “os sistemas escolares são tipicamente organizados como uma série de etapas que a população escolar tem que atravessar, sendo que, a cada etapa, apenas uma fracção da população sobrevive”.

Apesar de Anderson, Jacobs, Schramm & Splittgerber (2000) defenderem que a estruturação dos sistemas de ensino tendem a segmentar-se em diferentes ciclos, com instituições e culturas diferenciadas, como forma de conciliar interesses e funções sociais dentro de um mesmo sistema, a verdade é que à medida que se vai avançando no sistema, a igualdade e universalidade vão sendo substituídas progressivamente pela diferenciação e especialização, como valores fundamentais, procurando equilibrar as funções algo contraditórias de integração e alocação.

Assim, Abrantes (2006), apesar de admitir que se podem alegar que as transições escolares são apenas momentos que tornam manifestas desigualdades anteriormente latentes, defende que:

as competências e segmentações inscritas nos processos de transição entre ciclos de ensino fazem com que estes se tornem momentos privilegiados de

desigualdade e exclusão social num sistema de ensino baseado numa retórica de igualdade e inclusão.

Ainda neste sentido, este processo está também intimamente ligado à quebra de laços de vinculação com colegas e professores, exacerbado pelo facto da cultura do 3º ciclo privilegiar as relações personalizadas com um grupo pequeno de actores, enquanto que a cultura do ensino secundário segue uma lógica da “despersonalização” (Marchesi, 2000 *cit. in* Abrantes, 2006; Anderson, Jacobs, Schramm & Splittgerber, 2000).

Neste seguimento, Ferreira (2002, *cit. in* Abrantes, 2005) aborda a descontinuidade entre os três ciclos do ensino básico, salientando a grande desarticulação entre objectivos e modos de organização do 1º, 2º e 3º ciclos, estruturados em torno da tradicional oposição entre ensino primário e secundário.

Para além destas questões, é de salientar ainda, as mudanças metodológicas, na medida em que o regime de funcionamento entre o ensino secundário e primário é bastante diferenciado, implicando uma alteração ao nível da exigência e da própria forma de tratar a linguagem, o que pressupõe um autonomizar de antigos universos linguísticos que se integram em novos, compreendendo as mudanças nas relações sociais que lhes estão subjacentes (Abrantes, 2005; Anderson, Jacobs, Schramm & Splittgerber, 2000; Felner, Ginter & Primavera, 1982).

De facto, no início do secundário, assiste-se ao reforço de um modelo centrado em aulas expositivas e trabalhos individuais, sendo que os alunos acabam por passar menos tempo na escola, tendo de compensar esse tempo com actividades de estudo ou de complemento educativo em casa ou noutros locais, o que é tendencialmente explicado pelo professores como um ganho de autonomia e responsabilidade.

Torna-se contudo interessante perceber que os alunos discordam desta opinião, já que apenas uma minoria considera a transição como um ganho de liberdade, reconhecendo contudo que se sente mais adulto (67%), sendo esta situação prevalente nos rapazes (Abrantes, 2006).

De referir também o facto desta transição estar associada a um aumento da ansiedade, principalmente por parte das raparigas (70%) e por um reconhecimento, por ambos os sexos, de que o ensino secundário é mais conflituoso (51%), e no qual os professores impõe mais advertências (62%) e mais castigos (63%) (San Antonio, 2004, *cit. in* Abrantes, 2006; Anderson, Jacobs, Schramm & Splittgerber, 2000).

De facto, sendo que as evidências salientam um aumento dos níveis de stress e de perturbações emocionais (Brostrom, 2000; Correia & Pinto, 2008), uma

diminuição do desempenho académico e do desencadear de problemas comportamentais dentro e fora da sala de aula (Anderson, Jacobs, Schramm & Splittgerber, 2000; Felner, Ginter & Primavera, 1982), estas parecem estar associadas às dificuldades inerentes às transições escolares.

Assim sendo, é importante promover um desenvolvimento das competências pessoais, sociais e intelectuais (Brostrom, 2000), paralelamente à criação de um sentimento de pertença (Anderson, Jacobs, Schramm & Splittgerber, 2000), promovendo um ambiente social que diminua o risco de baixo autoconceito e de desempenho escolar (Felner, Ginter & Primavera, 1982).

Ainda a destacar os estudos de Wigfield e colaboradores (1991) em que são referidas alterações ao nível do autoconceito e da auto-estima, aquando da experimentação de transições escolares, sendo que os jovens se tornam mais negativos em relação à escola e a si mesmos depois da transição para o ensino secundário.

Esta situação foi justificada pelos autores, através do facto de no último ano do ensino básico, os alunos serem os mais velhos, mas quando entram no ensino secundário passam a ser os mais novos, entrando numa fase de adaptação ao seu novo ambiente escolar, na qual se verifica ainda, exactamente a seguir à transição escolar, uma diminuição da auto-estima.

Foi ainda verificado um aumento da auto-consciência e uma diminuição da confiança e das suas capacidades académicas, físicas e sociais, questão que é justificada pela alteração da rede social, numa altura em que as actividades sociais aumentam de importância (Anderson, Jacobs, Schramm & Splittgerber, 2000; Peixoto & Piçarra, s.d.; Wigfield *et al*, 1991).

Esta alteração não é, contudo, permanente, uma vez que três meses depois se dá um novo aumento da auto-estima (Wigfield *et al*, 1991). Este período de três meses é ainda referido por Abrantes (2006) como marcante na medida em que os professores denotam uma diminuição da agressividade e da indisciplina, observada no início da transição escolar.

Ao final de três meses, a maioria dos jovens considera também as matérias mais interessantes e demonstra uma percepção positiva dos seus (novos) professores, declarando que estes são, em geral, justos, se preocupam e tentam ajudar aqueles que têm mais dificuldade (Abrantes, 2006).

De salientar ainda que se tende a verificar uma tendência para que os elementos do sexo feminino serem menos afectadas pelas transições escolares

comparativamente com os rapazes (Abrantes, 2006; Abrantes, 2005; Wigfield *et al.*, 1991).

Por tudo isto, a passagem do ensino básico para o secundário, impulsiona uma nova relação entre os indivíduos e as instituições marcadas por processos permanentes e recíprocos de reflexividade, negociação e tensão que têm implicações num outro processo mais individual de reconstrução das representações pessoais e sociais de si.

2. Inteligência Emocional

Durante séculos a dicotomia ligada aos conceitos da razão e da emoção levantaram grande controvérsia entre os teóricos. A Teoria da Emoção teve origem na filosofia e foi, durante muitos anos, comparada com a razão, sendo vista como algo a contrariar e da qual nos devíamos proteger (Strongman, 2008).

Na Grécia Antiga, o desenvolvimento do pensamento lógico, como os silogismos e a argumentação, era considerada uma capacidade superior e amplamente desenvolvida, assente na ideia de que a lógica era superior aos sentimentos, uma vez que se podia concordar com argumentos racionais, enquanto que facilmente se poderia discordar dos sentimentos pessoais ou alheios (Mayer, Roberts & Barsade, 2008).

Seguindo a mesma linha de pensamento encontra-se Descartes, cujo nome é praticamente sinónimo de dualismo, e para quem a emoção era um tipo de paixão que, por isso mesmo, constituía um perigo para a razão (Solomon, 1993 *cit. in* Strongman, 2003).

Darwin, por seu turno, teve uma influência importante numa primeira compreensão da emoção, sobretudo com a sua obra *The Expression of the Emotions in Man and Animals* (1872), na qual sugeriu que as expressões emocionais não evoluíram, não dependendo assim da selecção natural, mas antes da forma com o sistema nervoso está ligado ou de reminiscências de velhos hábitos, contribuindo fortemente para uma boa adaptação (Strongman, 2003; Bar-On, 2005).

Ultrapassando, um pouco a linha de pensamento anterior, surgiu James (1884) construindo uma das teorias da emoção mais (re)conhecidas, tendo entre o século XIX e século XXI gerado grande controvérsia. James definiu as emoções através do processo em que se percebe mentalmente algo e isto produz um efeito mental, no

caso a emoção, que por sua vez, produzirá uma expressão corporal (Strongman, 2003).

Uma outra grande contribuição científica foi Damásio, para quem as emoções ajudam a proporcionar um significado, sendo que frequentemente isto apenas ocorre depois de uma reflexão séria, o que implica que se tome consciência do que se sente. Os sentimentos são assim a parte consciente das emoções, o que implica a construção de imagens mentais que facilitam uma avaliação das situações (Ledoux, 2002; Strongman, 2003).

Esta questão assenta sobre a “noção de que o comportamento pessoal e social eficaz requer que os indivíduos formem ‘teorias’ adequadas das suas próprias mentes e das mentes dos outros. Com base nestas teorias, é possível prevermos que ideias estão os outros a formar a nosso respeito. O pormenor e o rigor destas previsões é essencial para abordarmos uma decisão crítica numa situação social” (Damásio, 1998, *cit. in* Candeias & Jesus, 2006).

Apesar deste debate não ser, ainda hoje, consensual, de facto, a maioria das pessoas têm a noção de que compreender e gerir efectivamente as emoções, contribui para o seu bem-estar. Deste modo, ser capaz de reconhecer o que nós ou os outros sentem, assim como descobrir formas de lidar com tais emoções é uma capacidade importante, genericamente designada pela psicologia como Inteligência Emocional (Martins Ramalho & Morin, 2010).

Sendo a introdução do conceito de IE relativamente recente, tornou-se ainda inovador no sentido de propor uma ampliação do conceito do que é “aceite como tradicionalmente inteligente”, passando a incluir aspectos relacionados com a emoção e os sentimentos (Woyciekoski & Hutz, 2009).

O termo “Inteligência Emocional” tem sido utilizado desde o século XX, havendo referências na literatura de Jane Austin com a obra *Orgulho e Preconceito*, na qual a autora se refere a vários actores como tendo esta qualidade (Van Ghent 1953, p. 106-107 *cit. in* Mayer 2008).

Referências científicas, por seu turno, datam da década de sessenta, sendo mencionada em algumas áreas como a sua relação com os tratamentos psicoterapêuticos (Leuner, 1966 *cit. in* Mayer *et al.*, 2008) e a promoção de capacidades sociais e pessoais (Beasley 1987, Payne 1986 *cit. in* Mayer *et al.*, 2008).

Já na década de oitenta, a psicologia começou a expressar um renovado interesse pelas inteligências múltiplas. Esta pesquisa data do início do século XX, quando Alfred Binet concluiu que as escalas mais adequadas para medir a inteligência

eram as que incluíam capacidades mais complexas e actividades do quotidiano, criando em conjunto com Simon, o primeiro teste satisfatório de avaliação da inteligência.

Estes desenvolvimentos foram acompanhados pelos estudos de Spearman que sugeriu a existência de um factor geral de inteligência (g), o qual permitiria classificar o nível de inteligência das pessoas, de acordo com a quantidade de g que possuíam (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2005; Queroz & Neri, 2005; Woyciekoski & Hutz, 2009).

Contudo, autores como Thurstone, Gardner e Thorndike começaram a criticar fortemente a inteligência geral de Spearman postulando que a inteligência podia ser decomposta, surgindo a ideia de existirem várias capacidades básicas, ou inteligências múltiplas (Woyciekoski & Hutz, 2009).

Por conseguinte, uma das primeiras tentativas de ampliar o conceito de inteligência para além das capacidades intelectuais gerais (tendencialmente relacionadas com as competências académicas) foi conduzida por iniciativa de Thorndike (1936), ao propor a Inteligência Social (IS), como a capacidade de perceber os estados emocionais próprios e alheios, motivos e comportamentos, além da capacidade de agir com base nestas informações de forma óptima.

Assim a IS reflectiria a habilidade de descodificar informações oriundas do contexto social e de desenvolver estratégias comportamentais eficazes com vistas a objectivos sociais (Siqueira *et al.*, 1999, *cit. in* Woyciekoski & Hutz, 2009).

Neste sentido, Sternberg (1997, *cit. in* Woyciekoski & Hutz, 2009) argumentou que os seres humanos são essencialmente sociais; e a ausência de habilidades sociais poderia significar uma limitação importante na capacidade de adaptação social bem sucedida. Assim ao reconhecer-se a importância destas capacidades, cabe destacar o papel das emoções na adaptação social e no comportamento inteligente.

Quando, em 1990, Salovey e Mayer definiram academicamente, pela primeira vez, a Inteligência Emocional (IE) como uma subforma da IS caracterizaram-na como *“the ability to monitor one’s own and others’ feelings and emotions, to discriminate among them and to use this information to guide one’s thinking and actions”* (Salovey & Mayer, 1990, p. 189, *cit. in* Stys & Brown, 2004).

Tratava-se de uma capacidade através da algumas pessoas conseguem raciocinar acerca das suas emoções com mais facilidade do que outras (Gosling, 2010), de forma a melhor fundamentar o seu pensamento e acção (Salovey & Mayer, 1990, p.189, *cit. in* Brackett & Salovey, 2006).

É neste panorama, que nos finais da década de noventa, especialmente a partir da popularidade que Goleman conferiu ao tema, através do livro “*Emotional Intelligence*”, que se verificou um crescente interesse, principalmente por parte dos *mass media* e da literatura popular (Woyciekoski & Hutz, 2009).

Dada a crescente utilização do termo Inteligência Emocional, Mayer e Salovey refinaram a sua teoria inicial redefinindo a IE como a “capacidade de raciocinar com e sobre as emoções, incluindo: 1) a capacidade de perceber com precisão, avaliar e expressar as emoções; 2) a capacidade de aceder e/ou produzir sentimentos quando estes facilitam o pensamento; 3) a capacidade de compreender as emoções e o conhecimento emocional; e 4) a capacidade de regular emoções de forma a promover o crescimento intelectual e emocional” (Mayer & Salovey, 1997, *cit. in* Mayer, Caruso & Salovey, 2000).

Apesar de Mayer e Salovey terem sido os impulsionadores da construção científica do conceito de IE, várias foram as abordagens teóricas subsequentes, existindo duas abordagens teóricas que diferem segundo o seu foco, sendo que umas dão destaque a capacidades específicas e outras preferem trabalhar segundo uma integração mais global dessas capacidades (Mayer, Roberts & Barsade, 2008).

As abordagens assentes em capacidades específicas da Inteligência Emocional focam-se numa capacidade específica, ou em algumas capacidades fundamentais para se ser emocionalmente inteligente (Mayer, Roberts & Barsade, 2008), sendo desta forma vista como uma capacidade mental em forma pura, como se uma inteligência pura se tratasse (Stys & Brown, 2004).

Neste sentido, podemos destacar os estudos centrados na precisão perceptiva não-verbal, que inclui a capacidade de decifrar informação social e de reconhecer, com rigor, expressões emocionais, para além das tarefas de Stroop Emocional, e ainda os modelos preocupados em compreender o raciocínio e a compreensão emocional (Mayer, Roberts & Barsade, 2008).

Característico desta abordagem é o Modelo dos Quatro Níveis, já referido acima, e desenvolvido por John Mayer e Peter Salovey, sendo este assente, como o próprio nome indica em quatro áreas, que se desenvolvem a partir da infância, e em que, à medida que as capacidades aumentam numa determinada área, também as restantes serão influenciadas. Este modelo tem como principal instrumento o Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (Mayer, Roberts & Barsade, 2008).

Por outro lado, temos as abordagens assentes em modelos integrativos da Inteligência Emocional, na qual se estudam um conjunto de capacidades específicas

de forma a obter uma compreensão mais global e completa da IE. Seguindo esta abordagem está o Modelo Misto.

Este foi sobretudo defendido por Bar-On e Goleman e é assim designado por se focar em várias qualidades apresentadas por outros modelos, tais como as capacidades não-cognitivas, competências, capacidades e comportamentos emocional e socialmente inteligentes e predisposições do domínio da personalidade (Mayer, Roberts & Barsade, 2008).

Reuven Bar-On desenvolveu o seu modelo, enfatizando a co-dependência entre as capacidades associadas à Inteligência Emocional com traços de personalidade e a sua aplicabilidade ao bem-estar dos indivíduos.

Por outro lado, Daniel Goleman propôs um modelo misto baseado no desempenho, integrando as capacidades dos indivíduos e a personalidade, aplicando os seus efeitos correspondentes no desempenho, especialmente no local de trabalho (Stys & Brown, 2004).

Especificamente sobre o modelo de Bar-On, importa referir que este desenvolveu uma das primeiras medidas de IE usando o termo “Coeficiente Emocional”, a EQ-i (Bar-On, 2005).

O seu modelo relaciona-se com o potencial para o desempenho e o sucesso, sendo por isso orientado para o processo, e não orientado para o resultado (Bar-On, 2005; Bar-On, 2002, *cit. in* Stys & Brown, 2004). Está então focado numa variedade de capacidades emocionais e sociais, incluindo a capacidade de estar alerta e de se compreender a si e aos outros, de se auto-expressar, de se relacionar com outros, a capacidade de lidar com emoções fortes, e a capacidade para se adaptar à mudança e de resolver problemas de natureza social e pessoal (Bar-On, 2005; Bar-On, 1997, *cit. in* Stys & Brown, 2004).

Neste modelo, Bar-On desenvolveu cinco componentes da Inteligência Emocional: intrapessoal, interpessoal, adaptação, gestão do stress, e estado de humor.

Este autor sustentou que indivíduos com altos níveis de IE seriam, em geral, melhor sucedidos em lidar com as pressões e exigências ambientais. Fazendo notar que uma inteligência emocional deficiente pode significar uma falha no sucesso promovendo o aparecimento de mais problemas emocionais (Stys & Brown, 2004).

Apesar de existirem três modelos distintos relativos à Inteligência Emocional existem semelhanças teóricas e estatísticas entre as várias concepções, sendo que a um nível global todos os modelos pretendem compreender e medir elementos que

envolvem o reconhecimento e a regulação das emoções particulares e alheias (Goleman, 2001, *cit. in* Stys & Brown, 2004), concordando ainda que existem algumas componentes chave, tais como a consciência ou percepção emocional e a sua gestão como sendo elementar para se ser um indivíduo emocionalmente inteligente (Stys & Brown, 2004).

Tendo em conta que o conceito de Inteligência Emocional ainda é recente, este está ainda envolto em algumas questões controversas.

Os esforços acumulados no sentido de reunir uma compreensão cada vez mais alargada deste constructo constituem um saldo positivo, na medida em que a IE despertou a consciência de que o sucesso e a adaptação à vida diária, a nível pessoal, interpessoal e profissional, não depende unicamente das competências cognitivas, tipicamente conhecidas e estimuladas, mas sobretudo dependem largamente da influência de factores como a sensibilidade emocional, as competências emocionais e sociais, para além da capacidade de sentir e pensar de forma integrada, no sentido de produzir comportamentos estratégicos e resolver problemas (Woyciekoski & Hutz, 2009).

Neste sentido, Mayer e colaboradores (2004, *cit. in* Woyciekoski & Hutz, 2009) defenderam que pessoas com altos níveis de inteligência emocional seriam mais aptas para perceber e utilizar as emoções, no sentido de produzir pensamento e compreender os seus significados, para além de controlarem as emoções de forma mais eficaz do que aqueles com baixos níveis de inteligência emocional.

Assim, estas pessoas apresentariam uma maior capacidade de resolver problemas de ordem emocional, utilizando menores quantidades de recursos cognitivos.

A capacidade para reconhecer emoções, de as determinar com especificidade e de facilitar a resolução de determinadas tarefas ajuda na adaptação a situações de stress (Downey, Mountstephen, Lloyd, Hansen & Stough, 2008).

Desta forma, pessoas com altos níveis de inteligência emocional tendem a conhecer-se bem e a melhor compreenderem as emoções alheias, o que constitui um marco importante no que toca à adaptação social e emocional, ao constituir um papel essencial no estabelecimento, gestão e qualidade das relações interpessoais (Serrat, 2009; Woyciekoski & Hutz, 2009; Costa & Faria, 2009; Extremera & Fernández-Berrocal, 2004), sendo, por isso, mais afáveis, estáveis, resilientes, optimistas e felizes, e tendendo a apresentar uma auto-estima mais elevada (Costa & Faria, 2009;

Downey *et al.*, 2008; Extremera & Fernández-Berrocal, 2004; Serrat, 2009; Woyciekoski & Hutz, 2009).

Para além disto, pessoas com elevados níveis de inteligência emocional seriam mais capazes de gerir o conflito (Serrat, 2009), apresentando níveis mais baixos de impulsividade, e uma menor tendência a justificar comportamentos agressivos (Downey *et al.*, 2008; Extremera & Fernández-Berrocal, 2004), assim como menores pontuações em stress, ansiedade, depressão e pensamentos ruminativos (Downey *et al.*, 2008; Extremera & Fernández-Berrocal, 2004; Landa & López-Zafra, 2010; Saklofske, Austin, Mastoras, Beaton & Osborne, 2011), o que se traduz em maiores níveis de bem-estar e saúde mental (Costa & Faria, 2009; Downey *et al.*, 2008; Extremera & Fernández-Berrocal, 2004; Landa & López-Zafra, 2010;), maior capacidade para reparar as emoções negativas e prolongar as positivas (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004), maior produtividade (Freshwater & Stickley, 2004, *cit. in* Costa & Faria, 2009; Serrat, 2009; Woyciekoski & Hutz, 2009), melhor desempenho (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004; Mayer, Roberts & Barsade, 2008; Mayer, Salovey & Caruso, 2002) e adaptação escolar (Mavroveli & Sánchez-Ruiz, 2011; Eisenberg, Cumberland & Spinrad, 1998, *cit. in* Woyciekoski & Hutz, 2009), assim como mais altos níveis de satisfação com a vida (Landa & López-Zafra, 2010; Woyciekoski & Hutz, 2009).

Em contrapartida, baixos níveis de IE estão ligados a comportamentos desviantes e auto-destrutivos (Woyciekoski & Hutz, 2009), associados a maiores factores de risco para a saúde (Trinidad & Johnson, 2002, *cit. in* Downey, Mountstephen, Lloyd, Hansen & Stough, 2008), verificando-se também relação com o uso de drogas legais e ilegais (Serrat, 2009; Woyciekoski & Hutz, 2009; Costa & Faria, 2009; Downey *et al.*, 2008; Extremera & Fernández-Berrocal, 2004).

Relativamente à idade, e contrariando o verificado com a inteligência cognitiva que aumenta até ao final da adolescência, começando a declinar a partir da segunda ou terceira década de vida (Wechsler, 1958, *cit. in* Bar-On, 2005), no que diz respeito à inteligência emocional os dados têm convergido no sentido oposto, uma vez que à medida que os indivíduos vão envelhecendo, se vão igualmente tornando emocional e socialmente mais inteligentes (Ashlei & Swick, 2009; Bar-On, 2005).

Quanto às diferenças entre géneros, apesar da controvérsia dos resultados, parece haver uma tendência para que as mulheres apresentem maiores níveis de inteligência emocional (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004; Roberts, Flores-Mendoza & Nascimento, 2002), sendo mais empáticas, prestando mais interesse e

cuidado relativamente às suas interacções interpessoais e à rede social de apoio comparativamente aos homens (Bar-On, 2005).

Por outro lado, os homens tendem a ser mais optimistas e resilientes, apresentando melhores estratégias de coping com o stress, sendo mais flexíveis e resolvendo melhor os problemas (Bar-On, 2005).

De considerar ainda, neste ponto que Bar-On (2005) salienta que apesar das mulheres tenderem a apresentar melhores capacidades interpessoais, comparativamente aos homens, estes últimos tendem a apresentar uma maior capacidade relativamente às capacidades intrapessoais, sendo melhores a gerir as emoções e a adaptarem-se melhor.

Neste sentido, é de referir que apesar das mulheres tenderem a ser mais capazes de descodificar expressões emocionais complexas nos outros (Roberts, Flores-Mendoza & Nascimento, 2002), e a terem maior atenção relativamente às suas emoções, estão igualmente mais propensas a uma menor tolerância ao stress, apresentando mais sintomas ansiosos comparativamente aos homens (Bar-On, 2005; Extremera & Fernández-Berrocal, 2001).

Este facto pode constituir uma fonte explicativa da tendência para que as mulheres sofram mais de perturbações da ansiedade, comparativamente aos homens (Bar-On, 2005; Extremera & Fernández-Berrocal, 2001).

Tendo em conta estas características parece claro que não se trata de uma característica da personalidade, pois esta não é tão flexível como as capacidades particulares da IE parecem ser. Contudo, esta apresenta um grande impacto no desempenho humano, parecendo contribuir para a auto-realização e o bem-estar (Bar-On, 2005).

Efectivamente, o impacto da Inteligência Emocional no bem-estar parece ser evidente em diversos estudos (Costa & Faria, 2009; Extremera & Fernández-Berrocal, 2004; Mayer, Roberts & Barsade, 2008; Bar-On, 2005; Verissimo, 2003), encontrando-se inclusivamente conceptualizado no modelo de Bar-On (2005), no qual foi definido como um estado subjectivo que emerge de um sentimento de satisfação: a) com a sua saúde física e consigo mesmo enquanto pessoa, b) com as suas relações interpessoais próximas, c) com a sua ocupação e situação financeira.

Segundo este mesmo autor, parece que as seguintes capacidades e facilitadores são os que mais contribuem para este estado subjectivo: 1) a capacidade de compreender e aceitar a si próprio e às suas emoções; 2) a capacidade de batalhar

para alcançar objectivos pessoais, de forma a atingir o seu potencial; 3) e a capacidade de analisar os seus sentimentos e os colocar numa perspectiva correcta.

3. Bem-estar Psicológico

O conceito de saúde mental foi definido de forma variada, sendo que segundo uma perspectiva multicultural, seja praticamente impossível defini-la de forma compreensível e transversalmente aprovada.

É, contudo, genericamente aceite que se trata de um conceito mais abrangente do que apenas a ausência de perturbações mentais (WHO, 2001). A saúde mental inclui então conceitos como o bem-estar subjectivo e psicológico, a auto-actualização, a dependência inter-geracional e o potencial intelectual e emocional (WHO, 2001).

Na realidade, até à actualidade, na sociedade ocidental pouca atenção se tem dado à promoção da saúde como um fim *per si*. Neste sentido, a saúde mental passou a ser mais do que a simples ausência de sintomas (Jahoda, 1958 *cit. in* Siqueira & Padovam, 2008), mas antes uma interacção complexa entre factores de ordem biológica, psicológica e social (Seifert, 2005; WHO, 2001).

Um componente largamente reconhecido como principal integrante de uma vida saudável é a felicidade (Diener, Scollon & Lucas, 2003, *cit. in* Siqueira & Padovam, 2008).

Embora o estilo de vida moderno não estimule as pessoas a avaliar os seus momentos de felicidade ou de completa realização pessoal, os indivíduos são diariamente incitados a planear o seu dia-a-dia para vencer os desafios da vida moderna como, por exemplo, conseguir e manter um emprego, equilibrar-se financeiramente, esquivar-se de hábitos ou estilos de vida que comprometem a sua saúde e, ao mesmo tempo, praticar acções que promovem a sua integridade física, emocional e social (Siqueira & Padovam, 2008).

Neste sentido, os estudos desenvolvidos, por diversos países, de forma a descobrir o quanto as pessoas se consideram felizes ou em que medida são capazes de realizar plenamente as suas potencialidades, têm seguido duas perspectivas distintas, que investigam o bem-estar (BE) (Siqueira & Padovam, 2008).

De facto, o tema tem reminiscências arcaicas. Desde a Grécia Antiga que filósofos como Aristóteles tentaram decifrar o enigma da existência feliz (Siqueira &

Padovam, 2008), sendo a felicidade considerada a grande meta e elemento motivacional do ser humano (Arteche, 2003).

Apesar dos filósofos ainda se debaterem com a essência do estado de felicidade, desde a última década do século XX (Fernández-Ballesteros, 2003, *cit. in* Novo, 2005; Arteche, 2003) que o bem-estar tem sido considerado cientificamente pertinente, ao nível da investigação fundamental e da intervenção social e clínica (Ryan & Deci, 2001, *cit. in* Novo, 2005).

Tendo, nas últimas três décadas, diversos estudiosos conseguido instalar o conceito de bem-estar no campo científico da Psicologia, e transforma-lo num dos temas mais discutidos e aplicados para compreender os factores psicológicos que integram uma vida saudável (Siqueira & Padovam, 2008).

Efectivamente, segundo Ryan e Deci (2001 *cit. in* Siqueira & Padovam, 2008; Fernandes, 2007; Novo, 2005), o bem-estar pode ser organizado segundo duas perspectivas: a) uma designada de Bem-Estar Subjectivo e que se centra, numa perspectiva hedónica, que enfatiza a vivência momentânea do prazer, na identificação do nível de felicidade e de satisfação dos indivíduos, procurando identificar as condições sócio-demográficas, políticas e culturais que lhes estão associadas, e referindo-se então ao estado subjectivo de felicidade; b) e uma outra designada de Bem-Estar Psicológico, enraizada no pensamento clássico desenvolvido por Aristóteles relativamente à eudaimonia, ou “verdadeiro eu”, entendida como “a actividade da alma dirigida pela virtude” e orientada para a perfeição e para a realização pessoal do “daimon”, ou verdadeiro self.

Esta perspectiva de bem-estar insere-se na procura do desenvolvimento do ser e na ética subjacente à procura de gratificação diferenciada, sustentada em valores humanistas e existenciais, sendo por isso referente ao potencial humano (Fernandes, 2007; Novo, 2005).

Na verdade, uma questão importante presente no pensamento de Aristóteles aquando da contraposição entre estas duas perspectivas é que a “verdadeira felicidade” reside na expressão de virtudes, ou seja, no fazer do que vale a pena fazer, o que é uma proposição pragmática centrada na valorização humana e na importância do bem-estar, não só para o indivíduo em questão, mas também para a sociedade em que está inserido (Sobel, 2005; Hobuss, 2004; Santos, 2001; Paschoal, 2000, *cit. in* Fernandes, 2007).

Neste seguimento, o bem-estar pode ser postulado como o grau em que cada pessoa julga favoravelmente a qualidade da sua vida como um todo (Veenhoven, 1991, *cit in* Silva, Horta, Pontes, Faria, Mattos Souza, Cruzeiro & Pinheiro, 2007).

Assim sendo, a crescente investigação sobre o conceito de bem-estar pôs em destaque as áreas da saúde, do bem-estar social, da felicidade, das relações interpessoais e das relações entre seres humanos e ambiente físico e social (Nava, Malvaez, Peña, Muñoz, González, s.d.).

Na verdade, quando se iniciou o estudo sobre o Bem-Estar Subjectivo (BES), foi desencadeada uma procura pela compreensão das avaliações que as pessoas faziam sobre as suas vidas, sendo que os principais tópicos de pesquisa nesta área se centravam na felicidade e na satisfação com a vida (Arteche, 2003; Novo, 2005; Diener & cols., 2003, *cit. in* Siqueira & Padovam, 2008), pressupondo que a saúde, ou o bem-estar subjectivo, consistia na ausência de doença ou de tristeza (Arteche, 2003; Diener, 1984, *cit. in* Morris, Martin, Hopson & Welch-Murphy, 2010;).

Esta linha de pensamento manteve-se até meados da década de 60, com as formulações de Bradburn (1969, *cit. in* Siqueira & Padovam, 2008), defendendo a ideia de que os afectos positivos e negativos não eram duas polaridades de um mesmo contínuo, mas antes dois contínuos distintos da afectividade, capazes de apresentar correlações particulares com conjuntos específicos de traços da personalidade, sendo o bem-estar subjectivo um constructo composto por dois conjuntos de sentimentos separados (os afectos positivos e os afectos negativos).

Esta formulação foi incentivada com o advento da Psicologia Positiva, contudo, apesar do reconhecimento de que o bem-estar inclui tais elementos, isto apenas incrementou as dificuldades de definição deste constructo, uma vez que os pesquisadores não chegaram a um consenso sobre quais são estes componentes positivos que contribuem para que uma pessoa tenha um alto nível de bem-estar subjectivo (Arteche, 2003).

Antecipando o surgimento deste movimento, Carol Ryff desenvolveu o seu objecto de estudo, afastando-se da predominância da patologia vigente no âmbito da investigação em Psicologia e centrando-se numa outra vertente do bem-estar, o Bem-estar Psicológico (BEP) (Fernandes, 2007).

As concepções acerca do conceito de Bem-estar Psicológico apareceram como críticas à fragilidade das formulações que sustentavam o BES e aos estudos psicológicos que enfatizaram a infelicidade e o sofrimento e negligenciaram as causas e consequências do funcionamento positivo (Siqueira & Padovam, 2008).

Neste sentido, os trabalhos de Ryff (1989) e, mais tarde, Ryff e Keyes (1995) são dois marcos na literatura sobre o tema. Segundo esses autores, as formulações teóricas em que se apoiam o campo de estudos de BES são frágeis por diversas razões (Siquira & Padovam, 2008), entre as quais: a) o estudo clássico de Bradburn sobre as duas dimensões dos afectos se centrar mais na identificação de certas mudanças sociais de nível macro (mudanças dos níveis educacionais, padrões de emprego, tensões políticas), minimizando a compreensão do bem-estar em si; b) o postular da satisfação com a vida enquanto componente cognitiva do BES, como conceito da sociologia, sem qualquer assento teórico em psicologia; c) os autores sustentavam a existência de diversas concepções sólidas sobre o funcionamento psíquico, a partir dos quais seria possível retirar suportes conceptuais para conceber o processo aplicado na resolução de desafios que se apresentam durante a vida e que constituem o entendimento central de BEP.

Assim sendo, Ryff (1989) teve por base diversas teorias clássicas da psicologia que assentavam numa abordagem clínica, ressaltando-se, entre outras, as que tratam particularmente dos fenómenos da individuação de Jung, a auto-realização de Maslow, a maturidade de Allport e o completo funcionamento de Rodgers, assim como, as visões teóricas sobre desenvolvimento humano de Erickson e Neugarten, incluindo-se nesse domínio o uso das formulações sobre estágios de desenvolvimento, bem como as descrições de mudanças na personalidade nas fases adulta e de velhice. Ao lado de todas essas vertentes, também foram utilizadas as proposições relativas à saúde mental de Jahoda.

Tomando como referências todas essas concepções teóricas e, especialmente, as que permitiam delas abstrair visões distintas do funcionamento psicológico positivo, Ryff (1989) elaborou uma proposta integradora ao formular um modelo de seis componentes de Bem-Estar Psicológico, reorganizado e reformulado posteriormente por Ryff e Keyes (1995), que para além de orientado teórica e conceptualmente, se baseia num instrumento de avaliação elaborado especificamente para o efeito.

Neste seguimento, este modelo engloba a análise de seis dimensões psicológicas, consideradas nucleares do desenvolvimento e da expressão da normalidade e do bem-estar, sendo estas:

a) a Autonomia (a capacidade de ser auto-determinado, independente, e auto-regulado, sendo capaz de se avaliar segundo padrões pessoais, não se deixando influenciar pelos outros);

- b) o Domínio do Meio (a capacidade do indivíduo para escolher ou criar ambientes adequados às suas características psíquicas, participando no seu meio, manipulando e controlando ambientes complexos, e sendo capaz de ser flexível em diferentes contextos);
- c) o Crescimento Pessoal (necessidade constante de crescimento e aprimoramento pessoais, abertura a novas experiências, vencendo desafios que se apresentam em diferentes fases da vida);
- d) as Relações Positivas com os Outros (a capacidade de desenvolver relacionamentos interpessoais cordiais e de confiança, sendo capazes de se identificar, ser íntimo e aprender com outros);
- e) Objectivos de Vida (o que pressupõe a capacidade de manutenção de objectivos, intenções e de sentido de direcção perante a vida, mantendo o sentimento de que a vida tem um significado, promovendo a auto-realização pessoal); e
- f) a Auto-aceitação (a capacidade das pessoas se auto-actualizarem, sendo óptimos nas suas funções, apresentando uma percepção e aceitação dos múltiplos aspectos que o caracterizam enquanto indivíduo) (De Lazzari, 2000; Fernandes, 2007; Queros & Neri, 2005; Ryff, 1989; Ryff & Keyes, 1995; Siqueira & Padovam, 2008).

Deste modo, o modelo de Ryff (1989) define a delimitação conceptual do bem-estar, como estando subjugado aos valores, ideais e expectativas das pessoas a quem se aplicam, processo efectuado tendo em conta um referencial de desenvolvimento positivo através da promoção das dimensões fundamentais da saúde mental.

Os seis factores psicológicos que constituem as dimensões das formulações teórico-empíricas assumem-se igualmente importantes, sendo que a sua análise permite aceder a um factor de ordem superior, ou seja, o Bem-estar Global (Ryff & Keys, 1995). Assim, cada dimensão do modelo atende aos diversos desafios existenciais que os indivíduos enfrentam na sua demanda pelo bem-estar.

Assim, o Bem-estar Psicológico advém das experiências e condições de vida percebidas através de uma plena integração sociocultural, consolidada por uma determinada matriz psicológica expressa através de maiores níveis de confiança em si próprio (aceitação de si), maior número de relações interpessoais estáveis, duradouras e positivas (relações positivas com os outros), facilidade no estabelecimento de propósitos de vida significativos (objectivos de vida), sendo esse processo desenvolvido através de reactualizações sucessivas de aspectos nucleares da personalidade (crescimento pessoal), em conformidade com inúmeras situações de

adaptação às contingências e exigências do meio envolvente (autonomia e domínio do meio) (Fernandes, 2007).

Isto significa que a percepção de bem-estar psicológico é determinado pela interacção entre as oportunidades e as condições de vida, a maneira como as pessoas organizam o conhecimento sobre si e sobre os outros e as formas como respondem às exigências pessoais e sociais, sendo que a consciência da existência de um processo de constante alteração das metas dependendo de objectivos mais elevados favorece o ajustamento e a maturidade individual (Keyes, Shmotkin & Ryff, 2002, *cit. in* Queroz & Neri, 2005).

Considerando a proposta de Keyes (2001, *cit. in* Fernandes, 2007), na qual se considera uma posição máxima e óptima num *continuum* de saúde mental, os indivíduos ao reportarem valores elevados de bem-estar emocional, psíquico e social, podem ser equitativamente apreciadas como o bom desempenho da capacidade mental, o que resulta em actividades produtoras, relações positivas com as outras pessoas e a competência de adaptação à mudança e de lidar satisfatoriamente com a adversidade.

Assim sendo, o Bem-estar Psicológico surge como um conceito que traduz o resultado de um desenvolvimento e funcionamento positivos neste conjunto de dimensões que abrangem a área da percepção pessoal e interpessoal, a apreciação do passado, o envolvimento no presente e a mobilização para o futuro, assumindo um carácter amplo e representativo do funcionamento psicológico positivo ao nível privado, sendo que a felicidade passa a ser considerada um produto do desenvolvimento e da realização da pessoa humana (Ryff, 1989).

Apesar do modelo de Ryff se centrar no funcionamento psicológico positivo na idade adulta e na velhice (life-span), o estudo de população adolescente torna-se extremamente importante, na medida em que é uma população vulnerável, tendo em conta que a etapa de desenvolvimento que atravessa é complexa e implica algumas adaptações que terão repercussões na vida diária, sendo que os estudos mais recentes também englobam esta faixa etária (Fernandes, 2007; Nava, Malvaez, Peña, Muñoz &, González, 2008).

Relativamente aos dados empíricos recolhidos nesta área, parecem verificar-se, no que toca à idade, uma diminuição das dimensões Objectivos de Vida e Crescimento Pessoal e o inverso relativamente às dimensões Domínio do Meio e Autonomia à medida que a idade vai aumentando, enquanto que a dimensão Auto-aceitação não sofre qualquer influência da idade (Ryff & Keyes, 1995).

Quanto ao género, e em estudos com amostras norte-americanas, parece verificar-se uma superioridade das mulheres relativamente aos homens no que se refere às Relações Positivas com os Outros, não se verificando diferenças nas outras dimensões (Fernandes, 2007; Novo, 2005; Ryff, 1989; Ryff & Keyes, 1995).

Em amostras transversais da população portuguesa, encontra-se um padrão diferente, com as mulheres a registarem níveis de bem-estar psicológico inferior em duas dimensões, Objectivos de Vida e o Crescimento Pessoal (Novo, 2000/2003, *cit. in Novo, 2005*).

No que diz respeito ao estado civil parece que os solteiros apresentam níveis superiores aos dos casados, em algumas medidas de Bem-estar Psicológico, nomeadamente nas dimensões Autonomia e Crescimento Pessoal, assim como um maior nível educacional parece relacionar-se com níveis mais altos de Bem-estar Psicológico (Ryff & col., 1999, *cit. in Novo, 2005*).

Inúmeros estudos ilustram ainda a multiplicidade e a complexidade da relação entre o Bem-estar Psicológico e outros factores, tais como os relacionados com maiores níveis de saúde física e mental (Fernandes, 2007; Novo, 2005), satisfação com a vida (Fernandes, 2007; Ryff, 1989; Ryff & Keyes, 1995), qualidade das relações interpessoais (De Lazzari, 2000; Novo, 2005), auto-estima e satisfação corporal (Arteche, 2003; Fernandes, 2007), adopção de valores intrínsecos e a formação da identidade (Fernands, 2007), assim como com menores níveis de ansiedade e depressão (De Lazzari, 2000; Fernandes, 2007; Petersen & Kellam, 1977; Ryff & Keyes, 1995), delinquência e abuso de substâncias (De Lazzari, 2000; Petersen & Kellam, 1977).

Na medida em que a adolescência, pode ser caracterizar como um momento transitório do desenvolvimento, que inclui eventos de vida de grandes dimensões e factos quotidianos, esta implica um conjunto de factores de stress importantes para a compreensão do bem-estar, principalmente o bem-estar psicológico.

Assim sendo, podemos então afirmar que o interesse e o valor pragmático do entendimento do bem-estar psicológico durante a adolescência, enquanto expressão de consonância entre as forças socioculturais, a adaptação e a transformação psíquica, decorre da sua participação num conjunto de factores de ordem social, histórica e geográfica (Fernandes, 2007).

4. Inteligência Emocional, Autoconceito e Bem-estar Psicológico na Adolescência

Considerando o desenvolvimento o produto de um investimento activo e organizado, da promoção de um esforço no sentido do crescimento, conseguido através da interacção entre o ambiente social e físico (Skinner & Edge, 1998), à que considerá-lo um processo contínuo que, apesar de tudo, apresenta momentos chave, nos quais o indivíduo se defronta com tarefas específicas, no sentido de promover um desenvolvimento adequado e harmonioso (Skinner & Edge, 1998). De facto, a tensão entre a continuidade (identidade) e a mudança (desenvolvimento), que marca todo o ciclo de vida, encontra na adolescência uma expressão peculiar (Oliveira, 2006).

A adolescência, enquanto momento importante do processo de desenvolvimento, implica que o adolescente se defronte com uma série de tarefas psicológicas normativas, entre as quais se destacam a separação psicológica em relação aos progenitores, a construção da autonomia, a capacidade para a interacção amorosa, a consolidação da auto-estima (Dias & Fontaine, 1996), assim como um especial destaque para o processo de reconstrução identitária, que envolve a totalidade do indivíduo e das suas relações (Abrantes, 2005).

Ao considerarmos a perspectiva de Erikson, denotamos a importância da necessidade de adaptação e resolução adequada de “crises” específicas de cada estágio do desenvolvimento, sendo que estas “crises” consistem em períodos de certa tensão e agitação, mas também constituem oportunidades de crescimento e desenvolvimento pessoal, pelo que a adolescência é uma fase vital da formação de uma identidade diferenciada, complexa e integrada (Erikson, 1968, 1981, *cit. in* Fernandes, 2007).

Efectivamente, a forma como o adolescente consegue resolver com êxito a crise de identidade, é explicada através de uma dimensão bipolar específica denominada “Identidade versus Difusão da Identidade”, pelo que a sua resolução, bem sucedida, pressupõe uma força sintetizadora básica de nível superior, a fidelidade. Esta expressa-se pela formação de uma identidade concisa e saudável, albergando um autoconceito positivo, e expresso por uma auto-imagem, auto-confiança, auto-estima e auto-eficácia elevada, um maior comprometimento com escolhas ocupacionais e ideológicas e uma maior capacidade em lidar com as modificações das exigências ambientais (Fernandes, 2007).

Para além disto, a consolidação e aceitação da identidade pessoal possibilita uma maior adaptação às vicissitudes do contexto sociocultural, desencadeadas pelo

conjunto de tarefas e responsabilidade inerentes a este momento desenvolvimental específico e ao meio social no qual se insere e co-participa (Fernandes, 2007).

De facto, e segundo Valsiner (1989, *cit. in* Oliveira, M., 2006), o self pode ser definido como o sistema integrado da cultura pessoal construída segundo as sugestões sociais que incidem sobre o seu estilo idiossincrático.

Assim, a cultura pessoal inclui uma unidade de afecto e de racionalidade, pois no self, toda a ideia racional tem um contexto afectivo, e todo o sentimento está intrinsecamente ligado a uma forma de pensamento sobre a pessoa ou sobre o mundo (Oliveira, 2006; Strongman, 2003).

Desta forma, as emoções funcionam não apenas como respostas ao ambiente, mas também, e de forma algo metafórica, como a “cola” que une as cenas, as experiências, as pistas internas e os pensamentos, de modo a que a identidade dê sentido às experiências (Strongman, 2003).

Esta questão deve-se ao facto da experiência pessoal que o indivíduo vai vivenciando desde que nasce, e que permite o desenvolvimento sistemático do autoconceito (Milcarek, 2003), se tornar sobretudo importante na infância e adolescência, de forma a potenciar o distanciamento em relação aos outros, implicando uma avaliação de si como ser único, tanto emocional, física e cognitivamente, mas também de forma a estabelecer uma identidade estável (Damon, 1984, *cit. in* Teixeira, 2010).

Efectivamente, sendo o ser humano essencialmente social, a quantidade e qualidade das relações adquirem grande relevo, começando com as relações familiares mais próximas, nas quais, por exemplo, as percepções maternas orientam fortemente o seu próprio comportamento em relação à criança, sendo que estas próprias percepções acabam por lhes ser passadas de alguma forma através dos contactos quotidianos, contribuindo assim para a formação do seu autoconceito (Campos & Marturano, 2003).

Outro tipo de relação extremamente importante é a vivenciada com os pares, na medida em que as relações de amizade, sobretudo as de maior intimidade (Bishop & Inderbitzen, 1995, *cit. in* Peixoto, 2003) representam uma forte influência sobre o funcionamento sócio-afectivo do adolescente.

Estas afectam vários aspectos do desenvolvimento, nomeadamente no que se refere à auto-estima, ao autoconceito e até ao ajustamento académico (incluindo neste último ponto o rendimento, num sentido mais lato, mas também outros indicadores

como o comportamento, a motivação e o envolvimento na escola) (Campos & Marturano, 2003; Peixoto, 2003).

Tendo isto em conta, e ao considerarmos Campos e Marturano (2003) é destacado o facto das relações interpessoais terem um papel central na etiologia, manutenção, prevenção e correcção de perturbações sócio-emocionais.

Neste sentido, evidenciam-se as competências sócio-emocionais, de que já fizemos referência anteriormente, na medida em que as emoções alimentam funções comunicativas e sociais e contêm informações acerca dos pensamentos e intenções alheias, o que implica a capacidade de perceber, processar e gerir informação emocional (Woyciekoski & Hutz, 2009).

Assim sendo, as emoções apresentam uma função dupla, no sentido em que indivíduos emocional e socialmente inteligentes conseguem compreender e expressar-se de forma eficaz, compreender e empatizar com outros, e lidar de forma bem sucedida com as exigências, adversidades e pressões diárias, o que pressupõe gerir de forma eficaz as mudanças pessoais, sociais e ambientais, através de uma estratégia de coping realista e flexível tendo em conta a situação imediata, resolvendo problemas e tomando decisões (Bar-On, 2005).

Isto implica, por um lado, a capacidade para lidar com as emoções próprias e alheias enquanto elemento essencial da formação da identidade (Landa & López-Zafra, 2010; Velasco, Fernández, Páez & Campos, 2006; Fernandez-Berrocal, Alcaide, Extremera & Pizarro, 2006); e por outro lado, a capacidade para estabelecer, mais facilmente, relações positivas, factor extremamente importante na promoção da percepção de suporte social (Teixeira, 2010; Peixoto, 2003; De Lazzari, 2000).

De salientar, contudo, que ambas as funções, ou seja quer as variáveis cognitivas e afectivas da percepção do self, como as relações interpessoais, apesar de diferentes, são duas faces da mesma moeda influenciando-se mutuamente, na medida em que a forma como o individuo se vê condiciona a forma como este se coloca na interacção com o outro, assim como é na interacção com o outro que este se identifica e posteriormente se distingue, construindo a sua própria identidade.

Deste modo, ao considerarmos a auto-estima e o autoconceito as bases das representações que o indivíduo tem de si, estas acabam por estar relacionadas com o bem-estar individual e social, o que salienta a sua importância no campo da saúde pública, na medida em que a saúde dos indivíduos, e da sociedade em geral, depende em grande parte do estado psicológico com que as pessoas se colocam relativamente a um qualquer desafio da vida (Mecca *et al.*, 1989, *cit. in* Assis *et al.* 2003).

Efectivamente, num estudo português realizado por Albuquerque (2004, *cit. in* Veiga, 2005) e relativo a uma amostra de sujeitos de diferentes anos de escolaridade (7º, 9º e 11º anos), de escolas da Grande Lisboa, verificou-se efectivamente uma relação entre autoconceito e comportamentos de saúde, nomeadamente correlacionando bem-estar psicológico como moderador entre aprendizagem de competências pessoais (Brian & Flay, 2002), enquanto que deficits em algumas componentes da inteligência emocional, como a auto-regulação, o auto-controlo e as capacidades de resolução de problemas, tendem a relacionar-se com comportamentos disruptivos, como o consumo de substâncias (Griffin, Scheier, Botvin & Diaz, 2001).

Assim, e paralelamente com o modelo de Carol Ryff que apresentamos previamente, podemos afirmar que o processo de formação de uma identidade coesa e positiva ocorre em harmonia com um aumento do bem-estar psicológico (Fernandes, Vasconcelos-Raposo, Pereira, Ramalho & Oliveira, 2009; Góngora & Casullo, 2009; Mccullough, Huebner & Laughlin, 2000; Nava *et al.*, 2008).

Simultaneamente, podemos ainda verificar que a manutenção e reestruturação do bem-estar psicológico pode ser promovido através da utilização de recursos internos e de estratégias para enfrentar dificuldades diárias (Queroz & Neri, 2005).

Neste sentido podemos pressupor uma relação entre Bem-estar Psicológico e Inteligência Emocional, na medida em que vários estudos salientam que maiores níveis de Inteligência Emocional tendem a corresponder a maiores níveis de saúde e bem-estar, principalmente de bem-estar psicológico (Martins, Ramalho & Morin, 2010; Fernandez-Berrocal, Alcaide, Extremera & Pizarro, 2006; Queroz & Neri, 2005; Mccullough, Huebner & Laughlin, 2000; Nava *et al.*, 2008).

Esta relação é sobejamente relatada referenciando uma forte tendência para que altos níveis de IE se correlacionem com o ajustamento psicológico (Fernandez-Berrocal, Alcaide, Extremera & Pizarro, 2006; Fernández-Berrocal, Ramos & Extremera, 2001), o que implica uma correlação negativa com sintomatologia ansiosa e depressiva (Góngora & Casullo, 2009; Correia & Pinto, 2008; Valdrez, 2008; Fernandez-Berrocal, Alcaide, Extremera & Pizarro, 2006; Miguel, 2006; Peixoto, 2006; Velasco, Fernández, Páez & Campos, 2006; Fernández-Berrocal, Ramos & Extremera, 2001).

Paralelamente, ao se verificar uma relação entre o autoconceito e a sua vertente avaliativa, a auto-estima, com a saúde mental (Góngora & Casullo, 2009; Fernandez-Berrocal, Alcaide, Extremera & Pizarro, 2006), vários são os estudos que associam estes conceitos a uma menor probabilidade de se desenvolver perturbações

mentais, promovendo uma maior satisfação com a vida, facilitando a expressão de emoções positivas (Góngora & Casullo, 2009), maior qualidade das relações pessoais e ainda maiores níveis de sucesso académico (Peixoto, 2003; Brian & Flay, 2002; Fernández-Berrocal, Ramos & Extremera, 2001), evitando o desenvolvimento de comportamentos desviantes (Griffin, Scheier, Botvin & Diaz, 2001).

Assim sendo, parece-nos claro uma certa tendência para que tanto o Autoconceito como a Inteligência Emocional, como o Bem-estar Psicológico sejam, de alguma forma, as suas componentes integradores relacionarem-se, de forma a que quando implicadas de forma coesa e positiva acabem por ajudar na promoção de indivíduos saudáveis e competentes.

Efectivamente, não há vida sem sentimentos e emoções, pelo que se torna essencial desenvolver uma maturidade emocional, no sentido de aprender a reconhecer e aceitar as próprias emoções, não deixando que estas prejudiquem outrem, o que significa que mais do que aprender a controlar as suas emoções é essencial promover a capacidade de expressar as emoções, como parte fundamental da vida humana (Milcarek, 2003).

De facto, a capacidade de manter uma sensação de bem-estar e sentimentos positivos relativamente a si, às circunstâncias, aos relacionamentos e ao futuro, pode ser uma tarefa especialmente difícil sobretudo quando o indivíduo atravessa transições desenvolvimentais complexas (Morris, Martin, Hopson & Welch-Murphy, 2010), ou stressores diários (McCullough, Huebner & Laughlin, 2000).

Deste modo, optámos por centrar o nosso estudo na adolescência, uma vez que esta é uma fase que implica inúmeras contingências de vida e transformações sócio-cognitivas e morfológicas pubescentárias, na qual as auto-representações apresentam já alguma elaboração e por ser um período do desenvolvimento que compreende alterações importantes, visando a construção da identidade social e individual.

Desta forma, e sendo que os adolescentes passam cerca de um terço do seu tempo na escola (Olsson, Bond, Burns, Vella-Brodrick & Sawyer, 2003) consideramos que esta desempenha uma função importante na medida em que esta funciona como um local privilegiado, não só para novas aprendizagens escolares, mas também para as aprendizagens sociais, que incluem o relacionamento e o saber estar com os outros, que implicam, inevitavelmente, passar por situações de conflito com os colegas e saber lidar com o stress psicossocial proveniente destas situações (Morris, Martin, Hopson & Welch-Murphy, 2010; Raimundo & Pinto, 2006).

Paralelamente a estas questões, decidimos aproveitar a transição escolar do ensino básico, para o ensino secundário, enquanto factor promotor de stress (Correia & Pinto, 2008), já que se trata de um momento em que é imperativa a necessidade de usar todos os recursos adaptativos de forma a uma transição bem sucedida.

Parte II – Estudo Empírico

Capítulo II – Estudo do Autoconceito, da Inteligência Emocional e do Bem-estar Psicológico em Alunos em Fase de Transição de Ciclo Escolar no 9º, 10º e 11º ano.

1. Enquadramento Metodológico

Após o enquadramento teórico da investigação, apresentaremos neste capítulo os elementos referentes à metodologia do estudo empírico. Inicialmente pretende-se fazer uma apresentação das opções metodológicas e definição de objectivos deste estudo, passando posteriormente pela caracterização da amostra de sujeitos que participaram nesta investigação. De seguida serão apresentados os instrumentos através dos quais os dados foram recolhidos, e por último serão definidos todos os procedimentos implementados.

A investigação científica é considerada um “processo sistemático que permite examinar fenómenos com vista a obter respostas para questões precisas que merecem uma investigação” (Fortin, 1999, p.17).

Na definição do problema de investigação, um dos princípios basilares consiste no ajustamento à realidade nacional de investigações conduzidas noutros países. Uma outra questão pertinente no processo de investigação centra-se na metodologia a utilizar, a qual corresponde ao “prolongamento natural da problemática, articulando de forma operacional os marcos e as pistas que serão finalmente retidos para orientar o trabalho de observação e de análise” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.151).

O presente estudo, segue um método descritivo correlacional, que consiste na intenção de explorar e determinar a existência de relações entre variáveis, com vista a descrever essas mesmas relações (Fortin, 1999, 174), possibilitando deste modo o extrapolar da simples descrição de fenómenos, pelo complementar estabelecimento de relações entre as variáveis em estudo (Almeida & Freire, 2008).

2. Contextualização e definição dos objectivos de investigação

A elaboração deste estudo prende-se com o facto de nas últimas décadas o constructo da Inteligência Emocional ter vindo a ser cada vez mais estudado, no sentido de melhor se compreender a sua natureza e as suas interfaces com os aspectos emocionais, sociais, educacionais, psicológicos e culturais.

Apesar do crescente desenvolvimento empírico e científico do tema, a existência de muitos dados inconsistentes e inconclusivos dificulta a sua compreensão, assim como a forma como esta pode influenciar a vida das pessoas.

Alguns estudos recentes (Ciarrochi, Chan & Bajgar, 2001; Fernández-Berrocal, Extremera & Ramos, 2003a; Liao, Liao, Teoh & Liao, 2003; Trinidad & Johnson, 2002, *cit. in* Extremera & Fernández-Berrocal, 2004) demonstraram que menores níveis de IE afectam os estudantes tanto dentro como fora do contexto escolar.

Apesar da maioria dos estudos serem realizados com amostras de estudantes universitários, a realização de trabalhos com adolescentes tem sido crescente.

Neste sentido, e sendo que a Inteligência Emocional pode ser definida como um conjunto de competências pessoais, emocionais e sociais, em que o indivíduo é capaz de: se compreender e expressar de forma eficaz, de compreender e se relacionar bem com os outros, e de lidar com sucesso nas exigências, desafios e pressões diárias (Bar-On, 2005), parece-nos interessante estudar quais os resultados presentes em adolescentes, durante períodos de transição escolar (do ensino básico para o ensino secundário), o qual funcionará como um factor de stress, analisando qual a influência deste factor nos constructos Bem-estar Psicológico e Autoconceito.

Assim, este estudo surge na tentativa de encontrar uma maior compreensão dos constructos anteriormente descritos, pelo que a revisão bibliográfica apresentada no primeiro capítulo deste trabalho sustenta a pertinência deste estudo e das questões de investigação a partir das quais pretendemos compreender melhor este tema.

2.1. *Questão de Investigação*

- Qual a relação entre o Bem-estar Psicológico, o Autoconceito e o Inteligência Emocional em alunos em fase de transição escolar, no 9º, 10º e 11º ano?

Face à questão de investigação, optou-se por utilizar um paradigma quantitativo, na medida que se pretende procurar as causas dos fenómenos, perante uma medição rigorosa e controlada, orientada para o resultado.

2.2. *Definição dos objectivos*

Objectivo Geral:

O objectivo do presente estudo é o de estudar a interacção das componentes Inteligência Emocional, Autoconceito e Bem-estar Psicológico em alunos em fase de

transição de ciclo escolar, no 9º, 10º e 11º (do 9º para o 10º ano e do 10º para o 11º ano).

Objectivos Específicos:

- Aprofundar os conhecimentos em relação à Inteligência Emocional, o Autoconceito e o Bem-estar Psicológico em adolescentes em transição escolar do ensino básico para o ensino secundário, comparativamente aos alunos que não estão em processo de transição de ciclo escolar (11º ano).
- Averiguar quais as relações entre os constructos Bem-estar Psicológico, Autoconceito e Inteligência Emocional em adolescentes em transição de ciclo escolar, do 9º para o 10º ano e do 10º para o 11º ano.
- Verificar se existem disparidades dos resultados em função do sexo dos sujeitos em adolescentes em transição de ciclo escolar, do 9º para o 10º ano e do 10º para o 11º ano.

2.3. Enunciação das hipóteses

A partir dos objectivos supracitados, são colocadas as seguintes hipóteses:

H1: Existem diferenças nos níveis de Inteligência Emocional em função das diferentes fases de transição de ciclo escolar (transição do 9º para o 10º ano, versus transição do 10º para o 11º ano).

H2: Existem diferenças nos níveis de Autoconceito em função das diferentes fases de transição de ciclo escolar (transição do 9º para o 10º ano, versus transição do 10º para o 11º ano).

H3: Existem diferenças nos níveis de Bem-estar Psicológico em função das diferentes fases de transição de ciclo escolar (transição do 9º para o 10º ano, versus transição do 10º para o 11º ano).

H4: Existem diferenças nos níveis de Inteligência Emocional em função dos tipos de ensino (adolescentes em ensino regular versus adolescentes em ensino profissional).

H5: Existem diferenças nos níveis de Autoconceito em função dos tipos de ensino (adolescentes em ensino regular versus adolescentes em ensino profissional).

H6: Existem diferenças nos níveis de Bem-estar Psicológico em função dos tipos de ensino (adolescentes em ensino regular versus adolescentes em ensino profissional).

H7: Existe uma relação positiva entre os níveis de Inteligência Emocional, Autoconceito e Bem-estar Psicológico em adolescentes em transição de ciclo escolar.

H8: Existem diferenças nos níveis de Inteligência Emocional em função do sexo de alunos em transição de ciclo escolar (transição do 9º para o 10º ano, versus transição do 10º para o 11º ano).

H9: Existem diferenças nos níveis de Autoconceito em função do sexo de alunos em transição de ciclo escolar (transição do 9º para o 10º ano, versus transição do 10º para o 11º ano).

H10: Existem diferenças nos níveis de Bem-estar Psicológico em função do sexo de alunos em transição de ciclo escolar (transição do 9º para o 10º ano, versus transição do 10º para o 11º ano).

3. Caracterização da Amostra

Encontrada a população, ou seja, o conjunto de indivíduos onde se quer estudar o problema equacionado (Almeida & Freire, 2008) e dada a impossibilidade de trabalhar com todo o universo importa definir a amostra.

Face às questões de investigação inventariadas, considerou-se que o universo amostral mais adequado à natureza do estudo seria constituído por duas turmas do nono ano, duas turmas do décimo ano e duas turmas do décimo primeiro ano de uma escola de Évora, perfazendo um total de 95 adolescentes (N=95).

Neste sentido, a amostra global da presente investigação empírica foi constituída por 95 adolescentes com idades compreendidas entre os 14 e os 20 anos (média: 16,06; DP: 1.50), sendo 50 do género feminino e 45 do género masculino.

No que se refere ao nível escolar (Quadro 1), 37 alunos pertencem ao 9º ano, dos quais 15 são do sexo feminino e 22 do sexo masculino, 29 alunos pertencem ao

10º ano, com 13 do sexo feminino e 16 do sexo masculino, e 29 alunos são do 11º ano, fazendo deste parte 22 do sexo feminino e 7 do sexo masculino.

Todos os alunos frequentam a Escola André de Gouveia de Évora, escolha efectuada por conveniência, já que abrange alunos do 3º ciclo e do ensino secundário em vertente regular e profissional.

Assim sendo, no grupo de alunos de 10º ano, 16 pertencem a uma turma regular, com um total de 9 alunas e 7 alunos, e 13 pertencem ao ensino profissional, com 4 alunas e 9 alunos.

Também no 11º ano 19 pertenciam ao ensino regular, com 16 do sexo feminino e 3 do sexo masculino, e 10 ao ensino profissional, com 4 do sexo feminino e 6 do sexo masculino.

Quadro 1 - Distribuição dos alunos segundo o sexo e o ano lectivo.

		Masculino	Feminino	Total
Ano Lectivo	9º Ano	22	15	37
	10º Ano Regular	7	9	16
	10º Ano Profissional	9	4	13
	11º Ano Regular	3	16	19
	11º Ano Profissional	4	6	10
Total		45	50	95
%		47,368%	52,632%	100%

4. Instrumentos

No presente estudo os instrumentos escolhidos foram o Questionário de Inteligência Emocional para Jovens (Anexo C), o Piers-Harris Children's Self-Concept Scale 2 (Anexo C) e a Escala de Bem-estar Psicológico (Anexo C).

4.1. *Inteligência Emocional (EQ-i: YV)*

No sentido de medir a Inteligência Emocional utilizámos o Inventário de Quociente Emocional de Bar-On: versão para jovens (EQ-i:YV versão original de Bar-On & Parker, 2004), assente no modelo de Bar-On, no qual a inteligência emocional e social constitui um cruzamento de competências, capacidades e facilitadores emocionais e sociais que determinam o quão eficiente um indivíduo pode ser a compreender-se e a expressar-se, a compreender os outros e a empatizar com estes, assim como a capacidade para lidar com as contrariedades diárias (Bar-On, 2005; Stys & Brown, 2004).

Este inventário, de auto-avaliação, está aferido para adolescentes e jovens dos 7 aos 20 anos, e é constituído por sessenta itens, aos quais os indivíduos têm de responder consoante a medida em que concordam com cada um dos itens, numa escala de Likert de quatro pontos, que variam entre “Nunca” (1) até “Sempre” (4).

Os resultados são convertidos num resultado total, denominado EQ (Quociente Emocional), e que derivam de cinco escalas compósitas denominadas: Intrapessoal, Interpessoal, Adaptabilidade, Gestão de Stress e Humor Geral (Bar-On & Parker, 2004). De acordo com Bar-On (2004), as subescalas e as respectivas características gerais destas escalas são as mencionadas no Quadro 2.

Quadro 2 – Características do EQ-i: YV (versão portuguesa)

Escola	Subescala	Itens	Características
Intrapessoal	Autoconsciência	7; 17; 28; 31; 43;	Conhecer e exprimir os próprios sentimentos, sentir-se bem consigo e com a vida, ser independente, forte e seguro nas próprias ideias e opiniões.
	Assertividade	53	
	Autopercepção		
	Auto-actualização		
Interpessoal	Independência	2; 5; 10; 14; 20;	Ser responsável e digno de confiança, ter competências sociais, compreendendo, interagindo e relacionando-se bem com os outros.
	Relações Interpessoais	24; 36; 41; 45;	
	Responsabilidade Social	51; 55; 59	
Adaptabilidade	Empatia	12; 16; 22; 25;	Lidar bem com as exigências externas, ser flexível, realista e eficiente na compreensão de situações problemáticas ena sua resolução.
	Resolução de Problemas	30; 34; 38; 44;	
	Consciência da Realidade	48; 57	
Gestão de Stress	Flexibilidade	3; 6; 11; 15; 21;	Ter a capacidade de lidar com o stress sem desistir nem perder o controlo, ser calmo, trabalhar bem com situações stressantes ou perigosas.
	Tolerância ao Stress	26; 35; 39; 46;	
Humor Geral	Controlo dos Impulsos	49; 54; 58	Ser alegre, positivo, esperançoso e optimista, saber como aproveitar a vida.
	Felicidade	1; 4; 9; 13; 19;	
	Optimismo	23; 29; 32; 37;	
		40; 47; 50; 56;	
		60	

Ao nível das características psicométricas, o EQ-i: YV, do modelo original, apresenta um alfa de Cronback de .89 na escala total, e uma amplitude de .77 e .88 nas restantes cinco escalas (Bar-On & Parker, 2004). A consistência interna mantém-se nos estudos portugueses aferidos para a população até aos 3º ciclo, apresentando

um alfa de .91, o que garante a qualidade psicométrica do questionário (Candeias, Rebelo, Silva & Cartaxo, 2011).

Sendo que a nossa amostra engloba também elementos do ensino secundários resolvemos desenvolver uma análise psicométrica prévia, apesar do reduzido número da nossa amostra, no sentido de avaliar a sensibilidade, a consistência interna e a validade de conteúdo.

Neste estudo, optámos por eliminar os itens com correlação com o total da escala corrigido inferior a .25 ($p \leq .01$) e saturações factoriais $> .35$. No sentido de melhor de encontrar um modelo mais facilmente interpretável e que simultaneamente mais se assemelha-se à estrutura original do autor, optou-se por forçar a uma análise factorial a cinco factores, englobando um total de 36 itens, explicando no seu conjunto 53.5% da variância dos itens.

Os resultados, presentes nos quadros 3 a 6 do anexo D, apresentam ainda um alfa de Cronback de .92, o que sugere um índice de consistência interna muito satisfatória, uma KMO de .776 e um teste de esfericidade de Bartlett ($\chi^2 = 1816,516$; $gl=630$; $p < .000$) com índices adequados.

Sendo que a nossa análise psicométrica prévia apresentou resultados em muito semelhantes às anteriores análises das adaptações portuguesas e ao próprio modelo original, e visto que a estamos a trabalhar com a limitação de uma amostra reduzida, decidimos guiar-nos pelo modelo original do autor.

4.2. Piers-Harris Children's Self-Concept Scale 2

De forma a avaliar o autoconceito optámos pela utilização do Piers-Harris Children's Self-Concept Scale 2, que consiste numa escala de auto-relato, reduzida a sessenta itens e adaptada à população portuguesa por Feliciano Veiga (2006).

Trata-se de uma escada de tipo dicotómica, ou seja, composta por itens dicotómicos, sendo que conforme o enunciado do item seja ou não aplicável ao sujeito, este deve assinalar «sim» ou «não». A cada resposta na direcção do autoconceito positivo, dá-se um ponto.

A versão original apresenta seis factores: o Aspecto Comportamental (AC), o Estatuto Intelectual e Escolar (EI), a Aparência e Atributos Físicos (AF), a Ansiedade (AN), a Popularidade (PO) e a Satisfação e Felicidade (SF), ilustradas no quadro 7.

Quadro 7 – Características do Piers-harris Children's Self-Concept scale 2 (versão portuguesa).

Escala	Itens	Características
Aspecto Comportamental	12; 13; 14; 18; 19; 20; 27; 30; 36; 38; 45; 48; 58	Percepção que o sujeito tem do seu tipo de comportamento em situações várias e da responsabilidade pelas suas acções, designadamente em casa e na escola.
Estatuto Intelectual e Escolar	5; 16; 21; 22; 24; 25; 26; 34; 39; 43; 50; 52; 55	Forma como a pessoa se vê a si própria relativamente ao rendimento obtido nas tarefas intelectuais; admiração que lhe pensa ser dispensada na turma, devido às suas ideias e capacidade de aprendizagem.
Aparência e Atributos Físicos	8; 9; 15; 33; 44; 46; 49; 54	Forma como a pessoa se pensa acerca da sua aparência física.
Ansiedade	4; 7; 10; 17; 23; 29; 56; 59	Insegurança, preocupações, medos e inquietações com que a pessoa se encara a si própria e às situações.
Popularidade	1; 3; 6; 11; 32; 37; 41; 47; 51; 57	Maneira como o sujeito se percebe nas relações com os colegas; facilidade em fazer amigos; grau de popularidade e modo como se sente incluído e desejado nos desportos e noutras actividades de grupo.
Satisfação e Felicidade	2; 28; 31; 35; 40; 42; 53; 60	Sugere a satisfação que o sujeito sente por ser como é, tem a ver com o seu nível de felicidade geral.

Veiga (2006) tem encontrado boas qualidades psicométricas neste questionário, facto que justifica em parte, o facto deste ser um dos instrumentos mais utilizados para estudar o autoconceito. A consistência interna da escala total é de .90, enquanto as suas escalas variam entre .62 e .74 (Veiga, 2006).

4.3. Escala de Bem-estar Psicológico

Foi utilizada a versão portuguesa adaptada para adolescentes, por Hélder Fernandes (2007), a partir das escalas de Bem-estar Psicológico de Carol Ryff.

Esta trata-se de uma versão reduzida a trinta itens, versão esta considerada pelo autor, segundo análise psicométrica, por constituir um maior nível de confiança e validade interna que suporta a multidimensionalidade a seis factores proposta por Ryff (Fernandes, Vasconcelos, Raposo & Teixeira, 2010).

Os seis factores são: Autonomia, Domínio do Meio, Crescimento Pessoal, Relações Positivas com os Outros, Objectivos de Vida e Aceitação de Si (Quadro 8)

Este instrumento é composto por trinta itens, organizados numa escala de tipo Lickert a cinco pontos, que varia entre “Discordo Plenamente” (1) a “Concordo

Plenamente” (5), que quando somados por total de escala permitem analisar a variabilidade por dimensão das escalas de Bem-estar Psicológico, enquanto que quando adicionados na sua globalidade, dão origem a um resultado designado de Bem-estar Global que se constitui como indicador do conceito base Bem-estar Psicológico.

Quadro 8 – Características da Escala de Bem-estar Psicológico.

Escala	Itens	Características
Autonomia	1; 7; 13; 19; 25	Sentimento de autodeterminação e capacidade de auto-regulação
Domínio do Meio	2; 8; 14; 20; 26	Capacidade para gerir a própria vida e exigências extrínsecas ao indivíduo.
Crescimento Pessoal	3; 9; 15; 21; 27	Sentimento de desenvolvimento contínuo e abertura a novas experiências de vida necessárias à maximização do seu potencial.
Relações Positivas com os Outros	4; 10; 16; 22; 28	Estabelecimento de relações positivas e altruístas para com os outros.
Objectivos de Vida	5; 11; 17; 23; 29	Definição de propósitos de vida como apoios desenvolvimentais e atribuição de significados/importância à existência e auto-realização pessoal.
Aceitação de Si	6; 12; 18; 24; 30	Percepção e aceitação dos múltiplos aspectos do indivíduo (quer sejam características positivas ou negativas) e avaliação positiva do seu passado.

Esta escala tem apresentada valores da consistência interna, para a medida de bem-estar psicológico global, que se situam entre .85 e .90, enquanto que as restantes escalas variam entre .62 e .76.

5. Procedimentos

De seguida iremos descrever todos os procedimentos seguidos para se poder efectuar este estudo, garantindo a sua qualidade em termos éticos e deontológicos.

Começámos por contactar de forma informal a Escola André de Gouveia do distrito de Évora, a qual marcou uma reunião de forma a que o investigador entregasse uma autorização por escrito (Anexo A), explicando as características e objectivos da investigação, assim como a apresentação dos questionários a usar.

Depois da aprovação do estudo por parte do Concelho Executivo, foi necessário proceder à escolha das turmas disponíveis, tendo sido possibilitado o contacto directo com os respectivos Directores de Turma, para que também estes compreendessem os objectivos a estudar, e facilitando a marcação dos dias e horas em que as aplicações decorreriam.

Neste sentido, foram ainda distribuídas autorizações que certificassem o consentimento informado dos encarregados de educação (Anexo B), autorizando a participação dos seus educandos no estudo.

Depois de também estas terem sido recolhidas, procedeu-se à aplicação do protocolo junto dos alunos dos três anos, em situação de sala de aula, durante um período de quarenta e cinco minutos, cedido pelos respectivos Directores de Turma, e dos quais ocupámos cerca de vinte minutos.

Antes de recolher os questionários foi pedido individualmente que os participantes revissem as respostas dadas de forma a cumprir as exigências do mesmo e assegurando que haviam respondido a todos os itens.

Aqui, certificámo-nos de que era garantida a disponibilidade para responder a questões que, eventualmente surgissem por parte de qualquer dos intervenientes e ainda a manutenção da imparcialidade e anonimato na aplicação dos questionários e posterior tratamento dos dados recolhidos, uma vez que apenas lhes foi pedido que indicassem a idade e o sexo.

Comprometemo-nos ainda a elaborar a escrita deste estudo tendo em atenção critérios de clareza e objectividade e garantido que após comunicação formal à Universidade de Évora, os intervenientes no estudo tomarão conhecimento de que poderão aceder aos resultados obtidos.

6. Análise dos Dados

O tratamento estatístico dos dados foi efectuado através do *software* de análise SPSS 17.0, tendo como objectivo a análise da realidade portuguesa no que diz respeito à relação entre a inteligência emocional, do autoconceito e do bem-estar psicológica de alunos em transição escolar.

Foram utilizadas medidas de estatística descritiva, nomeadamente a média, o desvio-padrão e valores mínimos e máximos, sendo que procedemos à sua síntese

recorrendo a tabelas, de modo a simplificar a compreensão dos dados apurados (Quadros 9, 10 e 11).

Quadro 9 – Análise Descritiva das Escalas de Inteligência Emocional.

Escala Inteligência Emocional	Mínimos	Máximos	Médias	Desvio Padrão
Escala Intrapessoal	7,0	14,0	10,07	1,46
Escala Interpessoal	24,0	43,0	34,42	3,36
Escala Gestão de Stress	24,0	38,0	32,27	2,88
Escala de Adaptabilidade	18,0	35,0	25,4	3,55
Escala de Humor Geral	30,0	50,0	39,79	4,46
Escala de Impressão Positiva	12,0	22,0	15,82	1,92
Quociente Emocional Total	39,3	59,4	48,88	4,33

Quadro 10 – Análise Descritiva das Escalas de Autoconceito.

Escala Autoconceito	Mínimos	Máximos	Médias	Desvio Padrão
Escala Aspecto Comportamental	5,0	13,0	10,4	1,93
Escala Estatuto Intelectual e Escolar	0	13,0	8,46	2,72
Escala Aparência e Atributos Físicos	0	8,0	4,98	2,1
Escala Ansiedade	0	8	4,85	1,9
Escala Popularidade	0	10	7,45	2,0
Escala Satisfação e Felicidade	1,0	8,0	6,82	1,55
Autoconceito Total	9,0	28,5	21,51	4,28

Quadro 11 – Análise Descritiva das Escalas de Bem-estar Psicológico.

Escala do Bem-estar Psicológico	Mínimos	Máximos	Médias	Desvio Padrão
Escala Autonomia	2,0	5,0	3,75	0,63
Escala Domínio do Meio	2,6	4,4	3,62	0,38
Escala Crescimento Pessoal	3,2	5,0	4,36	0,43
Escala Relações Positivas	2,8	5,0	4,02	0,56
Escala Objectivos de Vida	2,0	5,0	3,60	0,63
Escala Aceitação de Si	1,8	5,0	3,60	0,63
Bem-estar Total	2,7	4,8	3,86	0,41

Sendo que os métodos paramétricos se baseiam na suposição de que os dados observados na amostra são provenientes de uma população com distribuição de forma teórica conhecida, ou seja normal, torna-se importante observar que os testes paramétricos são bastante robustos, uma vez que os resultados são válidos mesmo quando há pequenos desvios da normalidade (Paes, 2009). Para além disso, em caso de análise estatística com amostras pequenas, como é o caso da nossa investigação, os métodos paramétricos são mais aconselhados, dada a sua maior precisão (Mingoti & Glória, 2005).

A suposição de que os dados seguem uma distribuição normal foi analisada através dos testes de Kolmogorov-Smirnov com a correcção de Lilliefors e de *Shapiro-*

Wilk. Para aferir se o pressuposto da homogeneidade das variâncias das amostras era verificado, recorreu-se ao teste de *Levene* (Maroco, 2007).

Estes testes foram realizados utilizando como variável dependente o ano lectivo. Nos quadros 12 a 17 do anexo E estão os quadros representativos dos testes de normalidade e homogeneidade dos três instrumentos apresentando níveis adequados para todos os anos lectivos em estudo, à excepção do 11º ano regular nos Questionários do Autoconceito e do Bem-estar Psicológico.

Para a análise das hipóteses foi utilizada uma medida de associação, o coeficiente de correlação de Pearson (teste que mede o grau da correlação – se positiva ou negativa – entre duas variáveis de escala métrica), com o intuito de medir a intensidade e a direcção da associação entre as variáveis Inteligência Emocional, Autoconceito e Bem-estar Psicológico.

Foi ainda efectuado um teste de comparação de médias populacionais, a ANOVA (Análise de Variância) a um factor, e o teste de comparação múltipla de médias de Bonferroni, com o objectivo de verificar a existência de diferenças de médias nos níveis de Inteligência Emocional, Autoconceito e Bem-estar Psicológico em função do sexo e do ano lectivo.

7. *Análise de Descrição dos Resultados.*

A natureza exploratória da presente investigação não se reflecte apenas na questão holística formulada à partida e inerentes objectivos específicos, mas também na análise da natureza interaccional de um conjunto de variáveis relativamente aos constructos Inteligência Emocional, Autoconceito e Bem-estar Psicológico.

Assim, depois de uma sólida fundamentação teórica, e de uma explanação sobre os instrumentos e a forma como procedemos ao delineamento e à execução deste estudo, passaremos à apresentação dos resultados estatísticos de acordo com as hipóteses previamente estipuladas.

7.1. Estudo das hipóteses relativas às diferenças entre a Inteligência Emocional, o Autoconceito e o Bem-estar Psicológico em função das fases escolares.

H1: Existem diferenças nos níveis de Inteligência Emocional em função das diferentes fases de transição de ciclo escolar (transição do 9º para o 10º ano, versus transição do 10º para o 11º ano).

A H1 prevê que se verificarem diferenças significativas nas médias de Inteligência Emocional em função da variável independente, a fase escolar, sendo esta o 9º e 10º ano, em transição escolar, paralelamente ao 11º ano.

No sentido de testa-la foi realizado um estudo de análise de diferenças de médias da Inteligência Emocional total e respectivas escalas em função do ano lectivo através de uma análise de variância (ANOVA One-Way).

Como é possível verificar nos quadros 18 e 19 a análise de variância das médias obtidas nas escalas de Inteligência Emocional em função dos anos lectivos demonstra que a apesar da Escala de Inteligência Emocional total não indicar diferenças significativas, a escala Adaptabilidade apresenta médias significativamente diferentes ($p\text{-value}=0,036 < \alpha = 0,05$) em função dos diferentes anos lectivos.

Quadro 18 - Médias, desvios-padrão e valores mínimo e máximo das escalas de Inteligência Emocional em função do ano lectivo.

		N	Média	DP	Mínimo	Máximo
E. Intrap.	9º ano	37	13,946	3,488	6,00	21,00
	10º ano	29	14,103	3,200	6,00	20,00
	11º ano	29	14,379	3,793	8,00	23,00
E. Interp.	9º ano	37	39,081	4,536	30,00	47,00
	10º ano	29	39,862	4,635	25,00	48,00
	11º ano	29	40,379	4,288	32,00	46,00
E. GS.	9º ano	37	34,324	4,056	22,00	41,00
	10º ano	29	36,345	4,654	25,00	44,00
	11º ano	29	35,035	4,338	26,00	43,00
E. Adap.	9º ano	37	26,405	4,387	21,00	40,00
	10º ano	29	24,345	3,677	19,00	35,00
	11º ano	29	26,862	3,553	22,00	35,00
E. HG.	9º ano	37	41,216	5,851	30,00	53,00
	10º ano	29	42,517	5,890	29,00	50,00
	11º ano	29	40,862	5,774	28,00	50,00
E. IP.	9º ano	37	16,054	1,914	11,00	19,00
	10º ano	29	16,793	1,677	14,00	20,00
	11º ano	29	16,345	1,632	14,00	19,00
E. IET.	9º ano	37	55,410	5,444	42,92	67,42
	10º ano	29	55,678	5,379	45,33	64,25
	11º ano	29	56,836	5,887	47,00	68,25

Legenda: E. Intrap. – Escala Intrapessoal; E. Interp. – Escala Interpessoal; E. GS. – Escala Gestão de Stress; E. Adap. – Escala Adaptabilidade; E. HG. – Humor Geral; E. IP. – Escala Impressão Positiva; E. IET. – Escala de Quociente Emocional Total.

Quadro 19 - Análise das diferenças de médias (ANOVA One-Way) dos diferentes anos lectivos em função das diferentes escalas de Inteligência Emocional.

		Soma dos Quadrados	df	Média Quadrática	F	Significância
E. Intrap.	Intergrupos	3,075	2	1,538	,125	,882
	Intragrupos	1127,409	92	12,254		
	Total	1130,484	94			
E. Interp.	Intergrupos	28,294	2	14,147	,701	,499
	Intragrupos	1857,033	92	20,185		
	Total	1885,326	94			
E. GS.	Intergrupos	67,006	2	33,503	1,786	,173
	Intragrupos	1725,625	92	18,757		
	Total	1792,632	94			
E. Adap.	Intergrupos	106,407	2	53,204	3,435	,036*
	Intragrupos	1424,919	92	15,488		
	Total	1531,326	94			
E. HG.	Intergrupos	44,787	2	22,394	,657	,521
	Intragrupos	3136,960	92	34,097		
	Total	3181,747	94			
E. IP.	Inter-Grupos	8,903	2	4,452	1,436	,243
	Intragrupos	285,202	92	3,100		
	Total	294,105	94			
E. IET.	Intergrupos	35,662	2	17,831	,576	,564
	Intragrupos	2847,536	92	30,951		
	Total	2883,198	94			

* Médias significativamente diferentes a $p \leq 0,05$

Legenda: E. Intrap. – Escala Intrapessoal; E. Interp. – Escala Interpessoal; E. GS. – Escala Gestão de Stress; E. Adap. – Escala Adaptabilidade; E. HG. – Humor Geral; E. IP. – Escala Impressão Positiva; E. IET. – Escala de Quociente Emocional Total.

De modo a determinar as médias significativamente diferentes, procedeu-se à realização do teste de comparações múltiplas de Bonferroni, através do qual se verificaram duas médias significativamente diferentes entre os alunos de 10º ano e os de 11º ano ($p\text{-value}=0,050 \leq \alpha=0,05$) (Quadro 20).

Desta forma, os dados apresentados permitem-nos confirmar parcialmente a H1.

Quadro 20 – Teste de comparações múltiplas de médias (Bonferroni) na Escala Adaptabilidade da Inteligência Emocional em função do ano lectivo.

		Diferença de Médias	Erro Padrão	Significância	
E. Adap.	9º ano	10º ano	2,06058	,976	,112
		11º ano	-,45666	,976	1,000
	10º ano	9º ano	-2,06058	,976	,112
		11º ano	-2,51724	1,034	,050*
	11º ano	9º ano	,45666	,976	1,000
		10º ano	2,51724	1,034	,050*

* Médias significativamente diferentes a $p \leq 0,05$

Legenda: E. Adap. – Escala Adaptabilidade.

H2: Existem diferenças nos níveis de Autoconceito em função das diferentes fases de transição de ciclo escolar (transição do 9º para o 10º ano, versus transição do 10º para o 11º ano).

A H2 prevê que se verifiquem diferenças significativas nas médias de Autoconceito em função da variável independente, a fase escolar, sendo esta o 9º e 10º ano, em transição escolar, paralelamente ao 11º ano.

No sentido de testa-la foi realizado um estudo de análise de diferenças de médias do Autoconceito total e respectivas escalas em função do ano lectivo através de uma análise de variância (ANOVA One-Way).

Como é possível verificar nos quadros 21 e 22 não existem diferenças de médias significativas nas escalas do Autoconceito em função dos anos lectivos, o que rejeita a H2.

Quadro 21 – Médias, desvios-padrão e valores mínimo e máximo das escalas de Autoconceito em função do ano lectivo.

		N	Média	DP	Mínimo	Máximo
E. AC.	9º ano	37	9,919	2,073	6,00	13,00
	10º ano	29	10,862	1,922	5,00	13,00
	11º ano	29	10,552	1,639	7,00	13,00
E. EIE.	9º ano	37	8,081	2,881	,00	12,00
	10º ano	29	8,862	2,416	3,00	12,00
	11º ano	29	8,552	2,836	3,00	13,00
E. AAF.	9º ano	37	2,228	,367	,00	8,00
	10º ano	29	2,186	,406	1,00	8,00
	11º ano	29	1,827	,339	2,00	8,00
E. Ans.	9º ano	37	1,903	,313	1,00	8,00
	10º ano	29	1,952	,362	1,00	8,00
	11º ano	29	1,844	,342	,00	8,00
E. Pop.	9º ano	37	7,162	1,951	1,00	10,00
	10º ano	29	7,793	1,656	3,00	10,00
	11º ano	29	7,621	2,367	,00	10,00
E. SF.	9º ano	37	6,703	1,664	2,00	8,00
	10º ano	29	6,931	,998	5,00	8,00
	11º ano	29	6,862	1,866	1,00	8,00
E. AutcT.	9º ano	37	41,622	8,735	18,00	55,00
	10º ano	29	44,621	8,029	26,00	57,00
	11º ano	29	43,172	8,816	22,00	56,00

Legenda: E. AC. – Escala Aspecto Comportamental; E. EIE. – Escala Estatuto Intelectual; E. AAF. – Escala Aparência e Atributos Físicos; E. Ans. – Escala Ansiedade; E. Pop. – Escala Popularidade; E. SF. – Escala Satisfação e Felicidade; E. AutcT. – Escala Autoconceito Total.

Quadro 22 - Análise das diferenças de médias (ANOVA One-Way) dos diferentes anos lectivos em função das diferentes escalas de Autoconceito.

		Soma dos Quadrados	df	Média Quadrática	F	Significância
E. AC.	Intergrupos	15,423	2	7,711	2,128	,125
	Intragrupos	333,377	92	3,624		
	Total	348,800	94			
E. EIE.	Intergrupos	10,244	2	5,122	,686	,506
	Intragrupos	687,377	92	7,471		
	Total	697,621	94			
E. AAF.	Intergrupos	8,014	2	4,007	,908	,407
	Intragrupos	405,944	92	4,412		
	Total	413,958	94			
E. Ans.	Intergrupos	7,750	2	3,875	1,073	,346
	Intragrupos	332,186	92	3,611		
	Total	339,937	94			
E. Pop.	Intergrupos	7,134	2	3,567	,885	,416
	Intragrupos	370,613	92	4,028		
	Total	377,747	94			
E. SF.	Intergrupos	,918	2	,459	,188	,829
	Intragrupos	225,040	92	2,446		
	Total	225,958	94			
E. AutcT.	Intergrupos	147,321	2	73,661	1,007	,369
	Intragrupos	6727,668	92	73,127		
	Total	6874,989	94			

Legenda: E. AC. – Escala Aspecto Comportamental; E. EIE. – Escala Estatuto Intelectual; E. AAF. – Escala Aparência e Atributos Físicos; E. Ans. – Escala Ansiedade; E. Pop. – Escala Popularidade; E. SF. – Escala Satisfação e Felicidade; E. AutcT. – Escala Autoconceito Total.

H3: Existem diferenças nos níveis de Bem-estar Psicológico em função das diferentes fases de transição de ciclo escolar (transição do 9º para o 10º ano, versus transição do 10º para o 11º ano).

A H3 prevê que se verificarem diferenças significativas nas médias do Bem-estar Psicológico em função da variável independente, a fase escolar, sendo esta o 9º e 10º ano, em transição escolar, paralelamente ao 11º ano.

No sentido de testa-la foi realizado um estudo de análise de diferenças de médias do Bem-estar Psicológico total e respectivas escalas em função do ano lectivo através de uma análise de variância (ANOVA One-Way).

Como é possível verificar nos quadros 23 e 24 não existem diferenças de médias significativas nas escalas do Bem-estar Psicológico em função dos anos lectivos, o que rejeita a H3.

Quadro 23 - Médias, desvios-padrão e valores mínimo e máximo das escalas de Bem-estar Psicológico em função do ano lectivo.

		N	Média	DP	Mínimo	Máximo
E. Aut.	9º ano	37	3,692	,717	2,40	5,00
	10º ano	29	3,669	,527	2,60	4,60
	11º ano	29	3,917	,606	2,00	4,80
E. DM.	9º ano	37	3,714	,407	2,80	4,40
	10º ano	29	3,517	,309	2,80	4,00
	11º ano	29	3,614	,396	2,60	4,40
E. CP.	9º ano	37	4,270	,493	3,20	5,00
	10º ano	29	4,331	,356	3,40	5,00
	11º ano	29	4,490	,399	3,60	5,00
E. RP.	9º ano	37	3,946	,561	2,80	5,00
	10º ano	29	3,972	,542	2,80	5,00
	11º ano	29	4,193	,572	3,20	5,00
E. OV.	9º ano	37	3,600	,596	2,40	5,00
	10º ano	29	3,552	,618	2,40	4,80
	11º ano	29	3,662	,701	2,00	5,00
E. AS.	9º ano	37	3,638	,784	1,80	5,00
	10º ano	29	3,814	,571	2,40	4,80
	11º ano	29	3,959	,710	2,00	4,80
BEG.	9º ano	37	3,810	,441	2,93	4,80
	10º ano	29	3,809	,328	3,00	4,40
	11º ano	29	3,972	,417	2,73	4,60

Legenda: E. Aut. – Escala Autonomia; E. DM. – Escala Domínio do Meio; E. CP. – Escala Crescimento Pessoal; E. RP. – Escala Relações Positivas com os Outros; E. OV. – Escala Objectivos de Vida; E. AS. – Escala Aceitação de Si; BEG. – Bem-estar Global.

Quadro 24 - Análise das diferenças de médias (ANOVA One-Way) dos diferentes anos lectivos em função das diferentes escalas de Bem-estar Psicológico.

		Soma dos Quadrados	df	Média Quadrática	F	Significância
E. Aut.	Intergrupos	1,125	2	,563	1,415	,248
	Intragrupos	36,591	92	,398		
	Total	37,716	94			
E. DM.	Intergrupos	,630	2	,315	2,222	,114
	Intragrupos	13,039	92	,142		
	Total	13,669	94			
E. CP.	Intergrupos	,808	2	,404	2,222	,114
	Intragrupos	16,726	92	,182		
	Total	17,534	94			
E. RP.	Intergrupos	1,129	2	,565	1,809	,170
	Intragrupos	28,708	92	,312		
	Total	29,837	94			
E. OV.	Intergrupos	,178	2	,089	,219	,804
	Intragrupos	37,261	92	,405		
	Total	37,438	94			
E. AS.	Intergrupos	1,698	2	,849	1,721	,185
	Intragrupos	45,372	92	,493		
	Total	47,069	94			
BEG.	Intergrupos	,534	2	,267	1,649	,198
	Intragrupos	14,895	92	,162		
	Total	15,429	94			

Legenda: E. Aut. – Escala Autonomia; E. DM. – Escala Domínio do Meio; E. CP. – Escala Crescimento Pessoal; E. RP. – Escala Relações Positivas com os Outros; E. OV. – Escala Objectivos de Vida; E. AS. – Escala Aceitação de Si; BEG. – Bem-estar Global.

7.2. Estudo da hipótese relativa às diferenças entre a Inteligência Emocional, o Autoconceito e o Bem-estar Psicológico em função do tipo de ensino.

H4: Existem diferenças nos níveis de Inteligência Emocional em função dos tipos de ensino (adolescentes em ensino regular versus adolescentes em ensino profissional).

Para apurar as possíveis diferenças nas médias obtidas nas escalas de Inteligência Emocional em função do tipo de ensino (ensino regular e ensino profissional), realizou-se uma análise de variância a um factor (ANOVA *One-Way*) que permitiu verificar não existirem diferenças significativas de médias entre as diferentes escalas da Inteligência Emocional em função dos diferentes tipos de ensino (quadro 25 e 26).

Assim sendo, a H4 é rejeitada.

Quadro 25 - Médias, desvios-padrão e valores mínimo e máximo das escalas de Inteligência Emocional em função do tipo de ensino.

		N	Média	DP	Mínimo	Máximo
E. Intrap.	9º ano	37	13,946	,573	6,00	21,00
	10º ano Regular	16	14,313	,810	8,00	20,00
	10º ano Profissional	13	13,846	,905	6,00	18,00
	11º ano Regular	19	13,895	,898	8,00	23,00
	11º ano Profissional	10	15,300	1,126	12,00	23,00
E. Interp.	9º ano	37	39,081	4,536	30,00	47,00
	10º ano Regular	16	40,938	3,087	35,00	46,00
	10º ano Profissional	13	38,539	5,897	25,00	48,00
	11º ano Regular	19	41,263	3,956	32,00	46,00
	11º ano Profissional	10	38,700	4,600	33,00	44,00
E. GS	9º ano	37	34,324	4,056	22,00	41,00
	10º ano Regular	16	36,438	4,953	25,00	44,00
	10º ano Profissional	13	36,231	4,456	28,00	43,00
	11º ano Regular	19	35,684	4,269	26,00	43,00
	11º ano Profissional	10	33,800	4,417	27,00	41,00
E. Adap.	9º ano	37	26,405	4,387	21,00	40,00
	10º ano Regular	16	25,125	4,113	20,00	35,00
	10º ano Profissional	13	23,385	2,931	19,00	28,00
	11º ano Regular	19	26,316	2,790	22,00	31,00
	11º ano Profissional	10	27,900	4,677	22,00	35,00

Legenda: E. Intrap. – Escala Intrapessoal; E. Interp. – Escala Interpessoal; E. GS – Escala Gestão de Stress; E. Adap. – Escala Adaptabilidade.

Quadro 25 - Médias, desvios-padrão e valores mínimo e máximo das escalas de Inteligência Emocional em função do tipo de ensino – continuação.

	N	Média	DP	Mínimo	Máximo	
E. HG	9º ano	37	41,216	5,851	30,00	53,00
	10º ano Regular	16	41,125	4,870	34,00	49,00
	10º ano Profissional	13	44,231	6,747	29,00	50,00
	11º ano Regular	19	40,158	5,470	28,00	46,00
	11º ano Profissional	10	42,200	6,391	30,00	50,00
E. IP	9º ano	37	16,054	1,914	11,00	19,00
	10º ano Regular	16	16,750	1,844	14,00	20,00
	10º ano Profissional	13	16,846	1,519	14,00	19,00
	11º ano Regular	19	16,421	1,677	14,00	19,00
	11º ano Profissional	10	16,200	1,619	15,00	19,00
E. IET	9º ano	37	55,410	5,444	42,92	67,42
	10º ano Regular	16	56,729	5,280	47,25	64,25
	10º ano Profissional	13	54,385	5,421	45,33	62,58
	11º ano Regular	19	56,798	4,882	47,83	66,92
	11º ano Profissional	10	56,908	7,755	47,00	68,25

Legenda: E. HG. – Humor Geral; E. IP – Escala Impressão Positiva; E. IET – Escala de Quociente Emocional Total.

Quadro 26 - Análise das diferenças de médias (ANOVA One-Way) dos diferentes tipos de ensino em função das diferentes escalas de Inteligência Emocional.

		Soma dos Quadrados	Df	Média Quadrática	F	Significância
E. Intrap	Intergrupos	17,573	4	4,393	,355	,840
	Intragrupos	1112,911	90	12,366		
	Total	1130,484	94			
E. Interp.	Intergrupos	112,617	4	28,154	1,429	,231
	Intragrupos	1772,709	90	19,697		
	Total	1885,326	94			
E. GS	Intergrupos	90,573	4	22,643	1,197	,318
	Intragrupos	1702,059	90	18,912		
	Total	1792,632	94			
E. Adap.	Intergrupos	17,573	4	4,393	,355	,840
	Intragrupos	1112,911	90	12,366		
	Total	1130,484	94			
E. HG	Intergrupos	141,293	4	35,323	1,046	,388
	Intragrupos	3040,454	90	33,783		
	Total	3181,747	94			
E. IP	Intergrupos	9,289	4	2,322	,734	,571
	Intragrupos	284,816	90	3,165		
	Total	294,105	94			
E. IET	Intergrupos	75,167	4	18,792	,602	,662
	Intragrupos	2808,030	90	31,200		
	Total	2883,198	94			

Legenda: E. Intrap. – Escala Intrapessoal; E. Interp. – Escala Interpessoal; E. GS – Escala Gestão de Stress; E. Adap. – Escala Adaptabilidade; E. HG. – Humor Geral; E. IP – Escala Impressão Positiva; E. IET – Escala de Quociente Emocional Total.

H5: Existem diferenças nos níveis de Autoconceito em função dos tipos de ensino (adolescentes em ensino regular versus adolescentes em ensino profissional).

No sentido de apurar as possíveis diferenças nas médias obtidas nas escalas de Autoconceito em função do tipo de ensino (ensino regular e ensino profissional), realizou-se uma análise de variância a um factor (ANOVA *One-Way*) que permitiu verificar não existirem diferenças significativas de médias entre as diferentes escalas do Autoconceito em função dos diferentes tipos de ensino (quadro 27 e 28). Assim sendo, rejeitamos a H5.

Quadro 27 - Médias, desvios-padrão e valores mínimo e máximo das escalas de Inteligência Emocional em função do tipo de ensino.

		N	Média	DP	Mínimo	Máximo
E. AC.	9º ano	37	9,919	2,073	6,00	13,00
	10º ano Regular	16	11,313	1,401	8,00	13,00
	10º ano Profissional	13	10,308	2,359	5,00	13,00
	11º ano Regular	19	10,474	1,541	7,00	13,00
	11º ano Profissional	10	10,700	1,889	8,00	13,00
E. EIE.	9º ano	37	8,081	2,881	,00	12,00
	10º ano Regular	16	9,750	1,807	6,00	12,00
	10º ano Profissional	13	7,769	2,682	3,00	12,00
	11º ano Regular	19	8,947	2,172	5,00	13,00
	11º ano Profissional	10	7,800	3,824	3,00	13,00
E. AAF	9º ano	37	4,622	2,228	,00	8,00
	10º ano Regular	16	5,188	2,073	2,00	8,00
	10º ano Profissional	13	5,385	2,400	1,00	8,00
	11º ano Regular	19	5,421	1,610	2,00	8,00
	11º ano Profissional	10	4,600	2,171	2,00	8,00
E. Ans.	9º ano	37	5,135	1,903	1,00	8,00
	10º ano Regular	16	5,063	1,692	2,00	8,00
	10º ano Profissional	13	4,692	2,287	1,00	8,00
	11º ano Regular	19	4,316	1,765	,00	7,00
	11º ano Profissional	10	4,700	2,058	2,00	8,00
E. Pop.	9º ano	37	7,162	1,951	1,00	10,00
	10º ano Regular	16	7,938	1,569	4,00	10,00
	10º ano Profissional	13	7,615	1,805	3,00	9,00
	11º ano Regular	19	7,632	2,650	,00	10,00
	11º ano Profissional	10	7,600	1,838	5,00	10,00

Legenda: E. AC. – Escala Aspecto Comportamental; E. EI – Escala Estatuto Intelectual; E. AAF – Escala Aparência e Atributos Físicos; E. Ans. – Escala Ansiedade; E. Pop. – Escala Popularidade.

Quadro 27 - Médias, desvios-padrão e valores mínimo e máximo das escalas de Inteligência Emocional em função do tipo de ensino – continuação.

	N	Média	DP	Mínimo	Máximo	
E. SF.	9º ano	37	6,703	1,664	2,00	8,00
	10º ano Regular	16	6,875	,806	5,00	8,00
	10º ano Profissional	13	7,000	1,225	5,00	8,00
	11º ano Regular	19	6,947	1,779	1,00	8,00
	11º ano Profissional	10	6,700	2,111	1,00	8,00
E. AutcT.	9º ano	37	41,622	8,735	18,00	55,00
	10º ano Regular	16	46,125	6,781	33,00	57,00
	10º ano Profissional	13	42,769	9,284	26,00	55,00
	11º ano Regular	19	43,737	7,873	22,00	56,00
	11º ano Profissional	10	42,100	10,765	26,00	56,00

Legenda: E. SF – Escala Satisfação e Felicidade; E. AutcT. – Escala Autoconceito Total.

Quadro 28 - Análise das diferenças de médias (ANOVA One-Way) dos diferentes tipos de ensino em função das diferentes escalas de Autoconceito.

		Soma dos Quadrados	Df	Média Quadrática	F	Significância
E. AC.	Intergrupos	23,000	4	5,750	1,588	,184
	Intragrupos	325,800	90	3,620		
	Total	348,800	94			
E. EIE.	Intergrupos	47,009	4	11,752	1,626	,175
	Intragrupos	650,612	90	7,229		
	Total	697,621	94			
E. AAF.	Intergrupos	12,709	4	3,177	,713	,585
	Intragrupos	401,249	90	4,458		
	Total	413,958	94			
E. Ans.	Intergrupos	9,701	4	2,425	,661	,621
	Intragrupos	330,236	90	3,669		
	Total	339,937	94			
E. Pop.	Intergrupos	7,885	4	1,971	,480	,751
	Intragrupos	369,863	90	4,110		
	Total	377,747	94			
E. SF.	Intergrupos	1,431	4	,358	,143	,965
	Intragrupos	224,527	90	2,495		
	Total	225,958	94			
E. AutcT.	Intergrupos	245,645	4	61,411	,834	,507
	Intragrupos	6629,345	90	73,659		
	Total	6874,989	94			

Legenda: E. AC. – Escala Aspecto Comportamental; E. EI – Escala Estatuto Intelectual; E. AAF – Escala Aparência e Atributos Físicos; E. Ans. – Escala Ansiedade; E. Pop. – Escala Popularidade; E. SF – Escala Satisfação e Felicidade; E. AutcT. – Escala Autoconceito Total.

H6: Existem diferenças nos níveis de Bem-estar Psicológico em função dos tipos de ensino (adolescentes em ensino regular versus adolescentes em ensino profissional).

Para apurar as possíveis diferenças nas médias obtidas nas escalas de Bem-estar Psicológico em função do tipo de ensino (ensino regular e ensino profissional), realizou-se uma análise de variância a um factor (ANOVA *One-Way*) que permitiu verificar não existirem diferenças significativas de médias entre as diferentes escalas do Bem-estar Psicológico em função dos diferentes tipos de ensino (quadro 29 e 30). Assim, rejeitamos a H6.

Quadro 29 - Médias, desvios-padrão e valores mínimo e máximo das escalas de Bem-estar Psicológico em função dos tipos de ensino.

		N	Média	DP	Mínimo	Máximo
E. Aut.	9º ano	37	3,692	,717	2,40	5,00
	10º ano Regular	16	3,800	,566	2,60	4,60
	10º ano Profissional	13	3,508	,444	3,00	4,40
	11º ano Regular	19	3,979	,639	2,00	4,80
	11º ano Profissional	10	3,800	,550	3,00	4,60
E. DM.	9º ano	37	3,714	,407	2,80	4,40
	10º ano Regular	16	3,463	,281	3,20	4,00
	10º ano Profissional	13	3,585	,341	2,80	4,00
	11º ano Regular	19	3,600	,432	2,60	4,40
	11º ano Profissional	10	3,640	,337	3,20	4,40
E. CP.	9º ano	37	4,270	,493	3,20	5,00
	10º ano Regular	16	4,438	,294	4,00	5,00
	10º ano Profissional	13	4,200	,392	3,40	4,80
	11º ano Regular	19	4,495	,396	3,60	5,00
	11º ano Profissional	10	4,480	,424	4,00	5,00
E. RP.	9º ano	37	3,946	,561	2,80	5,00
	10º ano Regular	16	3,988	,487	3,20	4,80
	10º ano Profissional	13	3,954	,623	2,80	5,00
	11º ano Regular	19	4,211	,579	3,20	5,00
	11º ano Profissional	10	4,160	,587	3,20	5,00
E. OV.	9º ano	37	3,600	,596	2,40	5,00
	10º ano Regular	16	3,788	,529	3,00	4,80
	10º ano Profissional	13	3,262	,613	2,40	4,20
	11º ano Regular	19	3,526	,677	2,00	4,60
	11º ano Profissional	10	3,920	,707	3,00	5,00

Legenda: E. Aut. – Escala Autonomia; E. DM. – Escala Domínio do Meio; E. CP. – Escala Crescimento Pessoal; E. RP. – Escala Relações Positivas com os Outros; E. OV. – Escala Objectivos de Vida.

Quadro 29 - Médias, desvios-padrão e valores mínimo e máximo das escalas de Bem-estar Psicológico em função dos tipos de ensino – continuação.

	N	Média	DP	Mínimo	Máximo
	37	3,638	,784	1,80	5,00
E. AS.	16	3,888	,511	3,00	4,80
	13	3,723	,646	2,40	4,80
	19	3,937	,783	2,00	4,80
	10	4,000	,581	3,00	4,80
	37	3,810	,441	2,93	4,80
	16	3,894	,263	3,50	4,40
BEG.	13	3,705	,379	3,00	4,23
	19	3,958	,433	2,73	4,43
	10	4,000	,406	3,33	4,60

Legenda: E. AS. – Escala Aceitação de Si; BEG. – Bem-estar Global.

Quadro 30 - Análise das diferenças de médias (ANOVA One-Way) dos diferentes tipos de ensino em função das diferentes escalas de Bem-estar Psicológico.

		Soma dos Quadrados	Df	Média Quadrática	F	Significância
E. Aut.	Intergrupos	1,948	4	,487	1,225	,306
	Intragrupos	35,768	90	,397		
	Total	37,716	94			
E. DM.	Intergrupos	,747	4	,187	1,301	,276
	Intragrupos	12,922	90	,144		
	Total	13,669	94			
E. CP.	Intergrupos	1,214	4	,304	1,674	,163
	Intragrupos	16,320	90	,181		
	Total	17,534	94			
E. RP.	Intergrupos	1,154	4	,288	,905	,465
	Intragrupos	28,684	90	,319		
	Total	29,837	94			
E. OV.	Intergrupos	3,177	4	,794	2,087	,089
	Intragrupos	34,261	90	,381		
	Total	37,438	94			
E. AS.	Intergrupos	1,918	4	,479	,956	,436
	Intragrupos	45,152	90	,502		
	Total	47,069	94			
BEG.	Intergrupos	,801	4	,200	1,232	,303
	Intragrupos	14,628	90	,163		
	Total	15,429	94			

Legenda: E. Aut. – Escala Autonomia; E. DM. – Escala Domínio do Meio; E. CP. – Escala Crescimento Pessoal; E. RP. – Escala Relações Positivas com os Outros; E. OV. – Escala Objectivos de Vida; E. AS. – Escala Aceitação de Si; BEG. – Bem-estar Global.

7.3. Estudo da hipótese relativa à relação entre a Inteligência Emocional, o Autoconceito e o Bem-estar Psicológico.

H7: Existe uma relação positiva entre os níveis de Inteligência Emocional, Autoconceito e Bem-estar Psicológico em adolescentes em transição de ciclo escolar.

Para avaliar a possível relação entre a Inteligência Emocional, o Autoconceito e o Bem-estar Psicológico, determinou-se o coeficiente de correlação de Pearson.

Os resultados apresentados no Quadro 31 demonstram que a Inteligência Emocional se relaciona positivamente com o Autoconceito ($r=0,618$; $p<0,01$) e com o Bem-estar Psicológico ($r=0,426$; $p<0,01$). Para além disto, este último também se correlaciona positivamente com o Autoconceito ($r=0,626$; $p<0,01$), o que nos permite afirmar que os três constructos se correlacionam positivamente entre si.

Desta forma, a H7 pode ser confirmada.

Quadro 31 – Análise das correlações (Pearson) da Inteligência Emocional, do Autoconceito e do Bem-estar Psicológico.

		Inteligência Emocional Total	Autoconceito Total
Autoconceito Total	r Pearson	,618**	1
Bem-estar Global	r Pearson	,426**	,626**

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

7.4. Estudo das diferenças entre Inteligência Emocional, Autoconceito e Bem-estar Psicológico em função do sexo.

H8: Existem diferenças nos níveis de Inteligência Emocional em função do sexo de alunos em transição de ciclo escolar.

De modo a investigar a possível existência de diferenças entre as escalas de Inteligência Emocional em função do sexo, comparou-se as médias obtidas através de uma análise da variância a um factor (ANOVA *One-Way*), a qual demonstrou a existência de médias significativamente diferentes entre rapazes e raparigas nas escalas Interpessoal ($p\text{-value}=0,006 < \alpha = 0,01$) e Humor Geral ($p\text{-value}=0,030 < \alpha = 0,05$) (Quadro 32 e 33). Confirmamos assim, parcialmente, a H8.

Quadro 32 - Médias, desvios-padrão e valores mínimo e máximo das escalas de Inteligência Emocional em função do sexo.

		N	Média	DP	Mínimo	Máximo
E. Intrap.	Masculino	45	14,022	3,306	6,00	21,00
	Feminino	50	14,220	3,638	6,00	23,00
E. Interp.	Masculino	45	38,400	4,510	25,00	46,00
	Feminino	50	40,900	4,147	30,00	48,00
E. GS.	Masculino	45	35,200	4,126	22,00	43,00
	Feminino	50	35,120	4,614	25,00	44,00
E. Adap.	Masculino	45	26,222	4,353	19,00	40,00
	Feminino	50	25,640	3,751	20,00	35,00
E. HG.	Masculino	45	42,867	6,472	29,00	53,00
	Feminino	50	40,280	4,907	28,00	49,00
E. IP.	Masculino	45	16,489	1,973	11,00	20,00
	Feminino	50	16,260	1,575	14,00	19,00
E. IET.	Masculino	45	55,463	5,641	42,92	67,67
	Feminino	50	56,345	5,467	47,00	68,25

Legenda: E. Intrap. – Escala Intrapessoal; E. Interp. – Escala Interpessoal; E. GS – Escala Gestão de Stress; E. Adap. – Escala Adaptabilidade; E. HG. – Escala Humor Geral; E. IP – Escala Impressão Positiva; E. IET – Escala de Quociente Emocional Total.

Quadro 33 - Análise das diferenças de médias (ANOVA One-Way) dos diferentes anos lectivos em função das diferentes escalas de Inteligência Emocional.

		Soma dos Quadrados	Df	Média Quadrática	F	Significância
E. Intrap.	Intergrupos	,926	1	,926	,076	,783
	Intragrupos	1129,558	93	12,146		
	Total	1130,484	94			
E. Interp.	Intergrupos	148,026	1	148,026	7,924	,006**
	Intragrupos	1737,300	93	18,681		
	Total	1885,326	94			
E. GS.	Intergrupos	,152	1	,152	,008	,930
	Intragrupos	1792,480	93	19,274		
	Total	1792,632	94			
E. Adap.	Intergrupos	8,029	1	8,029	,490	,486
	Intragrupos	1523,298	93	16,380		
	Total	1531,326	94			
E. HG.	Intergrupos	158,467	1	158,467	4,875	,030*
	Intragrupos	3023,280	93	32,508		
	Total	3181,747	94			
E. IP.	Intergrupos	1,241	1	1,241	,394	,532
	Intragrupos	292,864	93	3,149		
	Total	294,105	94			
E. IET.	Intergrupos	18,426	1	18,426	,598	,441
	Intragrupos	2864,772	93	30,804		
	Total	2883,198	94			

* Médias significativamente diferentes a $p \leq 0,05$

** Médias significativamente diferentes a $p \leq 0,01$

Legenda: E. Intrap. – Escala Intrapessoal; E. Interp. – Escala Interpessoal; E. GS – Escala Gestão de Stress; E. Adap. – Escala Adaptabilidade; E. HG. – Escala Humor Geral; E. IP – Escala Impressão Positiva; E. IET – Escala de Quociente Emocional Total.

H9: Existem diferenças nos níveis de Autoconceito em função do sexo de alunos em transição de ciclo escolar.

De modo a comparar as médias obtidas nas várias escalas de Autoconceito em função do sexo, procedendo-se à análise da variância a um factor (ANOVA One-Way), a qual demonstrou a existência de médias significativamente diferentes entre rapazes e raparigas nas escalas Aparência e Atributos Físicos ($p\text{-value}=0,002 < \alpha = 0,01$) e Ansiedade ($p\text{-value}=0,00 < \alpha = 0,01$) (Quadro 34 e 35). Desta forma, é-nos possível confirmar parcialmente a H9.

Quadro 34 - Médias, desvios-padrão e valores mínimo e máximo das escalas de Autoconceito em função do sexo.

		N	Média	DP	Mínimo	Máximo
E. AC.	Masculino	45	10,178	2,124	5,00	13,00
	Feminino	50	10,600	1,726	6,00	13,00
E. EIE.	Masculino	45	10,400	1,926	5,00	13,00
	Feminino	50	8,244	3,031	,00	12,00
E. AAF.	Masculino	45	8,660	2,430	3,00	13,00
	Feminino	50	8,463	2,724	,00	13,00
E. Ans.	Masculino	45	5,667	2,286	1,00	8,00
	Feminino	50	4,360	1,711	,00	7,00
E. Pop.	Masculino	45	4,979	2,099	,00	8,00
	Feminino	50	5,600	1,776	1,00	8,00
E. SF.	Masculino	45	4,180	1,769	,00	8,00
	Feminino	50	4,853	1,902	,00	8,00
E. AutcT.	Masculino	45	44,333	9,088	19,00	57,00
	Feminino	50	41,820	7,943	18,00	56,00

Legenda: E. AC. – Escala Aspecto Comportamental; E. EI – Escala Estatuto Intelectual; E. AAF – Escala Aparência e Atributos Físicos; E. Ans. – Escala Ansiedade; E. Pop. – Escala Popularidade; E. SF – Escala Satisfação e Felicidade; E. AutcT. – Escala Autoconceito Total.

Quadro 35 - Análise das diferenças de médias (ANOVA One-Way) dos diferentes anos lectivos em função das diferentes escalas de Autoconceito.

		Soma dos Quadrados	Df	Média Quadrática	F	Significância
E. AC.	Intergrupos	4,222	1	4,222	1,140	,289
	Intragrupos	344,578	93	3,705		
	Total	348,800	94			
E. EIE.	Intergrupos	4,090	1	4,090	,548	,461
	Intragrupos	693,531	93	7,457		
	Total	697,621	94			
E. AAF.	Intergrupos	40,438	1	40,438	10,068	,002**
	Intragrupos	373,520	93	4,016		
	Total	413,958	94			
E. Ans.	Intergrupos	47,757	1	47,757	15,201	,000**
	Intragrupos	292,180	93	3,142		
	Total	339,937	94			

** Médias significativamente diferentes a $p \leq 0,01$

Legenda: E. AC. – Escala Aspecto Comportamental; E. EI – Escala Estatuto Intelectual; E. AAF – Escala Aparência e Atributos Físicos; E. Ans. – Escala Ansiedade.

Quadro 35 - Análise das diferenças de médias (ANOVA One-Way) dos diferentes anos lectivos em função das diferentes escalas de Autoconceito – continuação.

		Soma dos Quadrados	Df	Média Quadrática	F	Significância
E. Pop.	Intergrupos	3,223	1	3,223	,800	,373
	Intragrupos	374,524	93	4,027		
	Total	377,747	94			
E. SF.	Intergrupos	1,547	1	1,547	,641	,425
	Intragrupos	224,411	93	2,413		
	Total	225,958	94			
E. AutT.	Intergrupos	149,609	1	149,609	2,069	,154
	Intragrupos	6725,380	93	72,316		
	Total	6874,989	94			

Legenda: E. Pop. – Escala Popularidade; E. SF – Escala Satisfação e Felicidade; E. AutcT. – Escala Autoconceito Total.

H10: Existem diferenças nos níveis de Bem-estar Psicológico em função do sexo de alunos em transição de ciclo escolar.

Para apurar as possíveis diferenças nas médias obtidas nas várias escalas de Bem-estar Psicológico em função do sexo, realizou-se uma análise de variância a um factor (ANOVA One-Way) que permitiu verificar a existência de uma média respeitante ao Domínio do Meio significativamente diferente ($p\text{-value}=0,042 < \alpha = 0,05$), como é possível verificar nos quadros 36 e 37).

Estes resultados permitem confirmar parcialmente a H10.

Quadro 36 - Médias, desvios-padrão e valores mínimo e máximo das escalas de Bem-estar Psicológico em função do sexo.

		N	Média	DP	Mínimo	Máximo
E. Aut.	Masculino	45	3,711	,595	2,40	5,00
	Feminino	50	3,792	,670	2,00	5,00
E. DM.	Masculino	45	3,707	,337	2,80	4,40
	Feminino	50	3,548	,406	2,60	4,40
E. CP.	Masculino	45	4,338	,411	3,40	5,00
	Feminino	50	4,372	,454	3,20	5,00
E. RP.	Masculino	45	3,956	,559	2,80	5,00
	Feminino	50	4,096	,565	2,80	5,00
E. OV.	Masculino	45	3,707	,622	2,40	5,00
	Feminino	50	3,512	,631	2,00	5,00
E. AS.	Masculino	45	3,893	,707	2,20	5,00
	Feminino	50	3,696	,702	1,80	4,80
BEG.	Masculino	45	3,885	,403	3,00	4,80
	Feminino	50	3,836	,410	2,73	4,53

Legenda: E. Aut. – Escala Autonomia; E. DM. – Escala Domínio do Meio; E. CP. – Escala Crescimento Pessoal; E. RP. – Escala Relações Positivas com os Outros; E. OV. – Escala Objectivos de Vida; E. AS. – Escala Aceitação de Si; BEG. – Bem-estar Global.

Quadro 37 - Análise das diferenças de médias (ANOVA One-Way) dos diferentes anos lectivos em função das diferentes escalas de Bem-estar Psicológico.

		Soma dos		Média		
		Quadrados	Df	Quadrática	F	Significância
E. Aut.	Intergrupos	,155	1	,155	,384	,537
	Intragrupos	37,561	93	,404		
	Total	37,716	94			
E. DM.	Intergrupos	,596	1	,596	4,242	,042*
	Intragrupos	13,073	93	,141		
	Total	13,669	94			
E. CP.	Intergrupos	,028	1	,028	,147	,702
	Intragrupos	17,507	93	,188		
	Total	17,534	94			
E. RP.	Intergrupos	,467	1	,467	1,479	,227
	Intragrupos	29,370	93	,316		
	Total	29,837	94			
E. OV	Intergrupos	,898	1	,898	2,284	,134
	Intragrupos	36,541	93	,393		
	Total	37,438	94			
E. AS.	Intergrupos	,922	1	,922	1,859	,176
	Intragrupos	46,147	93	,496		
	Total	47,069	94			
BEG.	Intergrupos	,057	1	,057	,347	,557
	Intragrupos	15,372	93	,165		
	Total	15,429	94			

* Médias significativamente diferentes a $p \leq 0,05$

Legenda: E. Aut. – Escala Autonomia; E. DM. – Escala Domínio do Meio; E. CP. – Escala Crescimento Pessoal; E. RP. – Escala Relações Positivas com os Outros; E. OV. – Escala Objectivos de Vida; E. AS. – Escala Aceitação de Si; BEG. – Bem-estar Global.

Em síntese, apresentamos seguidamente os principais resultados encontrados em função dos constructos: Inteligência Emocional, Autoconceito e Bem-estar Psicológico.

- Começamos por referir que os constructos Inteligência Emocional, Autoconceito e Bem-estar Psicológico se correlacionarem positivamente entre si. Efectivamente, não encontrámos outros estudos nacionais ou internacionais que relacionassem estes três constructos. Contudo, já havia sido referenciado anteriormente relação entre: a) a Inteligência Emocional e o Autoconceito (Landa & López-Zafra, 2010; Fernandez-Berrocal, Alcaide, Extremera & Pizarro, 2006; Velasco, Fernández, Páez & Campos, 2006); b) a Inteligência Emocional e o Bem-estar psicológico (Martins, Ramalho & Morin, 2010; Miguel, 2006; Queirós, Extremera, Fernández-Berrocal & Queirós, 2010; Queroz & Neri, 2005; Stys &

Brown, 2004); e c) o Bem-estar psicológico e o Autoconceito (Fernandes, Vasconcelos-Raposo, Pereira, Ramalho & Oliveira, 2009; Góngora & Casullo, 2009; Nava *et al.*, 2008).

- Especificamente quanto à Inteligência Emocional foram verificados:
 - Diferenças significativas na Escala Adaptabilidade, em função dos três anos escolares (9º, 10º e 11º ano), entre o 10º e o 11º ano, sendo que o último apresenta resultados superiores.
 - A Escala Interpessoal apresenta diferenças em função do sexo, sendo que as raparigas apresentam resultados superiores comparativamente aos rapazes.
 - A Escala Humor Geral apresenta diferenças em função do sexo, sendo que os rapazes apresentam resultados superiores comparativamente às raparigas.

- Relativamente ao Autoconceito pudemos apurar que:
 - A Escala Ansiedade exhibe diferenças em função do sexo, sendo que os rapazes apresentam resultados superiores comparativamente às raparigas.
 - A Escala Aparência e Atributos Físicos que apresenta diferenças em função do sexo, sendo que os rapazes apresentam resultados superiores comparativamente às raparigas.

- E finalmente, no Bem-estar Psicológico averiguámos que:
 - A Escala Domínio do Meio apresenta diferenças em função do sexo, sendo que os rapazes apresentam resultados superiores comparativamente às raparigas.

Apesar do interesse destes resultados, temos contudo de salientar algumas limitações. Podemos começar por nomear o facto da amostra utilizada ser composta por um número reduzido de elementos (N = 95), o que acaba por condicionar os resultados deste estudo.

Embora esta amostra se poder justificar pela falta de motivação da maioria dos participantes, principalmente dos pertencentes a turmas de ensino profissional, este facto, acabou por nos condicionar, na medida em que desejávamos recolher uma

amostra relativamente semelhante entre os diferentes anos lectivos e os diferentes tipos de ensino, acabámos por decidir não compensar a nossa amostra com uma recolha de dados mais focada em alunos do ensino regular, por forma a não colocar em causa a condição acima explicada.

Ainda no seguimento desta questão levanta-se ainda outra que se baseia no facto dos resultados encontrados não permitirem a generalização dos mesmos para a população, na medida em que estes servem como ponto de referência para podermos perceber um pouco melhor a forma como a inteligência emocional, o autoconceito e o bem-estar psicológico em alunos em transição escolar do 3º ciclo para o ensino secundário.

Salientamos ainda o facto do questionário de Inteligência Emocional ainda não ter uma análise psicométrica válida para o ensino secundário. Contudo, e sendo que a análise psicométrica realizada parece coincidir com o modelo original, não dispensando uma análise psicométrica neste fase específica, consideramos promissor o facto dos resultados terem sido positivos.

Uma última questão centra-se com o facto de todos os instrumentos de avaliação utilizados se basearem em escalas de auto-relato. Sendo que as escalas de auto-relato não são mais do que o levantamento das auto-percepções de cada sujeito, isto torna-os subjectivos, o que pode condicionar a tradução verdadeira daquilo que se pretende estudar. Em contrapartida, todos os instrumentos apresentaram boas qualidades psicométricas, o que ameniza esta questão.

Conclusões

O ser humano enquanto elemento complexo é influenciado pelos diversos meios no qual se insere, acabando, todos eles, por contribuir de alguma forma na construção de si, dando colorido a todas as suas idiosincrasias. De facto, as representações que construímos acerca de nós próprios permitem interpretar e dar significado às experiências quotidianas, possibilitando a manutenção de uma imagem coerente de nós próprios.

Defendo, tal como Safra (2005), que os objectos na sua materialidade e forma, os corpos, os gestos, as dimensões do mundo: tempos, espaços, sons, cores, movimentos, ritmos são tratados como as raízes e os ingredientes básicos dos processos de constituição do *self*.

Assim sendo, e considerando que “nascemos na relação. É nesta que a vida mental é dada à luz, é nela que ganhamos sentido e nos construímos”. Por isto mesmo, Winnicott diz que o bebé não se torna pessoa sem esse espaço de intersubjectividade em que mãe e bebé se criam mutuamente (Machado, 2006).

É a partir do conjunto articulado de relações entre os elementos afectivos que se constitui o eixo valorativo que permite ao indivíduo dar significado às suas percepções, pois sem o afecto que as sustenta os códigos são como línguas mortas, assim sendo é necessário um corpo em que o gesto e o afecto estejam intimamente associados (Cândido & Piqueira, 2002).

Tal como apresentou Klein, o desenvolvimento emocional dá-se com base nas relações, tanto internas como externas, que o ser humano estabelece desde a mais tenra infância, sendo que as relações de objecto se referem às relações que o indivíduo é capaz de vivenciar, tanto no seu mundo interno quanto no seu mundo externo, constituindo a forma como essas relações são representadas no plano psíquico, fundamentando a vida mental do indivíduo (Santos & Vaz, 2006).

Deste modo, existindo uma interacção recíproca e constante entre as relações interpessoais passadas e presentes e o desenvolvimento das representações de objecto, estas influenciam a organização psíquica do sujeito, modificando-a, e possibilitando que ele perceba e vivencie algumas facetas novas e mais complexas das relações interpessoais (Santos & Vaz, 2006).

Desta forma, o indivíduo na sua organização psíquica, na qual vai construindo e renovando o *self* acaba por acomodar um conjunto de características organizadas de forma característica que o distinguem, e que foram influenciadas pela forma como os

processos psíquicos se foram desenvolvendo, e os quais influenciaram o comportamento e a visão do mundo que o rodeia.

Neste sentido, indivíduos com elevado nível de auto-conhecimento, capacidade para lidar com diferentes emoções e para lidar com os conflitos internos, o que pressupões um funcionamento positivo num conjunto de áreas da vida (pessoal, interpessoal e social) e em diversos domínios psicológicos (cognitivo, emocional e motivacional) acabam por atingir um bom estado de saúde mental.

Este facto, significa que é imperativa a utilização de recursos internos e estratégias para lidar com as dificuldades, factores que possibilitam o impulsionar e a manutenção do bem-estar psicológico.

Efectivamente, sendo que a mente funciona como um interprete activo e organizador da experiência perceptivo-sensorial, que não aceita simplesmente os estímulos exteriores, é necessária uma filtragem e selecção dos estímulos que são congruentes com as crenças e valores individuais, o que significa que quanto melhor for a integração e gestão do que o individuo é, mais facilmente este se encontrará num estado de bem-estar psicológico, processo que acaba por possibilitar uma compreensão mais abrangente e multidimensional dos processos inerentes ao desenvolvimento da saúde mental positiva.

O presente estudo assenta sobre a convicção de que a importância, não só das capacidades académicas, mas também das competências emocionais e sociais afectam a forma como, com maior ou menor facilidade, se ultrapassam os obstáculos do quotidiano. Isto porque, sendo os seres humanos essencialmente sociais, a ausência de capacidades sociais e emocionais limitaria a adaptação social e o comportamento inteligente, e logo, bem sucedido.

De salientar, que o estudo deste constructo, na adolescência, para além de nos permitir aprofundar o conhecimento empírico nesta população específica, é ainda uma fonte rica em informação diferenciada, dadas as implicações desenvolvimentais que acarreta, na medida em que se trata de uma fase de adaptação e re-descoberta da sua identidade.

Para além disto, a fase de desenvolvimento em que se encontram pode influenciar os resultados ao nível do Autoconceito e do Bem-estar Psicológico, contribuindo para um aprofundamento da compreensão da forma como as transições escolares e de vida, podem afectar a forma como o individuo se vê, se sente e se comporta.

No que diz respeito às principais conclusões a retirar do nosso estudo salientamos o facto dos constructos Inteligência Emocional, Autoconceito e Bem-estar Psicológico se correlacionarem positivamente entre si.

Este facto corrobora a ideia defendida acima, em que aquilo que somos advêm em grande parte das relações que estabelecemos desde tenra idade, e são estas relações que nos ajudam a estabelecer e compreender aquilo que somos e que ambicionamos ser.

Para além disso, vastos são os trabalhos que salientam a importância de suporte social, afinal sendo nós seres sociais, o contacto com os outros é mais do que importante, é essencial, na construção e crescimento do self, e no estimular da capacidade para viver bem consigo e com os outros, na sociedade, e nas respectivas exigências, que esta implica.

É nesta busca, no sentido de alcançar a excelência pessoal, que os indivíduos têm procurado, por vezes de forma incorrecta, a felicidade, a satisfação com a vida, e o sentido de estar-bem consigo próprio. Parece ser difícil, mas os resultados parecem indicar que a capacidade para compreender e gerir os sentimentos e emoções próprias e alheias, o desenvolvimento de uma consciência coesa e positiva de si, e um avançar no sentido de maximizar o potencial humano, abrangidas por uma percepção pessoal e interpessoal assumem um papel importante no funcionamento psicológico positivo.

É neste moldes que os maiores níveis de saúde podem ser verificados, numa capacidade para viver bem e feliz, porque se tem a capacidade e as ferramentas para gerir adequadamente os obstáculos diários, adaptando-se adequadamente à realidade.

Outro dado importante refere-se às hipóteses estabelecidas no sentido de averiguar se existiriam diferenças entre a Inteligência Emocional, o Autoconceito e o Bem-estar Psicológico em função das fases escolares.

Apesar de o Autoconceito e do Bem-estar Psicológico não apresentarem diferenças significativas ao longo dos 3 anos escolares (9º, 10º e 11º ano), a Inteligência Emocional, especificamente na escala Adaptabilidade, enunciou diferenças significativas entre o 10º e o 11º ano (M: 24,345; DP: 3,677; M: 26,862; DP: 3,553 respectivamente), sendo que este último ano apresentou resultados superiores que o ano anterior.

Sendo que a escala Adaptabilidade se refere à capacidade para lidar de forma positiva com as exigências externas, ser flexível, realista e eficiente na compreensão e

resolução de situações problemáticas, estes resultados parecem indicar, por um lado, uma boa apreensão de competências inerentes ao ultrapassar de eventuais dificuldades inerentes às transições, nomeadamente no que se refere à transição para o ensino secundário, e por outro lado, e apesar dos alunos de 11^o ano parecerem identificar um aumento das exigências escolares, também nesta situação estes parecem estar a desencadear os recursos internos necessários para fazer face a essas mesma exigência.

Este parece ser um indicador de que as transições escolares estão a ser vivenciadas sem grande ansiedade ou stress, factor que, talvez seja possível de justificar, pelo facto de o 3^o ciclo e o ensino secundário estarem integrados na mesma instituição.

Em contrapartida, apesar de esperarmos encontrar diferenças na Inteligência Emocional, no Autoconceito e no Bem-estar Psicológico em função do tipo de ensino, nomeadamente se se tratava de um ensino regular ou profissionalizante, esta hipótese não foi corroborada, o que pode estar associado com os níveis transversalmente adequados tanto da Inteligência Emocional como do Autoconceito e Bem-estar Psicológico, que podem contrariar a tendência registada no sentido de menores níveis destes três constructos em alunos de ensino profissional.

Por último, no que se refere às diferenças em função do sexo, foram encontradas médias significativamente diferentes nos valores da Inteligência Emocional, Autoconceito e Bem-estar Psicológico.

Especificamente no que se refere à Inteligência Emocional não foram verificadas diferenças no que se refere à escala total, contudo na escala Interpessoal e Humor Geral estas foram significativas, na medida em que as raparigas apresentaram valores superiores na escala Interpessoal (M: 38,400; DP: 4,510, nos rapazes e M: 40,900; DP: 4,147, nas raparigas), o que vai de encontro com os resultados encontrados pelo autor do modelo original (Bar-On, 2005).

Neste sentido, pessoas emocionalmente inteligente não serão mais competentes apenas no que se refere à compreensão e gestão das próprias emoções, mas também na compreensão e gestão das emoções alheias, o que facilita a adaptação social, e conseqüentemente a qualidade das relações interpessoais, na medida em que boas capacidades interpessoais facilitam as interações e a obtenção de benefícios mútuos.

Quanto aos maiores níveis verificados na Escala de Humor Geral pelos elementos do sexo masculino (M: 42,867; DP: 6,472, nos rapazes e M: 40,280; DP:

4,907), estes resultados relacionam-se com a capacidade de olhar para as coisas de forma optimista, e para se sentir satisfeito consigo, com os outros e com a vida em geral.

Estes resultados são corroborados pelos resultados significativamente mais positivos no que se refere à escala Domínio do Meio do Bem-estar Psicológico, relativo à capacidade para gerir a própria vida e exigências extrínsecas ao indivíduo, de forma a criar as condições no meio que se adequem às suas necessidades e que apresenta médias significativamente diferentes (M: 3,707; DP: ,337 nos rapazes e M: 3,548; DP: ,406 nas raparigas), favorecendo os elementos do sexo masculino, assim como as escalas Ansiedade (M: 5,667; DP: 2,286 nos rapazes e M: 4,360; DP:1,711 nas raparigas) e Aparência e Atributos Físicos (M: 8,660; DP: 2,430 nos rapazes e M: 8,463; DP: 2,724 nas raparigas) do Autoconceito, resultados já encontrados pelo autor (Veiga, 2005).

Efectivamente, os maiores níveis de Ansiedade relacionam-se com a insegurança, as preocupações, aos medos e inquietações com que a pessoa se encara a si própria e às situações, e relacionando-se com emoções e expectativas negativas, contudo quanto mais alto for o resultado nesta escala menores os níveis de ansiedade associados.

No que se refere à Aparência e Atributos Físicos, esta escala refere-se à auto-avaliação do que a pessoa pensa acerca da sua aparência física. Os resultados encontrados podem relacionar-se com factores de ordem cultural assentes em estereótipos de beleza, justificáveis pelo enquadramento social, na medida em que a sociedade ocidental actual tende a colocar algum ênfase no culto pela imagem e pelo corpo, principalmente no que se refere às raparigas e mulheres.

Numa sociedade que defende cada vez mais o individualismo paralelamente a um impulsionar dos indivíduos para que se apresentem na sua singularidade, mostrando-se confiantes nesse papel, torna-se imprescindível a promoção de competências promotoras do conhecimento pessoal e ao mesmo tempo social, de forma a que o indivíduo cresça confiante enquanto ser original e único, no meio social que implica o saber enquadrar-se e adaptar-se consoante o seu contexto.

É neste sentido que as competências sócio emocionais, enquanto capacidades de utilizar recursos internos e estratégias em lidar com as dificuldades, impulsionam a manutenção e estruturação do *self* e do bem-estar psicológico.

Desta forma, as competências interpessoais tornam-se importantes no desenvolvimento da identidade, já que, como afirmámos acima, “não nascemos sozinhos”.

Neste ponto, salientamos o papel da escola. Afinal, é o local onde as crianças, adolescentes e jovens passam a maior parte do seu tempo (espaço inclusivamente utilizado por nós, por o termos considerado privilegiado, enquanto facilitador do contacto com os adolescentes).

Assim, a partir das conclusões retiradas a partir desta investigação e da restante literatura encontrada, ousamos sugerir que se altere a visão reducionista e demasiado centrado no currículo que privilegia as capacidades cognitivas, para um modelo mais abrangente e integrador em que as competências sócio-emocionais, no sentido de promover a maturidade psicológica, desenvolvendo o contacto com o mundo afectivo e emocional.

Acreditamos que o estimular destas capacidades proporcionará não só um melhor conhecimento de si, enquanto elemento idiossincrático, no mundo, mas mais especificamente promova a motivação e a confiança para ser bem sucedido, inclusivamente na escola, que tem demasiadas vezes caído nos maus resultados, no abandono escolar e nos comportamentos desviantes.

Afinal, o mundo veloz em que nos encontramos já não valoriza *per si* o conhecimento académico, é necessário algo mais. É neste sentido, que um *self* coeso e coerente e uma competência adicional nas áreas da consciência emocional, da tomada de decisões, da interacção social e da resolução de conflitos facilitará o sucesso, mas também o alcançar da auto-realização e de uma vida criativa.

Defendemos que o ser humano é proactivo e empenhado, afinal somos (re)conhecidos pela ânsia inesgotável, pela ambição e pela curiosidade, elementos que consideramos ser essenciais para o inflamar das inspirações para alcançar o crescimento pessoal no sentido da excelência!

Resta aos profissionais, tanto na área da clínica como da educação, e aos responsáveis legislativos estarem atentos e trabalharem unidos no sentido de promoverem os potenciais na capacidade de ousar a vida.

Isto, porque defendemos que o conhecimento da doença é essencial, contudo o objectivo último é sempre o de encontrar os factores promotores da saúde e do bem-estar, e é nesse sentido que defendemos que a prevenção, a educação e a estimulação são as bases da clínica e do nosso objectivo no sentido de promover

indivíduos que se desenvolvam de forma saudável e feliz consigo e com os que o rodeiam.

Para terminar, e porque consideramos este trabalho como um ponto de partida e não como um produto acabado, gostaríamos de nos deter sobre algumas hipóteses para a sua continuidade.

Primeiro de tudo, este estudo pode e deve servir de base para outros estudos no sentido em que estes possam corroborar ou contradizer os dados aqui obtidos, contribuindo, sempre, um pouco mais, para a melhor compreensão destas questões.

Começamos por salientar, que a nossa análise psicométrica do instrumento de Inteligência Emocional deve ser utilizada como base de partida para uma análise psicométrica com condições estatisticamente mais válidas, nomeadamente no que se refere à redução do número de itens.

Para além disto, e sendo que este estudo constituiu uma avaliação pontual dos constructos em estudo, poderia ser interessante recolher dados num estudo longitudinal.

Sugerimos ainda um estudo que implique a recolha de dados em diferentes estabelecimentos de ensino, e preferencialmente que disponibilizem ainda o acesso a alunos em diferentes ciclos, de forma a analisar o impacto, por exemplo, das transições escolares de forma mais clara, pois neste caso optamos por uma escola que englobava 3º ciclo e ensino secundário.

Para terminar, e sendo que nos centramos em instrumentos de auto-relato, sugerimos a recolha de instrumentos complementares, tanto ao nível de uma recolha mais de 360º (o que aumenta o espectro da compreensão da realidade percebida), assim como a utilização de instrumentos que permitam um acesso aos processos e conteúdos mais internos, possíveis através de metodologias mais diferenciadas, como é o caso das técnicas projectivas (as quais têm sido utilizadas por exemplo como complemento do estudo da inteligência emocional e do bem-estar psicológico).

Referências Bibliográficas

Abrantes, P. (2006). *Individualização e Exclusão: A transição para o ensino secundário no centro de Madrid*. CIES e-working paper nº 14/2006, Lisboa, CIES-ISCTE.

Abrantes, P. (2005). As Transições entre Ciclos de Ensino: entre problema social e objecto sociológico. *Interacções*, 1, 25-53.

Almeida, L. & Freire, T. (2008). *Metodologia de Investigação em Psicologia e Educação* (5.^a Ed.). Braga: Psiquilíbrios.

American Psychological Association (2010). *Publication Manual of the American Psychological Association*. Sixth Edition. Washington, DC: American Psychological Association.

American Psychological Association (2002). *Developing Adolescents: a reference for professionals*. Washington, D.C: American Psychological Association.

Anderson, L., Jacobs, J., Schramm, S. & Splittgerber, F. (2000). School transitions: beginning of the end or a new beginning? *International Journal of Educational Research*, 33, 325-339.

Antunes, C. & Fontaine, A. (2007). Gender Differences in the Causal Relation Between Adolescents' Maths Self-Concept and Scholastic Performance. *Psychologica Belgica*, 47(1-2), 71-94.

Arteche, A. (2003). *O Impacto do Trabalho nas variáveis Coping e Bem-Estar Subjectivo em uma amostra de Adolescentes*. Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre em psicologia sob orientação da Prof^a. Dra. Denise Ruschel Bandeira. Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento. Instituto de psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Ashley, V. & Swick, D. (2009). Consequences of emotional stimuli: age differences on pure and mixed blocks of the emotional Stroop. *Behavioral and Brain Functions*, 5(14).

Assis, S., Avanci, J., Silva, C., Malaquias, J., Santos, N. & Oliveira, R. (2003). A representação social do ser adolescente: um passo decisivo na promoção da saúde. *Ciência & Saúde Coletiva*, 8(3), 669-680.

Bar-On, R. (2005). *The Bar-On model of emotional-social intelligence*. In P. Fernández-Berrocal and N. Extremera (Guest Editors), Special Issue on Emotional Intelligence. *Psicothema*, 17.

Bar-On, R. & Parker, J. (2004). *BarOn Emotional Quotient Inventory: Youth Version. Technical Manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems, Inc.

Barroso, J. (2003). Organização e Regulação dos Ensinos Básico e Secundário, em Portugal: sentidos de uma evolução. *Educação e Sociedade, Campinas*, 24(82), 63-92.

Brackett, M. & Salovey, P. (2006). Measuring emotional intelligence with the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). *Psicothema*, 18, 34-41.

Brian R. & Flay, B. (2002). Positive Youth Development Requires Comprehensive Health Promotion Programs. *Am J Health Behavior*, 26(6), 407-424.

Broström, S. (2000). *Transition to school*. Paper presented at *EECERA (10th European Conference on Quality in Early Childhood Education)*. University of London, London.

Bulkeley, J. & Fabian, H. (2006). Well-Being and Belonging During Early Educational Transitions. *International Journal of Transitions in Childhood*, 2, 18-31.

Cachupa, L., Albuquerque, J., Rodrigues, N. & Estêvão, P. (2009). *Mais Escolaridade - realidade e ambição: Estudo preparatório do alargamento da escolaridade obrigatória*. 1º Edição. Lisboa.

Campos, M. & Marturano, E. (2003). Competência Interpessoal, Problemas Escolares e a Transição da Meninice à Adolescência. *Paidéia*, 13(25), 73-84.

Candeias, A. & Jesus, A. (2006). Inteligência social e inteligência emocional – contributos para o estudo da sua interação em profissionais de enfermagem. In, N. Santos, M. Lima, M. Melo, A. Candeias & A. Calado (Orgs.). *Investigação em Psicologia: VI Simpósio Nacional* (XIX, 19-34). Évora: Universidade de Évora.

Candeias, A., Rebelo, N., Silva, J. & Cartaxo, A. (2011). Bar-On – Inventário de Quociente Emocional (Bar-On EQ-i:YV) - Estudos portugueses com crianças e jovens do Ensino Básico. *Comunicação apresentada no VIII Congresso Iberoamericano de Avaliação/ Evaluación Psicológica – XV Conferência Internacional Avaliação: Formas e Contextos*. Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.

Cândido, C. & Piqueira, J. (2002). Auto-Organização Psíquica. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(3), 677-684.

Chamorro-Premuzic, T. & Furnham, A. (2005). *Personality and Intellectual Competence*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Mahwah, New Jersey. London.

Contini, M., Koller, S. & Barros, M. (2002). *Adolescência e Psicologia: Concepções, práticas e reflexões críticas*. Conselho Federal de Psicologia. Brasília.

Correia, K. S. & Pinto, M. A. (2008). Stress, Coping e Adaptação na Transição para o Segundo Ciclo de Escolaridade: Efeitos de um programa de intervenção. *Aletheia* 27(1), 7-22.

Costa, A. & Faria, L. (2009). A Inteligência Emocional no Contexto de Enfermagem: estudo exploratório com o questionário de competência emocional (QCE). *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.

De Lazzari, S. (2000). *Emotional Intelligence, Meaning, and Psychological Well-Being: a comparison between early and late adolescence*. A thesis submitted in partial fulfilment of the requirements for the degree of master of arts. The Faculty of Graduate Studies. Trinity Western University.

Dias, G. & Fontaine, A. (1996). Tarefas Desenvolvimentais e Bem-Estar dos Jovens: Algumas Implicações para o Aconselhamento Psicológico. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 12, 103-114.

Downey, L. A., Mountstephen, J., Lloyd, J., Hansen, K. & Stough, C. (2008). Emotional intelligence and scholastic achievement in Australian adolescents. *Australian Journal of Psychology*, 60(1), 10-17.

Eccles J, Wigfield A, Harold RD, Blumenfeld P (1993). Age and gender differences in children's self- and task perceptions during elementary school. *Child Development* 64, 830-47.

Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2), 422-436.

Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2001). ¿Es la Inteligencia Emocional un Adecuado Predictor del Rendimiento Académico en Estudiantes? *III Jornadas de Innovación Pedagógica: Inteligencia Emocional. Una Brújula para el Siglo XXI* (146-157).

Faria, S. (2008) 9º ano? E agora? Um Olhar Sociológico sobre o Processo de Decisão à Saída do Ensino Básico. In APS (org.), *Actas do VI Congresso Português de Sociologia – Mundos Sociais: Saberes e Práticas, Área Temática Educação e Aprendizagens Sociais*. Lisboa: APS.

Felner, R., Ginter, M., & Primavera, J. (1982). Primary Prevention During School Transitions: Social Support and Environmental Structure. *American Journal of Community Psychology*, 10(3), 277-290.

Fernandes, H. (2007). *O Bem-Estar Psicológico em Adolescentes: uma abordagem centrada no florescimento humano*. Dissertação elaborada para a obtenção do grau de Doutor em Psicologia, sob orientação do Prof. Dr. José Vasconcelos Raposo. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Fernandes, H., Vasconcelos-Raposo, J., Pereira, E., Ramalho, J., & Oliveira, S. (2009). A influência da actividade física na saúde mental positiva de idosos. *Motricidade Fundação Técnica e Científica do Desporto*, 5(1), 33-50.

Fernandes, H., Vasconcelos-Raposo, J., Teixeira, C. (2010). Preliminary Analysis of the Psychometric Properties of Ryff's Scales of Psychological Well-Being in Portuguese Adolescents. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 1032-1043.

Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Extremera, N. & Pizarro, D. (2006). The Role of Emotional Intelligence in Anxiety and Depression among Adolescents. *Individual Differences Research*, 4(1), 16-27.

Fernández-Berrocal, P., Ramos, N. & Extremera, N. (2001). Inteligencia Emocional, Supresión Crónica de Pensamientos y Ajuste Psicológico. *Boletín de Psicología*, 70, 79-95.

Fonseca, A. M. (2005). *Desenvolvimento Humano e Envelhecimento*. Lisboa: Climepsi Editores.

Fortin, M. (1999). *Processo de Investigação*. Lisboa: Lusociência.

Góngora, V. & Casullo, M. (2009). Factores Protectores de la Salud Mental: Un Estudio Comparativo Sobre Valores, Autoestima e Inteligencia Emocional en Población Clínica y Población General. *Interdisciplinaria*, 26(2), 183-205.

Gosling, M. (2010). *Mayer-Salovey-Caruso Intelligence Test*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems Inc.

Griebel, W. & Berwanger, D. (2006). Transition from Primary School to Secondary School in Germany. *International Journal of Transitions in Childhood*, 2, 32-39.

Griffin, K., Scheier, L., Botvin, G. & Diaz, T. (2001). Protective Role of Personal Competence Skills in Adolescent Substance Use: Psychological Well-Being as a Mediating Factor. *Psychology of Addictive Behaviors*, 15(1). 194-201.

Guay, F., Marsh, H. & Boivin, M. (2003). Academic Self-concept and Academic Achievement: Development Perspectives on Their Causal Ordering. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 124 –136.

James, W. (1890). *The Principles of Psychology*.

Disponível em: <http://www.emory.edu/education/mfp/james.html>.

Landa, J. & López-Zafra, E. (2010). The Impact of Emotional Intelligence on Nursing: an overview. *Psychology*, 1, 50-58.

Leary, M., Tambor, E., Terdal, S. & Downs, D. (1995). Self-esteem as an interpersonal monitor: The sociometer hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 518-130.

Ledoux, J. (2000). *O Cérebro Emocional* (1.ª edição). Cascais: Editora Pergaminho.

Lopes, M. (2005). Transições e Pontos Críticos das Trajectórias de Escolaridade: Estudo de caso em seis escolas secundárias da grande Lisboa. *Interacções*, 1, 55-75.

Maneschy, I. & Iketani, S. (2002). *Adolescência: uma perspectiva crítica*. Trabalho de Graduação apresentado como parte dos requisitos para obtenção do Grau de Bacharel em Psicologia. Belém-Pará. Brasil.

Mateus, S. (2002). Futuros Prováveis: Um olhar sociológico sobre os projectos de futuro no 9.º ano. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 39, 117-149.

Marcia, J. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3(5), 551-558.

Martins, A., Ramalho, N. & Morin, E. (2010). A comprehensive meta-analysis of the relationship between Emotional Intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 49, 554–564.

Martins, P., Trindade, Z. & Almeida, A. (2003). O Ter e o Ser: Representações Sociais da Adolescência entre Adolescentes de Inserção Urbana e Rural. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(3), 555-568.

Marsh, H. W. (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: preadolescence to early adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 81, 417-430.

Maroco, J. (2007). Análise Estatística com a utilização do SPSS (3ª Ed.). Lisboa: Silabo.

Mavroveli, S. & Sánchez-Ruiz, M. (2011). Trait emotional intelligence influences on academic achievement and school behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 112–134.

Mayer, J., Roberts, R. & Barsade, S. (2008). Human Abilities: Emotional Intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59, 507–36.

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2002). Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test. *Toronto, Canada: Multi-Health Systems*.

Mccullough, G., Huebner, E. & Laughlin, J. (2000). Life Events, Self-Concept, and Adolescents' Positive Subjective Well-Being. *Psychology in the Schools*, 37(3), 281-290.

Medeiros, M. T. (2000). *Conceito de adolescência*. In M. T. Medeiros & A. I. Serpa (Org.), *Adolescência: abordagens, investigações e contextos de desenvolvimento* (12-27). Açores: Direcção Regional da Educação.

Melucci, A. (1996). Juventude, Tempo e Movimentos Sociais. *Revista Young. Estocolmo*, 4(2), 3-14.

Miguel, F. (2006). *Estresse e Inteligência Emocional: Evidências De Validade*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Gaduação Stricto Sensu da Universidade São Francisco para obtenção do título de Mestre em Psicologia. Itatiba. São Paulo.

Milcarek, L. (2003). Redescobrimo o Papel das Emoções. *Revista Psicologia Educação Cultura*, 3(1), 75-83.

Mingoti, S. & Glória, F. (2005). Comparando os Métodos Paramétrico e Não-paramétrico na Determinação do Valor Crítico do Teste Estatístico de Médias Proposto por Hayter e Tsui. *Revista Produção*, 15(2), 251-262.

Morris, R., Martin, B., Hopson, J. & Welch-Murphy, K. (2010). Besides That I'm Ok: Well-Being in Caribbean and American Adolescents and Youth. *Journal of Research on Christian Education*, 19(1), 56-78.

Nava, P., Malvaez, N., Peña, G., Muñoz, M. & González, L. (2008). Adaptación de la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff en Adolescentes Preuniversitarios. *Revista Científica Electrónica de Psicología*, 7. ICSa-UAEH.

Novo, R. (2005). Bem-Estar e Psicologia: Conceitos e Propostas de Avaliação. *Revista Ibero-Americana de Diagnóstico e Avaliação Psicológica*, 20(2), 183-203.

Oliveira, M. (2006). Identidade, Narrativa e Desenvolvimento na Adolescência: Uma revisão crítica. *Psicologia em Estudo*, 11(2), 427-436.

Paes, A. (2009). Por dentro da estatística: O que fazer quando a distribuição não é normal? *Einstein: Educação Continuada em Saúde*, 7(1), 3-4.

Peixoto, F. J. B. (2003). *Auto-Estima, Autoconceito e Dinâmicas Relacionais em Contexto Escolar: Estudo das relações entre auto-estima, autoconceito, rendimento académico e dinâmicas relacionais com a família e com os pares em alunos do 7º, 9º e 11º anos de escolaridade*. Trabalho de dissertação de Doutoramento em Psicologia. Universidade do Minho.

Peixoto, F., & Piçarra, M. (2005). Efeitos da transição do primeiro para o segundo ciclo sobre o autoconceito e a auto-estima. In B. D. Silva & L. S. Almeida (Eds.), *Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*, (1551-1562). Braga: Universidade do Minho

Pestana, M. & Gageiro, J. (2008). *Análise de Dados para Ciências Sociais: a complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.

Petersen, A. & Kellam, S. (1977). Measurement of the Psychological Well-Being of Adolescents: The Psychometric Properties and Assessment Procedures of the How I Feel. *Journal of Youth and Adolescence*, 6(3), 229-247.

Qualter, P., Whiteley, H., Hutchinson, J. & Pope, D. (2007). Supporting the Development of Emotional Intelligence Competencies to Ease the Transition from Primary to High School. *Educational Psychology in Practice*, 23(1), 79-95.

Queirós, M., Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. & Queirós, P. (2010). Ajuste Emocional e Saúde Mental no Jovem Adulto. *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*. Universidade do Minho, Portugal.

Queroz, N. & Neri, A. (2005). Bem-estar Psicológico e Inteligência Emocional entre Homens e Mulheres na Meia-idade e na Velhice. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(2), 292-299.

Quivy, R. & Campenhoudt, L.V. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Raimundo, R. & Pinto, M. (2006). Stress e estratégias de coping em crianças e adolescentes em contexto escolar. *Aletheia*, 24, 9-19.

Roberts, R., Flores-Mendoza, C., Nascimento, E. (2002). Inteligência Emocional: um construto científico? *Paidéia*, 12(23), 77-92.

Rui, L. Y. (2008). *Expectation Matters: The effect of cognitive dissonance on self-esteem, academic disengagement, achievement and associated emotions*. A Report submitted to Department of Applied Social Studies in Partial fulfillment of the requirements for the Bachelor of Social Science in Psychology. City University of Hong Kong.

Ryff, C. (1989). Happiness Is Everything, or Is It? Explorations on the Meaning of Psychological Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081.

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

Safra, G. (2005). *A Face Estética do Self: Teoria e Clínica*, (3ª Edição). Coleção Psicanálise Século I. Idéias & Letras. Aparecida, São Paulo: Unimarco Editora.

Saklofske, D., Austin, E., Mastoras, S., Beaton, L. & Osborne, S. (2011). Relationships of personality, affect, emotional intelligence and coping with student stress and academic success: Different patterns of association for stress and success. *Learning and Individual Differences*.

Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2011.02.010>.

Santos, M. & Vaz, C. (2006). Representação de Objeto e Organização Psíquica: Integração dinâmica dos dados do Rorschach. *PSICO*, 37(3), 249-261.

Schoen-Ferreira, T., Aznar-Farias, M. & Silveiras, E. (2010). Adolescência através dos Séculos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(2), 227-234.

Seifert, T. (2005). The Ryff Scales of Psychological Well-Being. *Retirado a 23 de Janeiro de 2011 do Center of Inquiry no site da Liberal Arts at Wabash College*: <http://www.liberalarts.wabash.edu/ryff-scales/>.

Serrat, O. (2009). *Understanding and Developing Emotional Intelligence*. Knowledge Solutions. Asian Development Bank. Mandaluyong City.

Shavelson, R., Hubner, J. & Stanton, G. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.

Silva, R., Horta, B., Pontes, L., Faria, A., Mattos Souza, L., Cruzeiro, A. & Pinheiro, R. (2007). Bem-Estar Psicológico e Fatores Associados. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 23(5), 1113-1118.

Siqueira, M. & Padovam, V. (2008). Bases Teóricas de Bem-Estar Subjetivo, Bem-Estar Psicológico e Bem-Estar no Trabalho. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 24(2), 201-209.

Skinner, E. & Edge, K. (1998). Reflections on Coping and Development across the Lifespan. *International Journal of Behavioral Development*, 22(2), 357-366.

Sousa, P. (2006). *Obesidade na Adolescência: aspectos psicológicos e rendimento escolar*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Pedagógica. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Coimbra.

Stys, Y. & Brown, S. (2004). A Review of the Emotional Intelligence Literature and Implications for Corrections. *Research Branch, Correctional Service of Canada*.

Strongman, K. (2003). *The Psychology of Emotion: From Everyday Life to Theory* (5ª Edition). England: John Wiley & Sons Ltd.

Teixeira, M. F. (2010). *Estudo Sobre a Eficácia de um Programa de Inteligência Emocional no Auto-Conceito de Alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação apresentada para a obtenção do grau de mestre em Psicologia Clínica e da Saúde. Universidade Fernando Pessoa.

Valdrez, V. R. (2008). *Inteligência Emocional e Ansiedade e Depressão: O papel das táticas de poder e do maquiavelismo*. Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Psicologia Social e das Organizações. Departamento de Psicologia Social e das Organizações. Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.

Veiga, F. (in press, 2005). Novos elementos acerca da escala de autoconceito "Piers-Harris Children's Self-Concept Scale". *Actas do VIII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE)*. Castelo Branco: Instituto Politécnico.

Veiga, F. (1995). *Transgressão e autoconceito dos jovens na escola*. Lisboa, Portugal: Fim de Século.

Velasco, C., Fernández, I., Páez, D. & Campos, M. (2006). Perceived emotional intelligence, alexithymia, coping and emotional regulation. *Psicothema*, 18, 89-94.

Verissimo, R. (2003). Inteligência Emocional: da Alexitimia ao Controlo Emocional. *Acta Médica Portuguesa*, 16, 407-411.

Wigfield, A., Eccles, J., Iver, D., Reuman, D. & Midgley, C. (1991). Transitions During Early Adolescence: Changes in children's domain-specific self-perceptions and general self-esteem across the transition to junior high school. *Developmental Psychology*, 27(4), 552-565.

Woyciekoski, C. & Hutz, C. (2009). Inteligência Emocional: Teoria, Pesquisa, Medida, Aplicações e Controvérsias. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(1), 1-11.

World Health Organization (2010). *Internacional Travel and Health*.

Disponível em: <http://www.who.int/ith/chapters/en/index.html>, a 03 de Outubro de 2010

Anexos

Anexo A – Pedido de Autorização à Escola



Exmo. Sr. Director João Paulo Carvalho

No âmbito da Dissertação de Mestrado, intitulada “*Inteligência Emocional, Autoconceito e Bem-estar Psicológico – estudo exploratório em alunos de 9º, 10º e 11º ano*”, orientada pela Prof. Dra. Maria Adelinda Araújo Candeias, e que faz parte do 2º Ciclo de formação do Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde da Universidade de Évora gostaríamos de realizar um trabalho de investigação de forma a melhor compreender qual a relação entre a Inteligência Emocional, o Bem-estar Psicológico e o Autoconceito em alunos em fase de transição escolar, no 9º, 10º e 11º anos.

Assim, o presente estudo releva-se importante em virtude do crescente interesse científico e público pela Inteligência Emocional, aumentando assim a consciência da comunidade para a importância, não só das capacidades académicas, mas também quanto às competências emocionais e sociais que afectam a forma como, com maior ou menor facilidade, se ultrapassam os obstáculos do quotidiano.

De salientar, que o estudo deste constructo, na adolescência, para além de nos permitir aprofundar o conhecimento empírico nesta população específica, é ainda uma fonte rica em informação diferenciada, dadas as implicações desenvolvimentais que acarreta, na medida em que se trata de uma fase de adaptação e re-descoberta da sua identidade, o que tende a produzir alterações ao nível do Autoconceito e do Bem-estar Psicológico.

Deste modo, seria aplicada uma bateria de três questionários de auto-avaliação, que implicariam entre 30 a 40 minutos, e que permitirão um aprofundamento da compreensão da forma como as transições escolares e de vida, podem afectar a forma como o indivíduo se vê, se sente e se comporta.

Vimos, por esta razão, solicitar a vossa muito preciosa colaboração pedindo autorização para testar duas turmas, de cada ano lectivo em estudo, pertencentes à Escola André de Gouveia. Os adolescentes a testar deveram então frequentar o 9º, o 10º e o 11º, sendo que as turmas relativas aos dois últimos anos lectivos referidos, deveriam pertencer um ao ensino secundário, e outra a um dos cursos profissionais.

No que diz respeito ao horário em que os questionários serão entregues, estes serão realizados tendo em conta um dia e horário acordado posteriormente com a direcção da escola e respectivos professores, de modo a garantir um funcionamento normal das aulas.

Grata desde já pela atenção dispensada.

Atenciosamente,

A Mestranda

A Orientadora de Mestrado

Ana Patrícia Nunes Cartaxo

Prof. Dra. Adelinda Araújo Candeias

Telemóvel: 919027769
E-mail: acartaxo0psi@gmail.com

Évora, 22 de Fevereiro de 2011

Anexo B – Pedido de Autorização aos Encarregados de Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO
UNIVERSIDADE DE ÉVORA
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
MESTRADO EM PSICOLOGIA CLÍNICA E DA SAÚDE



Exmos. Srs. Encarregados de Educação,

No âmbito da Dissertação de Mestrado, intitulada “*Inteligência Emocional, Autoconceito e Bem-estar Psicológico – estudo exploratório em alunos de 9º, 10º e 11º ano*”, que faz parte do 2º Ciclo de formação do Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde da Universidade de Évora gostaríamos de realizar um trabalho de investigação de forma a melhor compreender qual a relação entre a Inteligência Emocional, o Bem-estar Psicológico e o Autoconceito em alunos em fase de transição escolar, no 9º, 10º e 11º anos.

Vimos, por esta razão, solicitar a vossa muito preciosa colaboração pedindo autorização para testar os vossos Educandos.

A testagem será executada por mim, num horário a definir posteriormente com os(as) Professores(as).

Serve a presente carta para divulgar o projecto de investigação e pedir a V. Ex.^a autorização para a participação do seu Educando.

Grata desde já pela atenção dispensada.

Atenciosamente,

A Mestranda

Ana Patrícia Nunes Cartaxo

Évora, 22 de Fevereiro de 2011

✂-----

_____ autoriza o seu Educando
_____ a participar no
projecto de investigação “*Inteligência Emocional, Autoconceito e Bem-estar Psicológico – estudo exploratório em alunos de 9º, 10º e 11º ano*”.

Évora, ____ de Março de 2011.

O Encarregado de Educação,

Anexo C – Protocolo com os Questionários de Inteligência Emocional para Jovens, do Piers-Harris Children’s Self-Concept Scale 2 e a Escala de Bem-estar Psicológica.

INSTRUÇÕES

Gostaria de pedir a sua colaboração para participar nesta investigação sobre a relação entre a Inteligência Emocional, o Bem-estar Psicológico e o Autoconceito em alunos em fase de transição escolar, no 9º, 10º e 11º anos.

A sua tarefa consiste em responder a três questionários que encontra nas páginas seguintes.

Não leva muito tempo.

Deverá responder aos questionários pela ordem apresentada. Após terminar o preenchimento de um questionário e iniciar o outro, por favor não volte ao questionário anterior.

Leia as instruções de cada um deles porque são diferentes.

Se tiver alguma dúvida como responder não hesite em perguntar.

Por favor seja sincero nas repostas e sinta-se à vontade, uma vez que a resposta aos questionários é anónima e estritamente confidencial. Não escreva o seu nome em nenhuma das folhas.

Apenas o responsável pela investigação terá acesso às suas respostas que serão tratadas em conjunto com as de outras pessoas, e não individualmente.

Não leve muito tempo com cada questionário, mas ainda assim, não responda apressada e descuidadamente.

Quando terminar entregue-o, de forma a garantir totalmente a confidencialidade das suas respostas.

Se está de acordo e aceita participar, por favor vire a página e comece a responder.

Muito obrigado pela sua colaboração.

A responsável pela investigação,

Ana Cartaxo

Licenciada em Psicologia
Mestranda em Psicologia Clínica e da Saúde
Universidade de Évora

Identificação:

- Género: F __ M __
- Idade: ____ anos
- Ano de Escolaridade: ____º ano

Questionário de Inteligência Emocional de Bar-on

(Adaptado por A. Candeias, M. Rebocho, 2007)

INSTRUÇÕES:

Lê atentamente todas as frases.

Faz um círculo no número que melhor expresse a tua opinião; para isso, há uma escala numérica de 1 a 4.

Nenhuma resposta é melhor que a outra.

Se te enganares, basta riscar e colocar o círculo na resposta que pretendes.

Responde a todas as perguntas e procura ser sincero.

Exemplo 1:

	Nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre
Estou contente.	1	2	3	4

Se escolhes o número 1, significa que nunca estás contente.

Se escolhes o número 2, significa que às vezes estás contente.

Se escolhes o número 3, significa que quase sempre estás contente.

Se escolhes o número 4, significa que estás sempre contente.

Exemplo 2:

	Nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre
Tento não comer chocolates	1	2	3	4

Se escolhes o número 1, significa que nunca tentas não comer chocolate, ou seja comes chocolate sempre que te apetece.

Se escolhes o número 2, significa que às vezes tentas não comer chocolate.

Se escolhes o número 3, significa que quase sempre tentas não comer chocolate.

Se escolhes o número 4, significa que sempre tentas não comer chocolate.

Continua.

	Nunca	Às vezes	Quase Sempre	Sempre
1. Gosto de divertir-me.	1	2	3	4
2. Compreendo bem como as outras pessoas se sentem.	1	2	3	4
3. Posso estar calmo, mesmo estando aborrecido.	1	2	3	4
4. Sou feliz.	1	2	3	4
5. Preocupo-me com o que acontece aos outros.	1	2	3	4
6. É-me difícil controlar a minha raiva.	1	2	3	4
7. É fácil dizer aos outros como me sinto.	1	2	3	4
8. Gosto de conhecer novas pessoas	1	2	3	4
9. Sinto-me seguro de mim mesmo.	1	2	3	4
10. Consigo perceber como se sentem as outras pessoas.	1	2	3	4
11. Sei como me manter calmo.	1	2	3	4
12. Quando me fazem perguntas difíceis, procuro responder de formas diferentes.	1	2	3	4
13. Penso que a maioria das coisas que faço são bem-feitas.	1	2	3	4
14. Sou capaz de respeitar os outros.	1	2	3	4
15. Algumas coisas aborrecem-me muito.	1	2	3	4
16. É-me fácil adaptar-me ao que é novo.	1	2	3	4
17. Falo com facilidade sobre os meus sentimentos.	1	2	3	4
18. Tenho bons pensamentos acerca das outras pessoas.	1	2	3	4
19. Penso que vai correr tudo bem.	1	2	3	4
20. A amizade é importante.	1	2	3	4
21. Tenho conflitos com os outros.	1	2	3	4
22. Compreendo perguntas difíceis.	1	2	3	4
23. Gosto de rir.	1	2	3	4
24. Tento não magoar os outros.	1	2	3	4
25. Penso num problema até resolvê-lo.	1	2	3	4
26. Tenho mau feitio.	1	2	3	4
27. Nada me incomoda.	1	2	3	4
28. É difícil falar dos meus sentimentos.	1	2	3	4
29. Acredito que as coisas vão correr bem.	1	2	3	4
30. Sinto-me capaz de responder bem às perguntas difíceis.	1	2	3	4
31. É fácil descrever os meus sentimentos.	1	2	3	4
32. Sei como passar um bom momento.	1	2	3	4

	Nunca	Às vezes	Quase Sempre	Sempre
33. Devo dizer a verdade.	1	2	3	4
34. Quando quero posso encontrar maneiras de contestar uma pergunta difícil.	1	2	3	4
35. Aborreço-me facilmente.	1	2	3	4
36. Gosto de ajudar os outros.	1	2	3	4
37. Sou infeliz.	1	2	3	4
38. Resolvo os problemas de formas diferentes.	1	2	3	4
39. São necessárias muitas coisas para que me aborreça.	1	2	3	4
40. Sinto-me bem comigo mesmo.	1	2	3	4
41. Faço amigos com facilidade.	1	2	3	4
42. Penso que sou o melhor em tudo o que faço.	1	2	3	4
43. É fácil dizer aos outros o que sinto.	1	2	3	4
44. Quando contesto perguntas difíceis, penso em muitas soluções.	1	2	3	4
45. Sinto-me mal quando magoo as outras pessoas.	1	2	3	4
46. Quando me aborreço com alguém é por muito tempo.	1	2	3	4
47. Gosto de ser como sou.	1	2	3	4
48. Sou bom a resolver problemas.	1	2	3	4
49. É difícil esperar pela minha vez.	1	2	3	4
50. Penso que tudo o que faço está mal.	1	2	3	4
51. Valorizo ter amigos.	1	2	3	4
52. Tenho dias bons, em geral.	1	2	3	4
53. Tenho dificuldade em falar dos meus sentimentos.	1	2	3	4
54. Aborreço-me com facilidade.	1	2	3	4
55. Percebo quando um dos meus amigos não está feliz.	1	2	3	4
56. Gosto do meu corpo.	1	2	3	4
57. Não desisto mesmo quando as coisas se complicam.	1	2	3	4
58. Quando me aborreço sou impulsivo.	1	2	3	4
59. Sei quando os outros estão aborrecidos, mesmo que não me digam.	1	2	3	4
60. Gosto do que vejo em mim.	1	2	3	4

PHCSCS-2 – nova versão reduzida a 60 itens

(Veiga, F. 2006)

Item	Sim	Não
01. Os meus colegas de turma troçam de mim.		
02. Sou uma pessoa feliz.		
03. Tenho dificuldade em fazer amizades.		
04. Estou triste muitas vezes.		
05. Sou uma pessoa esperta.		
06. Sou uma pessoa tímida.		
07. Fico nervoso(a) quando o professor me faz perguntas.		
08. A minha aparência física desagrada-me.		
09. Sou chefe nas brincadeiras e nos desportos.		
10. Fico preocupado(a) quando tenho testes na escola.		
11. Sou impopular.		
12. Porto-me bem na escola.		
13. Quando qualquer coisa corre mal, a culpa é geralmente minha.		
14. Crio problemas à minha família.		
15. Sou forte.		
16. Sou um membro importante da minha família.		
17. Desisto facilmente.		
18. Faço bem os meus trabalhos escolares.		
19. Faço muitas coisas más.		
20. Porto-me mal em casa.		
21. Sou lento(a) a terminar os trabalhos escolares.		
22. Sou um membro importante na minha turma.		
23. Sou nervoso(a).		
24. Sou capaz de dar uma boa impressão perante a turma.		
25. Na escola estou distraído(a) a pensar noutras coisas.		
26. Os meus colegas gostam das minhas ideias.		
27. Meto-me frequentemente em sarilhos.		
28. Tenho sorte.		
29. Preocupo-me muito.		
30. Os meus pais esperam demasiado de mim.		
31. Gosto de ser como sou.		
32. Sinto-me posto de parte.		
33. Tenho o cabelo bonito.		
34. Na escola, ofereço-me várias vezes como voluntário.		
35. Gostava de ser diferente daquilo que sou.		
36. Odeio a escola.		
37. Sou dos últimos a ser escolhido(a) nas brincadeiras e nos desportos.		
38. Muitas vezes sou antipático(a) com as outras pessoas.		
39. Os meus colegas da escola acham que tenho boas ideias.		
40. Sou infeliz.		
41. Tenho muitos amigos.		
42. Sou alegre.		
43. Sou estúpido(a) em relação a muitas coisas.		

44. Sou bonito(a).		
45. Meto-me em muitas brigas.		
46. Sou popular entre os rapazes.		
47. As pessoas embirram comigo.		
48. A minha família está desapontada comigo.		
49. Tenho uma cara agradável.		
50. Quando for maior, vou ser uma pessoa importante.		
51. Nas brincadeiras e nos desportos, observo em vez de participar.		
52. Esqueço o que aprendo.		
53. Dou-me bem com os outros.		
54. Sou popular entre as raparigas.		
55. Gosto de ler.		
56. Tenho medo muitas vezes.		
57. Sou diferente das outras pessoas.		
58. Penso em coisas más.		
59. Choro facilmente.		
60. Sou uma boa pessoa.		

Escalas de Bem-Estar Psicológico — versão de 30 itens para adolescentes

Versão adaptada e validada por Fernandes e Vasconcelos-Raposo (2008)

Assinala com uma cruz (X) a opção/expressão que melhor traduzir a tua opinião em relação às seguintes afirmações.

	Discordo plenamente	Discordo	Nem discordo Nem concordo	Concordo	Concordo plenamente
1. É mais importante estar contente comigo próprio(a), do que ter a aprovação dos outros.	1	2	3	4	5
2. Acho desgastante não conseguir fazer tudo o que tenho para fazer em cada dia.	1	2	3	4	5
3. Com o passar dos tempos, ganhei um maior entendimento sobre a vida, tornando-me mais forte e capaz como pessoa.	1	2	3	4	5
4. As pessoas poderiam descrever-me como uma pessoa generosa e sempre pronta a partilhar o meu tempo com os outros.	1	2	3	4	5
5. Ainda não sei o rumo que quero dar à minha vida.	1	2	3	4	5
6. De um modo geral, sinto-me confiante e bem comigo próprio(a).	1	2	3	4	5
7. Eu avalio-me pelo que penso ser mais importante para mim e não por aquilo que os outros pensam.	1	2	3	4	5
8. No geral, sinto que sou responsável pela situação em que me encontro.	1	2	3	4	5
9. Para mim, a vida tem sido um processo contínuo de aprendizagem, mudança e crescimento.	1	2	3	4	5
10. Para mim é importante ouvir os meus amigos falar dos seus problemas.	1	2	3	4	5
11. Algumas pessoas não sabem o que querem fazer na vida, mas eu sei.	1	2	3	4	5
12. Gosto da maior parte dos aspectos da minha personalidade.	1	2	3	4	5
13. Raramente as pessoas me levam a fazer coisas que não quero fazer.	1	2	3	4	5
14. O meu dia-a-dia é ocupado, mas sinto-me satisfeito por dar conta do recado.	1	2	3	4	5
15. Penso que é importante ter novas experiências que ponham em causa a forma como pensamos acerca de nós próprios e do mundo.	1	2	3	4	5
16. Sei que posso confiar nos meus amigos e eles sabem que podem confiar em mim.	1	2	3	4	5
17. Os meus objectivos na vida têm sido mais uma fonte de satisfação, do que uma fonte de desilusão.	1	2	3	4	5
18. Na maior parte dos casos tenho orgulho no que sou e na vida que levo.	1	2	3	4	5
19. Sou o tipo de pessoa que pensa e age de modo a agradar aos outros.	1	2	3	4	5
20. Se não estivesse satisfeito com a minha vida, tentaria mudá-la.	1	2	3	4	5
21. Sinto que continuo a aprender mais acerca de mim próprio(a) à medida que o tempo passa.	1	2	3	4	5
22. Sinto que tiro imenso partido das minhas amizades.	1	2	3	4	5

23. Sou uma pessoa que não desiste dos seus objectivos.	1	2	3	4	5
24. Quando me comparo com amigos e conhecidos, sinto-me bem em ser quem sou.	1	2	3	4	5
25. Tenho confiança nas minhas opiniões, mesmo quando são diferentes das outras pessoas.	1	2	3	4	5
26. Sou bastante competente a gerir as minhas responsabilidades do dia-a-dia.	1	2	3	4	5
27. Sou o tipo de pessoa que gosta de experimentar coisas novas.	1	2	3	4	5
28. Tenho muitas pessoas a quem recorrer quando preciso de desabafar.	1	2	3	4	5
29. Tenho prazer em fazer planos para o futuro e torná-los realidade.	1	2	3	4	5
30. Quando revejo a minha vida, fico contente com a forma como as coisas correram.	1	2	3	4	5

Anexo D – Análise Psicométrica do Questionário de Inteligência Emocional de Bar-On.

Realizámos uma análise psicométrica prévia, no sentido de avaliar a sensibilidade¹, a consistência interna² e a validade de conteúdo³. Assim sendo, começámos por analisar a distribuição das respostas em cada item, no sentido de averiguar a sensibilidade da distribuição dos dados. Para tal recorreremos à análise das estatísticas descritivas (mínimos, máximos, média, mediana, moda e desvio-padrão) (Quadro 3).

Quadro 3 – Análise Descritiva dos Itens do Questionário de inteligência Emocional de Bar-On.

Itens	Mínimos	Máximos	Média	Moda	Mediana	DP
1	2	4	3,79	4	4,00	,481
2	2	4	2,85	3	3,00	,635
3	1	4	2,77	2	3,00	,778
4	2	4	3,25	3	3,00	,699
5	2	4	3,27	4	3,00	,805
6	1	4	2,93	3	3,00	,775
7	1	4	2,29	2	2,00	,713
8	2	4	3,39	4	4,00	,689
9	1	4	2,82	2	3,00	,850
10	2	4	2,71	3	3,00	,634
11	1	4	2,77	3	3,00	,778
12	1	4	2,43	2	2,00	,613
13	1	4	2,41	2	2,00	,660
14	2	4	3,40	4	4,00	,721
15	1	4	2,32	2	2,00	,673
16	1	4	2,72	3	3,00	,753
17	1	4	2,20	2	2,00	,794
18	2	4	2,68	3	3,00	,673
19	1	4	2,60	2	3,00	,749
20	2	4	3,92	4	4,00	,347
21	2	4	3,33	3	3,00	,535
22	1	4	2,40	2	2,00	,642
23	2	4	3,86	4	4,00	,437
24	1	4	3,39	4	4,00	,748
25	1	4	3,16	3	3,00	,734
26	1	4	3,03	3	3,00	,676
27	1	4	2,15	2	2,00	,437
28	1	4	2,74	3	3,00	,828
29	1	4	2,70	2	3,00	,759
30	1	4	2,43	2	2,00	,647
31	1	4	2,14	2	2,00	,709
32	2	4	3,38	4	3,00	,687
33	2	4	3,47	4	4,00	,633
34	1	4	2,56	2	2,00	,648
35	1	4	3,08	3	3,00	,694
36	2	4	3,54	4	4,00	,580

¹ A *sensibilidade* consiste na avaliação do grau de confiança dos resultados em situações de decisões incertas ou suposições sobre os dados e resultados usados, sendo fundamental para investigar a heterogeneidade dos estudos incluídos.

² A *consistência interna* refere-se ao índice do grau com que medidas repetidas produzem resultados homogêneos (Pestana & Gageiro, 2008).

³ A *validade de conteúdo* é avaliada, determinando o grau de adequação entre os itens da escala e o conteúdo do domínio da atitude (Moreira, 2009; Pestana & Gageiro, 2008).

Quadro 3 – Análise Descritiva dos Itens do Questionário de inteligência Emocional de Bar-On – continuação.

Itens	Mínimos	Máximos	Média	Moda	Mediana	DP
37	1	4	3,39	3	3,00	,657
38	1	4	2,43	2	2,00	,679
39	1	4	2,45	2	2,00	,681
40	1	4	2,95	3	3,00	,843
41	1	4	3,09	3	3,00	,826
42	1	4	1,51	1	1,00	,666
43	1	4	2,03	2	2,00	,736
44	1	4	2,51	2	2,00	,650
45	1	4	3,34	4	4,00	,807
46	1	4	1,92	2	2,00	,794
47	1	4	3,34	4	4,00	,846
48	1	4	2,42	2	2,00	,629
49	1	4	2,93	3	3,00	,789
50	1	4	3,38	3	3,00	,587
51	2	4	3,88	4	4,00	,353
52	2	4	3,17	3	3,00	,709
53	1	4	2,73	3	3,00	,778
54	1	4	3,13	3	3,00	,623
55	2	4	3,32	4	3,00	,719
56	1	4	2,69	2	2,00	,946
57	1	4	2,86	3	3,00	,820
58	1	4	2,98	3	3,00	,743
59	2	4	3,01	3	3,00	,806
60	1	4	2,72	2	3,00	,846

Seguidamente, passámos a considerar a correlação do item com a escala corrigida (exceptuando o próprio item), pois este critério permite detectar os itens que têm uma correlação baixa com o conjunto de todos os outros itens e que, portanto, falha o objectivo de medir o que o conjunto dos itens mede, devendo estes ser excluídos de forma a garantir a homogeneidade da escala, aumentando a validade do instrumento (Pestana & Gageiro, 2008).

Seguindo este critério foram eliminados todos os itens com correlação com o total da escala corrigido inferior a .25 ($p \leq .01$), a saber: 3; 6; 15; 20; 22; 24; 25; 26; 27; 33; 35; 42; 45; 46; 49; 51; 57; 58 (Quadro 4).

Quadro 4 - Estudo da correlação do item com a escala (corrigido).

Itens	RITC	α IE
1	,425	,901
2	,265	,902
3	,079	,904
4	,474	,900
5	,327	,902
6	,088	,904
7	,507	,900
8	,420	,901
9	,591	,898
10	,257	,902
11	,388	,901
12	,392	,901
13	,349	,901

Quadro 4 - Estudo da correlação do item com a escala (corrigido) – continuação.

Itens	RITC	α IE
14	,288	,902
15	,074	,904
16	,361	,901
17	,540	,899
18	,492	,900
19	,510	,900
20	,219	,902
21	,283	,902
22	,236	,902
23	,378	,901
24	,190	,903
25	,219	,903
26	,143	,903
27	,088	,903
28	,461	,900
29	,552	,899
30	,482	,900
31	,487	,900
32	,574	,899
33	,186	,903
34	,428	,901
35	,248	,902
36	,352	,901
37	,453	,900
38	,275	,902
39	,309	,902
40	,628	,898
41	,523	,899
42	,152	,903
43	,548	,899
44	,394	,901
45	,246	,902
46	,029	,905
47	,539	,899
48	,502	,900
49	,175	,903
50	,463	,900
51	,136	,903
52	,455	,900
53	,355	,901
54	,299	,902
55	,381	,901
56	,436	,900
57	,233	,903
58	,046	,904
59	,396	,901
60	,508	,899

O estudo da consistência interna, através do coeficiente alfa de Cronbach (Maroco & Garcia-Marques, 2006), revelou um valor de alfa de .92, sugerindo um índice de consistência interna muito satisfatória. Este valor está ligeiramente acima do encontrado no modelo original (EQ-i: YV), cujo alfa é de .87 (Bar-On, 2004).

O estudo da validade de constructo, baseou-se na análise em componentes principais (ACP), usando o método de rotação *varimax* (Quadro 5), considerando os itens da prova. Após a primeira análise factorial exploratória, com rotação *varimax*,

usando como critério valores próprios > 1 e saturações factoriais > .35 chegámos a uma solução de 42 itens e quinze dimensões, que contribuem para explicar 75.1% da variância, porém a interpretação dos factores revelou-se pouco coerente com a versão original do autor e com a versão dos estudos de Candeias e colaboradores (2008). Este procedimento levou-nos a excluir os itens: 10; 14; 16; 21; 39; 54.

Quadro 5 – Análise em componentes principais com rotação varimax (com saturações em destaque).

Itens	Componentes				
	1	2	3	4	5
1. Gosto de divertir-me.	,478	-,004	,129	,430	-,023
2. Compreendo bem como as outras pessoas se sentem.	,146	-,080	,036	,599	,030
4. Sou feliz.	,661	,063	-,111	,167	,268
5. Preocupo-me com o que acontece aos outros.	-,189	,267	,047	,650	,102
7. É fácil dizer aos outros como me sinto.	,392	,628	,157	,035	,005
8. Gosto de conhecer novas pessoas	,590	,160	,169	,058	,017
9. Sinto-me seguro de mim mesmo.	,627	,276	,211	-,094	,333
11. Sei como me manter calmo.	,044	-,121	,349	,105	,474
12. Quando me fazem perguntas difíceis, procuro responder de formas diferentes.	,114	,158	,571	,291	-,095
13. Penso que a maioria das coisas que faço são bem-feitas.	,478	-,060	,300	-,113	,111
17. Falo com facilidade sobre os meus sentimentos.	,121	,791	,230	,180	,096
18. Tenho bons pensamentos acerca das outras pessoas.	,056	,208	,223	,268	,542
19. Penso que vai correr tudo bem.	,515	,194	,289	-,178	,258
23. Gosto de rir.	,542	,134	-,033	,381	-,163
28. É difícil falar dos meus sentimentos.	,141	,797	-,018	,088	,193
29. Acredito que as coisas vão correr bem.	,547	,138	,380	-,144	,283
30. Sinto-me capaz de responder bem às perguntas difíceis.	,272	-,054	,760	-,038	,130
31. É fácil descrever os meus sentimentos.	,243	,670	,171	,117	,047
32. Sei como passar um bom momento.	,389	,064	,248	,513	,212
34. Quando quero posso encontrar maneiras de discutir uma pergunta difícil.	,053	,217	,680	,018	,166
36. Gosto de ajudar os outros.	-,057	-,016	,114	,671	,071
37. Sou infeliz.	,661	,163	-,062	,130	,073
38. Resolvo os problemas de formas diferentes.	-,061	,013	,655	,154	,005
40. Sinto-me bem comigo mesmo.	,585	,168	,004	,008	,640
41. Faço amigos com facilidade.	,541	,234	,208	,059	,102
43. É fácil dizer aos outros o que sinto.	,237	,727	,346	-,002	,048
44. Quando contesto perguntas difíceis, penso em muitas soluções.	-,011	,188	,634	,151	,174
47. Gosto de ser como sou.	,582	,188	,039	,026	,454
48. Sou bom a resolver problemas.	,166	,178	,698	,191	,032
50. Penso que tudo o que faço está mal.	,437	,353	-,172	,140	,318
52. Tenho dias bons, em geral.	,532	,191	-,048	,271	,087
53. Tenho dificuldade em falar dos meus sentimentos.	,110	,529	-,058	-,065	,421
55. Percebo quando um dos meus amigos não está feliz.	,166	,075	,073	,754	,008
56. Gosto do meu corpo.	,174	,089	,078	,090	,765
59. Sei quando os outros estão aborrecidos, mesmo que não me digam	,092	,134	,194	,707	,046
60. Gosto do que vejo em mim.	,277	,199	,074	-,018	,777

Deste modo, optámos por forçar uma análise factorial a cinco factores, uma vez que este modelo se apresentava como a mais interpretável, assemelhando-se à estrutura original do autor.

Para os restantes 36 itens, os testes da matriz de intercorrelação (KMO= 0,776) e de esfericidade de Bartlett ($\chi^2= 1816,516$; gl=630; $p<.000$) apresentaram índices adequados (Maroco & Garcia-Marques, 2006).

As saturações (>.35) obtidas sugerem a existência de cinco componentes factoriais (Quadro 5), explicando no seu conjunto 53.5% da variância dos itens (Quadro 6).

Quadro 6 – Total da Variância Explicada.

Componentes	Eigenvalues Iniciais		
	Total	% da Variância	% Cumulativa
1	9,506	26,407	26,407
2	3,245	9,013	35,420
3	2,616	7,266	42,686
4	2,158	5,995	48,680
5	1,751	4,863	53,543

Sendo que a nossa análise psicométrica prévia apresentou resultados em muito semelhantes às anteriores análises das adaptações portuguesas e ao próprio modelo original, e visto que estamos a trabalhar com a limitação de uma amostra reduzida, decidimos guiar-nos pelo modelo original do autor.

Anexo E – Análise da Normalidade e Homogeneidade dos Instrumentos.

Quadro 12 – Teste de normalidade do questionário de Inteligência Emocional de acordo com o ano lectivo.

Quociente Emocional Total										
Ano Escolar	M	DP	Skewness		Kurtosis		Kolmogorov-Smirnov ^a		Shapiro-Wilk	
			Statistic	DP	Statistic	DP	Statistic	Sig.	Statistic	Sig.
9º Ano	55,41	,90	,401	,388	,278	,759	,124	,159	,968	,350
10º Ano Regular	56,73	1,32	-,211	,564	-,939	1,09	,098	,200 [*]	,961	,686
10º Ano Profissional	54,38	1,50	-,220	,616	-,688	1,19	,110	,200 [*]	,963	,801
11º Ano Regular	56,80	1,12	,518	,524	,578	1,01	,154	,200 [*]	,949	,384
11º Ano Profissional	56,91	2,45	,234	,687	-1,37	1,33	,141	,200 [*]	,927	,418

Quadro 13 – Teste da homogeneidade do questionário de Inteligência Emocional de acordo com o ano lectivo.

Quociente Emocional Total		
	Levene Statistic	Sig.
Based on Mean	1,51	,207

Quadro 14 - Teste de normalidade do questionário de Autoconceito de acordo com o ano lectivo.

Autoconceito Total										
Ano Escolar	M	DP	Skewness		Kurtosis		Kolmogorov-Smirnov ^a		Shapiro-Wilk	
			Statistic	DP	Statistic	DP	Statistic	Sig.	Statistic	Sig.
9º Ano	41,62	1,44	-,970	,388	1,05	,759	,130	,115	,934	,029
10º Ano Regular	46,13	1,70	-,703	,564	-,192	1,09	,180	,174	,925	,199
10º Ano Profissional	42,77	2,57	-,588	,616	-,424	1,19	,134	,200 [*]	,934	,389
11º Ano Regular	43,74	1,81	-1,30	,524	2,65	1,01	,206	,033	,884	,026
11º Ano Profissional	42,10	3,40	-,092	,687	-1,52	1,33	,168	,200 [*]	,924	,394

a. Lilliefors Significance Correction

*. This is a lower bound of the true significance

Quadro 15 - Teste da homogeneidade do questionário de Autoconceito de acordo com o ano lectivo.

Autoconceito Total		
	Levene Statistic	Sig.
Based on Mean	1,02	,400

Quadro 16 - Teste da normalidade do questionário de Bem-estar Psicológico de acordo com o ano lectivo.

Bem-estar Psicológico Total										
Ano Escolar	M	DP	Skewness		Kurtosis		Kolmogorov-Smirnov ^a		Shapiro-Wilk	
			Statistic	DP	Statistic	DP	Statistic	Sig.	Statistic	Sig.
9º Ano	3,81	,073	-,071	,388	-,350	,759	,088	,200 [*]	,985	,897
10º Ano Regular	3,89	,066	,193	,564	-,360	1,09	,110	,200 [*]	,968	,798
10º Ano Profissional	3,71	,105	-,500	,616	-,413	1,19	,137	,200 [*]	,955	,683
11º Ano Regular	3,96	,100	-1,59	,524	2,63	1,01	,201	,042	,845	,005
11º Ano Profissional	4,00	,129	,054	,687	-,752	1,33	,105	,200 [*]	,972	,909

a. Lilliefors Significance Correction

*. This is a lower bound of the true significance

Quadro 17 - Teste da homogeneidade do questionário de Bem-estar Psicológico de acordo com o ano lectivo.

Bem-estar Psicológico Total		
	Levene Statistic	Sig.
Based on Mean	1,22	,307