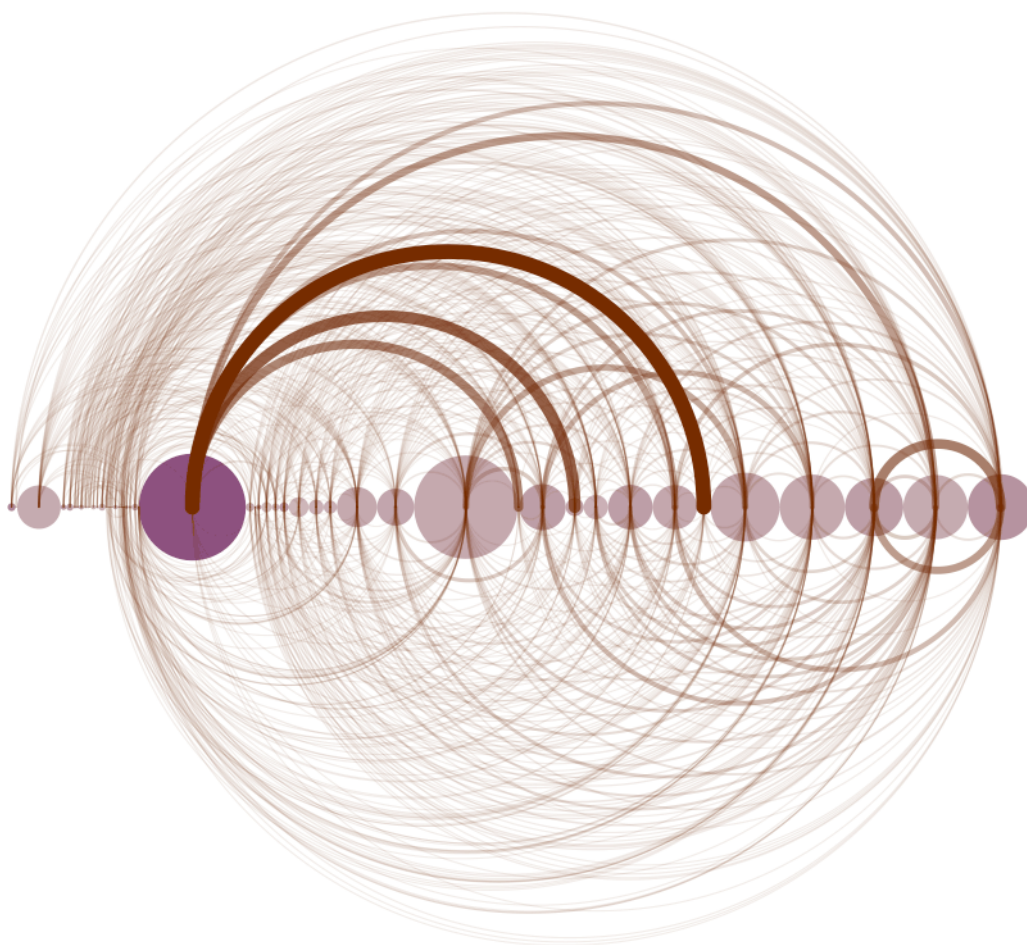


Natércia Maria Tavares Pimentel Cabral

A CIDADANIA E O BEM-ESTAR PSICOLÓGICO DE ESTUDANTES ADOLESCENTES



UNIVERSIDADE DOS AÇORES

Departamento de Ciências da Educação

Ponta Delgada

2010

Natércia Maria Tavares Pimentel Cabral

**A CIDADANIA E O BEM-ESTAR PSICOLÓGICO
DE ESTUDANTES ADOLESCENTES**

Orientação Científica: Professora Doutora Maria Teresa Pires de Medeiros

UNIVERSIDADE DOS AÇORES
Departamento de Ciências da Educação
Ponta Delgada
2010

Dissertação apresentada à Universidade dos Açores, para a obtenção do grau de Mestre em Educação, Especialidade de Educação e Cidadania, pela Licenciada Natércia Maria Tavares Pimentel Cabral, sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Teresa Pires de Medeiros.

Ao Manuel, meu filho,

com um beijinho

do tamanho

do meu amor

por ti!

AGRADECIMENTOS

Este trabalho constitui um importante momento do meu percurso académico e, acima de tudo, pessoal. Muitos foram os que contribuíram para a elevação deste trabalho. A todos dirijo uma palavra de enorme gratidão, por terem contribuído para suavizar o caminho percorrido e por me terem proporcionado um sentimento de satisfação na paulatina evolução. Não esqueço os que, outrora, num passado mais longínquo, me estimularam a aprender; me aguçaram o espírito de curiosidade; me incentivaram a participar grandiosamente no mundo do conhecimento: a todos os meus “Mestres”, o meu sincero e profundo agradecimento.

À minha Orientadora, Professora Doutora Maria Teresa Pires de Medeiros, o meu eterno OBRIGADA, por me ter mostrado o caminho da ciência.

Ao Professor Doutor Helder Miguel Graça Fernandes, um particular agradecimento, por me ter facultado as Escalas de Bem-Estar Psicológico.

À Mestre Paula de Sousa Lima, o meu sincero agradecimento, pela meticulosa revisão que fez do texto.

À Dr^a Inês Pontes, a minha gratidão pela imprescindível colaboração.

Uma palavra de apreço ao *Designer* Patrick Gunderson por me ter permitido utilizar a sua peça artística, na capa deste meu trabalho.

Às Escolas onde foi realizado o estudo empírico, aos docentes e alunos que nele colaboraram, o meu particular reconhecimento.

A todos os meus colegas e amigos fico grata pelo tempo e apoio que sempre manifestaram. Um muito, muito obrigada à colega Leonor Castro. Um especial agradecimento aos meus colegas de Mestrado, pelas horas de companheirismo, de escuta, de auxílio.

Ao meu marido e a toda à minha família o meu profundo reconhecimento pela tolerância, pela positividade e pelo apoio incondicional.

A todos aqueles que possibilitaram a transformação deste sonho em realidade, OBRIGADA.

RESUMO

As *práticas de cidadania* são indispensáveis para o desenvolvimento de competências de cidadania e a escola é, por excelência, um contexto de educação para a cidadania. Neste domínio, o sistema educativo da Região Autónoma dos Açores tem intentado desenvolver no estudante um diálogo interior, de modo a conduzi-lo à tomada de consciência de uma ética pessoal, com vista ao exercício da cidadania, através do Decreto Legislativo Regional nº 21/2010/A, que apresenta uma área curricular não disciplinar – de formação transdisciplinar – intitulada “Cidadania”. Apesar de as questões da educação para a cidadania se assumirem de extrema pertinência, a investigação portuguesa neste domínio é muito reduzida.

A investigação agora em análise sobre a *Cidadania e o Bem-Estar Psicológico de Estudantes Adolescentes* foi enquadrada na exploração de duas componentes: o envolvimento dos estudantes na escola, no exercício da cidadania, e o bem-estar psicológico destes estudantes adolescentes.

A partir das questões de investigação – *Até que ponto é que o envolvimento dos estudantes na escola, no exercício da cidadania, varia em função de variáveis sócio-demográficas, como a idade, o sexo e o ano de escolaridade? Existirá uma relação entre o envolvimento dos estudantes na escola, no exercício da cidadania, e o bem-estar psicológico destes estudantes adolescentes?* –, definimos os principais objectivos que nortearam esta investigação: (i) Identificar a relação entre o envolvimento dos estudantes na escola, no exercício da cidadania, e as variáveis: idade, sexo e ano de escolaridade; (ii) Compreender o envolvimento do estudante na escola, no que respeita ao exercício da cidadania; (iii) Analisar a relação entre as variáveis do bem-estar psicológico e as do envolvimento do estudante na escola, quanto ao exercício da cidadania. Com base nestes objectivos, realizámos um estudo exploratório, com uma amostra de 350 estudantes, dos 8º e 11º anos de escolaridade, de duas escolas do concelho de Ponta Delgada (Ilha de São Miguel, do Arquipélago dos Açores).

Os resultados obtidos revelam que são os estudantes do 8º ano de escolaridade do sexo feminino que se envolvem mais nas actividades escolares, no domínio de uma cidadania activa. Por outro lado, são os estudantes do 11º ano de escolaridade que revelam um maior envolvimento sócio-afectivo com os colegas e com os professores. Mas, é ao nível do sexo masculino que se encontra um maior envolvimento global na escola, sobretudo nos grupos etários 15-17 (adolescência média) e 17-18 (adolescência final). Por fim, concluímos que a participação dos estudantes adolescentes, no contexto da cidadania, conduz ao bem-estar psicológico dos mesmos.

Tecem-se implicações do estudo ao nível do contexto da prática pedagógica, nomeadamente na *metapraxis* docente e no quadro geral das boas práticas docentes.

ABSTRACT

Citizenship practices are indispensable to the development of citizenship abilities and school is, par excellence, an excellent place to be educated in its principles. In this domain, the educational system of the Autonomous Region of the Azores has intended to develop in students an inner dialogue, as a way to make them aware of a personal ethic. Its purpose is to exercise citizenship, also through the Regional Legislative Decree n. 21/2010/A, which presents a none disciplinary curricular area, which has a transdisciplinary training, entitled 'Citizenship'. Although the questions related to the citizenship education are assumed to be highly important, the Portuguese investigation in this domain is very reduced.

The investigation about citizenship and the psychological well-being of the teenage students that is now being analysed, was integrated in the exploration of two components: the involvement of students in school, in the exercise of citizenship, and in the psychological well-being of these teenage students.

We have defined the main objectives that guided this investigation by taking the following investigation's questions into consideration: *in which extend does the involvement of students in school, in the exercise of citizenship, varies according to social-demographic variables such as age, gender and school year? Is there a relation between the involvement of students in school, in the exercise of citizenship, and the psychological well-being of these teenage students?* The objectives are the following: (i) to identify the relation between the involvement of students in school, in the exercise of citizenship, and the variables are: age, gender and school year; (ii) to understand the involvement of students in school, having in mind the exercise of citizenship; (iii) to analyse the relation between two variables: the psychological well-being and the school involvement of the student, concerning the citizenship exercising. Having these objectives in mind, we performed an exploratory study, with a sample of 350 students, attending the 8th and 11th grades, from two schools of Ponta Delgada (S.Miguel island in the Azores Archipelago).

The obtained results show that the students from the 8th grade, female students, are the ones that get more involved in the school activities, in the domain of an active citizenship. On the other hand, the students of the 11th grade, are the ones that show a greater social-affective involvement with colleagues and teachers. But, it is amongst the male gender that was found a greater global involvement in school, especially in the age groups of 15-17-year-olds (medium adolescence) and 17-18-year-olds (final adolescence). At last, we concluded that the participation of teenage students, in the citizenship context, leads them to a good psychological well-being state.

Study implications are made at the level of the pedagogic practices context, to be specific in the *metap Praxis* of teachers and in their good professional practices.

ÍNDICE

ÍNDICE GERAL	1
ÍNDICE DE FIGURAS	3
ÍNDICE DE TABELAS	4
ÍNDICE DE QUADROS	5
I - INTRODUÇÃO	6
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	12
CAPÍTULO 1 – Educação e cidadania	13
1.1	
O conceito de «cidadania»	14
1.2	
A educação para a cidadania	19
CAPÍTULO 2 – Adolescência e escola	28
2.1. Conceito de «adolescência»: fases e dimensões de desenvolvimento	29
2.2. A escola como espaço sócio-afectivo na adolescência	45
CAPÍTULO 3 – O bem-estar psicológico de estudantes adolescentes	50
3.1. O conceito de «bem-estar»	51
3.2. Bem-estar subjectivo e bem-estar psicológico	55
3.2.1. O modelo psicológico do bem-estar de Ryff	58
3.2.1.1. A avaliação do bem-estar psicológico	62
3.3. Investigações psicológicas sobre o bem-estar em adolescentes	65
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO	71
CAPÍTULO 4 - Metodologia	72
4.1. Contexto e problematização	73
4.2. Amostra	75
4.2.1. Caracterização da amostra	75

4.3. Instrumentos	78
4.3.1. Escala de Cidadania para a Adolescência (ECA).....	79
4.3.1.1. Construção da Escala de Cidadania para a Adolescência (ECA) – Fase Preliminar...	79
4.3.1.1.1. Guião da Entrevista	80
4.3.1.1.2. Caracterização da amostra da entrevista.....	82
4.3.1.1.3. Procedimentos	82
4.3.1.1.4. Resultados.....	83
4.3.1.2. Primeira versão da Escala de Cidadania para a Adolescência (ECA).....	87
4.3.1.2.1. Caracterização da amostra do pré-teste	89
4.3.1.2.2. Procedimentos	89
4.3.1.2.3. Estudos de validade e de fidedignidade.....	90
4.3.1.3. Versão definitiva da Escala de Cidadania para a Adolescência (ECA)	95
4.3.2. Escalas de Bem-Estar Psicológico (EBEP)	96
4.4. Procedimentos	98
CAPÍTULO 5 – Análise e discussão dos resultados	100
5.1. O exercício da cidadania no envolvimento nos projectos/actividades escolares em função das variáveis idade, sexo e ano de escolaridade.	102
5.2. O exercício da cidadania nas relações interpessoais dos estudantes com os colegas e com os professores em função da variável ano de escolaridade	106
5.3. O envolvimento do estudante na escola, no exercício da cidadania, em função da fase da adolescência	108
5.4. Relação entre as dimensões do envolvimento do estudante na escola e as dimensões do bem-estar psicológico	111
CAPÍTULO 6 – Limitações e implicações do estudo	115
II - CONCLUSÕES	118
BIBLIOGRAFIA	123
ANEXOS	

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Principais aspectos do desenvolvimento do adolescente	32
Figura 2: Core dimensions of pwb and their theoretical foundations	59
Figura 3: Distribuição da amostra em função das idades	76
Figura 4: Distribuição da amostra em função do sexo	76
Figura 5: Distribuição da amostra em função do sexo e do ano de escolaridade	77
Figura 6: Distribuição da amostra em função do ano de escolaridade	78

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Fases de desenvolvimento da adolescência.....	33
Tabela 2: Teste Kruskal-wallis relativo aos grupos etários (sexo masculino) representativos das fases da adolescência, em função do envolvimento nos projectos/actividades escolares.....	103
Tabela 3: Teste Kruskal-wallis relativo aos grupos etários (sexo feminino) representativos das fases da adolescência, em função do envolvimento nos projectos/actividades escolares.....	103
Tabela 4: Média, desvio-padrão e teste t relativos à variável sexo, em função do envolvimento nos projectos/actividades escolares.....	104
Tabela 5: Média, desvio-padrão e teste t relativos à variável ano de escolaridade, em função do envolvimento nos projectos/actividades escolares.....	104
Tabela 6: Média, desvio-padrão e teste t relativos à variável ano de escolaridade, em função do envolvimento com os colegas e com os professores.....	107
Tabela 7: Soma dos quadrados, grau de liberdade e média dos quadrados para os grupos etários (sexo feminino) representativos das fases da adolescência, em função das subescalas da Escala de Cidadania para a Adolescência.....	109
Tabela 8: Soma dos quadrados, grau de liberdade e média dos quadrados para os grupos etários (sexo masculino) representativos das fases da adolescência, em função das subescalas da Escala de Cidadania para a Adolescência.....	109
Tabela 9: A diferença de médias (I-J) e o desvio-padrão para os grupos etários (sexo masculino) representativos das fases da adolescência, em função das subescalas da Escala de Cidadania para a Adolescência.....	110
Tabela 10: Correlação entre as Escalas de Bem-Estar Psicológico e as subescalas da Escala de Cidadania para a Adolescência.....	112

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Metas básicas relacionadas com o desenvolvimento cognitivo na adolescência	37
Quadro 2: As mudanças do desenvolvimento social na adolescência.....	40
Quadro 3: Metas básicas relacionadas com o desenvolvimento sócio-emocional na adolescência	42
Quadro 4: As mudanças do desenvolvimento emocional na adolescência	44
Quadro 5: Definitions of theory-guided dimensions of well-being.....	63
Quadro 6: Categorização das aquisições cognitivas dos estudantes, no âmbito da cidadania	84
Quadro 7: Categorização do envolvimento com os colegas.....	85
Quadro 8: Categorização do envolvimento com os professores.....	86
Quadro 9: Categorização do envolvimento nos projectos/actividades escolares	87
Quadro 10: Média, correlação <i>item</i> -total e <i>Alpha</i> de <i>Cronbach</i> da Escala de Cidadania para a Adolescência	91
Quadro 11: Média, correlação <i>item</i> -total e <i>Alpha</i> de <i>Cronbach</i> das quatro subescalas da Escala de Cidadania para a Adolescência	93
Quadro 12: Distribuição dos <i>itens</i> (positivos e negativos) pelas subescalas da Escala de Cidadania para a Adolescência.....	95
Quadro 13: Exemplos de <i>itens</i> de cada uma das subescalas da Escala de Cidadania para a Adolescência	95
Quadro 14: Distribuição dos <i>itens</i> (positivos e negativos) pelas Escalas de Bem-Estar Psicológico.....	97

I - INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

As sociedades democráticas têm manifestado um singular interesse pelo modo como os seus adolescentes têm desenvolvido a consciência dos seus direitos e dos seus deveres, enquanto cidadãos. Os governos e as instituições escolares têm mostrado uma especial preocupação com a construção de uma cultura cívica (desenvolvimento de conhecimentos, competências e capacidades de cidadania), através da educação, com vista à vivência de uma cidadania eficaz. Neste sentido, a educação para a cidadania aparece como *o processo* de aquisição e de desenvolvimento de competências cívicas e como a consciencialização recíproca de direitos e de deveres por parte dos estudantes que, enquanto cidadãos, deverão estar perfeitamente conscientes tanto dos seus direitos como das suas responsabilidades.

Sabemos que, no domínio da educação para a cidadania, o sistema educativo da Região Autónoma dos Açores tem intentado desenvolver no estudante um diálogo interior, de modo a conduzi-lo à tomada de consciência de uma ética pessoal, com vista ao exercício da cidadania. O reflexo destes princípios fez-se sentir, recentemente, nesta mesma Região Autónoma, através da implementação da matriz curricular educativa para o Ensino Básico, aprovada pelo Decreto Legislativo Regional nº 21/2010/A, que apresenta uma área curricular não disciplinar, de formação transdisciplinar, intitulada “Cidadania”. Neste contexto, colocámos algumas questões fulcrais: Qual a função da escola na formação para a cidadania? Como *criar* estudantes activos e participantes para uma sociedade mais justa, solidária e equitativa? O que ensinar a respeito do tema *cidadania*?

Por outro lado, o sistema educativo da nossa Região Autónoma aponta para o alargamento da frequência escolar obrigatória até aos 18 anos, o que nos conduz, inevitavelmente, à questão: *Que escola(s) para que adolescente(s)?* (Relvas, 2000: 66). Perante tal política educativa, defendemos que a escola necessita de empreender um *projecto* inovador e em consonância com o contexto ambiental e com as características da população estudantil que frequenta esta instituição. A intenção é formar adolescentes com um pensamento mais complexo, com uma perspectiva mais abrangente de si e dos outros, os quais, no entanto, muitas vezes apresentam interesses divergentes dos escolares. Assim, a escola necessita, segundo o nosso ponto de vista, de edificar um autêntico *projecto* de educação para a cidadania.

Na actualidade, conhecer as percepções dos estudantes acerca das questões mais prementes da escola torna-se imprescindível, tanto a nível nacional, como internacional, porque só assim é possível repensar a escola no seu todo e convertê-la numa *comunidade de*

aprendizagem, onde o relacionamento interpessoal colaborativo substitua o relacionamento estritamente hierárquico. Cada vez mais, é desejável que da escola saiam cidadãos interventivos nos processos de mudança local e global, pessoas que expressem livremente o seu pensamento e que exerçam uma verdadeira cidadania (Amado, 2007). Com efeito, uma cidadania activa requer todo um processo de aprendizagem, baseado na aquisição de competências de ordem cognitiva (aquisições relacionadas com os direitos e os deveres do cidadão), ética (questões morais e axiológicas, como a liberdade, a tolerância e a igualdade) e social (assuntos públicos, como sejam a implementação de projectos e/ou resolução de problemas) (Barbosa, 2005).

O apelo à cidadania como uma prioridade educacional justifica-se no mundo global da contemporaneidade porque os sinais de exclusão e de desinteresse tendem a um crescimento e, sobretudo, porque o futuro de um ser humano não deve cingir-se apenas à profissão ou às ideologias religiosas, políticas e tecnocráticas (Araújo, 2008). Porém, desenvolver cidadãos activos e responsáveis depende igualmente do envolvimento directo em projectos comunitários, constituindo a comunidade local um importante recurso para a aprendizagem nas escolas. As *práticas de cidadania* são também importantes para o desenvolvimento de competências de cidadania. O alcance destas competências não pode, pois, resumir-se a mensagens de conteúdo cívico. Por conseguinte, a escola é, por excelência, um contexto de educação para a cidadania.

Em investigações realizadas (e.g. Menezes, 2005), a escola e, mais concretamente, o clima de sala de aula, aparecem como uma espécie de laboratório para experiências de interacções informais promotoras de atitudes e de comportamentos no domínio da cidadania. Consequentemente, a ligação dos estudantes adolescentes com a escola mostra-se absolutamente essencial para o bem-estar emocional destes. A escola funciona como que uma *protecção* contra o desequilíbrio emocional dos estudantes adolescentes. É a percepção que o adolescente tem da sua ligação com a escola que vai condicionar a sua saúde mental e o seu bem-estar (Wilkinson-Lee *et al.*, 2009). Torna-se mesmo difícil dissociar o desenvolvimento do pensamento dos adolescentes dos efeitos provenientes da experiência escolar (Claes, 1990). O bem-estar do estudante encerra uma importância em si mesmo e, essencialmente, previne “(...) a fuga ao sistema de ensino” (Hargreaves *et al.*, 2001: 83).

Afonso *et al.* (2005) desenvolveram estudos empíricos acerca dos conhecimentos, concepções e práticas de cidadania dos adolescentes portugueses e obtiveram como resultados que os estudantes (dos 8º e 9º anos de escolaridade) consideraram importante o seu envolvimento na resolução dos problemas da escola, reconhecendo estes que o envolvimento

contribuiu para a aprendizagem de competências relevantes no domínio da cidadania (por exemplo, a cooperação em grupos e a expressão dos seus pontos de vista em sala de aula). Seligman & Csikszentmihalyi (2000) definiram as virtudes cívicas e as instituições promotoras de experiências positivas (como o civismo, a responsabilidade, o altruísmo, a tolerância e a moderação) como os pilares da psicologia positiva. A ênfase é colocada no aprender a ser, a pensar e a auto-regular-se e no desenvolvimento de contextos educativos promotores de emoções positivas e de sucesso na aprendizagem (Ferreira, 2007; Araújo *et al.*, 2007). De acordo com Ryff & Singer (1998), o sentido da vida encontra-se no envolvimento em projectos que dêem significado à existência pessoal e desenvolvam a personalidade. O envolvimento em projectos pessoais apresenta um impacto no bem-estar psicológico e na saúde, do mesmo modo que a ausência de envolvimento em actividades pessoais está associada à depressão e à ansiedade (Novo, 2000).

No sentido de alcançarmos um entendimento sobre esta problemática, recorreremos a um quadro conceptual de modo a possibilitar a construção de uma rede de concepções subjacentes ao envolvimento dos estudantes adolescentes na escola, no exercício da cidadania, e o seu bem-estar psicológico.

Nesta perspectiva, a presente investigação será estruturada em torno das seguintes questões de partida: *Até que ponto é que o envolvimento dos estudantes na escola, no exercício da cidadania, varia em função de variáveis sócio-demográficas como a idade, o sexo e o ano de escolaridade? Existirá uma relação entre o envolvimento dos estudantes na escola, no exercício da cidadania, e o bem-estar psicológico destes estudantes adolescentes?* A definição destas questões emerge da necessidade de explicitar e esclarecer a nossa problemática, cuja natureza, recente e inovadora, se envolve na reflexão sobre o envolvimento dos estudantes na escola, no exercício da cidadania, assim como na compreensão do bem-estar psicológico destes estudantes adolescentes.

Com vista à operacionalização das questões de partida mencionadas, definimos os seguintes objectivos para esta investigação: (i) Identificar a relação entre o envolvimento dos estudantes na escola, no exercício da cidadania, e as variáveis idade, sexo e ano de escolaridade; (ii) Compreender o envolvimento do estudante na escola, no que respeita ao exercício da cidadania; e (iii) Analisar a relação entre as variáveis do bem-estar psicológico e as do envolvimento do estudante na escola, quanto ao exercício da cidadania.

Tendo como base os objectivos supra-referenciados, delineámos quatro hipóteses: (i) O exercício da cidadania no envolvimento nas actividades escolares – medido através do envolvimento dos estudantes na escola – varia em função das variáveis idade, sexo e ano de

escolaridade; (ii) O exercício da cidadania, nas relações interpessoais com os colegas e com os professores, varia em função dos anos de escolaridade (8º e 11º) frequentados pelos adolescentes; (iii) O envolvimento global do estudante na escola, no exercício da cidadania, depende da fase da adolescência (operacionalizada neste contexto por grupo etário) em que se encontra; e (iv) Existe uma relação entre as dimensões do envolvimento do estudante na escola, no exercício da cidadania, e as dimensões do bem-estar psicológico.

Com o objectivo de testarmos as hipóteses acima elencadas, seleccionámos uma amostra de 350 estudantes adolescentes do Ensino Básico (8º ano) e do Ensino Secundário (11º ano).

Na verdade, inicialmente projectámos o nosso estudo com a intenção subjacente de incluirmos nele todas as escolas do concelho de Ponta Delgada, uma vez que já desempenhámos, durante anos consecutivos, funções de docência nas instituições escolares deste concelho, no entanto, acabámos por perceber que era um projecto inatingível, dado o universo em causa, e limitámos a nossa investigação a uma amostra mais circunscrita. O concelho de Ponta Delgada compreende seis escolas do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, com um número de estudantes superior aos três mil. Por isso, sentimos a necessidade de seleccionar apenas duas escolas (para o efeito, e por uma questão ética, designadas por A e B) e dois anos de escolaridade (8º e 11º anos). Esta escolha deve-se aos seguintes motivos: (i) possuímos destas escolas um conhecimento muito próximo e aprofundado, despertando em nós o interesse de estudá-las; (ii) pelo estatuto de escolas públicas, que ambas possuem, onde se espera encontrar uma distribuição suficientemente heterogénea do ponto de vista do desenvolvimento dos estudantes; e (iii) por serem níveis de ensino com os quais frequentemente trabalhámos e por já possuírem algum enraizamento no seu ciclo de ensino (o 8º ano, no 3º Ciclo do Ensino Básico e o 11º ano, no Ensino Secundário), permitindo-nos, assim, compreender melhor as relações entre o envolvimento na escola e a vivência de uma cidadania activa e as relações entre o bem-estar psicológico do estudante e o seu envolvimento na escola, no exercício da cidadania.

Estruturalmente, este trabalho encontra-se organizado em duas partes distintas e complementares: a primeira diz respeito ao enquadramento teórico e é composta pelos três primeiros capítulos, os quais constituem a fundamentação conceptual da investigação, enquanto a segunda diz respeito ao estudo empírico propriamente dito e compreende os capítulos 5 e 6. Este corpo do documento é precedido pela introdução e culmina numa conclusão geral.

Assim, no capítulo 1, intitulado *Educação e cidadania*, começámos por tecer uma reflexão em torno do conceito de «cidadania», reportando-nos às suas raízes mais profundas e fazendo uma incursão histórica pela evolução do constructo, enquanto conceito dinâmico e constantemente presente no nosso quotidiano; explorámos a sua dimensão axiológica e apresentámos as implicações da temática: *educação para a cidadania*.

No capítulo 2, subordinado ao tema *adolescência e escola*, reflectimos sobre o conceito de adolescência e tecemos algumas considerações em torno do desenvolvimento da adolescência, designadamente sobre a demarcação das fases e das dimensões deste período de desenvolvimento. Confinámos, depois, a explanação da adolescência ao espaço escolar para entendermos, a partir dos estudos empíricos realizados, a importância da escola como espaço sócio-afectivo neste período do desenvolvimento.

Iniciámos a abordagem do capítulo 3 com uma incursão pelo conceito de «bem-estar», seguindo-se uma reflexão em torno de duas linhas de investigação – o bem-estar subjectivo (*Subjective Well-Being* – SWB) e o bem-estar psicológico (*Psychological Well-Being* – PWB) – do constructo de bem-estar. Após esta reflexão, precisámos cada uma das seis dimensões do modelo psicológico do bem-estar de Ryff, bem como os seus importantes pressupostos adjacentes; explicitámos, ainda, as investigações psicológicas contemporâneas sobre o bem-estar em adolescentes e a avaliação das dimensões do constructo, teoricamente determinadas (*theory – guided*), de acordo com níveis elevados (*high scorer*) ou níveis baixos (*low scorer*).

Na segunda parte da dissertação, relativa ao estudo empírico propriamente dito, desenhamos dois capítulos: um referente à metodologia utilizada no estudo (capítulo 4) e outro, que se lhe segue, onde analisámos e discutimos os resultados obtidos (capítulo 5). No capítulo 4, definimos as questões, os objectivos e as hipóteses da investigação, definimos a população e caracterizámos a amostra da investigação (N=350 estudantes) dos Ensinos Básico e Secundário, do concelho de Ponta Delgada – Ilha de São Miguel –, do Arquipélago dos Açores), também apresentámos, neste capítulo 4, os instrumentos de pesquisa e os procedimentos metodológicos e éticos adoptados.

No capítulo 5, apresentámos pormenorizadamente os resultados e discutimos os mesmos, cotejando-os com a nossa fundamentação teórica.

Sequencialmente, a esta componente integrativa da dissertação, organizámos um capítulo dedicado às limitações e implicações futuras do presente estudo (capítulo 6). No final, apresentámos as conclusões do estudo.

PARTE I – Enquadramento Teórico

CAPÍTULO 1 – Educação e cidadania

*Se parasse de medo no caminho,
Também parava a vela do moinho
Que mói depois o pão de toda a gente.*

(Miguel Torga, 1999)

1. Educação e cidadania

1.1. O conceito de «cidadania»

A cidadania é um processo dinâmico, algo a construir, uma conquista por parte de todos os membros da sociedade com responsabilidades nela, que assenta em pilares essenciais como a paz, a justiça, a verdade, a liberdade e o amor (Pinto, 2005).

Após percorrermos algumas publicações, na tentativa de definirmos o conceito de «cidadania», verificámos que este esteve sempre fortemente interligado com a noção de direitos políticos:

(...) a cidadania exprime [...] um vínculo de carácter jurídico entre um indivíduo e uma entidade política – o Estado. Tal vínculo assume, para o Estado, a importância fundamental na medida em que é através dele que se define um dos seus elementos estruturantes – a população ou povo estadual; mas, do mesmo modo, é importante para os indivíduos, pois constitui o seu estatuto jurídico fundamental e primário – a matriz de onde decorrem os seus direitos face ao Estado [...] e as suas obrigações perante ele (...) (Verbo, 1998a: 1224-1225).

Em Vasconcelos (2007), podemos ler que a palavra grega *polis* significa cidade e, decorrentemente, a palavra *politize* quer dizer participação na vida da cidade. Também o latim indica que a etimologia de *civitas,- atis* (cidade) corresponde a uma unidade territorial e política na Antiguidade, cujos membros se governavam a si próprios, sendo o cidadão a pessoa em plena posse dos seus direitos civis e políticos e sujeita a todas as obrigações inerentes a essa condição. Deste modo, na Grécia Clássica, o conceito de cidadania era geralmente empregue quando se abordavam os direitos do cidadão.

Posteriormente, assistimos a uma maior abrangência do conceito, passando a integrar os direitos e os deveres dos cidadãos. A partir do século XX, constata-se um maior interesse pela cidadania enquanto conceito filosófico-político: cidadão é quem tem a capacidade e o poder de se autogovernar; ser cidadão implica o exercício de direitos e deveres, fazendo prevalecer o bem comum; pressupõe identidade e pertença mas, também, o sentido solidário de participação numa causa («casa») comum (Vasconcelos, 2007).

No pós 25 de Abril, o conceito de cidadania corresponde ao:

(...) conceito de cidadania democrática das sociedades ocidentais da segunda metade do século, marcada pelo pós-guerra e pautada pela matriz de valores corporizada na Declaração Universal dos Direitos Humanos. A cidadania, nestes termos, é definida essencialmente pela

recusa do totalitarismo, pela liberdade de opção ideológica e por um sentido de participação activa na vida pública (Roldão, 1999: 11).

Assim sendo, ao considerarmos o conceito de cidadania democrática das sociedades ocidentais, inevitavelmente remontámos a três importantes revoluções: inglesa, americana e francesa. Com a revolução inglesa ocorreu como que uma mudança de paradigma – do domínio dos deveres para o domínio dos direitos –, fruto do desenvolvimento do modo de produção capitalista. Por outro lado, com a revolução americana assiste-se à formulação dos direitos humanos, trazendo a declaração da independência americana importantes contributos para as questões de cidadania: o direito à vida, à felicidade, à liberdade e à igualdade. Mas foi com a revolução francesa que a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, com base nos princípios da igualdade, da liberdade e da fraternidade, constituiu um indiscutível marco na evolução do conceito de cidadania (Silva, 2003).

Após estes acontecimentos, a cidadania foi-se desenvolvendo à medida que a sociedade foi evoluindo com os direitos sociais, a luta das mulheres e das minorias, etc. Assim, sempre que definimos o conceito de «cidadania», importa termos presente três importantes aspectos: o envolvimento na vida de uma comunidade e a participação activa nesta mesma comunidade; o desenvolvimento da identidade dos cidadãos e a partilha cultural; e o direito de participação na vida económica, política e social. Tudo isto depende claramente do desenvolvimento de atitudes e de valores, bem como das condições de inclusão dos cidadãos (Silva, 2003). Por isso, promover a cidadania no espaço escolar significa contribuir para a prevenção da violência e dos maus tratos em geral (Martins 2007, 2009). É, pois, no contexto escolar que se podem e devem propiciar aprendizagens múltiplas: de conhecimentos, de atitudes, de competências, de elevado relevo para o exercício da cidadania, através das oportunidades que a escola dá aos estudantes para a sua intervenção nos problemas da escola ou para expressarem os seus pontos de vista (Afonso *et al.*, 2005). Neste contexto, o conceito de cidadania remete-nos, essencialmente, para questões relacionadas com a *identidade*¹ e a

¹ O conceito de *Identidade* aparece definido como: “Um dos essenciais direitos da personalidade. Não se esgota, como em tempos aconteceu, no *direito ao nome*. Corresponderá ao direito da pessoa a que não seja deturpada a sua imagem ética, social ou ideológica, com a atribuição de acções (indiferenciadas) por ela não praticadas ou de convicções que não professa. [...] A falsa imputação, a «má caracterização», altera, no entanto, a *identidade* da pessoa, que não advém só do nome «formal», mas também da imagem «real» – a que emerge da sua história pessoal e das suas convicções. Diz António Scalisi que a «identidade pessoal é representada (...) por tudo o que serve para distinguir uma pessoa de outra». Aflora no seu património ideológico, cultural, no seu comportamento. E corresponde à exigência do homem contemporâneo a ser *reconhecido*, «na dimensão social da sua vida»” (Verbo, 1998b: 372-373).

pertença, com os direitos e os deveres, com a inclusão e a exclusão, com a universalidade e a homogeneização, sabendo-se, porém, que na universalidade da cidadania se escondem estas diferenças e dualidades (Menezes, 2007).

Barbosa (2005) sugere que uma cidadania activa requer um processo de aprendizagem, baseado na aquisição de competências de ordem social, ética e cognitiva. Assim, as de natureza cognitiva reportam-se à aquisição de direitos e deveres do cidadão, bem como à apreensão de conhecimentos de carácter jurídico e político; por outro lado, as de natureza ética dizem respeito a questões morais e axiológicas (a liberdade, a tolerância e a igualdade); por fim, as competências sociais relacionam-se com os assuntos públicos, colectivos, como sejam a implementação de projectos e/ou resolução de problemas. Neste contexto, Fonseca (2000: 27) argumenta que aprender a ser cidadão é “(...) uma tarefa cognitiva e socioafectiva, em cuja concretização a pessoa exerce um papel activo [...] trata-se de uma tarefa para a qual concorrem domínios diversos do desenvolvimento psicológico, como sejam o desenvolvimento cognitivo, estético, moral e pró-social”.

Também Pinto (2005) procurou definir objectivamente o conceito de cidadania e considerou tratar-se do respeito e promoção dos valores fundamentais, como a dignidade humana e a capacidade de relacionamento na igualdade e na diversidade.

Mas, se considerarmos que a palavra *valor*, proveniente do latim *valore*, significa tudo o que tem merecimento, aquilo que vale, é ao ser humano que cabe a capacidade de criar valores e de valorizar objectos e acções. São igualmente os valores que orientam os comportamentos (condutas, atitudes) e as tomadas de decisão, desempenhando um papel central no equilíbrio da personalidade. Os valores podem ser considerados sob duas dimensões: objectiva (fins que regulam a conduta do ser humano) e subjectiva (ligados aos desejos e motivações). Por isso, a educação para a cidadania deve conter uma dimensão de educação para os valores, embora não seja suficiente esgotar-se nesta (Araújo, 2008).

Por conseguinte, falar de cidadania também significa falar de valores sociais a promover, tais como a tolerância², a convivência, o diálogo e a solidariedade. Ainda na

² O conceito de «Tolerância» aparece definido como: “(...) a aceitação prática, geralmente passiva, de princípios ou modos de proceder com que não se concorda ou até se reprovam; ou mais brevemente, é a permissão negativa do mal real ou suposto. Funda-se no respeito pela liberdade alheia, que nos leva, em certos casos, a não reagir ou a usar de um modo prático de proceder com longanimidade e indulgência para com aquele que erra ou procede mal. Não seria admissível se a T. se baseasse na impossibilidade absoluta de conhecer a verdade ou no juízo de que todas as opiniões são igualmente boas (...)” (Verbo, 1998c: 340-341).

perspectiva de Pinto (2005: 10), “É nos valores sociais que se constrói a cidadania” – e é na escola que se sedimentam estes valores:

Um processo integral de educação não pára no cognitivo, é abrangente, envolve todos os aspectos do ser. Educam-se os comportamentos quando se está atento ao desenvolvimento integral da pessoa, na vida física, psicológica, afectiva, social, espiritual e, mesmo, religiosa. **A escola como lugar privilegiado de educação, deverá então ser um espaço de integração das pessoas** num universo de cidadania, num tecido que ultrapassa a relação familiar e que convida à participação constante e universal (Pinto, 2005: 15).

Assim, o conceito de cidadania, além de ser um conceito que pressupõe evolução e grande complexidade, é, igualmente, um conceito que se refere a valores³. Para Praia (1999: 8), o conceito de cidadania assumiu:

(...) um significado axiológico diferenciado e evolutivo, trazendo concomitantemente progressivas exigências de redefinição de quadros referenciais, quer teóricos, quer práticos, quer individuais, quer institucionais. Sendo o conceito de cidadania complexo e historicamente evolutivo, é naturalmente um conceito que se refere a valores.

Porque a nossa sociedade tem carácter pluralista – religioso, moral, filosófico, político –, a educação não pode prescindir dos valores na formação integral dos estudantes, com vista à integração destes numa sociedade problemática, repleta de contradições quotidianas, que obrigam a um discernimento entre o bem e o mal, entre o justo e o injusto, sempre em prol do bem comum. Se atendermos à Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, verificámos que a cooperação, a solidariedade social, a identidade nacional, a liberdade, o espírito crítico são valores que aparecem referenciados como princípios fundamentais para o desenvolvimento social, moral e pessoal dos estudantes. Araújo (2008), a este propósito, comenta:

(...) a educação escolar deve intervir sistemática e intencionalmente no processo de educação em valores e para os valores dos estudantes porque este processo está, de facto, também ligado à vida escolar, quer ao nível das exortações, exemplos, expectativas e actividades, quer ao nível dos próprios programas (conteúdos, metodologias) e também ao nível da própria organização da escola (CNE, 2000: 8, *cit. in* Menezes, 2007: 25).

³ “É consensual [a] ideia de crise de valores, cujas manifestações mais visíveis são as condutas de matriz individualista, a não solidariedade, a intolerância e a agressividade. Estamos perante uma crise de sentido, crise na relação da educação com os valores e com o ser humano” (Araújo, 2008: 97).

Considerando que a cidadania é sempre um processo dinâmico, em construção, Gentili (2000) interroga se a transmissão predeterminada de valores não impede os indivíduos de se tornarem protagonistas da sua própria cidadania. Ao preestabelecermos, por exemplo, os conteúdos de liberdade ou autonomia como verdades inquestionáveis, qual a liberdade e autonomia que caberá aos indivíduos na apropriação livre e autónoma desses valores e das práticas sociais a eles associadas?

A educação nos valores deverá assentar em duas importantes dimensões: o alcance da maturidade dos estudantes, pelo desenvolvimento da auto-estima, da liberdade, da responsabilidade e da dignidade e o incremento das relações com os outros, a partir da manutenção do respeito, da lealdade, da convivência e da cooperação: “(...) um verdadeiro saber ser, saber estar e saber viver com os outros” (Pires, 2007: 36).

Por outro lado, os valores não devem ser inculcados, mas induzidos a partir da experiência axiológica, aberta à liberdade e à autonomia de quem se educa, conforme refere Leite (2002: 25) quando escreve que “(...) os valores vivem-se, não se adquirem através de conceitos abstractos”. Haverá que possibilitar, e não impor, a construção de opções baseadas em preocupações éticas. No entanto, todo o processo educativo decorre de valores, todo o acto educativo é valorativo e exige uma opção valorativa. Neste processo “(...) a educação é o motor de desenvolvimento das sociedades (...) é o meio de promover nos indivíduos valores éticos e morais, tornando-os capazes de avaliar o que está certo e errado” (Simões, 1995: 3, *cit. in* Vieira, 2002: 466).

Mas educar pelos e para os valores da cidadania pressupõe tornar a educação mais cívica e democrática, e quando se afirma que é necessário educar para os valores, sem dúvida que se está a considerar os valores mais apropriados à construção de um modelo de cidadão que se tem como sendo o ideal. O certo é que não existe uma matriz axiológica para a estruturação do conceito de educação para a cidadania (Araújo, 2008). No entanto, as orientações da UNESCO sublinham que “(...) os valores e, em particular, a tolerância não podem ser objecto de ensino, no estrito sentido do termo: querer impor valores previamente definidos, pouco interiorizados, leva no fim de contas à sua negação, porque só têm sentido se forem livremente escolhidos pela pessoa” (Delors *et al.*, 1996: 51).

1.2. A educação para a cidadania

Na contemporaneidade ouvimos, usualmente, expressões como *educação para a cidadania* ou *práticas de cidadania*, mas estas conduzem a reflexão a uma panóplia de questões, como, por exemplo, a de saber qual é o papel da educação na cidadania? E, por outro lado, que relevo atribuir à cidadania na educação? O que se entende por cidadania? Que contributo podemos dar para a construção da cidadania? Como podemos educar e formar para a cidadania? Que projecto de promoção de cidadania activa se pode construir hoje, nas escolas de hoje, para estudantes adolescentes de hoje? São estas algumas das questões sobre as quais iremos reflectir neste capítulo.

O conceito de *educação* é entendido como “(...) a transmissão de valores e conhecimento acumulado de uma sociedade. [É composta] (...) por dois movimentos: um, de dentro para fora – o desenvolvimento – que é essencial ao processo, mas que necessita, para realizar-se, de outro movimento de fora para dentro” (Buchon, *cit. in* Santos, 1963: 56).

Cada vez mais aparece a necessidade de repensar a escola, no sentido de a tornar uma verdadeira *comunidade de aprendizagem*, onde as relações de colaboração entre as pessoas (por exemplo estudante/professor) substituam as relações estritamente hierárquicas, com vista à formação de cidadãos interventivos nos processos de mudança local e até global. Se se preconiza que a escola proporcione a participação activa dos estudantes, torna-se imprescindível que estes dialoguem e troquem opiniões, a fim de estimular o seu espírito crítico; torna-se desejável que expressem livremente o seu pensamento, cujas iniciativas sejam a base da mudança e onde se exerça a verdadeira cidadania: “Passamos, assim, de um direito do educando para um requisito necessário à formação para a cidadania e, em última análise, à construção da democracia” (Amado, 2007: 124).

Actualmente o conceito de escola não se restringe à transmissão de conhecimentos, mas apela ao uso do conhecimento para a compreensão da realidade, ao mesmo tempo que forma cidadãos participativos e interventivos (Araújo, 2008), por isso, a educação, enquanto projecto, deverá focalizar-se na aprendizagem da cidadania activa e criativa, uma vez que sem uma cidadania activa, crítica e responsável, a democracia não existe. Não há, pois, democracia sem cidadãos. A este respeito, refere “(...) o ditado anglosaxónico: «É preciso toda uma aldeia para educar uma criança». Mude-se a «aldeia» por «comunidade» e começaremos a perceber o quanto é importante contar com ela na educação da cidadania activa”. É, sem dúvida, no espaço escolar que se realizam experiências de cidadania activa,

devendo-se “(...) «banhar» as crianças e jovens num ambiente de cidadania activa, e não propriamente pregar uma moral cívica e inculcar um código de conduta” (Barbosa, 2005: 91-93).

Neste sentido, a proposta educativa apresentada no relatório à UNESCO pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, intitulada *Educação: um Tesouro a Descobrir*, centra-se no pressuposto de que um dos objectivos da educação consiste na promoção de uma cidadania participativa e activa, que apele à liberdade, à autonomia, à responsabilidade e ao espírito crítico. Em suma, quatro são as aprendizagens básicas emanadas da comissão internacional que elaborou o relatório para a UNESCO:

- *Aprender a conhecer*: pressupõe o exercício da atenção, do pensamento e da memória, implicando o aprofundamento da apreensão;
- *Aprender a fazer*: aqui reside a importância das capacidades de comunicar, cooperar com os outros, tomar iniciativa, gerir conflitos; implica, sobretudo, a capacidade de estabelecer relações interpessoais eficazes e estáveis;
- *Aprender a viver juntos*: aprender a viver com os outros é compreendê-los, é realizar projectos comuns, é respeitar o pluralismo;
- *Aprender a ser*: implica o desenvolvimento da responsabilidade pessoal, de um pensamento crítico, autónomo, de um espírito crítico, imaginativo, criativo e de iniciativa, de um sentido estético e ético (Delors, 1996).

A partir destes quatro pilares, o olhar sobre a aprendizagem deixa de estar confinado a uma absorção do conhecimento, alargando-se ao *saber ser*, ao *saber estar* e ao *saber pensar*.

É certo, no entanto, que as sociedades democráticas têm revelado particular interesse pelo modo como os seus adolescentes desenvolvem a consciência dos seus direitos e deveres, enquanto cidadãos. Do mesmo modo, o desenvolvimento de conhecimentos, de competências e de capacidades têm sido questões relevantes para os governos, sociedades e instituições escolares. Concordámos, assim, com Figueiredo (1999: 13-14), quando afirma: “educar para a cidadania pressupõe educar na cidadania pela cidadania, ou seja, para a liberdade pela liberdade e com responsabilidade”. De facto, a educação para a cidadania é “(...) alfabetizar eticamente a Pessoa, sendo a ética entendida não como uma metodologia normativa, mas como uma praxis fundamentadora de uma reflexão crítica” (Praia, 1999: 34) – e isso acontece, na escola, através do currículo explícito, mas, sobretudo, através do currículo oculto, porque os espaços exteriores à sala de aula (a biblioteca, o recreio, o refeitório) são igualmente importantes na criação de hábitos de cidadania.

Parafraseando Delors (1996: 60), a educação “(...) não pode contentar-se em reunir as pessoas, fazendo-as aderir a valores comuns forjados no passado. Deve [...] dar a cada um, ao longo de toda a vida, a capacidade de participar, activamente, num projecto de sociedade”. Neste sentido, a educação para a cidadania é entendida como o processo de aquisição e de desenvolvimento de competências cívicas. É um processo de aprendizagem de atitudes e de toda uma conduta democrática (a auto-estima, a solidariedade, o respeito mútuo, a autonomia, a participação civicamente responsável), porque a escola, além de fornecer um espaço de cidadania, oferece igualmente um espaço organizacional, de convívio, de cooperação e de resolução de conflitos.

Assim, no entender de Araújo (2008), opinião com a qual concordámos, educar para a cidadania significa educar para uma consciencialização recíproca de direitos e de deveres por parte dos estudantes, os quais deverão estar conscientes tanto dos seus direitos como das suas responsabilidades, enquanto cidadãos.

Complementarmente, Cadavez (2009: 23) refere que a educação para a cidadania deve entender-se “(...) como a capacitação de cada criança e de cada jovem se relacionar com a sociedade”. Os alicerces da educação para a cidadania encontram-se nas experiências pessoais do estudante, logo há interesse em que este se envolva activamente na elaboração do próprio conhecimento (Menezes, 2005). De facto, como bem sublinhou Figueiredo (1999), a educação para a cidadania é o desenvolvimento de competências cognitivas, afectivas e sociais que necessitam de ser desenvolvidas em condições propícias.

Neste sentido, a escola do século XXI deve manifestar a preocupação de desenvolver no estudante o «compromisso» consigo e com a sociedade, despertando neste um diálogo interior, de modo a conduzi-lo à tomada de consciência de uma ética pessoal, com vista ao exercício da cidadania. Para a prossecução desta meta, a promoção da autonomia, o livre exercício do raciocínio e o questionamento deverão ser constantes, enquanto vias para a aquisição de convicções democráticas e para a formação de cidadãos que interagem com o mundo social em respeito e harmonia. Torna-se, então, essencial, atender à formação global do estudante enquanto pessoa, desde os seus primeiros anos de ensino. Para isso, as diferentes áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, terão necessariamente de estabelecer uma maior relação com o dia-a-dia dos estudantes e com as exigências da sociedade contemporânea (Araújo, 2008). É do interesse geral que os direitos e responsabilidades dos cidadãos sejam bem compreendidos, que os adolescentes e jovens adultos desenvolvam as capacidades necessárias ao seu desempenho como cidadãos (Munn, 2002).

A nosso ver, a educação para a cidadania faz-se essencialmente quando a criança ainda em tenra idade aprende com a família hábitos de partilha, de justiça, de respeito e, posteriormente, quando a escola lhe transmite importantes referenciais de *saber-ser*, *saber-estar*. Assim, concordámos com Delors quando afirma que “Quando o estudante se tornar cidadão, a educação será o guia permanente (...)” (Delors, 1996: 63). Esse papel de “guia” torna-se fundamental porque vai permitir ao indivíduo a sua actuação na sociedade, enquanto membro autónomo, dotado de equilíbrio e de capacidade de discernimento: “O mundo contemporâneo e o futuro estão a precisar, cada vez mais, de uma educação de rosto humano. Falar de cidadania sem esse núcleo de questões significa tecer apenas um simulacro de participação” (Medeiros, 2006: 38).

Neste contexto, colocámos várias questões complexas, como, por exemplo, como se podem formar cidadãos conscientes? Qual a função da escola na formação para a cidadania? Como *criar* estudantes activos e participantes para uma sociedade mais justa, solidária e equitativa? O que ensinar a respeito do tema *cidadania*?

Na verdade, fazer do educando um *poço de ciência* não significa que ele seja ou se torne um bom cidadão: “A ciência sem consciência é a ruína da alma” (Pires, 2007: 26). Assim, urge contemplar, na escola, o civismo, a tolerância, os bons modos e as boas atitudes, através do incremento de atitudes participativas, de responsabilização, de cooperação, de diálogo, de respeito, por outras palavras, é fundamental envolver os estudantes numa verdadeira educação para a cidadania. Formar o cidadão significa habilitá-lo para uma actuação emancipada, reflexiva, crítica, activa, participativa, usufruindo de direitos civis, políticos e sociais e cumprindo os seus deveres. Para o alcance destes objectivos, Pires (2007) propôs a criação da disciplina de *Educação para a Cidadania*, nos currículos escolares, em conjugação com um projecto escolar que vise a aplicação dos conhecimentos. Defende que uma educação multicultural passa, indiscutivelmente, por uma educação para a cidadania, através da abordagem de múltiplos domínios, tais como a educação ambiental, a educação para a saúde (moral, mental e física), a educação sexual, a educação para a paz, e a educação numa dimensão europeia.

Neste contexto, convém referir que, apesar da Lei de Bases do Sistema Educativo fazer referência a uma educação para a cidadania, a prática exercida não tem sido proporcional à teoria proclamada. Veja-se que, de acordo com a reforma curricular do Ensino Básico, o Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro, no artigo 3º, alíneas c) e d) expressa que as áreas curriculares disciplinares deverão proporcionar a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos estudantes e, por outro lado, a educação para a cidadania deverá

integrar, transversalmente, todas as áreas curriculares. Já no artigo 5º, alínea c), do referido Decreto-Lei, pode ler-se que a educação cívica é:

(...) um espaço privilegiado para o desenvolvimento da educação para a cidadania, visando o desenvolvimento da consciência cívica dos estudantes como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, activos e intervenientes, com recurso, nomeadamente, ao intercâmbio de experiências vividas pelos estudantes e à sua participação, individual e colectiva, na vida da turma, da escola e da comunidade (pág. 260).

Se compararmos a Inglaterra e Portugal no que respeita a estas questões, verificámos que a educação para a cidadania, na Inglaterra, deixa de ser um tema transversal para se tornar, no currículo, um programa de estudo obrigatório, com competências e conteúdos definidos a nível central (Best, 2003). Já no caso de Portugal, constatámos que, presentemente, a cidadania é o grande objectivo transversal do sistema educativo (Menezes, 2007). Na Região Autónoma dos Açores, a matriz curricular educativa para o Ensino Básico, aprovada pelo Decreto Legislativo Regional nº 21/2010/A, apresenta uma área curricular não disciplinar, de formação transdisciplinar, intitulada “Cidadania”. De acordo com o mesmo Decreto Legislativo, no artigo 4º, alínea a), podemos ler que “(...) a «Cidadania» corresponde a um espaço curricular privilegiado para o desenvolvimento da formação pessoal e social (...) pretendendo-se que os estudantes (...) reforcem a sua consciência cívica crítica e empreendedora, através do desenvolvimento de projectos com impacto na comunidade” (p. 2265). No entanto, questionámo-nos acerca destes projectos com impacto na comunidade: As escolas consideram nos seus Projectos Educativos de Escola, estes projectos? Dispõem de verbas para a execução destes projectos? Disponibilizam uma carga horária suficiente para a concretização destes projectos? Muitas vezes, a prática exercida não é proporcional à teoria proclamada. Porém, estamos inteiramente de acordo com Branco (2007), quando expressa que a educação para a cidadania terá de ser encarada como uma área transdisciplinar, pois todas as áreas curriculares (disciplinares e não disciplinares) contribuem, de um modo ou de outro, para o desenvolvimento da consciência cívica dos estudantes e para a construção da identidade.

Com efeito, a educação contemporânea não pode cingir-se a uma mera transmissão de conhecimentos, a um «cognitívismo mecanicista», indiferente a conteúdos valorativos ou éticos; educar é fornecer os meios necessários à construção da identidade e da autonomia. No mundo global da contemporaneidade, os sinais de exclusão e de desinteresse tendem a um nítido crescimento, por isso apela-se à cidadania como uma prioridade educacional. Por outro

lado, o futuro de um ser humano não pode ser reduzido a necessidades de foro profissional, ou a ideologias religiosas, políticas e tecnocráticas, deve, antes, ficar em aberto, não sendo adequado existir apenas um modelo de educação e um único modelo de homem. É necessário, desta forma, ter presente o sentimento do pluralismo cultural (Araújo, 2008).

Por conseguinte, conhecimentos acerca da vivência em democracia – regras sociais, princípios jurídicos, noções básicas de uma cidadania europeia e os Direitos Universais do Homem – deverão ser adquiridos pelos estudantes. Trata-se de dotar os estudantes da consciência do que é ser-se cidadão, através de princípios cívicos e humanos que os tornarão cidadãos capazes de tecerem juízos, observarem, reflectirem, analisarem, agirem, pensarem perante o mundo e a sociedade que os rodeia. Pretender que os adolescentes participem activamente na sociedade democrática é, antes de mais, possibilitar-lhes, na escola, a interiorização dos direitos e dos deveres fundamentais no exercício da cidadania. Torna-se evidente, por outro lado, que toda a abordagem curricular direccionada para a educação para a cidadania deve ser dotada de um cariz dinâmico, vivencial, assim como imbuída de períodos experimentais projectados, que envolvam toda a comunidade escolar e social (Pires, 2007).

Neste contexto, Martins & Mogarro (2010), acreditando que a cidadania pode e deve ser ensinada, sugerem um conjunto de temáticas com vista ao ensino da cidadania:

- (i) Estado e nação – Leis, princípios, instituições e órgãos de soberania, nos regimes democráticos;
- (ii) Religião e religiões enquanto manifestação de cultura e espiritualidade;
- (iii) Relação do ser humano com a natureza, ambiente e organização socioeconómica;
- (iv) Diversidade de raças, etnias e culturas – multiculturalidade e inclusão social;
- (v) Estrutura e papel da família e papéis associados ao sexo no trabalho e na família;
- (vi) Saúde e qualidade de vida (incluindo aspectos como: desporto, alimentação, segurança, higiene e sexualidade);
- (vii) Civilidade, convivência social e regulação das relações interpessoais;
- (viii) Media e novas tecnologias da informação e da comunicação, e como os utilizar de forma eficaz, com segurança, e eticamente (Martins & Mogarro, 2010: 192-193).

Conforme explicitado na Lei de Bases do Sistema Educativo nº 46/86 de 14 de Outubro, a escola não deve somente promover conhecimentos, mas também desenvolver atitudes e competências de cidadania. Neste sentido, podemos ler no artigo 3º, alíneas b) e c), desta Lei, que o sistema educativo deve:

- b) Contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico;

c) Assegurar a formação cívica e moral dos jovens (pág. 3068).

Nos artigos 2º e 5º da referida Lei, estabelece-se que educar para a cidadania é formar cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se inserem.

A escola, mais do que um local de transmissão de saberes, tem de se assumir como uma instituição de integração *da e na* sociedade. Quando recebe o estudante, a escola deverá encará-lo como pessoa e assumir, desde logo, um compromisso com a sociedade: devolver um cidadão activo, interactivo e autónomo. Neste sentido, a escola é um espaço de desenvolvimento da personalidade do próprio estudante: “É preciso (re)novar – e em alguns aspectos substituir – uma escola que tem sempre a tendência de dar respostas, de apresentar proposições, conclusões, por uma escola que mobilize verbos formativos: agir, pensar, (re)inventar, interagir, relacionar, aprender, conviver, numa aventura de ser...” (Medeiros, 2006: 100).

É importante reconhecer, por outro lado, que a escola é, por si só, um contexto de educação para a cidadania, independentemente da função que lhe subjaz. Investigações como a de Menezes (2005) enfatizam o clima de sala de aula como uma espécie de laboratório para experiências de acção-integração pessoais, ou de interacções informais promotoras de atitudes e de comportamentos no domínio da cidadania. Os estudantes beneficiam, assim, de uma experiência de vivência democrática.

Por tudo isto, a importância que a escola assume na vida do adolescente é suprema; deverá, pois, ser um espaço que apele à reflexão axiológica, permanentemente, porquanto é um local de pessoas, com pessoas, para pessoas, um espaço tendencialmente qualitativo e que desempenha um papel fundamental no processo de formação do cidadão: “É na Escola que aprendemos a Conhecer, que aprendemos a Fazer, que aprendemos a Viver e que aprendemos a Ser. Nasce-se cidadão, mas um cidadão esclarecido forma-se” (Lourenço, 2005: 227).

É igualmente importante proporcionar ao estudante um papel activo na vida da escola, caso contrário, limitar-se-á a ser um bom estudante, sacrificando os seus propósitos individuais em prol do global, ou então centrando-se, irreverentemente, nos seus interesses individuais e entrando em ruptura com a escola, através de papéis desautorizados pelo sistema (Relvas, 2000). Proporcionar este papel activo na escola, como um esforço educativo premeditado e contínuo, ao longo da escolaridade, visando dotar os adolescentes de um enriquecimento global como pessoas, é prepará-los para a participação na vida da sociedade e poder falar-se da implementação e prática efectiva de uma educação para a cidadania. As aprendizagens devem, assim, situar-se ao nível do *aprender a conhecer*, do *aprender a fazer*,

do *aprender a viver juntos* e do *aprender a ser*. Sabendo-se, no entanto, que a gestão curricular e as práticas pedagógicas são decisões emanadas da própria escola e estão imbuídas de extrema importância quando se fala de educar para a cidadania, uma vez que, por exemplo, as práticas pedagógicas deverão estar devidamente organizadas e coerentes com os valores defendidos pela organização escolar (Araújo, 2008).

Leite & Rodrigues, já em 2001, preconizam que educar para a cidadania está para além da apreensão de direitos e deveres e passa essencialmente pela construção de uma *escola democrática*, onde são vivenciadas situações de respeito, valorização, (re)conhecimento, potencializando a formação dos indivíduos em vários contextos das suas vidas. Ao serem proporcionadas experiências e saberes práticos, estão a ser criadas as condições para uma educação fundamentada em princípios democráticos, por isso a participação directa de cada pessoa nas várias formas de vida pública – cultural, política, profissional, social –, torna a educação para a cidadania mais consistente. Assim, criam-se oportunidades de desenvolvimento global nos estudantes, ampliando-se o auto-conhecimento e promovendo-se a auto-estima.

Pensámos, no entanto, que a educação não deverá promover a massificação, a uniformização ou a normalização, mas antes estimular a diferença e a criatividade, de modo a fornecer os meios necessários à construção da autonomia e da identidade dos indivíduos. A este nível, Araújo (2008) defende o pluralismo cultural do ser humano, que lhe permitirá viver a diferença nas questões éticas.

Na educação para a cidadania torna-se importante desenvolver a capacidade de responder, de modo racional, a valores e a juízos de valor que são parte integrante da vida social, política, económica e cultural, e, por outro lado, estimular a capacidade de pensar e de agir criativamente. O direito à educação para a cidadania deve ser assegurado a todos os adolescentes, através de experiências de aprendizagem diversificadas, no quotidiano da escola, no respeitante ao currículo e a outras actividades que envolvam ligações com a comunidade local. Para que haja uma efectiva educação para a cidadania, torna-se necessário que as experiências de aprendizagem proporcionem oportunidades de participação activa e responsável, de forma adequada às necessidades dos adolescentes e à sua maturidade (Munn, 2002).

Não convém esquecer, porém, o papel do docente, como agente mediador, que implementa o currículo, dá sentido e significado à educação para a cidadania e proporciona experiências de aprendizagem com vista a uma cidadania democrática. Tanto os adolescentes

como os seus encarregados de educação, responsáveis ou pais, devem envolver-se, igualmente, no desenvolvimento escolar e na educação para a cidadania (Cadavez, 2009).

Pensámos que o desenvolvimento de cidadãos activos e responsáveis depende também do envolvimento directo dos educandos em projectos comunitários, com vista à investigação de questões sociais e ambientais, por exemplo. A comunidade local constitui um importante recurso para a aprendizagem nas escolas, do mesmo modo que a escola representa um recurso valioso para toda a comunidade, ainda que, antes de mais, os estudantes necessitem de constatar, por exemplo, que todas as pessoas da escola são tratadas com respeitabilidade.

Deste modo, a gestão e a organização de cada estabelecimento de ensino, as atitudes, os modos de interacção com os estudantes, com os pais e com a comunidade em geral, assim como a qualidade das relações dos seus membros, constituem importantes indicações de como as comunidades são na prática (Munn, 2002).

Em síntese, e tal como perspectivam Menezes *et al.* (2003), para além da escola, o contexto familiar, político e cultural influem igualmente sobre o conhecimento cívico. De facto, a responsabilidade da educação para a cidadania aparece associada a todos os demais contextos da vida dos adolescentes, realçando-se, contudo, o papel promissor da escola no desenvolvimento de uma ética pessoal, com vista ao exercício da cidadania. Podemos igualmente reter, a partir da reflexão que fizemos no presente capítulo, que educar para a cidadania é possibilitar aos estudantes adolescentes a participação activa num projecto de sociedade e que uma cidadania activa requer todo um processo de aprendizagem, com base na aquisição de competências de ordem social, ética e cognitiva.

CAPÍTULO 2 – Adolescência e escola

Uma das características mais interessantes das pessoas é que elas não só se comportam, mas também podem observar o seu próprio comportamento e acreditar que podem exercer um certo controlo sobre a forma como se comportam.

(Robinson, 1983)

2. Adolescência e escola

2.1. Conceito de «adolescência»: fases e dimensões de desenvolvimento

A definição de «adolescência» remete-nos, desde logo, para dificuldades múltiplas: a delimitação etária, as diferenças entre os contextos culturais, os meios geográficos, os sexos (masculino/feminino), as condições socioeconómicas, os diferentes ritmos de maturação, os preconceitos associados (“idade do armário”; “estar na fase”):

Adolescência vem do latim *adolescentia* e adolescentes de *adolescens*, participio presente de *adolescere* que significa crescer; portanto adolescência é o período da vida do que ainda está em crescimento. Entende-se, assim, a adolescência como uma fase transitória necessária à obtenção da maturidade a qual deve ser condição de adulto, já que *adultus* é o participio passado de *adolescere*, ou seja, o que cresceu (Ferreira & Ferreira, 2000a: 29).

Neste sentido, em 2004, Matheus questiona criticamente: *Será a adolescência um conceito adolescente?* Na certeza de que esta não é uma questão para uma resposta concisa, começemos por considerar que a demarcação do início e do final da adolescência nem sempre apresenta clareza e consenso, considerando-se os factores ambientais, genéticos e outros que influenciam sobremaneira a delimitação. No entanto, o seu início com o aparecimento da puberdade parece já reunir algum consenso entre os estudiosos, o mesmo não acontecendo relativamente ao seu *terminus*, uma vez que aqui se verifica a ausência de qualquer marcador físico, psicossociológico ou psicológico determinante na avaliação do final deste período de desenvolvimento (Matheus, 2004).

O livro intitulado “*Adolescence: Its Psychology and its relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion, and Education*”, escrito em 1904, por Stanley Hall, foi dedicado ao estudo psicológico da adolescência. Segundo ele, o adolescente diferenciava-se da criança pela reflexão dos sentimentos vivenciados e pela sua intensa vida interior (Pimenta, 2007).

Inicialmente, o estudo da adolescência negligenciava os factores socioculturais que só posteriormente vieram a ser considerados como fundamentais. Importa, por isso, compreender as mudanças nesta fase do desenvolvimento. A adolescência é um processo individual, ainda que não seja desconexo, porque nele interferem influências múltiplas: a família, a comunidade escolar, a cultura, a sociedade em geral. É simultaneamente um período doloroso e estimulante, pois, por um lado, as mudanças motivam os conflitos, as incertezas e as

inseguranças, mas, por outro, possibilitam o novo e este é sempre estimulante (Pimenta, 2007). No contexto científico, é um processo de desenvolvimento bio-psico-social, iniciando-se com as transformações pubertárias e terminando com a aquisição da identidade, com a capacidade de suportar contrariedades e tensões, de elaborar projectos de vida e de inserção social (Claes, 1990).

Considera-se, igualmente, a adolescência como uma fase de pluralidades, pelas diferentes facetas que apresenta: os adolescentes tanto podem ser estudiosos e alegres como indisciplinados, rebeldes, inquietos, num curto espaço de tempo e num único adolescente. São portadores de comportamentos ambivalentes, instáveis, distintos e antagónicos, o que pode fazer crer que existem várias adolescências e vários tipos de adolescentes (Pimenta, 2007). No entanto, a adolescência:

(...) é um período privilegiado da existência humana, período este no qual as mudanças orgânicas, cognitivas, sociais e afectivas interferem largamente no relacionamento interpessoal, quer de ordem familiar, escolar ou social (Sousa, 2006: 17).

Torna-se, por isso, interessante verificar que o adolescente é tomado por variações de energia tão díspares como a exaltação e a super-actividade, a indiferença e a letargia, a alegria e a euforia, a depressão e a melancolia, a vaidade e o egoísmo, o abatimento e a timidez (Moreira, 2005). De facto, na adolescência, coabitam desejos ambivalentes: crescer e regredir, ser criança e ser adulto, ser autónomo e ser dependente, ligar-se ao passado e projectar-se no futuro (Claes, 1990). Mudanças significativas acontecem quanto à representação do corpo, à concepção de si, dos outros e do mundo, no que diz respeito às escolhas e experiências, à análise de situações e à capacidade de as criar, marcando-se, assim, a diferença entre a adolescência, a infância e a adultez (Medeiros, 2005).

Todavia, segundo Medeiros (2000a), é a difícil precisão do conceito que origina a criação do critério da negatividade, levando a dizer-se, muitas vezes, que ser adolescente é já *não ser* criança, mas também ainda *não ser* adulto, acabando-se, assim, por não se definir com precisão o que é de facto a adolescência e o adolescente.

De resto, a referência à adolescência acontece já na Antiguidade Clássica. Aristóteles afirmava que os jovens eram “(...) irascíveis, sexualmente emotivos, certos da vitória e auto-confiantes, mas com sentido de solidariedade e entreadjuada” (Dias & Vicente, 1984: 31, *cit. in* Medeiros, 2000a: 15). Tanto Aristóteles como Platão atribuíam especial destaque ao período de transição da infância para a vida adulta no desenvolvimento global do ser humano;

consideravam o adolescente “(...) como instável e impressionável, recomendando a protecção dos jovens da exposição de acontecimentos corruptos” (Medeiros, 2000a: 15).

Enquanto período de desenvolvimento imbuído de múltiplas mudanças, só no final do século XIX e início do século XX a adolescência começou a despontar os interesses de investigação (Medeiros, 2008):

Para Ariès, a Europa pré-industrial não distinguia a infância da adolescência. (...) Se Ariès faz nascer a adolescência por volta de 1900, a consciência de ser jovem, esse sentimento de pertencer a um grupo com preocupações e aspirações comuns, só se tornará num fenómeno geral, na Europa, no fim da I Guerra Mundial, quando os combatentes da frente se opõem em massa às velhas gerações da retaguarda. A partir de então, a adolescência distende-se, empurrando a infância a montante, a maturidade adulta a jusante (Claes, 1990: 12).

Assim sendo, o conceito de adolescência é considerado um constructo cultural, tendo em conta a diversidade multicultural à escala mundial, que não pode negar especificidades socioculturais. Seja como for, durante a adolescência, as mudanças operadas são consideráveis: iniciam-se transformações anátomo-fisiológicas e biológicas; operam-se mudanças ao nível do pensamento (formal), da construção da identidade (afirmação de si), do desenvolvimento de um sistema ético de valores (a nível convencional) e de uma integração e síntese global que norteiam todo o período de desenvolvimento durante a adolescência. Podemos, então, constatar que as dimensões que se relacionam com o conceito de adolescência são físicas e fisiológicas, socioafectivas, cognitivas e morais (Medeiros, 2000a, 2008):

A adolescência caracteriza-se sobretudo pelas mudanças físicas, mudanças que se reflectem em todas as facetas do comportamento. Não é só certo que os adolescentes de ambos os sexos são profundamente afectados pelas mudanças físicas que ocorrem em seus corpos, como também, num plano mais subtil e inconsciente, o processo de pubescência afecta o desenvolvimento dos interesses, seu comportamento social e a qualidade da sua vida afectiva. Esses padrões não devem, é claro, ser considerados como resultados directos de factores fisiológicos, pois não se pode estabelecer nenhum paralelo directo entre as modificações da adolescência que ocorreram simultaneamente no desenvolvimento anatómico, fisiológico, mental e emocional. As disposições já existentes antes da puberdade afectarão sempre o resultado (Blos, 1962/1985: 9, *cit. in* Medeiros, 2000a: 19).

Neste sentido, de acordo com Breinbauer & Maddaleno (2008), podemos considerar na Figura 1 os principais aspectos do desenvolvimento do adolescente.

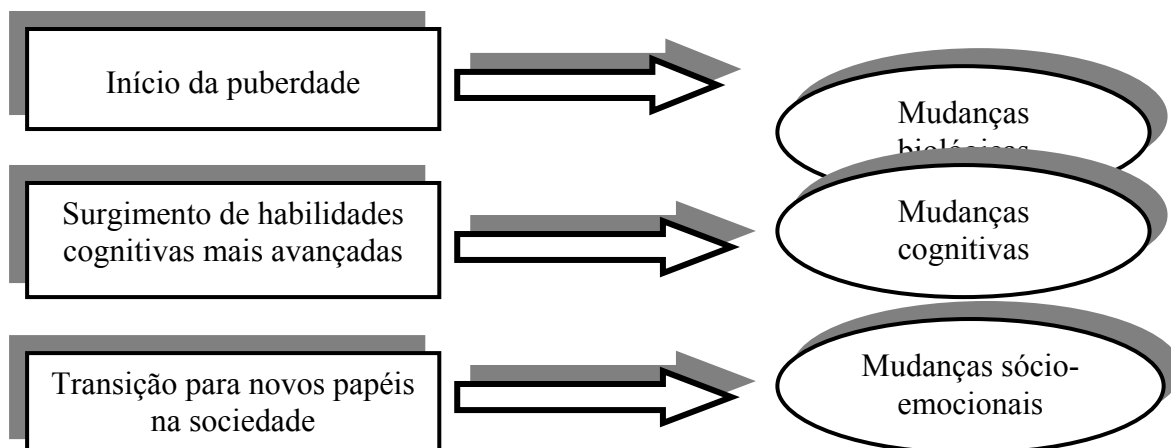


Figura 1 – Principais aspectos do desenvolvimento do adolescente (Fonte: Breinbauer & Maddaleno, 2008: 215).

É possível, então, admitir que, em todas as sociedades, todos os adolescentes, sem exceção, passam por estas três mudanças. São aspectos que acontecem gradualmente durante a adolescência, embora possam apresentar maior ou menor complexidade, dependendo da fase de desenvolvimento em que o adolescente se encontra (Breinbauer & Maddaleno, 2008: 214).

Na revisão da literatura que fizemos, constatamos que não existe um entendimento claro acerca das fases de desenvolvimento do período da adolescência, não se determinando, com clareza e unanimemente, o começo, o término, o número e a denominação de cada uma delas. Steinberg (1993) propõe uma divisão em três fases: (1) adolescência inicial, dos 11 aos 14 anos; (2) adolescência média, dos 15 aos 17 anos e (3) adolescência final, dos 18 aos 21. Em Medeiros (2008), podemos encontrar diferentes perspectivas de delimitação deste período de desenvolvimento: por um lado, a Organização Mundial de Saúde (OMS), com a delimitação da idade entre os 10-19 anos, por outro lado, Havighurst, que situa a adolescência entre os 12-18 anos.

Segundo Breinbauer & Maddaleno (2008), encontramos, ainda, uma outra possível demarcação das fases de desenvolvimento durante a adolescência, conforme apresentamos no Tabela 1.

Tabela 1 – Fases de desenvolvimento da adolescência (Fonte: Breinbauer & Maddaleno, 2008: 32)

Sexos	Pré-adolescência	Adolescência inicial	Adolescência média	Adolescência final
Sexo feminino	9-12 anos	12-14 anos	14-16 anos	16-18 anos
Sexo masculino	10-13 anos	13-15 anos	15-17 anos	17-18 anos

De acordo com as perspectivas de Breinbauer & Maddaleno (2008), a pré-adolescência é marcada pelo início de intensas alterações físicas que transformam a criança em um adulto, principalmente pelo aumento do ritmo de crescimento corporal e pelo amadurecimento dos órgãos sexuais: “A pré-adolescência marca o advento de maior sexualidade e o desenvolvimento da intimidade, que continuam durante as fases inicial, média e superior da adolescência” (Breinbauer & Maddaleno, 2008: 28).

Contudo, é na adolescência inicial que o jovem conhece, pela primeira vez, as suas fraquezas e limitações e apresenta desequilíbrio nas emoções. Refugia-se no isolamento ou no grupo de amigos e/ou companheiros. Já na adolescência média, o adolescente passa pela descoberta do “eu” de um modo consciente. Aparece a introversão e a necessidade de amar; as amizades são imensas e a timidez é característica nesta fase. O jovem revela alguma desconfiança de si mesmo, o que provoca uma espécie de conflito interior. Os comportamentos negativos, de inconformismo e de agressividade para com os outros justificam-se pela frustração de não ser auto-suficiente (Breinbauer & Maddaleno, 2008). Para Malpique (1998: 27-28, *cit. in* Medeiros, 2000b: 81), na adolescência média, a insegurança inicial do adolescente “(...) é agora substituída por certo irrealismo, com tendência para a idealização e a onnipotência”.

Por último, na adolescência final, o auto-domínio é maior, a compreensão de si mesmo e a sua integração no mundo em que vive acontecem. O adolescente tende a superar a timidez, apresenta uma conduta mais serena, o que o torna menos vulnerável às dificuldades. As relações que o adolescente estabelece nesta fase do seu desenvolvimento tornam-se mais profundas. É uma fase onde o adolescente começa a tomar decisões e a projectar a sua vida (Breinbauer & Maddaleno, 2008).

Todavia, o período etário como referência objectiva não define a adolescência de *per si*, assim como não delimita os contornos iniciais e finais deste período de desenvolvimento (Medeiros, 2000a, 2008):

As definições baseadas na idade, nas transformações pubertárias e na capacidade reprodutiva são efectivamente demasiado simples e frágeis e não resistiram às transformações sociais,

aos avanços da medicina e à própria evolução na Psicologia do Desenvolvimento (Medeiros, 2000a: 24).

Assim, Claes (1990), retomando a organização de Coleman, agrupa as mudanças que ocorrem na adolescência em quatro dimensões de desenvolvimento: o desenvolvimento pubertário, o desenvolvimento cognitivo, as modificações de socialização e a construção da identidade. Com efeito, ao nível do desenvolvimento pubertário, verifica-se a reconstrução da imagem corporal e a identidade de sexo, bem como a afirmação da identidade sexual; no respeitante ao desenvolvimento cognitivo, as modificações relacionam-se com as capacidades de combinar ideias, de resolução de problemas formais e abstractos, a partir do equacionamento de diversas possibilidades e ainda da compreensão de perspectivas temporais; no domínio social, verifica-se o aparecimento do grupo de pares como agentes de socialização e a libertação da tutela parental; quanto à construção da identidade, o adolescente assume o passado, integra o presente e projecta-se no futuro, constrói um eu autónomo e assume escolhas de natureza sexual, profissional e ideológica. Neste sentido, Ferreira & Ferreira (2000b) consideram o grupo de pares como um espaço de aprendizagem; de socialização; de desenvolvimento de solidariedades; de partilha de desafios; de acesso a informações relativas ao comportamento dos outros; de construção da identidade; de vivência de experiências múltiplas.

Considerando a dimensão cognitiva da adolescência, Claes (1990) defende que é com a adolescência que se obtém uma maturidade intelectual, que se exercita o pensamento, colocando-se questões e problematizando-as. Claes (1990) igualmente refere que, para Piaget, durante a adolescência, o pensamento se organiza em estruturas progressivamente mais complexas. Entre os 14 e os 15 anos, os adolescentes encontram-se no estágio operatório formal, em termos do seu desenvolvimento cognitivo. Este estágio constitui a última etapa do desenvolvimento da inteligência. Estamos, assim, perante a aquisição do pensamento hipotético-dedutivo.

Por conseguinte, falar de pensamento, durante a adolescência, é falar da capacidade de raciocinar por meio de hipóteses formuladas verbalmente e da dedução das consequências destas hipóteses, em vez da manipulação de objectos concretos. Trata-se de um processo de raciocínio formal, onde o adolescente pode atribuir um valor ao conteúdo formal das suas deduções; a inteligência ultrapassa o domínio do real directamente alcançável. A compreensão do real passa a ser abordada de acordo com o que é hipoteticamente possível, sendo a reflexão direccionada para enunciados hipotéticos e não para a representação de

realidades perceptíveis. Neste caso, a veracidade será deduzida a partir das ligações formais estabelecidas entre estes enunciados (Claes, 1990). O adolescente, pela possibilidade que a aquisição do pensamento formal lhe confere, formula auto-centradamente o pensamento sobre si próprio, tornando-se mais “[...] complexo, compreensivo, empático, abstracto e [com] uma perspectiva mais abrangente de si próprio e dos outros” (Sprinthall, 1999: 152).

A propósito do desenvolvimento cognitivo na adolescência, Lourenço (1998: 316) referencia as características centrais do pensamento formal do adolescente: (i) inversão do sentido entre o real e o possível; (ii) ser combinatório; (iii) proporcional; (iv) hipotético-dedutivo; (v) abstracto; (vi) ser capaz de coordenar num todo as duas formas de reversibilidade; e (vii) ser capaz de dissociar factores ou variáveis que podem estar envolvidas na produção de um determinado fenómeno.

Assim, é ao nível do pensamento formal que o adolescente enumera todas as hipóteses possíveis e as coloca à prova, cessando a experimentação, após uma série de manipulações. No entanto, a universalidade das estruturas cognitivas de Piaget e a generalização do estágio operatório formal, durante a adolescência, continuam a constituir pontos de controvérsia. Estudiosos defendem que o pensamento formal, apesar de emergir durante a adolescência, não deve ser considerado como uma realidade tipicamente representativa deste período. Reconhecem, porém, que o pensamento adolescente sofre uma modificação importante e que a evolução das habilitações cognitivas não deixa de ser simultaneamente multidimensional, quantitativa e contínua (Claes, 1990).

Para Piaget, grande percentagem dos adolescentes de 14-15 anos facilmente elabora estruturas cognitivas formais, independentemente da aprendizagem escolar, e consegue empreender o domínio das operações formais, embora a qualidade do ensino, a origem social, o ambiente circundante e todas as aquisições anteriores exerçam um impacto no desenvolvimento das estruturas cognitivas formais. Inhelder e Piaget consideram que o carácter fundamental da adolescência diz respeito à inserção do indivíduo na sociedade dos adultos, significando que: “1. o adolescente começa a considerar-se como igual aos adultos; 2. começa a pensar no futuro e a elaborar «programas de vida»; 3. propõe-se reformar a sociedade dos adultos na qual é chamado a viver” (Claes, 1990: 105). Os adolescentes adquirem, então, uma nova e superior forma de pensamento, caracterizado por uma maior autonomia e precisão de raciocínio, possibilitando-lhes conceber o mundo em seu redor de modo diferente do que até então acontecia na fase das operações concretas (infância) (Almeida, 2008).

Por outro lado, o desenvolvimento do pensamento, na adolescência, encontra-se intimamente relacionado com as mudanças ocorridas nos aspectos emocional, social e ético. É notória a utilização mais elaborada da imaginação, da atenção, da percepção, da memória lógica: “O pensamento fabulador cede espaço ao pensamento fundamentado em fatos reais” (Moreira, 2005: 48). Em vez de uma criança que acredita no extraordinário e na modificação lógica dos acontecimentos, temos agora o adolescente que se apercebe das verdades divergentes dos seus próprios interesses e procura explicações racionais de causa e efeito para elaborar o que ocorre ao seu redor. Trata-se de um processo marcado por avanços e recuos, por isso, gradativo. As suas capacidades de reflexão e de abstracção evidenciam-se, já que o seu mundo interior é paulatinamente descoberto, tornando-se mais analítico e introspectivo e até parecendo egocêntrico. De facto, as abstracções desenvolvem-se, tanto sob uma visão quantitativa (elaboração de uma maior amplitude de conhecimentos), como qualitativa (abstracções com nível crescente de complexidade). Os adolescentes apresentam a capacidade de processarem informações em maior número e mais complexas, comparativamente com as crianças. Surge o questionamento de tudo e de todos, exercitando-se o seu pensamento lógico:

Destaquemos primero el hecho de que las novedades intelectuales o cognitivas que caracterizan a los procesos de pensamiento del adolescente no son absolutamente novedosas, no son el resultado de una creación o de una emergencia inesperada, sino que en cierto modo constituyen el término o coronamiento de todo un proceso evolutivo que comienza con el nacimiento y cuyas etapas podemos observar en el curso del desarrollo del niño (Piaget, 1967, *cit. in* Moreira, 2005: 51).

Ao contrário da criança, o adolescente consegue analisar mentalmente muitas possibilidades, formular e comprovar hipóteses. Segundo Piaget, em vez de manipular objectos, o adolescente manipula ideias, compreende teorias, bem como conceitos abstractos (Moreira, 2005).

Um estudo realizado por Amado (2007) revela que os adolescentes se encontram ao nível do pensamento formal, por mostrarem capacidade de reflexão acerca das suas vivências em sala de aula; por identificarem os erros de uma relação baseada no autoritarismo ou na sedução; por percepcionarem a adequação dos métodos de ensino utilizados; por conseguirem avaliar o professor na relação quotidiana.

Contudo, o adolescente necessita de adoptar uma série de crenças, de atitudes e de comportamentos. Não sendo este um processo automático, os pais, os professores e outros adultos não devem presumir que o adolescente aprende por si mesmo, devem, antes, orientá-

los, apoiá-los e apresentar-lhes programas apropriados que envolvam activamente o jovem no processo de aquisição de auto-domínio. Por isso, Breinbauer & Maddaleno (2008) apresentaram um conjunto de metas básicas relacionadas com o desenvolvimento cognitivo na adolescência (cf. Quadro 1).

**Quadro 1 – Metas básicas relacionadas com o desenvolvimento cognitivo na adolescência
(Fonte: Breinbauer & Maddaleno, 2008: 243)**

METAS COGNITIVAS

- Obter domínio e aplicar operações – lógicas, concretas e básicas – às situações da vida real.
- Passar do pensamento egocêntrico para o pensamento sociocêntrico.
- Engajar-se em pensamento auto-reflexivo ou tomada de perspectiva recíproca.
- Desenvolver a capacidade de captar as dicas verbais e não-verbais para decidir em quem confiar e em quem não confiar.
- Entender as consequências de atitudes típicas dessa idade.
- Estabelecer um senso de diligência.
- Aumentar a autonomia na organização responsável de seus horários diários.
- Ter consciência de como os pais ganham dinheiro.
- Melhorar a habilidade de controlar impulsos para economizar e gastar o dinheiro de maneira responsável.

Assim sendo, todas as transformações cognitivas pelas quais passa e deverá passar o adolescente são absolutamente necessárias para que consiga dominar os conteúdos leccionados na escola, para que consiga tornar-se um cidadão interventivo, para que consiga ascender ao mundo dos adultos.

Quando Piaget se debruça sobre o desenvolvimento moral na adolescência, enfatiza a importância dos pares na aquisição de uma moral autónoma, não descurando a relação de obediência entre a criança e o adulto para propiciar uma moral heterónoma. Neste sentido, o desenvolvimento de uma moral autónoma pressupõe sentimentos de reciprocidade e de respeito mútuo, mais facilmente alcançáveis nas relações entre pares, porque promove a descentração (a capacidade de cada um se colocar no lugar do outro), ao contrário das relações entre as crianças e os adultos que são hierarquizadas, apenas propiciando o respeito

unilateral da criança para com o adulto. Por outro lado, Piaget também entendia que o adolescente se encontrava na fase da autonomia, pois construía juízos independentes, rejeitando os valores interiorizados pelos adultos. Podemos, assim, estabelecer correspondência com o estado das operações formais, verificando-se uma racionalização das questões morais a um nível abstracto e relativo (Sousa, 2006).

De facto, no processo de estabelecimento da sua identidade individual, há competências que são cruciais no desenvolvimento moral do adolescente: a autonomia e, ao mesmo tempo, a aceitação da dependência; o controlo da agressão e a prática da empatia. Quanto à autonomia e dependência, existe a diferenciação entre três tipos de autonomia na adolescência: a *autonomia emocional* (relativa à independência emocional nos relacionamentos com os outros); a *autonomia comportamental* (relacionada com a tomada de decisões independentes) e a *autonomia de valores* (o certo e o errado resulta dos próprios princípios morais do adolescente e não apenas das regras da sociedade, por isso tende a desenvolver-se mais tarde – se comparada com as autonomias emocional e comportamental –, porque pressupõe previamente padrões internos e fortes convicções pessoais) (Breinbauer & Maddaleno, 2008: 253-256).

Para Kohlberg, cujos seus trabalhos se inscrevem na perspectiva de Piaget, a adolescência é um período de construção de valores e de ideais (a justiça, a liberdade, a autenticidade, a equidade) e de interesse por questões éticas e ideológicas. Kohlberg identificou seis estádios (a moral do castigo, a moral do interesse, a moral do coração, a moral da lei, a moral do relativismo da lei e a moral da razão universal) no desenvolvimento do juízo moral, agrupando-os em três níveis (pré-convencional, convencional e pós-convencional). Considera que cada estádio possui uma estruturação e consistência interna, formando uma hierarquia e progressão contínuas, onde cada novo estádio integra e consolida o precedente (Lourenço, 1998). Nesta progressão aparecem dois processos associados: o desequilíbrio cognitivo e a capacidade de assumir um papel. O juízo moral evolui como resultado do confronto do indivíduo com um nível actual, propiciando conflitos, tensões e desequilíbrios, que o levam a sair da contradição e a ascender a uma forma superior de equilíbrio. No entanto, Kohlberg entendia que os princípios morais fundamentais (a igualdade, a justiça, a reciprocidade) eram universais, porquanto todas as culturas utilizavam um reduzido número de categorias morais para julgar os comportamentos. Este pensamento está em desacordo com o pensamento contemporâneo, que considera que os princípios éticos são relativos a uma sociedade e época histórica em particular (Claes, 1990).

Uma vez que o nosso universo de estudo são os estudantes adolescentes, com idades compreendidas entre os 13-18 anos, considerámos de todo o interesse tecermos uma reflexão acerca do nível (moralidade convencional) e correspondentes estádios (a moral do coração e a moral da lei) de raciocínio moral, segundo Kohlberg, de modo a melhor caracterizarmos o desenvolvimento moral dos adolescentes que constituem a nossa amostra. Deste modo, Lourenço (1998), a propósito da moralidade convencional, refere que neste nível moral se encontram os indivíduos que já “(...) *interiorizaram* as normas e expectativas sociais” (Lourenço, 1998: 82) e que, por isso, vivem de acordo com o que é socialmente aceite e procuram respeitar a ordem estabelecida e o cumprimento dos seus deveres. Podemos, assim, falar de uma *moralidade interpessoal* (os indivíduos agem de modo a serem bem vistos aos olhos dos outros, assim como merecedores do respeito e consideração dos demais). Trata-se de alguém que vive *em* sociedade, que se orienta por estereótipos sociais, o que comporta, antes de mais, uma perspectiva sócio-moral acerca das questões do mundo que o rodeia (Lourenço, 1998).

A perfeição moral é uma aspiração dos adolescentes, mas causadora de conflitos quando estes descobrem que a sociedade não se coaduna com os valores por ela defendidos (Sousa, 2006). Neste contexto, Aberastury salienta que a interiorização do pensamento conduz a uma espécie de reajuste emocional e de incremento intelectual, revelando-se na preocupação demonstrada com os princípios ético-filosóficos (Moreira, 2005).

Contudo, caracterizar a adolescência é não esquecer igualmente as influências ambientais. Ainda que os factores ambientais sejam muitas vezes secundarizados face aos biológicos, Erikson sugere que o ambiente também participa na construção da personalidade do adolescente. Assim, a adolescência “(...) deve ser entendida como um período e um processo psicossociológico de transição entre a infância e a fase adulta e que depende das circunstâncias sociais e históricas para a formação do sujeito” (Moreira, 2005: 64).

Na construção do seu projecto de vida, a identidade, o grupo de amigos, os valores e os papéis desempenhados tornam-se importantes nas relações que o adolescente estabelece com o seu mundo. Durante este período de desenvolvimento, o adolescente procura definir-se por meio das suas inclinações, aspirações, actividades e relações afectivas:

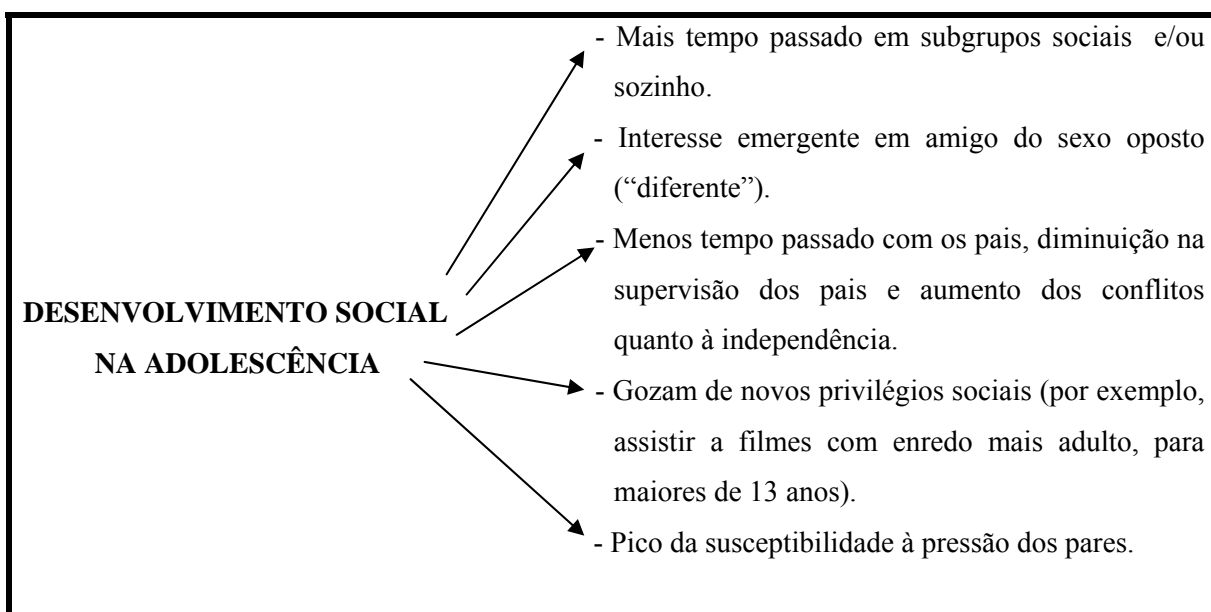
(...) podemos dizer que o processo de adolecer implica o reconhecimento de um novo corpo e de uma reorganização «das identidades» que constituem a pessoa como construtos sociais, com impacto na vida do indivíduo e na sociedade em que está inserido. Nessa reorganização, a cidadania apresenta-se como uma das identidades importantes (Moreira, 2005: 66).

Torna-se, assim, evidente que as implicações de todo o processo de desenvolvimento passam, indiscutivelmente, pela aceitação da sua condição de cidadão, exercendo os seus direitos e deveres. A sociedade vê-se perante um sujeito que muda a sua postura, que se assume como o protagonista da sua própria história (Moreira, 2005).

É também na adolescência que se constroem valores sociais e uma teoria da própria realidade, através das suas capacidades cognitivas de reflexão e abstracção, permitindo ao adolescente elaborar mentalmente hipóteses, confrontar opiniões e debater ideias (Sousa, 2006).

Tanto Aberastury como Knobe, mencionados em Matheus (2004), reconhecem a importância do campo social no processo de desenvolvimento na adolescência. Os imperativos do mundo externo exigem novas pautas de convivência e impõem uma adaptação ao mundo, fruto da sua identidade em construção. A dimensão sociocultural influi determinantemente nas manifestações da adolescência, ainda que por detrás desta dimensão exista toda uma componente psicobiológica. O modo como se vive a adolescência está relacionado com o meio envolvente (nos aspectos geográficos e socioculturais), com a forma como se apreendeu a vida social e com o modo como se participou na vida cívica. Para entender e até mesmo influenciar o comportamento do jovem adolescente, torna-se imperioso entender o mundo em que ele vive e o impacto deste no seu desenvolvimento, comportamento e relacionamentos sociais (Matheus, 2004). Neste sentido, Breinbauer & Maddaleno (2008) sintetizam as mudanças do adolescente ao nível do seu desenvolvimento social (cf. Quadro 2).

Quadro 2 – As mudanças do desenvolvimento social na adolescência (Fonte: Breinbauer & Maddaleno, 2008: 252)



Todavia, perguntamo-nos, o que *oferece* a actual sociedade aos adolescentes? Para Feldman (1996), a sociedade concorrencial, consumista e violenta que temos dificilmente pode oferecer um meio de vida estruturante, com agradáveis horizontes, facilitando a construção de projectos de futuro. Por outro lado, Blos (1994) refere a ausência de um reconhecimento ritual, por parte desta sociedade, relativamente à confirmação do *status* de adolescente, assim como não proporciona processos ou técnicas para uma definição do papel do adolescente: “(...) a falta de padronização institucional é notável. A sociedade abandona, por assim dizer, a juventude e a deixa entregue a si mesma” (Blos, 1994: 204). Por conseguinte, os adolescentes formam espontaneamente organizações competitivas (quadrilhas, grupos, turmas) para todos os propósitos e relativas a todos os princípios. Na estrutura desses grupos encontram-se atitudes (ética) válidas dentro do grupo, embora não o sejam fora dele, gerando contradições morais não reconhecidas. Desta forma, o vazio institucional existente face à adolescência favorece a individualização e a diferenciação de personalidades (por não existirem modelos obrigatórios), podendo conduzir mesmo a um “(...) desenvolvimento anormal e patológico” (Blos, 1994: 205).

Neste contexto, inúmeros investigadores têm apresentado directrizes, metas e soluções, com vista a uma maior e melhor orientação/apoio aos adolescentes, por parte da sociedade em geral (cf. Quadro 3).

Na adolescência, torna-se crescente a preocupação com a compreensão de si, dos factos, das pessoas e das relações que compõem o seu mundo. Paralelamente, o adolescente demonstra interesse em dar valor, sentido e significado aos factos e ao meio social no qual se insere, resultando daqui a formulação de convicções e de compromissos que poderão constituir importantes referenciais para o resto da sua vida. A importância do grupo de amigos tende a crescer, acentuando-se a identificação e a imitação, quase sempre expressa nas formas de vestir, de falar e de agir. O medo de não serem aceites e/ou valorizados pelos amigos fá-los agir de acordo com a maioria. Muitas vezes, o grupo de amigos tem como função a apresentação de modelos de identificação positiva para o adolescente, mas pode, igualmente, apresentar alguns riscos negativos, quando a relação com o grupo é de grande dependência (Almeida, 2008).

Piaget reconhece, por outro lado, a possibilidade de indivíduos inseridos em organizações tribais serem incapazes de alcançar o nível das operações formais, mantendo-se, portanto, toda a vida no patamar das operações concretas. A evolução do período das operações concretas para as formais relaciona-se não apenas com a maturação biológica mas

igualmente com a estimulação do meio em que se encontra inserido e com as experiências e interações ocorridas com os demais (Moreira, 2005).

Quadro 3 – Metas básicas relacionadas com o desenvolvimento sócio-emocional na adolescência (Fonte: Breinbauer & Maddaleno, 2008: 243)

METAS SÓCIO-EMOCIONAIS

- [Consciencializar-se], regular e verbalizar as mudanças de humor e as emoções intensas.
- Identificar pelo menos um adulto com quem possa compartilhar sentimentos intensos.
- Envolver-se em empatia reflexiva.
- Assumir responsabilidade pelo próprio comportamento.
- Ser capaz de se definir a si mesmo por suas qualidades e seus interesses.
- Ser assertivo com os pais, expressando o que gosta e não gosta de forma apropriada.
- Identificar actividades agradáveis que gostaria de compartilhar com os pais.
- Desenvolver habilidades sociais para interagir e praticar o processo de dar e receber, a fim de obter acordo entre os pares.
- Desenvolver a capacidade de estabelecer um relacionamento recíproco com um amigo do mesmo sexo.
- Valorizar e respeitar a confiança dada por um amigo próximo sendo leal com ele ou ela.
- Transpor com sucesso múltiplos relacionamentos dentro de um grupo.
- Ter um forte senso do que é certo e do que é errado.

Cada um vai construindo o seu *eu* através de *outros*, pelas interações relacionais (reais e fantasiadas). É, pois, na relação com o outro e com o meio que a identidade do adolescente se vai construindo, ainda que possamos considerar duas identidades: uma *biológica*, permanente, e outra *pessoal*, em construção, conforme o desenvolvimento do sujeito. A partir de uma reflexão em torno das questões: *Quem sou eu?*; *Como me vejo?* e *Como o outro me vê?* (Silva, 2003: 395), o adolescente situa-se no contexto social e constrói a sua identidade de acordo com o seu imaginário social:

Na busca da identidade adolescente, o indivíduo procura a uniformidade que lhe pode proporcionar segurança e auto-estima. Aí surge o espírito de grupo pelo qual o adolescente se mostra tão inclinado, havendo um processo de identificação com os elementos do grupo (Sousa, 2006: 17).

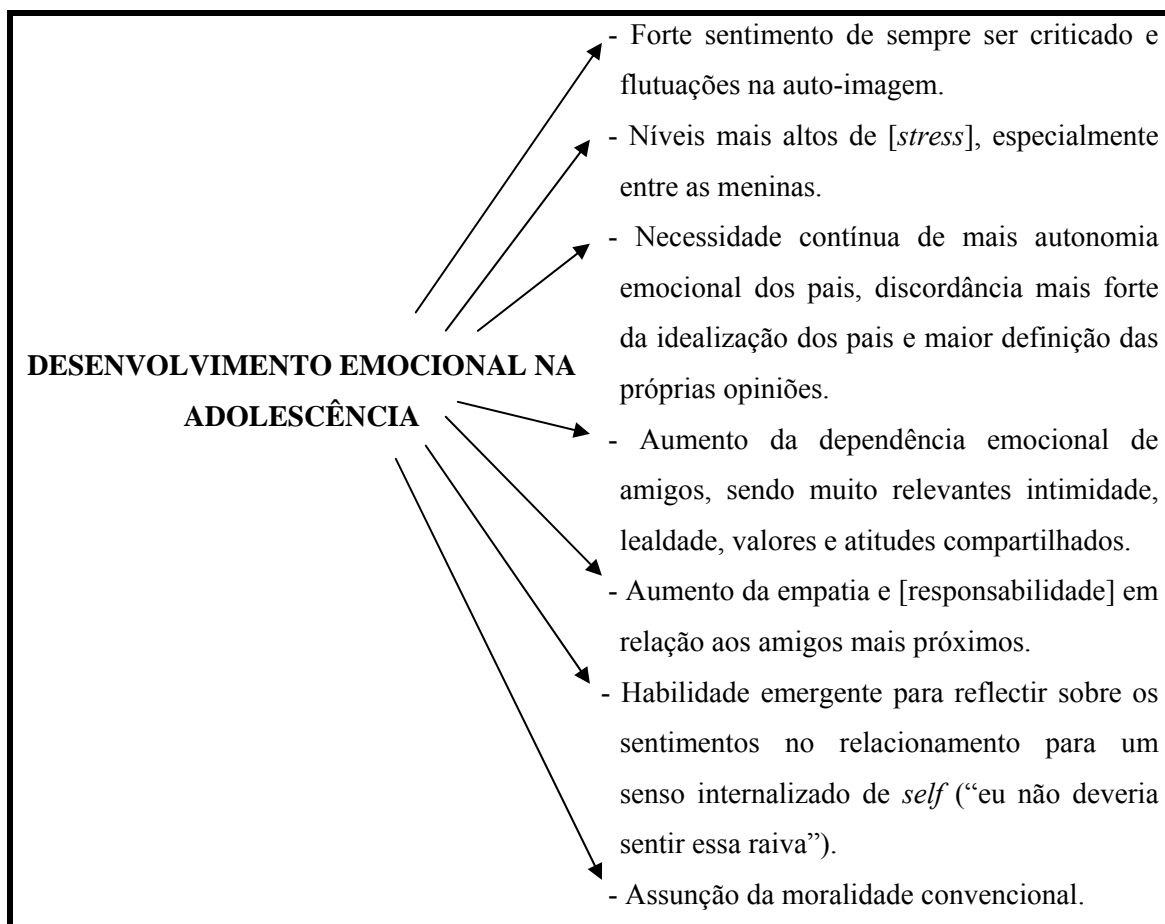
É certo que, se não existir o contacto com o outro, o fortalecimento do ego não acontecerá, pois só olha para si, não se compara com o outro, não avalia o que o outro pensa acerca dele. Este *outro* é constituído por um círculo de indivíduos imbuídos de valores e que compõem toda a sociedade em que se insere. Para além de consolidar a identidade do próprio indivíduo, o meio social é o *seu espelho*, onde se reconhece reflectido, onde se vê crescer (Pimenta, 2007).

No mundo contemporâneo, a adolescência é, sem dúvida, um período marcante na vida do indivíduo, pela construção da sua identidade, ainda que Erikson tenha chamado a atenção para o *ciclo vital*, pois durante toda a vida desenvolvemos um senso de identidade, atravessado por períodos diferenciados (fases), cada um portador de uma crise, uma vez que se vão desenvolvendo características específicas do ego, com vista à consolidação da identidade (Pimenta, 2007).

Por tudo isto, é importante que um dado adolescente seja visto, entendido, dentro do momento histórico, cultural e social em que vive (Pimenta, 2007). Tudo leva a crer que as condições sociais envolventes exercem uma influência decisiva sobre a organização psíquica: “A reciprocidade entre a necessidade do indivíduo e as condições sociais pode ser vista como o determinismo social do comportamento humano” (Blos, 1994: 205) e, segundo Bernfeld (1929), “(...) o desenvolvimento psicológico não [é] perfeitamente inteligível sem referência ao ambiente social como variável independente (Bernfeld, 1929, *cit. in* Blos, 1994: 207).

No entanto, o adolescente mostra uma atracção pela sensibilidade interna e não tanto pelo contacto com a matéria, revela interesse pelas experiências afectivas e pelo desenvolvimento do espírito crítico; muitas vezes, volta-se para si próprio para se entender enquanto pessoa, isola-se, toca música, escreve um diário ou pinta, numa busca incessante do conhecimento de si próprio e do seu desenvolvimento emocional e, aqui, a presença dos amigos fá-lo encontrar as respostas para as suas inquietações, para a incompreensão dos seus afectos (Moreira, 2005) (cf. Quadro 4). As relações interpessoais afectam grandemente a visão generalizada do futuro, assim como se interligam com a satisfação de necessidades psicológicas básicas (Laghi *et al.*, 2008).

Quadro 4 – As mudanças do desenvolvimento emocional na adolescência (Fonte: Breinbauer & Maddaleno, 2008: 252)



Simultaneamente, o adolescente revela insegurança e instabilidade, por estar a substituir o que é conhecido e familiar pelo desconhecido e incompreensível. Trata-se claramente de uma fase de transição, que encontra as suas raízes no passado (infância) e a consecução dos seus objectivos no futuro (adulterez):

During adolescence, time perspective acquires new significance; adolescents become increasingly aware of their own identity to the extent that they recover and make their own past memories. At the same time they attribute a greater importance to the future, where they place the fulfillment of aspirations and projects (Laghi *et al.*, 2008: 182).

Assim, encontrámos no processo de desenvolvimento uma identidade em *crise*, porque, paradoxalmente, encerra grandes riscos, por um lado, e grandes possibilidades de construção de um projecto de vida, por outro (Moreira, 2005).

Sejam mudanças a nível biológico, psicológico ou social, o facto é que para o próprio adolescente tomar as suas decisões, assumir as responsabilidades das suas acções ou possuir a

capacidade de se sustentar se institui um processo que determina uma importante distinção entre a adolescência e a idade adulta, de acordo com o que nos diz a literatura.

2.2. A escola como espaço sócio-afectivo na adolescência

Sempre que considerámos a cidadania e a adolescência, devemos necessariamente atender à importância que o espaço escolar assume quanto a propiciar aos estudantes aprendizagens múltiplas de conhecimentos e de competências, no domínio da cidadania. Todas estas aprendizagens têm um importante relevo para o exercício da cidadania, através das oportunidades que a escola dá aos estudantes para a sua intervenção nos problemas da escola, ou através da permissividade concedida aos estudantes para expressarem os seus pontos de vista (Afonso *et al.*, 2005).

Relvas (2000: 66) coloca a questão: “Que escola(s) para que adolescente(s)?”, no momento em que assistimos a um alargamento da frequência escolar obrigatória, provocando um aumento da competição e uma conseqüente redução da solidariedade entre iguais, nalguns casos. Por outro lado, progressivamente, os adolescentes vão ganhando o estatuto/papel/posição de estudantes, constituindo-se, assim, a sua primeira identidade; a escola de hoje transforma, pois, “(...) os jovens em estudantes e as famílias em encarregados de educação” (Relvas, 2000: 67).

E, por isso, conforme já referimos, as interações com os pares são de grande importância para garantir a segurança emocional dos adolescentes. A qualidade e a quantidade destas interações proporcionam o desenvolvimento das competências afectivas e sociais, além das intelectuais e cognitivas, ao mesmo tempo que favorecem a aquisição de normas e de valores sociais:

(...) os iguais desafiam o indivíduo no que diz respeito à sua concepção pessoal e “impessoal” do mundo; conduzem à aceitação do compromisso social e, através da experimentação de pontos de vista alternativos, permitem o treino e aquisição de conceitos como juízo moral, a capacidade de tomada de decisão e de comunicação (Relvas, 2000: 75).

É ainda dentro do grupo que o adolescente tem a possibilidade de testar a sua capacidade para liderar e os papéis que desempenha: “(...) a escola é, fundamentalmente, um espaço para se *aprender a aprender a ser, no encontro entre o conhecimento e o outro*” (Relvas, 2000: 76). Por outro lado, na adolescência, é crescente a autonomização face aos pais e aos professores, afirmando-se o pensamento próprio, imbuído de maior abstracção, por isso,

verifica-se, paralelamente, uma crescente valorização do grupo de iguais como suporte da sua própria identidade. Trata-se de um processo *intrapsíquico e interpessoal* vivenciado sobretudo no 3º Ciclo do Ensino Básico e no início do Ensino Secundário (Medeiros, 2000b). Todavia, se, para o sexo masculino, as amizades se baseiam essencialmente nas actividades conjuntas e no companheirismo; para o sexo feminino, o grupo de amigos representa apoio emocional, auto-revelação e intimidade. São também as meninas adolescentes que tendem a preocupar-se mais com pensamentos negativos sobre as suas amizades, podendo até experimentar afectos negativos nos seus relacionamentos de amizade e no seu seio familiar, o que conduz ao prolongamento de sentimentos como a angústia e o *stress*. Enquanto os meninos adolescentes são mais agressivos fisicamente, as meninas são mais agressivas afectivamente. Porém, tanto os meninos como as meninas compartilham determinadas necessidades (o amor, o sucesso, o apoio, a aceitação) (Breinbauer & Maddaleno, 2008).

Por outro lado, os adolescentes começam a esboçar preocupações com o seu sucesso no mundo real e com os requisitos necessários à sua sobrevivência. Estas preocupações levam-nos à procura de respostas para as seguintes questões: *Quais são as regras e como posso lidar com elas? O que é bom, ruim, certo e errado? Que papéis existem na sociedade e quais deles eu quero desempenhar?* Independentemente das respostas obtidas, note-se que os adolescentes são ainda muito permeáveis a influências várias, por ainda não possuírem o senso de *self* ou a força do ego (Breinbauer & Maddaleno, 2008: 235).

Deste modo, a importância atribuída à escola, ao nível das dimensões social e afectiva, é evidente, de acordo com o estudo efectuado por Medeiros (2000a), envolvendo adolescentes com idades compreendidas entre os 12 e os 21 anos, sobre as percepções destes relativamente à escola. As correlações estabelecidas no estudo apontaram para o aumento do desejo de continuar na escola sempre que aumenta o número de amigos e para a diminuição do nível de satisfação e motivação com e na escola à medida que aumenta o ano de frequência e a idade:

A escola funciona, assim, como um espaço de projecção, o qual é, ou não, em si, um continente sócio-afectivo. Na verdade, os estudantes projectam a presença ou a ausência das suas dificuldades emocionais ou sociocognitivas, na escola. Esta é, assim, muito mais do que um edifício, é um sistema organizacional, mas é, também, uma entidade de afectos na adolescência (Medeiros, 2000b: 94-95).

Para os estudantes, a escola é vista como um todo; como um espaço cuja maior importância são as relações sócio-afectivas (Medeiros, 2000b).

Sem dúvida que a escola e o contexto familiar se encontram na vanguarda dos recursos que contribuem para o bem-estar emocional dos adolescentes. Verifica-se que a ligação com a escola constitui um factor protector contra níveis elevados de desequilíbrio emocional. Com efeito, a percepção que o estudante tem da sua ligação com a escola condiciona a sua saúde mental e o seu bem-estar: “(...) the adolescent’s school context “fit” the adolescent’s psychological needs during this developmental period” (Wilkinson-Lee *et al.*, 2009). É na escola que os adolescentes preenchem grande parte do seu dia, por isso neste espaço acontecem muitas interações significativas para o desenvolvimento pessoal e social do adolescente. Assim, nas sociedades ocidentais da actualidade, as escolas enfrentam o desafio de educar integralmente o adolescente, não só numa perspectiva cognitiva e vocacional mas também pessoal e social. Reconhece-se, igualmente, que muitos são os adolescentes que enfrentam instabilidade psicológica, fruto de um ambiente familiar pouco estável, do vasto leque de opções de estilos de vida, ou da insegurança sentida em relação ao futuro (Guimarães, 2007). Durante a adolescência, torna-se difícil dissociar o desenvolvimento do pensamento dos efeitos provenientes da experiência escolar (Claes, 1990).

Aquando da nossa revisão da literatura, apercebemo-nos da escassez de estudos no domínio da escola como espaço sócio-afectivo e cívico na adolescência, a nível nacional; no entanto, referenciaremos alguns, dos poucos existentes, que considerámos mais significativos para a nossa investigação. Dos estudos que se fizeram em Portugal, nos últimos anos, destacámos a investigação de Afonso *et al.* (2005), que desenvolveram um estudo sobre os conhecimentos, concepções e práticas de cidadania dos adolescentes portugueses, cujos resultados revelaram que a maioria dos estudantes portugueses dos 8º e 9º anos de escolaridade consideraram importante o envolvimento dos adolescentes na resolução dos problemas da escola e reconheceram que este contribui para a aprendizagem de competências relevantes, como: (i) a compreensão de pessoas com ideias diferentes; (ii) a oportunidade de expressarem o seu ponto de vista em sala de aula; e (iii) a cooperação em grupos. Contudo, a maioria dos estudantes revelaram que não aprenderam na escola a importância de votar, assim como raramente tomaram a iniciativa de trazerem para a sala de aula assuntos correntes para discussão. Reconheceram, igualmente, que os professores utilizam métodos de instrução convencionais, apelando sobretudo à memorização. Na comparação com outros países participantes no estudo, constatou-se que os estudantes portugueses apresentaram resultados superiores à média internacional relativamente “(...) ao sentido de eficácia política colectiva na escola e as oportunidades que a escola propicia para a aprendizagem de conhecimentos e de competências, com excepção da importância de votar” (Afonso *et al.*, 2005: 90). A partir

dos resultados do estudo, mostrou-se necessária a transformação do clima de sala de aula, com vista ao alcance de uma maior expressão e discussão sobre os pontos de vista diversos da realidade social e política (Afonso *et al.*, 2005).

Mais tarde, em 2008, Azevedo & Menezes analisaram as concepções de cidadania nos estudantes. A amostra foi seleccionada aleatoriamente em cinco escolas da área metropolitana do Porto, visando o estudo de estudantes do 9º, do 10º e do 11º anos de escolaridade, cujas idades variaram entre os 14 e os 21 anos. Foi aplicado um questionário com o intuito de saber as percepções dos adolescentes acerca das oportunidades que têm de participação na escola, na família e na sociedade civil. As conclusões do estudo apontam para a participação dos adolescentes portugueses numa variedade de contextos educativos e noutros, com uma elevada qualidade de participação. Azevedo & Menezes (2008) sugerem que a qualidade das experiências de participação nos diversos contextos é um indicador significativo de que estes adolescentes serão politicamente activos no futuro. As conclusões deste estudo mostraram igualmente que, para os adolescentes, obedecer à lei, participar em actividades para ajudar os pobres, contribuir para a preservação do meio ambiente ou promover os direitos humanos são as características de cidadania mais valorizadas, ao invés de outras, como, por exemplo, ser membro de um partido político ou participar de discussões políticas.

Neste contexto, a investigação de Azevedo & Menezes (2008) sugere que as aprendizagens na escola apresentam maior incidência nas competências de carácter social (acções cívicas), como a compreensão das ideias das pessoas ou a cooperação em grupo, e não tão explicitamente nas questões políticas, como a importância do voto e de se ser um cidadão patriota. Já no que concerne ao espaço de sala de aula, os estudantes dão indicações de que as aulas são organizadas como espaço democráticos, porque podem expressar livremente as suas opiniões, discordantes ou não, acerca das questões sociais e políticas.

Os estudos que acabámos de mencionar sobre o desenvolvimento cívico (Afonso *et al.*, 2005; Azevedo & Menezes, 2008), ao compararem Portugal com outros países, sugeriram, globalmente, que os conhecimentos dos adolescentes sobre as instituições democráticas e as competências de cidadania, em particular a participação na vida política, estão aquém do que seria desejável numa sociedade democrática (Martins & Mogarro, 2010).

Em síntese, podemos referir que não existe um consenso acerca da denominação e da demarcação das fases de desenvolvimento da adolescência, sendo as perspectivas múltiplas e

até divergentes. Deste modo, agrupar as mudanças que ocorrem na adolescência em dimensões – como o desenvolvimento pubertário; o desenvolvimento cognitivo; as modificações de socialização e a construção da identidade – possibilita uma definição mais consistente deste período de desenvolvimento. Acresce dizer que a reflexão que tecemos em torno das mudanças mais significativas – cognitivas, morais e emocionais – que ocorrem durante a adolescência sustentou a importante distinção entre o adolescente e a criança e entre o adolescente e o adulto. A importância da escola como espaço sócio-afectivo, para o estudante adolescente, foi igualmente um tema que mereceu especial enfoque no presente capítulo.

CAPÍTULO 3 – O bem-estar psicológico de estudantes adolescentes

Se as aptidões cognitivas são apenas parte da resposta ao como e porquê das diferenças individuais nos seus desempenhos escolares, qual será o resto da resposta?

(Sternberg, 1997)

3. O bem-estar psicológico de estudantes adolescentes

3.1. O conceito de «bem-estar»

No decurso da década de 90, a psicologia positiva intentou promover o que de mais positivo existe na vida humana. A psicologia positiva é uma abordagem da psicologia que atribui particular importância às variáveis positivas do comportamento humano, tais como o optimismo, a alegria, a felicidade, o amor, a esperança. Seligman & Csikszentmihalyi (2000) definem como pilares da psicologia positiva o estudo das experiências subjectivas positivas (o bem-estar, a satisfação, o optimismo, a felicidade, a esperança); o estudo dos traços individuais positivos (a capacidade de amar, a coragem, as competências interpessoais, a perseverança, a originalidade, a força de vontade) e o estudo das virtudes cívicas e das instituições promotoras de experiências positivas, como o civismo, a responsabilidade, o altruísmo, a tolerância, a moderação. Com a psicologia positiva privilegia-se o estudo das emoções e dos valores positivos do comportamento e da personalidade dos adolescentes e adultos (Ferreira, 2007; Araújo *et al.*, 2007).

Desde o início da sua curta história, a psicologia positiva tem tido inúmeras aplicações em vários domínios: na saúde, no trabalho e na educação. Preocupa-se com a educação, na medida em que aproxima o professor do estudante; valoriza os processos de socialização e a motivação do estudante, através de um processo humanizado, e revela interesse pelos fenómenos de abandono e sucesso escolar. A ênfase é colocada no aprender a ser, a pensar e a auto-regular-se, e ainda no desenvolvimento de contextos educativos promotores de emoções positivas e de sucesso na aprendizagem (Ferreira, 2007; Araújo *et al.*, 2007).

Nos últimos anos, o interesse pelas emoções positivas, como sejam o bem-estar, a satisfação com a vida, a alegria, o optimismo, o entusiasmo e a esperança, tem superado o verificado pelas emoções negativas (a depressão, o desânimo, a ansiedade, o medo, a solidão ou a agressividade). Sem dúvida que as convulsões políticas e económicas conhecidas na História Universal terão contribuído para que a ciência psicológica atribuísse mais enfoque à doença e ao alívio do sofrimento do que propriamente à saúde e à promoção da felicidade (Novo, 2000). Neste sentido, as publicações na Psicologia sobre a felicidade e o bem-estar psicológico têm-se sucedido desde o dealbar dos anos setenta. Em 1973 o *Psychological Abstracts International* começou a reservar uma entrada para o termo *happiness*. Das inúmeras publicações, evidenciamos as seguintes: *A estrutura do bem-estar psicológico* (Bradburn, 1969); *A psicologia da felicidade* (Argyle, 1987); *A busca da felicidade* (Myers,

1992); *Felicidade* (Lykken, 1999); *A psicologia do bem-estar* (Miley, 1999); *Optimizing well-being* (Keyes et al., 2002); *Bienestar psicológico* (Grandmontagne et al., 2004); *O bem-estar psicológico em adolescentes* (Fernandes, 2007); *Living well* (Ryan et al., 2008); *Adolescents' psychological well-being* (Garcia et al., 2009), entre outros (Novo, 2000).

Ainda que o conceito de «bem-estar» remonte a Aristóteles, quando estudámos a sua evolução ao longo do tempo, verificámos que parece ser no Iluminismo que adquire grande expressão, quando a felicidade e o desenvolvimento pessoal são tidos como valores supremos. Pela primeira vez, a sociedade é entendida como a garante da satisfação das necessidades dos cidadãos, assegurando-lhes o alcance de uma vida boa. Se tradicionalmente o conceito de bem-estar se identificava com a dimensão material (o rendimento económico), a partir dos anos sessenta, a dimensão alcançada é global, valorizando-se outras dimensões (a saúde, as relações sociais, o trabalho, a liberdade). O bem-estar na vida é encarado como um todo (Novo, 2000).

À dificuldade de encontrarmos uma definição objectiva para o conceito de *bem-estar*, acrescenta-se ainda o facto de este conceito poder ser influenciado por variáveis diversas: a idade, o sexo, o nível socioeconómico, a cultura. A sensação de bem-estar associa-se, em grande medida, ao modo como cada um é capaz de lidar e de absorver os episódios da sua vida (Silva et al., 2007). No entanto, falar de bem-estar psicológico não é falar de satisfação, são dois conceitos distintos: “(...) the difference between LS [Life Satisfaction] and PWB [Psychological Well-Being] is of theoretical nature; LS is subjectively assessed while PWB may be a more objective description of well-being” (Garcia & Siddiqui, 2009: 408).

Segundo Ryff & Singer (1998), a vida tem de ter um sentido, através do envolvimento em projectos que dêem significado à existência pessoal e desenvolvam a personalidade. Assim sendo, estes autores consideraram os objectivos na vida, a aceitação e a realização de si, o crescimento pessoal e as relações positivas com os outros como importantes dimensões do bem-estar e da saúde em geral. E não há dúvida que todas estas dimensões envolvem o *eu* na relação com o mundo interpessoal.

Existe, porém, a possibilidade das características de personalidade ⁴ estarem na origem da escolha das situações que conduzem a um aumento ou decréscimo do bem-estar,

⁴ A personalidade e o bem-estar representam constructos distintos: enquanto a personalidade atenta na descrição das propensões individuais para com um padrão estável de pensamentos e comportamentos, o bem-estar altera-se em função dos eventos da vida, através de um processo individual avaliativo. Se a personalidade se refere às diferenças individuais dos comportamentos, sentimentos e pensamentos verificados, o bem-estar representa um estado psicológico expressamente pretendido (Schmutte & Ryff, 1997; Kling et al., 2003).

considerando-se, no entanto, que esta possibilidade se encontra dependente da natureza das situações (Schmutte & Ryff, 1997; Kling *et al.*, 2003).

Estudos diversos têm mostrado que os factores demográficos têm evidenciado efeitos reduzidos na explicação da variância do bem-estar subjectivo. Por outro lado, o estudo da relação entre a personalidade e o bem-estar subjectivo tem merecido grande atenção por parte dos investigadores destas áreas. Deste modo, procurou-se compreender, ao longo do tempo, a variabilidade dos níveis do bem-estar subjectivo, chegando a defender-se a existência de um *set point*, que conheceria uma perturbação em apenas curtos períodos de tempo, dependendo de circunstâncias e acontecimentos da vida (Lykken & Tellegen, 1996; Lyubomirski *et al.*, 2005). Para estes autores, a relativa estabilidade dos níveis de bem-estar subjectivo reflecte os traços de personalidade. Todavia, a linearidade destas questões nem sempre é comprovada nos estudos de carácter longitudinal. Foi ao longo de 17 anos que Fujita & Diener (2005) realizaram um estudo, cujos resultados revelaram apenas a existência de um *soft set point*, uma vez que a satisfação com a vida é mutável, para alguns indivíduos, em períodos de aproximadamente cinco anos. Os traços de personalidade mostraram maior estabilidade do que a satisfação com a vida, revelando que esta sofreria maior influência dos acontecimentos exteriores comparativamente aos traços de personalidade.

Para Ryan & Deci (2001), o bem-estar subdivide-se a duas abordagens: a hedónica (o bem-estar como a obtenção do máximo prazer, evitando a dor) e a eudaimónica (o bem-estar em termos de funcionamento psicológico positivo). Enquanto a primeira visa o estudo da felicidade, a segunda centra-se no estudo do significado e realização pessoal.

A hedonia e a eudaimonia são consideradas abordagens diferenciadas sobre o bem-estar humano. Enquanto a hedónica define o bem-estar como a ocorrência de afecto positivo e a ausência de afecto negativo, a eudaimónica pauta-se por uma vivência humana completa (Ryan *et al.*, 2008).

O conceito de eudaimonia (*eu*: bom; *daimon*: anjo/demónio) com Aristóteles apresenta-se como:

(...) o ideal de vida e da acção humana em complementaridade à felicidade. Assim, a perspectiva eudaimónica cinge-se por uma concepção pluralista do bem, consagrada no pressuposto de que toda a acção humana voluntária deve procurar alcançar algo útil, sendo só possível tal busca no seio de uma sociedade justa e que contemple tais aspirações da vontade humana (Fernandes, 2007: 1).

Falar de bem-estar implica, então, remontar à Grécia Antiga, onde encontramos as suas origens na obra *Ética a Nicómano*, de Aristóteles, redigida no século IV a.C. (Paschoal, 2000; Santos, 2001). Nesta obra, o bem-estar é concebido como uma entidade multidimensional que inclui o bem-estar subjectivo e o bem-estar psicológico (Ryan & Deci, 2001; Keyes, *et al.*, 2002; Lent, 2004). Desde Aristóteles, as pessoas perceberam que uma boa vida envolve prazer e muito mais, como a compreensão de si e do mundo e a integração psicossocial (Bauer, 2008). Para Ryff & Singer (2008), o objectivo de Aristóteles não foi discernir a natureza do bem-estar humano, mas sim formular uma doutrina que fornecesse orientações sobre como viver:

Both the general run of men and people of superior refinement say that it [the highest of all goods achievable by action] is happiness, and identify living well and faring well with being happy; but with regard to what happiness is they differ, and the many do not give the same account as the A EUDAIMONIC APPROACH TO PSYCHOLOGICAL WELL-BEING wise. For the former think it is some plain and obvious thing, like pleasure, wealth, or honor (Aristotle/Ross, 1925: 5, *cit. in* Ryff & Singer, 2008: 15-16).

Segundo Ryan *et al.* (2008), a eudaimonia, para Aristóteles, é a regra de uma boa vida humana, vivendo-se em conformidade com a razão, moderadamente, visando a excelência e a realização completa da vida humana. Trata-se, portanto, de uma definição complexa e sujeita às mais variadas interpretações.

Assim sendo, a visão eudaimónica pressupõe que nem todos os desejos e aspirações, quando são alcançados, são promotores de bem-estar: alguns podem originar sentimentos agradáveis, mas, ainda assim, evitar a boa vida e o bem-estar (por exemplo, o *status* e a riqueza). Pelo contrário, presume-se que é a satisfação das necessidades humanas básicas que conduzem à realização pessoal e se reflectem no funcionamento psicológico positivo e no bem-estar (Hofer *et al.*, 2008).

Considerando a literatura científica contemporânea, verificámos que o bem-estar aparece também associado à felicidade⁵ e esta só é experimentada quando as pessoas se realizam nas actividades que desenvolvem ou no alcance dos objectivos que definem. Falar de felicidade é também considerar duas concepções diversas que se complementam, uma de

⁵ Paulatinamente, o conceito de felicidade começa a ser entendido como condição *sine qua non* do bem-estar subjectivo e do bem-estar psicológico; a felicidade deixa de ser encarada como o objectivo de vida de cada um para passar a ser assumida como um objectivo universal, um critério da própria ciência psicológica (Novo, 2000).

ordem espiritual (plenitude pessoal) e outra mais física (prazer). Porém, é a expressividade pessoal ou eudaimónica que contribui para a auto-realização e não o prazer hedonístico (Ryff, 1989b). Assim, é no contexto do bem-estar que a *eudaimonia* aparece como sinónimo de felicidade (Novo, 2000).

3.2. Bem-estar subjectivo e bem-estar psicológico

A dimensão do bem-estar tem sido estudada em duas linhas de investigação principais: o bem-estar subjectivo (*Subjective Well-Being* – SWB) e o bem-estar psicológico (*Psychological Well-Being* – PWB), a partir do pressuposto que o constructo se fundamenta em dimensões afectivo-emocionais e cognitivas, sendo a personalidade uma determinante importante do bem-estar (Fernandes, 2007).

O estudo do bem-estar, na sua orientação psicológica, enveredou por duas concepções fundamentais: a componente afectiva – contemplando quer o afecto positivo (emoções como a alegria, a afeição e o orgulho), quer o afecto negativo (emoções como a vergonha, a culpa, a tristeza) – e a componente cognitiva (Bradburn, 1969; Diener *et al.*, 1985; Diener & Lucas, 2000). Existe, assim, consenso entre os investigadores sobre a existência de uma dimensão cognitiva e de uma dimensão afectiva do bem-estar subjectivo, que são conceptualizadas como a satisfação com a vida e como o sentimento de felicidade (Sagiv & Schwartz, 2000):

Os psicólogos que sustentam a perspectiva hedonista consideram o bem-estar subjectivo e a felicidade como sinónimos. Por outro lado, os estudiosos cujas ideias sobre bem-estar são mais coerentes com as visões de Aristóteles em relação à *eudaimonia* acreditam que a felicidade e o bem-estar não são sinónimos. Formulado de maneira simples: bem-estar = felicidade + significado (Snyder & Lopez, 2009: 135).

Deste modo, sublinhámos que o modelo de bem-estar psicológico (*Psychological Well-Being* – PWB), de Ryff, adoptou o conceito de *eudaimonia*, enquanto dimensão essencial da existência humana. Pretendeu, assim, centralizar as dimensões da psicologia positiva, colmatar o carácter ateu do modelo de bem-estar subjectivo e integrar o bem-estar no âmbito da saúde mental (Fernandes, 2007).

É, contudo, a frequência com que ocorrem as emoções, e não propriamente a intensidade destas, que constitui o melhor indicador de bem-estar subjectivo (*Subjective Well-Being* – SWB) (Fernandes, 2007). Segundo Diener, este conceito não é mais do que a

combinação da satisfação geral com a vida (entendida como a apreciação subjectiva das recompensas da vida e da própria situação no mundo) e o afecto positivo (Snyder & Lopez, 2009). É um modelo que se apresenta como uma área da psicologia que contempla os estudos relacionados com a felicidade, com o afecto positivo, com a satisfação de vida, com a qualidade de vida, melhor dizendo, reporta-se ao estudo do que as pessoas pensam e do como se sentem perante a vida (Galinha & Ribeiro, 2005). O bem-estar subjectivo tem em Diener o seu principal investigador e sistematizador de conhecimentos. Contudo, Huebner tem dedicado a sua investigação ao estudo do bem-estar subjectivo em crianças e adolescentes, enquanto Diener tem concentrado os seus estudos numa população na fase da adultez (Fernandes, 2007: 23).

Enquanto o modelo de bem-estar subjectivo se conceptualiza a partir da noção de felicidade, o de bem-estar psicológico considera a felicidade ao mesmo tempo que contempla, igualmente, as dimensões da personalidade, essenciais ao funcionamento psicológico positivo. Neste sentido, podemos considerar que o modelo de bem-estar subjectivo é demasiadamente linear, pois de acordo com ele as experiências e os afectos positivos são exclusivamente bons, enquanto as experiências e os afectos negativos são exclusivamente nefastos. Não se atende, portanto, no modelo de bem-estar subjectivo, aos processos subjacentes a qualquer situação ou condição de equilíbrio e desenvolvimento (Novo, 2000). Portanto, o bem-estar subjectivo refere-se à forma como as pessoas avaliam as suas vidas em termos globais ou em domínios específicos, e estas avaliações podem ser de natureza cognitiva ou emocional (Hofer *et al.*, 2008).

Observámos a existência de um consenso, entre os investigadores, quanto à aceitação de uma dimensão cognitiva e de uma dimensão afectiva do conceito de bem-estar subjectivo. Diener insere este constructo no âmbito da psicologia positiva, identificando-o como a avaliação cognitiva (satisfação com a vida) e afectiva (felicidade) que os indivíduos fazem das suas próprias vidas. Deste modo, para Diener, o bem-estar subjectivo reflecte os valores que as pessoas possuem e, ao mesmo tempo, o que elas consideram importante nas suas vidas: “As pessoas têm um abundante [bem-estar subjectivo], quando sentem muitas emoções positivas e poucas emoções negativas, quando estão envolvidas em actividades interessantes, quando vivenciam muitos prazeres e poucos sofrimentos e quando estão satisfeitas com as suas próprias vidas” (Diener, 2000: 34).

Conforme o entendimento de Diener *et al.* (1999), o bem-estar subjectivo é uma entidade multidimensional que integra uma componente cognitiva (os juízos sobre a

satisfação com a vida) e uma afectiva (as reacções emocionais, positivas ou negativas, face aos juízos emitidos).

No entanto, a investigação no domínio do bem-estar subjectivo tem progredido de um interesse centrado em variáveis circunstanciais (sociodemográficas) para um processo de natureza psicológica (variáveis de personalidade) (Diener *et al.*, 1999). A qualidade de vida envolve, para além dos aspectos ambientais, também os aspectos internos, relativos a cada pessoa, que correspondem tanto ao bem-estar psicológico, como ao bem-estar subjectivo (Veenhoven, 2005).

Para Keyes *et al.* (2002), os constructos *bem-estar subjectivo* e *bem-estar psicológico*, embora conceptualmente relacionados, são empiricamente separados. O modelo de bem-estar subjectivo permite apenas determinar a felicidade sentida pelo indivíduo, enquanto que o modelo de bem-estar psicológico permite identificar o sentimento de felicidade em domínios psicológicos diversos e quais os recursos psicológicos que a pessoa detém ao nível da aceitação de si e do seu relacionamento interpessoal, assim como do seu domínio do ambiente.

Em comum, os dois modelos podem avaliar, relativamente a critérios de referência, a percepção pessoal de felicidade e de satisfação com a vida. O bem-estar apresenta-se como a expressão pessoal e subjectiva. Através da auto-avaliação, utilizada pelos dois modelos, pode perceber-se que quem apresenta uma baixa satisfação com a vida e sentimentos de infelicidade está a expressar insatisfação, tristeza, depressão, portanto, a presença de um sofrimento psicológico. Por outro lado, quem menciona experiências emocionais positivas está a expressar bem-estar pessoal. Todavia, se um baixo nível de bem-estar psicológico não constitui um critério de ausência de saúde mental, também um elevado nível não indica um funcionamento psicológico positivo (Novo, 2000).

Para Waterman (1993), enquanto o bem-estar subjectivo aparece associado à felicidade, ao relaxamento, a sentimentos positivos e a uma ausência de problemas, o bem-estar psicológico encontra-se associado ao ser em mudança, ao exercício do esforço e à procura do crescimento e desenvolvimento pessoal:

We think that a more comprehensive appraisal of a human's being well - consonant with eudaimonic well-being - should extend beyond just how *good* one *feels* about the self in a world of others to incorporate how *integratively* one *thinks* about the self and others (Bauer *et al.*, 2008: 84).

No ser humano, o bem-estar subjectivo e o bem-estar psicológico são, então, duas facetas do seu óptimo funcionamento, ou seja, ambos são promotores do florescimento humano (*human flourishing*), conforme a designação da psicologia positiva (Albuquerque & Lima, 2007).

Enquanto o constructo *bem-estar subjectivo* agrega diversos conceitos – felicidade, satisfação, experiências emocionais –, o *bem-estar psicológico* caracteriza-se por dimensões diversas e básicas do funcionamento positivo, emergentes de modelos teóricos da psicologia do desenvolvimento, da psicologia clínica e da saúde mental, como já dissemos (Novo, 2000).

Se, por um lado, o bem-estar subjectivo considera a avaliação que as pessoas fazem das suas vidas, de acordo com valores, sentimentos e necessidades, por outro lado, o bem-estar psicológico alicerça-se num contexto teórico, de orientação humanista, vinculando-se na psicologia do desenvolvimento e clínica (Fernandes, 2007).

3.2.1. O modelo psicológico do bem-estar de Ryff

Apesar de os estudos sobre o bem-estar subjectivo se desenvolverem em paralelo e, muitas vezes, em articulação com os conceitos do bem-estar psicológico, importa-nos relevar, particularmente, o modelo de bem-estar psicológico, que integra seis importantes dimensões: a *autonomia* (sentimento de autodeterminação e capacidade de auto-regulação); o *domínio do meio* (capacidade para gerir a própria vida e exigências extrínsecas ao indivíduo); o *crescimento pessoal* (sentimento de desenvolvimento contínuo e abertura a novas experiências de vida necessárias à maximização do seu potencial); as *relações positivas com os outros* (estabelecimento de relações positivas e altruístas com os outros); os *objectivos na vida* (definição de propósitos de vida e atribuição de significação/importância à existência e auto-realização pessoal); e a *aceitação de si* (caracterizada pela percepção e aceitação dos múltiplos aspectos do indivíduo, quer sejam relacionados com características boas ou más) (Ryff, 1989a, 1989b, 1989c; Ryff & Keyes, 1995).

É este modelo de bem-estar psicológico que encerra dois importantes pressupostos: a identificação do bem-estar a partir da presença de recursos psicológicos efectivos e o reconhecimento de que a concepção de bem-estar subjectivo é extremamente restrita (por exemplo, ao considerar a felicidade como critério de bem-estar, não está a considerar outras importantes dimensões psicológicas na caracterização do funcionamento positivo), por isso,

Ryff formula três pressupostos fundamentais: (i) Contemplar todas as características relevantes aos modelos teóricos da personalidade, da psicologia clínica e do desenvolvimento; (ii) Abranger dimensões relevantes no plano empírico, caracterizadoras de diferenças interindividuais ao nível de valores, crenças e ideais; e (iii) Integrar o bem-estar no âmbito da saúde mental e geral (Ryff, 1989a, 1989b, 1989c; Ryff & Singer, 1998). O principal desafio da autora foi o de trabalhar com todas as perspectivas de uma forma integradora, a partir da identificação de pontos de convergência nos modelos de funcionamento positivo (cf. Figura 2).

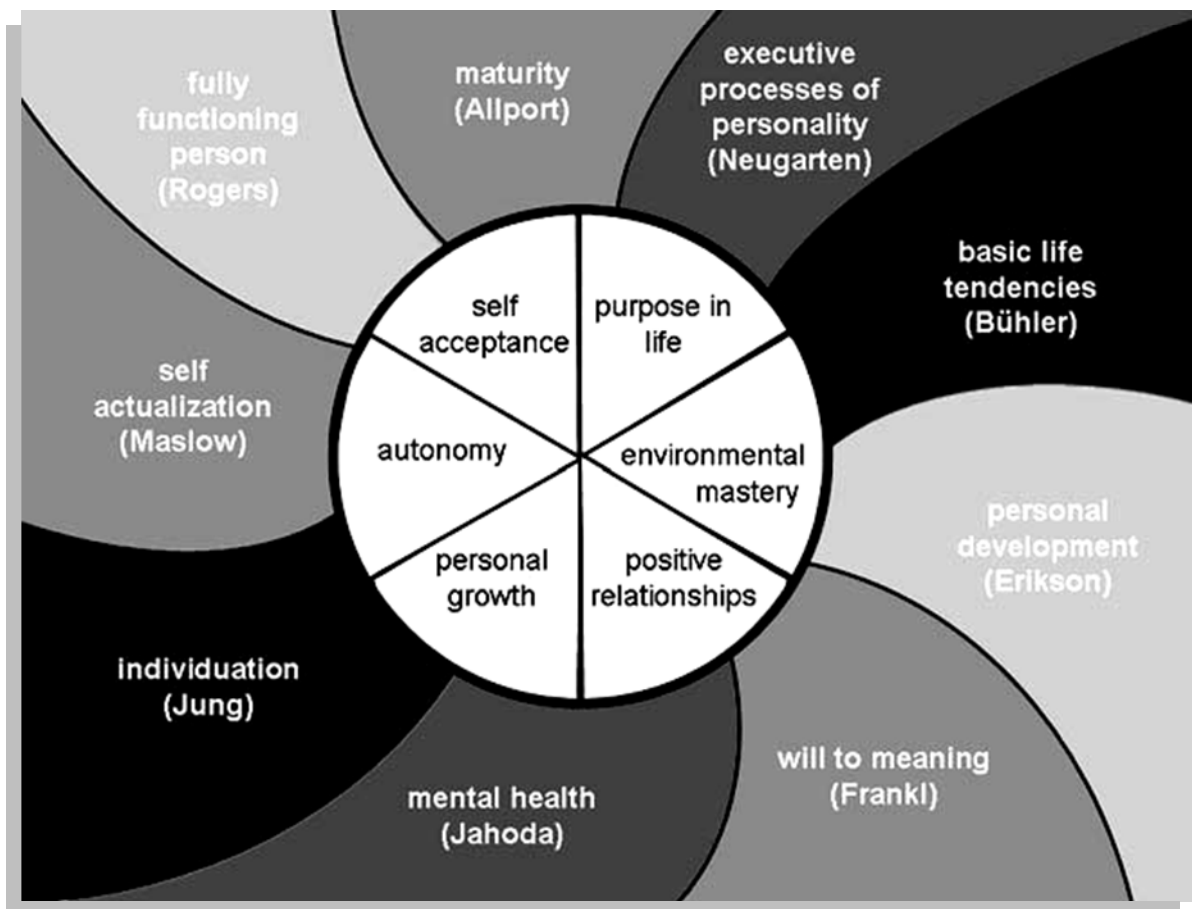


Figura 2 – Core dimensions of pwb and their theoretical foundations (Fonte: Ryff & Singer, 2008: 20)

Partindo da interpretação da Figura 2, encontramos, no centro da mesma, as seis principais dimensões do bem-estar psicológico – através de aspectos que visam o pleno funcionamento, o bem, o ser saudável – e, em seu redor, os fundamentos conceituais. Ryff & Singer (2008) salientam que cada uma das seis dimensões cresceu a partir da integração das diferentes perspectivas. Segundo Ryff (1989a), o funcionamento psicológico positivo,

definido pelas dimensões acima referenciadas, não conduz ao bem-estar, mas em si compreende o próprio bem-estar.

O bem-estar psicológico é definido a partir de diferentes concepções do desenvolvimento do auto-conceito, da personalidade e da saúde mental. O bem-estar é concebido numa perspectiva psicológica integradora de processos cognitivos, afectivos e emocionais, permitindo descrever diferentes dimensões psicológicas subjectivas, como sejam: a relação do indivíduo consigo e com a sua vida, no passado e no presente; a capacidade de orientar a sua vida de acordo com os objectivos que para si são significativos; e o relacionamento do indivíduo com o meio social e intersubjectivo. A aceitação de si é um sentimento em contínuo desenvolvimento, ligado à crença de que a vida pessoal é importante, entre outros sentimentos que constituem os caminhos da construção do bem-estar psicológico, nomeadamente a satisfação e a felicidade. Este é, então, um modelo que valoriza as dimensões que promovem a satisfação e a felicidade e não atende apenas ao significado estrito destes dois sentimentos (Novo, 2000).

No entender de Novo (2000), o bem-estar psicológico constrói-se por referência aos outros e ao mundo, numa relação de intersubjectividade. Não é por referência ao próprio, mas sim a partir do relacionamento interpessoal, que a identidade pessoal e o bem-estar psicológico se constroem.

É, então, sobretudo no domínio do bem-estar psicológico que se tem desenvolvido uma intensa investigação, orientada para a compreensão dos processos psicológicos subjacentes ao bem-estar. O bem-estar psicológico engloba aspectos do foro cognitivo, mas também afectivo-emocionais, e está fortemente associado à personalidade. Este constructo permite identificar as percepções/avaliações que cada indivíduo possui e faz de si próprio, bem como das suas condições e experiências de vida, resultando, assim, de um processo de formação da identidade ao longo da vida: “(...) é de esperar que o bem-estar psicológico reflecta o processo de desenvolvimento pessoal inerente à definição da identidade, expressão essa resultante da interacção entre a personalidade e o contexto sociocultural” (Fernandes, 2007: 299).

Ryff (1989a, 1989b, 1989c) tenta, deste modo, desenvolver, numa perspectiva mais psicológica do que filosófica, o conceito de bem-estar psicológico, através de indicadores de maturidade e de equilíbrio psíquico. Pretende-se, assim, definir o que se entende por

felicidade⁶. No entanto, já em 1969, Bradburn, inspirado na obra aristotélica *Ética a Nicómaco*, escreveu uma das primeiras obras sobre a estrutura do bem-estar psicológico ou sobre a felicidade e Ryff baseando-se na teoria de Abraham Maslow, retoma os conceitos de aceitação de si, de crescimento pessoal e de realização de si como dimensões fundamentais do bem-estar psicológico. Considera que, além dos impulsos, forças e conflitos, existe uma grande propensão para a auto-realização e para o crescimento livre de conflitos. Outro princípio retido por Ryff diz respeito ao crescimento pessoal, na medida em que constitui uma importante motivação humana e explica o desenvolvimento da personalidade, além de constituir um critério de bem-estar psicológico. Ryff salienta como importantes critérios de crescimento pessoal: o conhecimento de si próprio⁷, a aceitação de si, a integração das características positivas e negativas, a necessidade de normas, valores e objectivos pessoais, a capacidade de controlo interno, a dimensão interpessoal, a confiança nos outros e na natureza humana, a capacidade de tolerância e as relações de envolvimento com os outros (Ryff, 1989a, 1989b, 1989c; Ryff & Keyes, 1995; Ryff & Singer, 1998; Ryff & Singer, 2008). Por outro lado, estes critérios não consideram de *per si* características específicas e influências contextuais – necessidades, interesses, motivações e responsabilidades sociais e pessoais – do ciclo de vida, já que o funcionamento integral do indivíduo não significa a mesma coisa em idades diferentes. Erikson é, de facto, um dos poucos teorizadores que apresenta um modelo de desenvolvimento assente em estádios de integração e de expansão do ego, que descrevem qualidades acrescidas em função das tarefas de envolvimento psicossocial (Novo, 2000).

⁶ O conceito de «felicidade» não se apresenta definido de forma consistente, associando-se a muitos significados variados: alegria, afecto positivo, satisfação com a vida e simpatia (Proctor *et al.*, 2009). A felicidade é algo fundamental na vida das pessoas – na família, na educação, na política, no desporto, no emprego – e são as variáveis personológicas que contribuem muito mais para a felicidade, do que os factores sócio-demográficos e contextuais (Oliveira, 2000).

⁷ Tanto o auto-conceito como a auto-estima são variáveis motivacionais muito importantes durante a infância e adolescência, que se relacionam com diversos aspectos de um desenvolvimento saudável ao longo da vida (Fontaine & Antunes, 2003). Para Marsh & Smith (1983), o termo *self-concept* significa a percepção que a pessoa tem de si mesma. A formação do auto-conceito faz-se através de experiências que a pessoa vai tendo ao longo da vida, bem como das suas interpretações acerca destas experiências e até das apreciações que os outros vão realizando de si. Segundo Cloninger (2004), o auto-conhecimento, através da auto-aceitação, é um passo importante para o indivíduo tornar-se feliz.

Ainda para Ryff (1989a), as concepções de realização humana devem ser contextualizadas histórica e culturalmente e não cingir-se apenas a definições de critérios (como sentido da vida e a maturidade). Identificar o como e o porquê da aplicação destes critérios é igualmente importante, pois a procura de aspectos implícitos do bem-estar ou do funcionamento positivo permitem reflectir acerca de como as situações concretas de vida exigem recursos específicos e colocam desafios múltiplos. Assim sendo, o modelo (bem-estar psicológico) proposto por esta autora apresenta-se consentâneo com uma exploração do bem-estar, abrindo diversas perspectivas no âmbito da personalidade.

3.2.1.1. A avaliação do bem-estar psicológico

Considerar o bem-estar psicológico é referenciar domínios diferentes, de natureza cognitiva e de natureza afectiva, que identificam um vasto conjunto de características psicológicas (*autonomia, domínio do ambiente, crescimento pessoal, relações positivas com os outros, objectivos na vida e aceitação de si*), sustentadas no estudo do desenvolvimento humano (Fernandes, 2007).

Com o objectivo de obter uma definição empírica das dimensões acima mencionadas, Ryff (1989a, 1989b) desenvolveu um instrumento de auto-avaliação. Assim, as dimensões do bem-estar teoricamente determinadas (*theory-guided*) são distinguidas por níveis elevados (*high scorer*) ou níveis baixos (*low scorer*), conforme podemos constatar no Quadro 5.

Baseando-se nesta extensa matriz teórica, Ryff desenvolveu, em 1989, um conjunto de seis escalas que se designam de Escalas de Bem-Estar Psicológico (*Scales of Psychological Well-Being – SPWB*). Esta investigadora considera que o bem-estar é uma qualidade do funcionamento psicológico intrinsecamente associada à saúde mental, havendo, por isso, a necessidade de uma operacionalização do bem-estar.

Quadro 5 - Definitions of theory-guided dimensions of well-being (Fonte: Ryff & Singer, 2008: 25-26)

Self-acceptance

High scorer: Possesses a positive attitude toward the self; acknowledges and accepts multiple aspects of self including good and bad qualities; feels positive about past life.

Low Scorer: Feels dissatisfied with self; is disappointed with what has occurred in past life; is troubled about certain personal qualities; wishes to be different than what he or she is.

Positive relations
with others

High scorer: Has warm, satisfying, trusting relationships with others; is concerned about the welfare of other others; capable of strong empathy, affection, and intimacy; understands give and take of human relationships.

Low scorer: Has few close, trusting relationships with others; finds it difficult to be warm, open, and concerned about others; is isolated and frustrated in interpersonal relationships; not willing to make compromises to sustain important ties with others.

Personal growth

High scorer: Has a feeling of continued development; sees self as growing and expending; is open to new experiences; has sense of realizing his or her potential; sees improvement in self and behavior over time; is changing in ways that reflect more self-knowledge and effectiveness.

Low scorer: Has a sense of personal stagnation; lacks sense of improvement or expansion overtime; feels bored and uninterested with life; feels unable to develop new attitudes or behaviors.

Purpose in life

High scorer: Has goals in life and a sense of directedness; feels there is meaning to present and past life; holds beliefs that give life purpose; has aims and objectives for living.

Low scorer: Lacks a sense of meaning in life; has few goals or aims; lacks sense of direction; does not see purpose of past life; has no outlook or beliefs that give life meaning.

Environmental
mastery

High scorer: Has a sense of mastery and competence in managing the environment; controls complex array of external activities; makes effective use of surrounding opportunities; able to choose or create contexts suitable to personal needs and values.

Low scorer: Has difficulty managing everyday affairs; feels unable to change or improve surrounding context; is unaware of surrounding opportunities; lacks sense of control overexternal world.

Autonomy

High scorer: Is self-determining and independent; able to resist social ressuers to think and act in certain ways; regulates social pressures to think and act in certain ways; regulates behavior from within; evaluates self by personal standards.

Low scorer: Is concerned about the expectations and evaluations of others; relies on judgments of others to make important decisions; conforms to social pressures to think and act in certain ways.

Deste modo, a escala aceitação de si (*self-acceptance*) pretende “(...) identificar, especificamente, a atitude de aceitação dos múltiplos aspectos do self, da vida passada, das qualidades pessoais, negativas ou positivas” (Novo, 2000: 272); a escala relações positivas com os outros (*positive relations with others*) relaciona-se com a identificação do interesse que subjaz ao desenvolvimento de relações interpessoais satisfatórias, calorosas e significativas; a escala crescimento pessoal (*personal growth*) procura encontrar indicadores do desenvolvimento pessoal, numa perspectiva de enriquecimento e aperfeiçoamento continuados; a escala objectivos na vida (*purpose in life*) pretende identificar o reconhecimento dos sujeitos perante os objectivos, as metas e as aspirações a alcançar na atribuição de um sentido à vida; a escala domínio do ambiente (*environmental mastery*) procura perceber a capacidade de criação de contextos adequados às necessidades pessoais, assim como a competência para modificar os contextos em que cada qual vive, e a escala autonomia (*autonomy*) visa analisar, por um lado, a capacidade dos sujeitos na resistência às pressões sociais e, por outro, a determinação de agir, pensar e avaliar-se tendo como referência os seus padrões pessoais (Novo, 2000).

No seu modo original, as seis Escalas de Bem-Estar Psicológico são constituídas por um grupo de 120 *itens*, 20 em cada escala. Estes *itens* são compostos por afirmações descritivas, com uma modalidade de resposta tipo *Likert* e com diferentes categorias de resposta: 1 – Discordo completamente; 2 – Discordo em grande parte; 3 – Discordo parcialmente; 4 – Concordo parcialmente; 5 – Concordo em grande parte; 6 – Concordo completamente. A adaptação das Escalas de Bem-Estar Psicológico à língua portuguesa é constituída por 84 *itens*, de acordo com o proposto por Ryff & Essex, em 1992 (Novo, 2000).

As Escalas de Bem-Estar Psicológico têm sido objecto de uma utilização bastante abrangente, sobretudo em amostras de idades adulta e avançada, existindo, portanto, pouco estudos de bem-estar psicológico com adolescentes. No contexto nacional, apenas conhecemos o estudo empírico de Fernandes sobre o bem-estar psicológico em adolescentes, que aplicou as Escalas de Bem-Estar Psicológico (*Scales of Psychological Well-Being – SPWB*) de Ryff, na versão portuguesa adaptada para 30 *itens*. Por isso, iremos adoptar, no presente estudo, para a avaliação do bem-estar psicológico dos participantes constantes da nossa amostra, esta escala, que foi adaptada e validada por Fernandes (2007).

3.3. Investigações psicológicas sobre o bem-estar em adolescentes

Os estudos centrados no bem-estar psicológico dos adolescentes reportam-se ao óptimo funcionamento dos indivíduos. Deste modo, a psicologia positiva tem incentivado estudos ao nível do bem-estar e das potencialidades humanas, com o objectivo de serem identificados os pré-requisitos psicológicos para o óptimo funcionamento, na perspectiva de que este emerge e pode concretizar-se nas vivências quotidianas (Freire *et al.*, 2007).

Neste contexto, a saúde, em termos de bem-estar, deve ser vista numa perspectiva multidimensional (social, física e mental), tal como encontramos no preâmbulo da Constituição da Organização Mundial de Saúde: “(...) saúde é um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não consiste apenas numa ausência de doença ou de enfermidade”. Deste modo, a interacção entre saúde física e mental (psicológica), entre o corpo e a mente, encontra-se no centro da percepção do funcionamento psicológico positivo.

A investigação tem estudado, sobretudo, a relação entre os afectos positivos e a saúde física⁸, mas existem indícios de que os objectivos na vida e o desenvolvimento psicológico são igualmente importantes nesta relação, uma vez que os projectos pessoais de vida e a capacidade de enfrentar desafios constituem também indicadores de desenvolvimento pessoal. O envolvimento em projectos pessoais apresenta um importante impacto no bem-estar psicológico e na saúde, do mesmo modo que a ausência de envolvimento em actividades pessoais está associada à depressão e à ansiedade (Novo, 2000). Por isso, o bem-estar dos estudantes encerra uma importância em si mesmo, além de poder “(...) prevenir a fuga ao sistema de ensino” (Hargreaves *et al.*, 2001: 83). Nesse sentido, Marques (2003: 99) apresenta uma estratégia, de entre várias, com vista à motivação do próprio estudante: a criação de contextos educativos ancorados em “(...) *variáveis afectivas*, os quais incluem um ambiente positivo, *feedback* imediato e reconhecimento público”. Para Fernandes (2007), aqueles estudantes que gostam da escola e que a frequentam têm mais probabilidades de se sentirem melhor com ele próprios e de revelarem níveis mais elevados de bem-estar subjectivo, ao mesmo tempo que ser aceite pelos colegas é de extrema importância para o desenvolvimento do adolescente, pois, quando não são socialmente aceites e integrados num grupo de pares, a

⁸ Por norma, o funcionamento biológico regista flutuações ao nível da sua actividade sempre que os indivíduos se adaptam ou reagem às solicitações do meio. Assim, os efeitos de *stress* na saúde significam uma correlação negativa entre o corpo e a mente, através da activação de processos fisiológicos que afectam a capacidade de protecção do organismo (por exemplo: os órgãos e os tecidos) (Carver & Scheier, 1999; Contrada *et al.*, 1999).

sua saúde física e emocional pode ficar condicionada, sendo possível dar origem a elevados índices de solidão e tristeza que conduzem ao isolamento.

As investigações apontam para uma redução dos níveis do *conceito de si próprio*⁹ com a idade, uma vez que paulatinamente se assiste à introdução de um maior realismo no processo da sua construção. Para os estudantes mais jovens, os aspectos físicos e sociais do conceito de si próprio constituem importantes pré-requisitos para o investimento escolar. Por sua vez, o sucesso escolar constitui um factor de bem-estar e de integração no meio escolar (Marsh, 1987).

Recentemente, o campo emergente da psicologia positiva tem revelado a necessidade de, neste domínio, serem abordados aspectos associados à felicidade e ao óptimo funcionamento (Proctor *et al.*, 2009). Por outro lado, quando um indivíduo se sente constrangido, por condições extrínsecas, a praticar uma actividade, muito do prazer, gozo ou motivação pode ser prejudicado (Waterman *et al.*, 2008). As pesquisas têm mostrado que as variáveis demográficas têm contribuído pouco para a variação do bem-estar subjectivo, por isso, ao invés, variáveis como o temperamento e a personalidade mostram uma significativa influência no bem-estar subjectivo (Giacomoni, 2004). Por outro lado, as alterações ao bem-estar psicológico durante a adolescência podem ser responsáveis por um espectro de desordens psicológicas que se manifestam nos problemas comportamentais e emocionais determinantes do insucesso escolar (Bizarro, 1999).

Em Portugal, Neto (1993) e, mais tarde, Bizarro (1999) mostraram preocupação em desenvolver instrumentos de avaliação do bem-estar subjectivo em adolescentes. Assim, Neto (1993) utilizou uma amostra de 217 adolescentes portugueses, com idades compreendidas entre os 14 e os 17 anos, e verificou que os adolescentes do sexo masculino e com um nível sociocultural mais elevado apresentaram níveis superiores de satisfação com a vida. Já em famílias com nível sociocultural médio/elevado constatou-se, em ambos os sexos, existir uma correlação entre a solidão, a ansiedade, a timidez e a satisfação com a vida. Por outro lado, Bizarro (1999), pela análise do bem-estar psicológico, numa amostra de 562 adolescentes portugueses, concluiu existirem alterações no bem-estar durante a adolescência, havendo

⁹ O *conceito de si próprio*, em estudantes adolescentes, aparece muitas vezes associado a melhores resultados escolares, ao sucesso escolar, além de estar associado ao bem-estar e à qualidade de vida do sujeito. A promoção de um conceito de si próprio positivo é considerada um dos objectivos primordiais da educação. Falar do conceito de si próprio é falar da percepção que cada um tem de si próprio, da sua aparência, atitudes, valores, competência, é um elemento central da personalidade. Com efeito, o contexto escolar assume maior importância quando o sujeito não se refere a outros contextos de referência para comparar o seu nível de realização. À medida que a adolescência se desenvolve, os contextos de referência tendem a um alargamento, por isso no final do secundário o contexto escolar manifesta-se de modo menos intenso como referência (Marsh, 1987).

mesmo a tendência para uma diminuição deste com a idade. Concretamente, nas idades situadas entre os 15 e 17 anos, os valores de bem-estar apresentaram-se mais baixos, sugerindo que estes são períodos de maior vulnerabilidade para alterações ao bem-estar psicológico, já que aqui se concentram questões fulcrais como: a procura da autonomia, o estabelecimento mais profundo das relações interpessoais, ou as escolhas vocacionais. Quanto às diferenças de sexo, o estudo revelou que as raparigas apresentam maior risco de problemas psicológicos, devido à aceitação das alterações corporais no período pubertário.

Existe pouca informação de adolescentes portugueses sobre a evolução do bem-estar psicológico durante esta etapa da vida. Num estudo longitudinal realizado a três grupos etários (12, 14 e 16 anos), Bizarro (1999) constatou que existem alterações ao bem-estar psicológico durante a adolescência, havendo uma tendência para o bem-estar diminuir com a idade. Salientou, ainda, no seu estudo, duas idades, os 15 e os 17 anos, onde verificou que os valores do bem-estar são os mais baixos e, por isso, considera estas fases da adolescência de maior vulnerabilidade para se registarem alterações ao nível do bem-estar psicológico. A justificação apontada pela mesma investigadora prende-se com o facto de ser nesta fase do meio da adolescência que as maiores dificuldades são colocadas aos jovens. Estes procuram a autonomia e a independência, o estabelecimento de relações interpessoais com os pares, as escolhas vocacionais, entre outras. Em suma, Bizarro afirma que, a partir dos 13 anos e meio e até aos 17 anos e meio, a trajectória do bem-estar psicológico dos adolescentes é decrescente, registando-se os períodos de maiores dificuldades e risco aos 15 e aos 17 anos e meio. Para esta investigadora, um crescimento dotado do melhor bem-estar psicológico possível depende, na fase da adolescência, do trabalho insistente em domínios que conduzam a um menor bem-estar – a ansiedade, os aspectos cognitivos e emocionais negativos – e à promoção das áreas que contribuem para um maior bem-estar: fortalecimento dos recursos pessoais, nos aspectos cognitivos e emocionais positivos, na percepção de competências e no apoio de cariz social.

Internacionalmente, outros estudos (e.g. Huebner & McCullough, 2000; Matos & Carvalhosa, 2001; Rask *et al.*, 2002; Natvig *et al.*, 2003; Joronen, 2005) têm-se centralizado no domínio escolar, fazendo-nos perceber que a concepção que os estudantes possuem da vida escolar influencia a sua percepção de bem-estar e os comportamentos associados à saúde. Neste sentido, a satisfação com a escola encontra-se associada positivamente com a satisfação com a vida e felicidade. Nestes estudos que acabámos de mencionar, verifica-se, ainda, que a auto-imagem positiva, a comunicação fácil com os pais, as percepções do ambiente escolar, a

facilidade de fazer amigos, entre outros domínios, influenciam a percepção do bem-estar subjectivo dos adolescentes.

Valois *et al.* (2001) estudaram, ao nível da adolescência, a satisfação com a vida e os comportamentos agressivos e verificaram que a adopção deste tipo de comportamentos se associa a níveis mais elevados de insatisfação com a escola e com a vida.

Em 2002, Fogle *et al.* estudaram 160 adolescentes, com idades compreendidas entre os 10 e os 15 anos, e constataram a existência de uma correlação negativa entre o neuroticismo e a satisfação com a vida, ao invés da relação positiva estabelecida entre a extroversão e a satisfação com a vida. Já McCullough & Huebner (2003) verificaram que os contextos não escolares (como o da família e dos amigos) se relacionam, igualmente, com a satisfação escolar. Também em Fujita & Diener (2005), a influência de factores ambientais sobre a satisfação com a vida parece ser limitada apenas aos indivíduos com um baixo nível de satisfação com a vida ou com um elevado temperamento reactivo, por exemplo o neuroticismo tem sido associado a uma baixa satisfação com a vida e ao humor instável.

Garcia & Siddiqui (2009) investigaram a influência do temperamento na satisfação com a vida e no bem-estar e verificaram, a partir dos resultados obtidos, que a auto-aceitação e o domínio do ambiente foram os melhores preditores de satisfação com a vida. Ou seja, uma pessoa que aceita todas as partes do *self* e sente o controlo sobre a sua vida pode experimentar uma satisfação superior com a mesma, independentemente do temperamento. Já segundo Bauer *et al.* (2008), os estudos efectuados têm mostrado que as pessoas felizes tendem a destacar o seu crescimento pessoal e a resgatar histórias das suas vidas. Os que apresentam elevados níveis de bem-estar tendencialmente emolduram a história das suas vidas com episódios de intenso sofrimento e dor, que depois os fazem aprender novas lições de vida e a chegar a um entendimento mais profundo do mundo em que vivem.

De acordo com o estudo realizado por Hofer *et al.* (2008), a relação entre a satisfação com a vida e as dimensões do bem-estar psicológico é moderada por componentes da personalidade (motivação implícita, valores e traços de personalidade), que reflectem uma orientação no sentido de competência e de parentesco. A força desses elementos pode variar muito de acordo com os indivíduos, tendo consequências na relação entre o cumprimento de necessidades humanas básicas e a satisfação com a vida.

Segundo o estudo realizado por Carvalho (2007), relativamente aos factores escolares que despoletam bem-estar ou mal-estar nos adolescentes, verifica-se que a alusão a uma determinada disciplina aparece mais como um factor de bem-estar do que de mal-estar, exceptuando-se as raparigas do 9º ano de escolaridade, que indicam igualmente os conteúdos

curriculares quer como factor de satisfação, quer como factor de insatisfação. É de referir, ainda, que nenhum rapaz do 7º ano de escolaridade refere o currículo como factor de insatisfação: “(...) a natureza curricular não constitui, por si só, um factor que favorece a aprendizagem e a satisfação do aluno” (Carvalho, 2007: 92).

Rask *et al.* (2002) estudaram em adolescentes, com idades compreendidas entre os 12 e os 17 anos, a relação entre o bem-estar subjectivo, os estilos de vida saudáveis e a satisfação escolar e verificaram uma associação entre a satisfação escolar e a atitude positiva perante a vida, a auto-estima, a ausência de estados depressivos, portanto, um nível mais elevado de bem-estar emocional. Pelo contrário, a diminuição do gosto pela escola e o insucesso escolar aparecem associados a exigências/pressões no contexto escolar, sobretudo quando os adolescentes já têm uma idade mais avançada.

Para Susman & Rogol (2004), à medida que os adolescentes vão valorizando as suas auto-percepções físicas e sociais, num momento que também vão ocorrendo as transformações associadas à puberdade, o desenvolvimento da aceitação de si acentua-se e, conseqüentemente, maiores níveis de bem-estar psicológico se revelam.

Relativamente ao modelo concebido por Ryff, este tem sido desenvolvido para a idade adulta e avançada e poucas têm sido as investigações que adequam as Escalas de Bem-Estar Psicológico a adolescentes, excepção feita a duas investigações internacionais de Albieri, Ruini & Fava (2006) e de Casullo & Solano (2000), mencionados em Fernandes (2007), cujos estudos são centrados na aplicação do modelo de bem-estar psicológico na adolescência. O primeiro integrou-se numa investigação mais ampla no contexto argentino e visou o desenvolvimento de instrumentos de avaliação do bem-estar psicológico, quer em adultos, quer em adolescentes. Foram efectuadas entrevistas a 271 adolescentes argentinos, com idades compreendidas entre os 13 e os 19 anos, denotando-se que as escalas: *objectivos na vida*, *aceitação de si* e *relações positivas com os outros* permitiram discriminar os adolescentes que se auto-percepcionavam com baixos e elevados níveis de bem-estar. No que se refere ao segundo estudo em adolescentes, de Casullo & Solano (2000), estes autores procuraram indagar a mensuração do bem-estar psicológico em adolescentes italianos, recorrendo para o efeito a uma versão adaptada das Escalas de Bem-Estar Psicológico de Ryff. Neste estudo, as raparigas reportaram níveis superiores de *crescimento pessoal* e de *domínio do ambiente* (Fernandes, 2007).

Em síntese, importa-nos realçar que um dos pilares da psicologia positiva é o estudo das virtudes cívicas e das instituições (por exemplo, a escola) promotoras de experiências positivas (como o civismo, a responsabilidade e a tolerância); que o envolvimento em projectos pessoais, além de trazer significado à existência pessoal, desenvolve igualmente a personalidade e apresenta um importante impacto no bem-estar psicológico; e que a saúde, em termos de bem-estar, deve ser vista numa perspectiva multidimensional (social, física e mental). Por outro lado, sublinhámos a importância dos estudos realizados no domínio do bem-estar psicológico do estudante adolescente que demonstraram, conforme já explicitámos acima, a existência de uma associação entre a satisfação escolar e uma atitude positiva perante a vida.

PARTE II – Estudo Empírico

CAPÍTULO 4 – Metodología

4. Metodologia

4.1. Contexto e problematização

Cada vez mais, é desejável que, da escola, saiam cidadãos interventivos nos processos de mudança local e global, pessoas que expressem livremente o seu pensamento e que exerçam uma verdadeira cidadania (Amado, 2007). Com efeito, uma cidadania activa requer todo um processo de aprendizagem, baseado na aquisição de competências de ordem cognitiva (aquisições de direitos e de deveres do cidadão), ética (questões morais e axiológicas, como a liberdade, a tolerância e a igualdade) e social (assuntos públicos, como sejam: a implementação de projectos e/ou resolução de problemas) (Barbosa, 2005).

Enquanto docente, preconizámos formar indivíduos participativos do ponto de vista social, cujos desenvolvimentos afectivo, cognitivo e social contribuam para uma sociedade mais tolerante, mais igualitária, mais livre. Por outro lado, o melhoramento e o aperfeiçoamento da prática pedagógica constitui, para nós, um objectivo, ao mesmo tempo que, na Região Autónoma dos Açores, a matriz curricular educativa para o Ensino Básico, aprovada pelo Decreto Legislativo Regional nº 21/2010/A, apresenta uma área curricular não disciplinar, de formação transdisciplinar, intitulada “Cidadania”, fazendo-nos reflectir acerca de determinadas questões como: *Que conteúdos a ensinar na área curricular de Cidadania? Que metodologias e estratégias de ensino são as mais adequadas para a transmissão dos conteúdos desta área curricular? Desenvolver o ensino desta área curricular sob um prisma meramente teórico ou sob um cariz mais prático?* Todas estas questões nos transportam para a imprescindibilidade de conhecer mais aprofundadamente em que patamar se encontra os nossos estudantes adolescentes no exercício da cidadania e que impacto exerce a cidadania activa no seu bem-estar psicológico.

Podemos considerar, a propósito destas questões, que em Portugal a formação para a cidadania dos adolescentes relaciona-se, muito de perto, com a consolidação do sistema escolar público, que consagrou a escola como o espaço privilegiado para a socialização das crianças e dos adolescentes e para a interiorização dos valores fundamentais, quer individuais, quer sociais e, por outro lado, com o ensino da moral e do catecismo católicos que conduziu à interiorização de valores e de atitudes (Martins & Mogarro, 2010). Assim sendo, a cidadania como área curricular não disciplinar, introduzida na matriz curricular educativa da Região Autónoma dos Açores para o Ensino Básico, em 2010, constitui um desafio à escola e ao

próprio professor enquanto profissional da educação e responsável pela formação de cidadãos criativos e empreendedores.

Nesta perspectiva, a problemática desta investigação será estruturada em torno das seguintes questões de partida: *Até que ponto é que o envolvimento dos estudantes na escola, no exercício da cidadania, varia em função de variáveis sócio-demográficas como a idade, o sexo e o ano de escolaridade? Existirá uma relação entre o envolvimento dos estudantes na escola, no exercício da cidadania, e o bem-estar psicológico destes estudantes adolescentes?*

Com vista à operacionalização destas questões de partida, definimos os seguintes objectivos para esta investigação:

- (i) Identificar a relação entre o envolvimento dos estudantes na escola, no exercício da cidadania, e as variáveis idade, sexo e ano de escolaridade.
- (ii) Compreender o envolvimento do estudante na escola, no que respeita ao exercício da cidadania.
- (iii) Analisar a relação entre as variáveis do bem-estar psicológico e as do envolvimento do estudante na escola, quanto ao exercício da cidadania.

Tendo em conta o enquadramento teórico realizado para a presente investigação e intentando-se obter respostas para as questões de partida colocadas anteriormente, estabelecemos quatro hipóteses de trabalho:

Hipótese 1 - O exercício da cidadania no envolvimento nos projectos/actividades escolares – medido através do envolvimento dos estudantes na escola – varia em função das variáveis idade, sexo e ano de escolaridade.

Hipótese 2 - O exercício da cidadania, nas relações interpessoais com os colegas e com os professores, varia em função dos anos de escolaridade (8º e 11º) frequentados pelos adolescentes.

Hipótese 3 - O envolvimento global do estudante na escola, no exercício da cidadania, depende da fase da adolescência (operacionalizada neste contexto por grupo etário) em que se encontra.

Hipótese 4 - Existe uma relação entre as dimensões do envolvimento do estudante na escola, no exercício da cidadania, e as dimensões do bem-estar psicológico.

Assim, procurámos, neste estudo, indicadores que nos permitam a percepção do envolvimento dos estudantes na escola, no exercício da cidadania, e a compreensão do bem-estar psicológico do estudante adolescente. Deste modo, as nossas componentes de análise são em torno do envolvimento dos estudantes na escola, no exercício da cidadania (a participação activa ao nível da política e dinâmica institucional; o clima relacional entre os pares e os professores; a promoção e a participação em actividades escolares) e do bem-estar psicológico dos estudantes (a autonomia; o domínio do meio; o crescimento pessoal; as relações positivas; os objectivos na vida e a aceitação de si). Por outro lado, como estamos convictos que a participação dos estudantes adolescentes, no contexto da cidadania, poderá conduzir ao bem-estar psicológico dos estudantes, considerámos a possibilidade de existir uma relação entre o envolvimento dos estudantes na escola, no exercício de cidadania e o bem-estar psicológico do adolescente.

E, com o objectivo de testarmos as hipóteses acima definidas, seleccionámos uma amostra.

4.2. Amostra

Dentro do universo dos estudantes do Ensino Básico e do Ensino Secundário do concelho de Ponta Delgada (Ilha de São Miguel, do Arquipélago dos Açores), que frequentavam os oitavos e décimos primeiros anos de escolaridade, no ano lectivo de 2009/2010, seleccionámos uma amostra, composta por 350 estudantes.

4.2.1. Caracterização da amostra

Para a caracterização da amostra tivemos em conta as variáveis: idade, sexo e ano escolaridade.

a) Ao nível da idade

Relativamente à variável *idade* verificámos, de acordo com a Figura 3, que as idades encontram-se compreendidas entre os 13 e os 18 anos, a saber: com 13 anos (14,9%); com 14 anos (14,6%), com 15 anos (10,6%), com 16 anos (22,3%), com 17 anos (20,9%) e com 18 anos (9,1%).

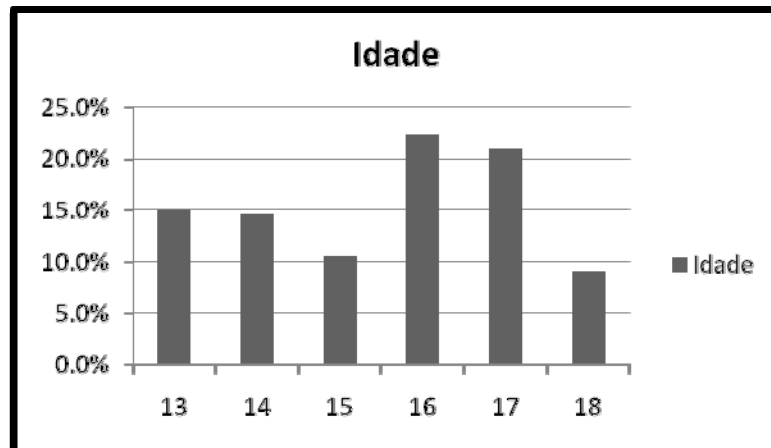


Figura 3 – Distribuição da amostra em função das idades

Pelo cálculo das medidas de tendência central e de dispersão, verificamos que a média de idades é de 15,5; que a mediana indica-nos os 16 anos como a idade central, dividindo assim a nossa distribuição em duas metades e, por ser o valor mais frequente do conjunto de dados, é este também o valor da moda (16). Através da determinação do desvio padrão, verificamos que o grau de dispersão dos valores em relação à média é de 1,608. Podemos então salientar que, nos dois anos escolares em estudo (8º e 11º), a maioria dos estudantes apresenta idades ajustadas ao ano escolar que frequentam.

b) Ao nível do sexo

No que diz respeito ao *sexo*, a amostra distribui-se por 46,9% rapazes e por 52,9% raparigas (cf. Figura 4).

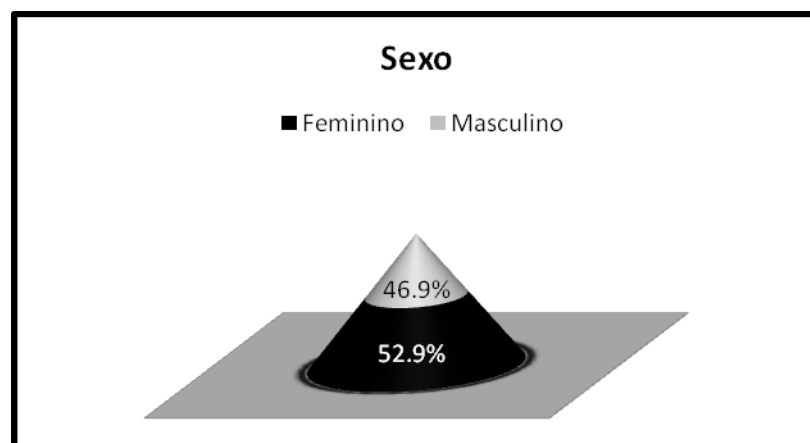


Figura 4 – Distribuição da amostra em função do sexo

Assim, a nossa amostra é composta por mais 20 estudantes do sexo feminino (N=185) e menos do sexo masculino (N=165).

Sexo e ano de escolaridade

Decidimos agrupar as variáveis - *sexo e ano de escolaridade* – por ambas serem indiscutivelmente importantes no quadro da nossa pesquisa, essencialmente devido à sua pertinência no quadro escolar que a nossa pesquisa se inscreve. Atentemos, assim, à distribuição da nossa amostra por *sexo e ano de escolaridade* (cf. Figura 5).

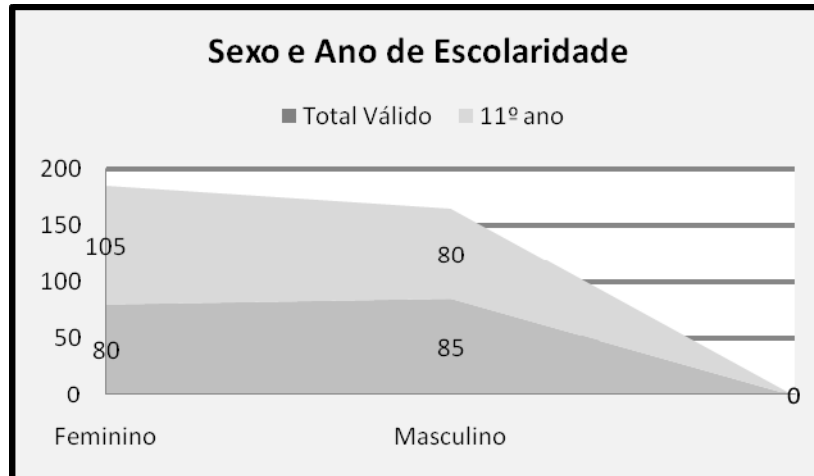


Figura 5 – Distribuição da amostra em função do sexo e do ano de escolaridade

Verificámos que, no 11º ano de escolaridade, 105 estudantes pertencem ao sexo feminino e 80 ao masculino. Ao invés, no 8º ano de escolaridade, são mais os estudantes (N=85), do que as estudantes (N=80).

Curiosamente, o número de estudantes do sexo masculino é superior ao do sexo feminino, no 8º ano de escolaridade, invertendo-se, porém, as posições, significativamente, no 11º ano.

c) Ao nível do ano de escolaridade

A nossa amostra centra-se, por opção, em dois anos de escolaridade, designadamente o 8º e o 11º anos (cf. Figura 6).

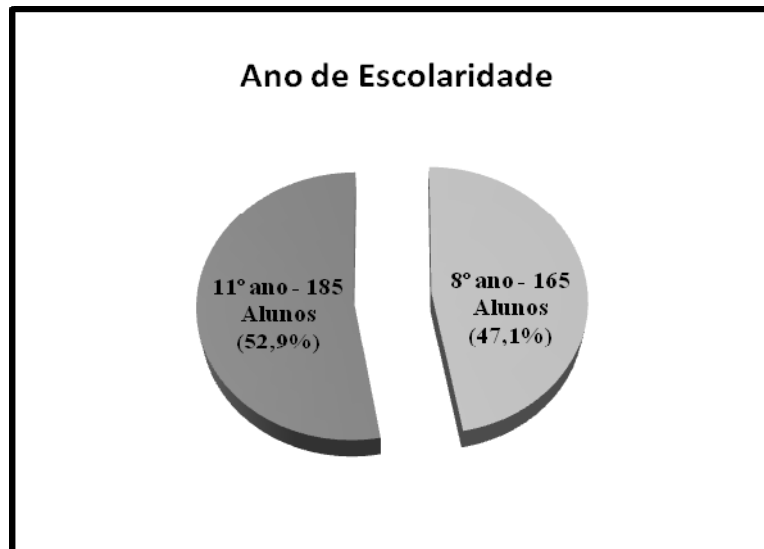


Figura 6 – Distribuição da amostra em função do ano de escolaridade

Relativamente ao 8º ano existem 47,1% (N=165) estudantes e no 11º encontram-se 52,9% (N=185) estudantes.

4.3. Instrumentos

Optámos por uma abordagem de natureza quantitativa, atendendo às vantagens que esse método possibilita: abrangência de um número considerável de participantes, permitindo a generalização, o anonimato, a explicação, a correlação e a causalidade (Quivy & Campenhoudt, 2008). Assim, recorreremos ao inquérito por questionário, por tornar possível a recolha de informação sobre um grande número de indivíduos; por permitir comparações precisas, formais e aprofundadas entre as respostas dos inquiridos; por se adequar a uma situação de utilização pedagógica e por possibilitar a generalização dos resultados à população definida para investigação (Quivy & Campenhoudt, 2008).

Para medirmos o envolvimento na escola, no exercício da cidadania, e o bem-estar psicológico dos estudantes recorreremos a duas escalas: a Escala de Cidadania para a Adolescência (ECA), construída para o efeito desta investigação, que integra 4 escalas autónomas, constituídas por indicadores diferenciados, num total de 43 *itens*; e as Escalas de Bem-Estar Psicológico (EBEP), versão de 30 *itens* para adolescentes, adaptada de Ryff por Fernandes (2007), a quem foi solicitado permissão para a sua utilização nesta investigação.

Seguidamente, apresentaremos todo o processo de construção da Escala de Cidadania para Adolescentes (ECA), reportar-nos-emos, igualmente, aos estudos de fidedignidade que fizemos, com base numa amostra de 80 estudantes, com o intuito de aplicarmos o pré-teste. Por fim, caracterizaremos as Escalas de Bem-Estar Psicológico (EBEP), que adoptámos para esta investigação.

4.3.1. Escala de Cidadania para a Adolescência (ECA)

4.3.1.1. Construção da Escala de Cidadania para a Adolescência (ECA) – Fase Preliminar

Como vimos na primeira parte desta dissertação, o corpo teórico sustenta que a *cidadania* filia-se ao respeito e à promoção de valores sociais fundamentais (a tolerância, a convivência, o diálogo, a solidariedade); a algo dinâmico, a construir, por isso tomámos como referência este quadro conceptual consistente e nele nos apoiámos para a elaboração da Escala de Cidadania para a Adolescência.

Como desconhecemos qualquer estudo empírico que se reporte ao envolvimento dos estudantes adolescente na escola, no exercício da cidadania (nas vertentes da participação activa ao nível da política e dinâmica institucional; do clima relacional entre os colegas e os professores; e da promoção e participação em actividades escolares), tivemos a necessidade de construir, especificamente para esta investigação, uma *Escala de Cidadania para a Adolescência*, que passou por vários procedimentos de construção e por estudos de validade e de fidedignidade.

Com vista à identificação e clarificação dos *itens*, para a construção da Escala de Cidadania para a Adolescência, foi realizado previamente um estudo exploratório de natureza qualitativa, recorrendo-se à técnica da entrevista estruturada.

Nesta fase do nosso trabalho, a entrevista exploratória foi utilizada com o intuito de encontrarmos pistas que nos conduzissem à reflexão e à construção do instrumento necessário a esta investigação. Quivy & Campenhoudt (2008) consideram que a entrevista exploratória é a técnica de recolha de informação mais adequada, para delimitar sistemas de representações, além de necessária para o encontro de pistas de reflexão, de hipóteses de trabalho, de ideias.

Para a construção do guião da entrevista procedemos à selecção dos tópicos; à elaboração das questões e ao modo de as colocar; à consideração do melhor momento e local para a realização da entrevista e à consideração dos métodos de análise dos dados recolhidos.

Neste sentido, o guião da entrevista foi constituído por questões fechadas e abertas, com a finalidade de podermos recolher indicadores significativos para a construção dos *itens* sobre o envolvimento dos estudantes na escola, no âmbito da cidadania; o envolvimento sócio-afectivo dos adolescentes com os colegas, na escola; o envolvimento sócio-afectivo dos adolescentes com os professores, na escola e o envolvimento dos estudantes nos projectos/actividades escolares.

Com a informação proveniente das respostas fechadas, relativas aos dados de caracterização pessoal, calculámos a distribuição de frequências e, relativamente às perguntas abertas, procedemos a uma análise de conteúdo. Os procedimentos analíticos que utilizámos foram os apontados por Morais & Medeiros (2007), de acordo com as propostas de Léssard-Hébert *et al.* (1990) e Miles & Huberman (1994), a saber: (i) Leitura de todas as transcrições; (ii) Anotações de reflexões pessoais; (iii) Identificação de frases semelhantes, relações entre variáveis, padrões, modelos, temas, diferenças distintas entre subgrupos, sequências comuns; e (iv) Isolamento desses modelos e processos, semelhanças e diferenças, de modo a destacar as unidades de base da análise, que correspondem quer a categorias de acção, quer a categorias de opinião.

Na análise de conteúdo que realizámos utilizámos a técnica da análise categorial, como se verá mais à frente.

4.3.1.1.1. Guião da entrevista

O guião da entrevista constou de duas partes distintas: a primeira parte constituída por questões fechadas, de modo a procedermos à caracterização pessoal dos participantes e a segunda parte composta por questões abertas, com o objectivo de obtermos indicadores significativos para a construção dos *itens* da Escala de Cidadania para a Adolescência (ECA). Através das questões abertas tentámos perceber de que modo os estudantes se envolviam, globalmente, na escola, de acordo com as competências cognitivas adstritas ao conceito de cidadania. Procurámos, igualmente, conhecer o relacionamento dos estudantes com os seus professores e os seus colegas, numa perspectiva de cidadania activa, designadamente, a cooperação, a solidariedade social, a tolerância, a convivência, o diálogo, a paz, a justiça, a

verdade, a liberdade, o espírito crítico, assim como o discernimento entre o bem e o mal, entre o justo e o injusto, nas relações interpessoais.

Por fim, tentámos descortinar a intensidade do envolvimento dos estudantes em actividades/projectos no contexto escolar, numa perspectiva de implementarem/resolverem projectos de foro colectivo, à semelhança do que preconiza Barbosa (2005).

Neste sentido, enunciámos as seguintes questões em torno dos quatro agrupamentos temáticos:

1. **Aspectos relacionados com as aquisições cognitivas dos estudantes** (Questão 1 – *Entendo que as aquisições cognitivas dos estudantes, no domínio da cidadania, são...*; Questão 1.2 – *Dentro de cada uma destas aquisições, saliento os seguintes aspectos...*);
2. **Aspectos relacionados com o envolvimento sócio-afectivo com os colegas, na escola** (Questão 3 – *O envolvimento sócio-afectivo dos estudantes com os colegas relaciona-se com os seguintes aspectos...*; Questão 3.1 – *Relativamente a cada um destes aspectos considero as seguintes características...*);
3. **Aspectos relacionados com o envolvimento sócio-afectivo com os professores, na escola** (Questão 4 – *O envolvimento sócio-afectivo dos estudantes com os professores relaciona-se com os seguintes aspectos...*; Questão 4.1 – *Relativamente a cada um destes aspectos considero as seguintes características...*);
4. **Aspectos relacionados com o envolvimento dos estudantes nos projectos/actividades escolares** (Questão 5 – *Qual é a importância da participação em projectos/actividades escolares?*; Questão 6 – *Que projectos/actividades escolares a desenvolver na escola, no contexto de uma cidadania activa?*).

Com o objectivo de verificar a relevância, a clareza e a compreensão das perguntas aplicadas aos entrevistados e antes de ser testada a sua validade e fiabilidade, o guião da entrevista foi submetido a dois juízes independentes, com especialização e experiência na área da educação (Universidade dos Açores) e da cidadania (Faculdade de Coimbra). O índice de concordância foi de 70%. Após alguns acertos e melhoramentos, ao nível da estruturação e simplificação do discurso escrito, o guião foi considerado adequado para o alcance dos nossos objectivos e, então, procedemos às entrevistas.

4.3.1.1.2. Caracterização da amostra da entrevista

Os critérios que sustentaram a definição da nossa amostra foram os seguintes: dois professores do 3º Ciclo do Ensino Básico e dois professores do Ensino Secundário (que possuíssem entre cinco a vinte anos de tempo de serviço docente efectivo e que fossem professores do Quadro de Nomeação Definitiva da escola há mais de dois anos); um membro do órgão de gestão da escola; um membro da equipa técnica dos serviços de psicologia e orientação da escola; um presidente da associação de estudantes. Deste modo, a nossa amostra foi constituída por sete participantes: cinco docentes, dos quais um a exercer funções de gestão; uma psicóloga e um estudante.

A *idade* dos participantes variou entre os dezassete e os cinquenta e um anos de idade. Quanto ao *sexo*, a amostra foi composta por três participantes do sexo feminino e quatro do sexo masculino. Quanto ao estado civil, apenas um participante é solteiro, os restantes são casados.

4.3.1.1.3. Procedimentos

Primeiramente, foram garantidos todos os procedimentos de autorização junto do órgão de gestão da escola onde iriam ser realizadas as entrevistas. Seguidamente, contactámos todos os participantes que seleccionámos de acordo com os critérios que anteriormente definimos na caracterização da amostra deste estudo, com a finalidade de determinarmos o local e a hora da realização da entrevista.

Aplicámos a entrevista na escola durante a terceira semana do mês de Janeiro de 2010. As entrevistas tiveram uma duração média de cento e dez minutos. A todos os colaboradores solicitámos que registassem as eventuais dificuldades sentidas no entendimento das questões formuladas.

Posteriormente, obtivemos, de modo informal, a apreciação dos entrevistados relativamente à forma como os conceitos foram abordados e procedemos a um meticuloso processo de reflexão e de transcrição.

4.3.1.1.4. Resultados

Após a realização das entrevistas procedemos a uma análise de conteúdo: categorização, subcategorização e identificação das unidades de registo. Assim, identificámos, as seguintes categorias de análise:

- (i) Aquisições cognitivas dos estudantes, no âmbito da cidadania;
- (ii) Envolvimento sócio-afectivo dos estudantes com os colegas, na escola;
- (iii) Envolvimento sócio-afectivo dos estudantes com os professores, na escola;
- (iv) Envolvimento dos estudantes nos projectos/actividades escolares, no exercício da cidadania.

De salientar que, a fim de se manter a confidencialidade nas respostas, os sete entrevistados passaram a ser designados por: E1; E2; E3; E4; E5; E6 e E7.

Passámos, então, a explicitar as categorias, as subcategorias e as unidades significativas de registo.

a) Aquisições cognitivas dos estudantes, no âmbito da cidadania

A partir da análise da participação dos entrevistados verificámos que das *aquisições cognitivas dos estudantes, no âmbito da cidadania*, emergem três subcategorias: direitos dos estudantes; deveres dos estudantes e discussão dos assuntos da escola, a partir das unidades de registo consideradas (cf. Quadro 6).

Quadro 6 – Categorização das aquisições cognitivas dos estudantes, no âmbito da cidadania

Subcategorias	Unidades de Registo
Direitos dos estudantes	<p>E1 - que, na escola, se fale mais dos direitos dos estudantes.</p> <p>E6 – conhecer os direitos enquanto estudantes.</p> <p>E2 - os estudantes são livres de terem opiniões diferentes das dos colegas.</p> <p>E3 - Todos os estudantes têm o direito de usar uma casa de banho limpa na escola. Têm o direito de usufruir de uma escola limpa.</p> <p>E4 - Na escola, os estudantes devem ter a liberdade de fazer tudo o que lhes apetece.</p> <p>E1 – os estudantes têm o direito de utilizar, livremente, os serviços da escola, como o bar e a cantina, sem terem de esperar por longas filas.</p> <p>E7 – como qualquer cidadão, o estudante tem o direito de fazer greve, de participar numa manifestação.</p>
Deveres dos estudantes	<p>E3 - se fale mais, na escola, dos deveres dos estudantes.</p> <p>E2 – os estudantes devem cumprir as regras da escola, independentemente de estas trazerem, ou não, algum benefício pessoal.</p> <p>E3 - devem respeitar os colegas portadores de deficiência.</p> <p>E6 – conhecer os deveres enquanto estudante.</p> <p>E7 – os estudantes devem participar em acções para ajudar a proteger o ambiente.</p> <p>E1 – Na escola, os estudantes devem ajudar as pessoas com mais dificuldades.</p> <p>E5 – os estudantes não devem escrever ou desenhar na mesa de sala de aula; não devem riscar as portas das casas de banho, nem as paredes da escola.</p> <p>E4 – devem colaborar na diferenciação do lixo utilizando os ecopontos da escola.</p>
Discussão dos assuntos da escola	<p>E2 – a importância de discutir questões relacionadas com as regras da escola.</p> <p>E1 – Os estudantes têm algo a dizer quando se discute os problemas da escola.</p> <p>E4 – os estudantes mostram-se interessados em discutir os problemas da escola, nomeadamente sobre como transformar o espaço, para que todos se sintam bem.</p> <p>E5 - A participação dos estudantes nos assuntos da escola pode ajudar a melhorá-la.</p> <p>E3 - os estudantes têm uma palavra a dizer na discussão de ideias sobre como melhorar a escola.</p> <p>E1 – pode-se construir uma escola melhor com a discussão dos assuntos da escola, por parte de estudantes, professores e funcionários.</p>

As subcategorias valorizadas inscrevem-se numa complexa matriz de aquisições cognitivas que os estudantes devem envergar enquanto cidadãos.

b) Envolvimento sócio-afectivo com os colegas, na escola

Na categoria *envolvimento sócio-afectivo com os colegas, na escola*, os entrevistados fazem emergir três subcategorias: a tolerância, a cooperação e a solidariedade (cf. Quadro 7), como sendo as que devem prevalecer nas relações interpessoais.

Quadro 7 – Categorização do envolvimento com os colegas

Subcategorias	Unidades de Registo
Tolerância	<p>E2 - desenvolver sempre o convívio mesmo com colegas de outras etnias ou religiões.</p> <p>E1 – a tolerância perante as ideias diferentes apresentadas pelos colegas.</p> <p>E4 – relacionamento com colegas de outra raça.</p> <p>E3 – Não coibirem-se de trabalhar com colegas portadores de deficiências.</p> <p>E6 – não demonstrar indiferença perante os problemas dos colegas.</p> <p>E1 – o relacionamento com todos os colegas.</p>
Cooperação	<p>E7 – ajudar a resolver os problemas dos colegas.</p> <p>E1 – sentir interesse em ajudar os colegas, quando necessário for.</p>
Solidariedade	<p>E3 – mostrar-se sempre solidário com os colegas que sentem mais dificuldades de aprendizagem.</p> <p>E5 – é importante um papel mais solidário por parte dos delegados e sub-delegados de turma, quando se tratar da resolução dos assuntos relacionados com a turma.</p>

Estas subcategorias assumem grande importância para nós, uma vez que nos remetem para o exercício da cidadania nas relações sócio-afectivas do espaço escolar.

c) Envolvimento sócio-afectivo com os professores, na escola

Relativamente ao *envolvimento sócio-afectivo com os professores, na escola*, os participantes na entrevista evidenciam as subcategorias: a partilha de assuntos e opiniões; o cumprimento de regras e a cooperação (cf. Quadro 8).

Quadro 8 – Categorização do envolvimento com os professores

Subcategorias	Unidades de Registo
Partilha de assuntos e opiniões	<p>E4 – a discussão de assuntos de cidadania deve ser um imperativo entre professores e estudantes.</p> <p>E3 – Cabe aos professores a apresentação de diferentes perspectivas sobre os assuntos, com o objectivo de promover a discussão em sala de aula.</p> <p>E1 - os professores devem permitir a discussão de assuntos relacionados com o ambiente, a pobreza, o consumo... em sala de aula.</p> <p>E3 - Na escola, os estudantes são livres de não concordarem com as opiniões dos professores.</p> <p>E2 - é importante os professores respeitarem as opiniões dos estudantes.</p>
Cumprimento de regras	<p>E6 – É importantíssimo obedecer às regras dos professores, para a interiorização de valores de cidadania.</p> <p>E4 – os estudantes devem ajudar os professores no cumprimento das regras da sala de aula.</p>
Cooperação	<p>E3 – a participação, por parte dos estudantes, em actividades voluntárias, propostas pelos professores, é importante.</p>

Os participantes evidenciam, no âmbito de uma cidadania activa, o domínio das atitudes, dos valores e dos comportamentos, para além da importância que a transmissão e a aquisição do conhecimento ocupa, no contexto escolar.

d) Envolvimento dos estudantes nos projectos/actividades escolares, no exercício da cidadania

Das percepções dos entrevistados, quanto ao *envolvimento dos estudantes nos projectos/actividades escolares, no exercício da cidadania*, emergiram duas subcategorias: a participação em projectos/actividades escolares e o teor dos projectos/actividades escolares (cf. Quadro 9).

Quadro 9 – Categorização do envolvimento nos projectos/actividades escolares

Subcategorias	Unidades de Registo
Importância da participação em projectos/actividades escolares	<p>E1 – Uma mais valia para o enriquecimento pessoal.</p> <p>E6 – a participação em actividades escolares é o que mais dota os estudantes de espírito cívico.</p> <p>E2 – a participação em projectos na escola torna os estudantes mais aptos a empreenderem projectos na sua vida futura.</p> <p>E6 – a escola deveria promover mais actividades escolares, para mobilizar activamente os estudantes.</p> <p>E5 – os estudantes têm de ter uma classificação ou um prémio como resultado do seu envolvimento nos projectos/actividades escolares, para sentirem mais motivação na participação.</p>
Teor dos projectos/actividades escolares	<p>E7 – actividades cativantes para entusiasmar os estudantes, deve ser a primeira preocupação da escola.</p> <p>E4 - os estudantes devem participar mais em associações ou assembleias de estudantes.</p> <p>E6 – actividades como torneios e concursos.</p> <p>E3 – proporcionar iniciativas como: escrever para um jornal, criar uma rádio.</p> <p>E1 – Os intercâmbios são muito enriquecedores como projecto escolar.</p> <p>E2 – os estudantes deveriam possuir experiência de participação em projectos no contexto escolar (ex: clubes, intercâmbios, organizações desportivas).</p> <p>E7 – actividades para solucionar o problema do lixo, do desperdício de água e de outros problemas.</p>

A primeira subcategoria permitiu-nos entender a importância do envolvimento nos projectos/actividades escolares, relativamente à formação pessoal e académica do estudante. E, quanto à segunda, obtivemos um elenco de possíveis projectos/actividades escolares que mais directamente se relacionam com os estudantes e a sua vivência escolar.

4.3.1.2. Primeira versão da Escala de Cidadania para a Adolescência (ECA)

Após a análise de conteúdo das entrevistas, impôs-se-nos um conjunto de decisões a tomar, para podermos estruturar cada um dos *itens* da Escala de Cidadania para a Adolescência (ECA). Assim sendo, as considerações mais relevantes que adoptámos foram:

(i) transcrever as questões de partida em questões que nos permitissem objectivar as respostas, impedindo a existência de ambiguidades e (ii) introduzir um número de questões aceitável, para não impossibilitar, no tempo disponível, a nossa análise de dados, de acordo com o sugerido em Moraes & Medeiros (2007).

Posto isto, a análise de conteúdo que efectuámos permitiu chegarmos às seguintes conclusões:

- (i) A apreensão dos direitos e dos deveres dos estudantes são essenciais no processo da educação para a cidadania;
- (ii) A discussão de assuntos relacionados com a escola constitui um grande interesse e importância para as aquisições cognitivas no âmbito da cidadania;
- (iii) Os valores da *tolerância*, da *cooperação* e da *solidariedade* emergiram como sendo os mais significativos dentro do relacionamento sócio-afectivo dos adolescentes com os colegas, no exercício da cidadania.
- (iv) No envolvimento sócio-afectivo dos adolescentes com os professores, a partilha de assuntos e de opiniões; o cumprimento de regras e a cooperação destacaram-se no contexto de uma cidadania activa.
- (v) Do envolvimento dos estudantes em projectos/actividades escolares resulta o enriquecimento pessoal dos adolescentes.
- (vi) A partir do envolvimento em actividades escolares de natureza diversa (por exemplo: torneios, concursos, intercâmbios, organizações desportivas), o adolescente torna-se mais empreendedor e fica dotado de um espírito cívico.

Assim, a versão definitiva da Escala de Cidadania para a Adolescência (ECA) é uma escala de tipo *Likert*, composta por setenta e dois *itens*, com cinco modalidades de resposta, a saber: 1 – Discordo plenamente; 2 – Discordo; 3 – Nem discordo, nem concordo; 4 – Concordo; 5 – Concordo plenamente.

Apesar de muitos serem os factores a equacionar no âmbito do envolvimento dos estudantes na escola, no exercício da cidadania, a análise de conteúdo do pré-teste levou a que considerássemos quatro agrupamentos temáticos (subescalas), a saber:

- (i) *O envolvimento global dos estudantes na escola, no exercício da cidadania*, privilegiando os direitos e os deveres dos estudantes na escola e, por outro lado, a discussão dos assuntos da escola.

(ii) *O envolvimento dos estudantes com os colegas*, com variáveis ao nível dos valores da cidadania: a tolerância, a cooperação e a solidariedade.

(iii) *O envolvimento dos estudantes com os professores*, contemplando variáveis de relacionamento interpessoal: a partilha de assuntos e de opiniões; o cumprimento de regras e a cooperação.

(iv) *O envolvimento dos estudantes nas actividades escolares*, considerando variáveis de participação em projectos/actividades escolares, quanto ao teor e à adesão a estas mesmas actividades.

Após a análise de conteúdo do pré-teste, que levou à identificação dos quatro agrupamentos temáticos (subescalas) acima referidos, aplicámos a ECA a uma amostra.

4.3.1.2.1. Caracterização da amostra do pré-teste

Para efeitos do pré-teste, a Escala de Cidadania para a Adolescência foi aplicada a uma amostra de 80 estudantes, subdivididos pelo 8º ano de escolaridade (N=40) e pelo 11º ano de escolaridade (N=40), de uma escola do concelho de Ponta Delgada, com características semelhantes à escola onde iria decorrer o estudo final, nomeadamente: possuir o estatuto de escola pública e ter a funcionar o 3º Ciclo do Ensino Básico e o Ensino Secundário, em simultâneo.

Os participantes apresentaram idades compreendidas entre os 13 e os 20 anos, situando-se a média de idades nos 15 anos. Quanto ao sexo dos participantes, 62,2% são do sexo feminino e 37,8% são do sexo masculino.

4.3.1.2.2. Procedimentos

A entrega da Escala de Cidadania para a Adolescência aos participantes foi feita pela própria investigadora, após terem sido rigorosamente cumpridos todos os protocolos de autorização junto do órgão de gestão da escola seleccionada. Aplicámos a escala durante a segunda semana do mês de Março de 2010, no espaço de sala de aula, com uma duração aproximada de vinte minutos.

Foram excluídos, por incompleto ou incorrecto preenchimento, cinco exemplares da escala, ficando, assim, a amostra final do pré-teste com setenta e cinco.

Os dados foram organizados no programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 15.0, e seguidamente foram realizados os procedimentos estatísticos necessários.

4.3.1.2.3. Estudos de validade e de fidedignidade

A Escala de Cidadania para a Adolescência (ECA) foi sujeita a estudos de validade e de fidedignidade. Procedemos, assim, ao estudo de fidedignidade da escala, com a intenção de medirmos a consistência interna e a homogeneidade da totalidade dos *itens* do instrumento, conforme se pode observar no Quadro 10. Para medirmos a homogeneidade da variância de *itens* estabelecemos o valor 0.60 como o limite de aceitabilidade da fiabilidade de uma dimensão e os valores acima de 0.70 e 0.80 como os índices de consistência interna adequados e bons, respectivamente (Hill & Hill, 2008). Como a Escala de Cidadania para a Adolescência obteve um coeficiente de consistência interna (*Alpha* de *Cronbach*) de 0.70, considerando todos os *itens*, mereceu a nossa total aceitação.

Quanto à validade de conteúdo, recorremos a três juizes independentes: uma Psicóloga escolar, a exercer numa escola secundária do concelho de Ponta Delgada, não abrangida pela investigação em título, e dois Doutorados em Educação, com mais de 25 anos de experiência na formação de professores. Obtivemos uma concordância nos resultados de 85%.

Após o cálculo da média, da correlação *item*-total e do coeficiente *Alpha* de *Cronbach*, relativamente aos *itens* da totalidade do instrumento de recolha de dados, optámos por eliminar os *itens*: 1; 2; 3; 14; 16; 17; 19; 20; 21; 22; 23; 24; 25; 27; 28; 32; 33; 34; 36; 37; 40; 42; 54; 56; 58; 59; 61; 68 e 71, por não apresentarem correlações relativamente elevadas ou significativas.

Quadro 10 – Média, correlação *item*-total e *Alpha* de Cronbach da Escala de Cidadania para a Adolescência

<i>Itens</i>	Média da escala se o <i>item</i> for excluído	Variância da escala se o <i>item</i> for excluído	Correlação <i>Item</i> -Total	Coefficiente <i>Alpha</i> de Cronbach se o <i>item</i> for excluído
1 - Eu cumpro as regras da minha escola.	215,56	181,817	-,001	,621
2 - Não respeito as regras da minha escola, quando isso me traz algum benefício pessoal.	217,19	182,884	-,057	,627
3 - Eu acho bem discutir questões relacionadas com as regras da escola.	216,03	177,918	,164	,613
4 - Eu preocupo-me com as atitudes de respeito pelos colegas portadores de deficiência.	215,33	175,631	,361	,606
5 - Acho importante que, na escola, se fale mais dos direitos dos estudantes.	215,43	174,194	,385	,603
6 - Acho importante que, na escola, se fale mais dos deveres dos estudantes.	216,00	179,081	,091	,617
7 - Eu conheço os meus direitos enquanto estudante.	215,96	174,039	,253	,606
8 - Eu conheço os meus deveres enquanto estudante.	215,76	174,455	,262	,607
9 - Na escola, os estudantes são livres de terem opiniões diferentes das dos colegas.	215,08	176,237	,304	,608
10 - Quando se discute os problemas da escola tenho algo a dizer.	216,11	169,178	,538	,593
11 - Estou muito interessado em discutir os problemas da escola sobre como transformar o espaço para que todos se sintam bem.	216,27	173,685	,277	,605
12 - A participação dos estudantes em tudo o que faz parte da escola pode ajudar a melhorá-la.	215,51	172,091	,433	,599
13 - Os estudantes têm uma palavra a dizer na discussão de ideias sobre como melhorar a escola.	215,48	178,064	,175	,613
14 - Não vale a pena ter opiniões na escola porque quem manda é o conselho executivo.	216,99	184,797	-,115	,634
15 - Acho que se pode construir uma escola melhor com a participação de estudantes, professores e funcionários.	215,32	175,572	,279	,607
16 - Na escola, eu participo em acções para ajudar a proteger o ambiente (ex: recolher as pilhas que já não são utilizadas).	216,84	180,001	,045	,620
17 - Na escola, eu participo em acções para ajudar as pessoas com mais dificuldades (ex: recolher manuais escolares para os países mais pobres).	216,83	178,226	,094	,617
18 - Às vezes dou conta que estou a escrever ou a desenhar na minha mesa de sala de aula.	216,45	177,765	,095	,617
19 - Colaboro na diferenciação do lixo utilizando os ecopontos da escola.	216,00	178,595	,082	,618
20 - Sinto-me bem a riscar as portas da casa de banho.	218,23	182,907	-,052	,623
21 - Adoro fazer <i>graffiti</i> às escondidas na escola.	218,20	180,135	,052	,619
22 - Não me preocupo em deixar a casa de banho limpa depois de a utilizar.	217,72	184,312	-,106	,629
23 - Quando estou na escola nunca penso nas consequências dos meus actos.	217,56	185,412	-,152	,630
24 - Na escola, não vejo qual o problema de deitar os papéis para o chão.	217,92	183,588	-,084	,625
25 - Não acho bem que não seja permitido fumar dentro da escola, só pelo facto de fazer mal às pessoas que não fumam.	217,31	177,594	,057	,622
26 - Na escola, os estudantes devem ter a liberdade de fazer tudo o que lhes apetece.	217,81	183,559	-,082	,625
27 - Quem respeita as regras da escola é "betinho" ou "fifi" e não me quero parecer com eles.	217,53	185,036	-,134	,630
28 - Não concordo com as filas de espera na escola, sempre que vou ao bar ou à cantina.	216,45	185,873	-,142	,637
29 - Enquanto estudante já participei numa manifestação, só porque iam todos os meus colegas.	217,35	171,662	,321	,601
30 - Faço greve porque é bom não ter aulas.	217,12	170,134	,286	,602
31 - Sempre que é para defender os direitos dos estudantes faço greve, se for o caso.	216,57	168,843	,350	,597
32 - Na escola, tento sempre desenvolver o convívio mesmo com colegas com mais dificuldades.	216,17	173,686	,255	,606
33 - Na escola, tento sempre desenvolver o convívio mesmo com colegas de outras etnias.	215,87	173,766	,305	,604
34 - Na escola, tento sempre desenvolver o convívio mesmo com colegas de outras religiões.	215,76	173,590	,329	,604
35 - Se os meus colegas tiverem um problema sou capaz de os ajudar a resolver.	215,44	175,331	,321	,606
36 - Eu sinto-me bem quando ajudo os meus colegas.	215,21	175,440	,337	,606
37 - Digo sempre a minha opinião sobre assuntos da vida da escola, mesmo que seja uma opinião diferente da dos meus colegas.	215,60	173,405	,405	,602
38 - Se tiver um colega de outra raça na minha turma, acho que não me vou relacionar com ele.	218,16	181,731	,007	,620

Quadro 10 – Média, correlação *item*-total e *Alpha* de Cronbach da Escala de Cidadania para a Adolescência (continuação)

<i>Itens</i>	Média da escala se o item for excluído	Variância da escala se o item for excluído	Correlação <i>item</i>-total	Coefficiente <i>Alpha</i> de Cronbach se o item for excluído
39 - Se tiver um estudante com deficiência na minha aula vou fugir de fazer o trabalho de grupo com ele.	217,87	173,631	,316	,604
41 - Eu procuro compreender os colegas que têm ideias políticas diferentes das minhas.	215,83	185,848	-,174	,630
42 - Quando é preciso defender alguém fisicamente fujo porque não é nada comigo.	216,97	185,324	-,153	,629
43 - Acho que os delegados e sub-delegados de turma deveriam ter um papel mais activo na resolução dos assuntos relacionados com a turma, através, por exemplo, da participação em reuniões de professores.	215,63	171,886	,353	,601
44 - Converso com os meus colegas durante as aulas, mesmo sabendo que posso incomodar os outros.	216,43	179,491	,088	,617
45 - Fico aborrecido(a) com os colegas que têm ideias diferentes da minha.	217,36	178,098	,143	,614
46 - Na minha turma, apenas relaciono-me com alguns colegas.	216,71	177,129	,098	,617
47 - Não gosto de me relacionar com colegas que têm uma religião diferente da minha.	217,87	181,414	,013	,621
48 - Não gosto de me relacionar com colegas que têm uma cor de pele diferente da minha.	217,99	180,851	,038	,619
49 - Não gosto de me relacionar com colegas que não têm o meu estilo de vestuário.	217,88	178,864	,122	,615
50 - Eu obedeco às regras dos professores.	215,89	178,934	,122	,615
51 - Acho importante que os professores falem sobre vários assuntos de cidadania.	215,75	177,678	,167	,613
52 - Acho importante que os professores apresentem diferentes opiniões sobre os assuntos para nós discutirmos.	215,55	177,116	,236	,610
53 - Gosto quando os professores permitem a discussão de assuntos relacionados com o ambiente, a pobreza, o consumo, etc.	215,49	175,226	,293	,607
54 - Na escola, os estudantes são livres de não concordarem com as opiniões dos professores.	215,43	174,924	,281	,607
55 - Acho importante que os professores respeitem as opiniões dos estudantes.	215,15	176,667	,328	,608
56 - Participo em actividades voluntárias propostas pelos professores para ajudar os mais pobres.	216,41	178,489	,104	,616
57 - Ajudo os professores no cumprimento das regras da sala de aula.	216,20	179,000	,130	,615
58 - Finjo que não é comigo quando os professores precisam de voluntários para questões de ajuda aos outros.	216,69	180,026	,040	,620
59 - Na escola, gosto de participar em actividades (ex: torneios, concursos).	215,81	171,911	,349	,601
60 - Acho que os estudantes devem participar mais em associações ou assembleias de estudantes.	216,08	176,426	,190	,611
61 - Participar na escola em actividades não obrigatórias é perda de tempo.	217,20	185,514	-,152	,631
62 - Prefiro estar o mínimo de tempo possível na escola e não participar em actividades.	216,91	182,059	-,022	,623
63 - As minhas preocupações escolares levam-me a tomar iniciativas (ex: escrever para um jornal).	217,27	182,739	-,048	,625
64 - Participo em acções de voluntariado na minha escola (ex: solucionar o problema do lixo, do desperdício de água...).	217,00	182,459	-,043	,626
65 - Possuo experiência de participação em projectos no contexto escolar (ex: clubes, intercâmbios, organizações desportivas).	216,60	178,027	,094	,617
66 - Não participo nos projectos desenvolvidos na escola porque não me interessa.	216,68	181,599	-,011	,623
67 - O que mais me entusiasma na minha escola é a minha participação nos projectos desenvolvidos.	216,60	172,514	,334	,602
68 - Gosto de ver os outros activos e envolvidos em projectos escolares mas eu não gosto de participar.	216,71	186,859	-,194	,634
69 - Gostava de criar uma rádio na escola para ter um programa sobre como transformar a escola para melhor.	216,04	174,417	,221	,608
70 - Se pudesse fazia um intercâmbio escolar com escolas mais pobres.	216,24	180,915	,016	,621
71 - Só participo em projectos de escola quando sei que vou ganhar com isso, por exemplo ter melhor nota.	216,65	176,959	,143	,614
72 - Há projectos sobre a pobreza em que gostaria de me envolver e de ser voluntário.	216,39	179,619	,080	,617

Com o objectivo de conhecermos os resultados obtidos no pré-teste, apresentámos, de seguida, a análise das médias, correlação *item*-total, coeficiente de determinação múltiplo e *Alpha* de *Cronbach* de cada uma das subescalas da versão definitiva da Escala de Cidadania para a Adolescência (cf. Quadro 11).

Quadro 11 – Média, correlação *item*-total e *Alpha* de *Cronbach* das quatro subescalas da Escala de Cidadania para a Adolescência

Envolvimento Global na Escola					
<i>Itens da escala de envolvimento global</i>	Média da escala se o <i>item</i> for excluído	Variância da escala se o <i>item</i> for excluído	Correlação <i>item</i> -total	Coeficiente de determinação múltiplo	Coeficiente <i>Alpha</i> de <i>Cronbach</i> se o <i>item</i> for excluído
<i>Item 4</i>	54,90	44,656	,265	,416	,661
<i>Item 5</i>	55,01	43,654	,323	,339	,655
<i>Item 6</i>	55,56	44,506	,151	,492	,672
<i>Item 7</i>	55,53	41,227	,365	,828	,646
<i>Item 8</i>	55,34	41,792	,358	,854	,648
<i>Item 9</i>	54,65	43,821	,342	,428	,654
<i>Item 10</i>	55,71	41,235	,477	,498	,636
<i>Item 11</i>	55,85	43,464	,217	,381	,665
<i>Item 12</i>	55,11	41,384	,491	,479	,636
<i>Item 13</i>	55,05	42,792	,392	,494	,648
<i>Item 15</i>	54,89	43,718	,281	,398	,658
<i>Item 18</i>	56,01	42,500	,217	,360	,667
<i>Item 26</i>	57,38	46,059	,058	,431	,680
<i>Item 29</i>	56,91	42,723	,229	,597	,664
<i>Item 30</i>	56,73	41,916	,203	,673	,672
<i>Item 31</i>	56,11	38,538	,447	,453	,632
Envolvimento com os Colegas					
<i>Itens da escala de envolvimento global</i>	Média da escala se o <i>item</i> for excluído	Variância da escala se o <i>item</i> for excluído	Correlação <i>item</i> -total	Coeficiente de determinação múltiplo	Coeficiente <i>Alpha</i> de <i>Cronbach</i> se o <i>item</i> for excluído
<i>Item 35</i>	34,37	30,730	,201	,479	,705
<i>Item 38</i>	37,13	30,555	,241	,255	,701
<i>Item 39</i>	36,79	27,802	,418	,250	,679
<i>Item 41</i>	36,21	27,230	,530	,486	,666
<i>Item 43</i>	34,55	29,186	,253	,257	,702
<i>Item 44</i>	35,38	29,305	,306	,221	,694
<i>Item 45</i>	36,31	27,774	,457	,489	,675
<i>Item 46</i>	35,65	25,450	,437	,269	,676
<i>Item 47</i>	36,85	27,612	,535	,826	,667
<i>Item 48</i>	36,96	27,570	,542	,789	,666
<i>Item 49</i>	36,86	27,162	,576	,749	,661

Envolvimento com os Professores					
<i>Itens da escala de envolvimento global</i>	Média da escala se o item for excluído	Variância da escala se o item for excluído	Correlação item-total	Coefficiente de determinação múltiplo	Coefficiente Alpha de Cronbach se o item for excluído
<i>Item 50</i>	19,71	6,688	,387	,227	,686
<i>Item 51</i>	19,59	6,094	,513	,353	,643
<i>Item 52</i>	19,40	6,091	,657	,533	,600
<i>Item 53</i>	19,34	6,150	,558	,416	,628
<i>Item 55</i>	18,99	8,038	,200	,127	,727
<i>Item 57</i>	20,04	7,100	,332	,263	,701
Envolvimento nos Projectos/Actividades Escolares					
<i>Itens da escala de envolvimento global</i>	Média da escala se o item for excluído	Variância da escala se o item for excluído	Correlação item-total	Coefficiente de determinação múltiplo	Coefficiente Alpha de Cronbach se o item for excluído
<i>Item 60</i>	27,41	33,916	,192	,368	,797
<i>Item 62</i>	27,50	30,000	,577	,484	,754
<i>Item 63</i>	28,65	31,800	,379	,443	,777
<i>Item 64</i>	28,34	28,910	,560	,540	,754
<i>Item 65</i>	27,93	30,070	,438	,308	,770
<i>Item 66</i>	27,74	29,183	,583	,452	,751
<i>Item 67</i>	27,93	31,361	,416	,230	,772
<i>Item 69</i>	27,41	30,904	,371	,326	,780
<i>Item 70</i>	27,59	30,828	,457	,438	,767
<i>Item 72</i>	27,73	29,999	,616	,511	,750

Quanto ao coeficiente *Alpha* de *Cronbach* obtivemos, por cada subescala, os seguintes valores: 0,672 para a subescala *Envolvimento Global na Escola*; 0,708 para a subescala *Envolvimento com os Colegas*; 0,708 para a subescala *Envolvimento com os Professores* e 0,786 para a subescala *Envolvimento nos projectos/actividades escolares*.

Em síntese, há a salientar que, após a Escala de Cidadania para a Adolescência (ECA) ter sido submetida aos testes de validação e de fidedignidade (cf. Anexo I), e depois da análise anteriormente descrita para cada uma das subescalas, foi elaborada por nós a versão final da Escala de Cidadania para a Adolescência, a ser utilizada nesta investigação.

4.3.1.3. Versão definitiva da Escala de Cidadania para a Adolescência (ECA)

Após a sua validação pelo pré-teste e a partir do resultado do estudo anteriormente apresentado, chegámos à versão definitiva da Escala de Cidadania para a Adolescência, um instrumento composto por 43 *itens*, distribuídos por quatro subescalas. Destes 43 *itens*: 31 *itens* são positivos e 12 *itens* são negativos (cf. Quadro 12).

Quadro 12 – Distribuição dos *itens* (positivos e negativos) pelas subescalas da Escala de Cidadania para a Adolescência

Subescalas	<i>Itens</i> positivos	<i>Itens</i> negativos	Total
1 – Envolvimento global dos estudantes na escola.	3; 4; 5; 8; 9; 10; 14; 16; 6; 7; 11; 1; 2.	15; 12; 13.	16
2 – Envolvimento dos estudantes com os colegas.	17; 21; 22; 20.	26; 27; 23; 24; 18; 19; 25.	11
3 – Envolvimento dos estudantes com os professores.	29; 30; 31; 28; 32; 33.	-	6
4 – Envolvimento dos estudantes em projectos/actividades escolares.	42; 43; 34; 36; 37; 38; 40; 41.	35; 39.	10
Total	31	12	43

A título exemplificativo, apresentámos no Quadro 13 alguns dos *itens* que integraram cada uma das subescalas da ECA (cf. Anexo II).

Quadro 13 – Exemplos de *itens* de cada uma das subescalas da Escala de Cidadania para a Adolescência

Subescalas	Exemplos de <i>Itens</i>
1 – Envolvimento global dos estudantes na escola.	5. Eu conheço os meus deveres enquanto estudante. 7. Quando se discute os problemas da escola tenho algo a dizer.
2 – Envolvimento dos estudantes com os colegas.	17. Se os meus colegas tiverem um problema sou capaz de os ajudar a resolver. 20. Eu procuro compreender os colegas que têm ideias políticas diferentes das minhas.
3 – Envolvimento dos estudantes com os professores.	28. Eu obedeco às regras dos professores. 32. Acho importante que os professores respeitem as opiniões dos estudantes.
4 – Envolvimento dos estudantes em projectos/actividades escolares.	34. Acho que os estudantes devem participar mais em associações ou assembleias de estudantes. 40. O que mais me entusiasma na minha escola é a minha participação nos projectos desenvolvidos.

E, por fim, elaborámos a versão final da ECA a ser utilizada nesta investigação, salientando-se que os *itens* foram distribuídos na escala de forma aleatória.

4.3.2. Escalas de Bem-Estar Psicológico (EBEP)

Ryff desenvolveu, em 1989, um conjunto de seis escalas que se designam de Escalas de Bem-Estar Psicológico (*Scales of Psychological Well-Being – SPWB*).

Ryff considera que o bem-estar é uma qualidade do funcionamento psicológico, intrinsecamente associado à saúde mental, havendo, por isso, a necessidade de uma operacionalização do bem-estar. As seis escalas autónomas constituídas por indicadores diferenciados de cada uma das dimensões do modelo de bem-estar psicológico são:

- i) a *aceitação de si*;
- ii) as *relações positivas com os outros*;
- iii) o *crescimento pessoal*;
- iv) os *objectivos na vida*;
- v) o *domínio do meio*;
- vi) a *autonomia*.

No seu modo original, as seis Escalas de Bem-Estar Psicológico são constituídas por um grupo de 120 *itens*, 20 em cada escala. Estes *itens* são compostos por afirmações descritivas, com modalidades de resposta tipo *Likert* e com diferentes categorias de resposta, designadamente: 1 – Discordo completamente; 2 – Discordo em grande parte; 3 – Discordo parcialmente; 4 – Concordo parcialmente; 5 – Concordo em grande parte; 6 – Concordo completamente. Diferentemente, as Escalas de Bem-Estar Psicológico, adaptadas à língua portuguesa, são constituídas por 84 *itens*, de acordo com o proposto por Ryff & Essex, em 1992 (Novo, 2000).

Estas seis Escalas de Bem-Estar Psicológico têm sido objecto de uma utilização bastante abrangente, sobretudo em amostras de idades adulta e avançada, existindo, portanto, pouco estudos de bem-estar psicológico com adolescentes. No contexto nacional, apenas conhecemos o estudo empírico de Fernandes, sobre o bem-estar psicológico em adolescentes, que aplicou as Escalas de Bem-Estar Psicológico (*Scales of Psychological Well-Being – SPWB*) de Ryff, na versão portuguesa, adaptada para 30 *itens*.

No nosso estudo, adoptámos esta versão dos 30 itens, que foi adaptada e validada por Fernandes (2007) (Anexo III), com vista à avaliação do bem-estar psicológico dos participantes constantes da nossa amostra. A escolha deste instrumento prendeu-se com dois aspectos fundamentais, por um lado, por ser uma escala que avalia esmiuçadamente o construto do bem-estar psicológico, uma vez que integra as seis escalas autónomas, acima referenciadas, do modelo *Psychological Well-Being* (PWB) de Ryff, e, por outro lado, porque foi adaptada com o objectivo de ser aplicada a adolescentes, tal como acontece com os propósitos da nossa investigação.

O conjunto dos 30 *itens*, distribuídos pelas seis dimensões, possui vinte e sete *itens* positivos e três *itens* negativos (cf. Quadro 14). As respostas aos *itens* são atribuídas numa escala tipo *Likert* de 5 pontos (1 – Discordo plenamente; 2 – Discordo; 3 – Nem discordo, nem concordo; 4 – Concordo; 5 – Concordo plenamente), que quando somados por total de cada escala permitem analisar a variabilidade por dimensão das Escalas de Bem-Estar Psicológico (EBEP).

Quadro 14 - Distribuição dos *itens* (positivos e negativos) pelas Escalas de Bem-Estar Psicológico

Dimensões	<i>Itens</i> positivos	<i>Itens</i> negativos	Total
1 – Autonomia	1; 7; 13; 25.	19	5
2 - Domínio do meio	8; 14; 20; 26.	2	5
3 - Crescimento pessoal	3; 9; 15; 21; 27.	-	5
4 - Relações positivas com os outros	4; 10; 16; 22; 28.	-	5
5 - Objectivos na vida	11; 17; 23; 29.	5	5
6 - Aceitação de si	6; 12; 18; 24; 30.	-	5
Total	27	3	30

O somatório dos valores das 6 escalas permitem um resultado designado de *bem-estar global* que se constitui como indicador do conceito base de *bem-estar psicológico*, tal como afirma Fernandes (2007).

Os valores do coeficiente *Alpha* de *Cronbach* para a EBEP situam-se no intervalo 0,85 a 0,90 quando aferida a consistência interna da medida de bem-estar psicológico global para a amostra total e, relativamente ao coeficiente *Alpha* de *Cronbach*, para cada escala, Fernandes (2007: 211) obteve os seguintes valores: 0,595 para a escala *Autonomia*; 0,593 para a escala *Domínio do meio*; 0,688 para a escala *Crescimento pessoal*; 0,628 para a escala *Relações*

positivas com os outros; 0,675 para a escala *Objectivos na vida* e o valor de 0,702 para a escala *Aceitação de si*.

Na verdade, de acordo com Hill & Hil (2008), o valor de *Alpha de Cronbach* entre os 0.80 e os 0.90, considerando todos os *itens*, coloca as escalas num nível de robustez considerado muito bom, facto que levou a escolhermos esta versão dos 30 itens para o nosso estudo.

4.4. Procedimentos

Foram tomados todos os procedimentos inerentes à autorização para a utilização das Escalas de Bem-Estar Psicológico e, junto do autor (Fernandes, 2007), através do contacto directo com o mesmo, obtivemos a sua anuência.

Seguidamente, solicitámos as devidas autorizações junto dos órgãos de gestão das escolas A e B onde decorreu a recolha dos dados (cf. Anexo IV). Neste pedido formal às entidades competentes foram explicitados os objectivos, o *design* da investigação, assim como apresentado o instrumento de recolha de informações. Comprometemo-nos, igualmente, a garantir a confidencialidade dos dados. Após a cedência das autorizações pelos órgãos de gestão das escolas A e B, contactámos os directores das turmas dos 8º e 11º anos de escolaridade, a fim de acordarmos sobre *como, onde e quando* íamos proceder à aplicação do instrumento. Ficou então acordado que os directores das turmas aplicavam o instrumento durante o mês de Maio de 2010, em contexto de sala de aula, mais propriamente no início das actividades lectivas de uma aula.

Dado que a amostra é constituída por estudantes com idades inferiores a 18 anos tomámos medidas do foro ético. Assim, foi pedido a cada Encarregado de Educação dos estudantes inquiridos o consentimento informado (Anexo V) para participar na investigação em apreço e recorremos aos Directores de Turma como mediadores privilegiados da comunicação com os Encarregados de Educação.

Os instrumentos (Escalas de Bem-Estar Psicológico e Escala de Cidadania para a Adolescência) (cf. Anexo VI) foram distribuídos por nós, directamente, nas escolas que seleccionámos para a recolha de informação, durante o mês de Maio de 2010. A aplicação dos instrumentos, pelos Directores de Turma, ocorreu no espaço de sala de aula, com uma duração aproximada de quarenta minutos.

Assim, na recolha dos dados, foram distribuídos 360 questionários, tendo apenas sido recolhidos 355 preenchidos e cinco destes questionários foram eliminados devido a um incorrecto preenchimento. Consequentemente, a amostra final para o estudo a que se propõe esta investigação é de trezentos e cinquenta casos (N=350).

Tendo em conta esta natureza quantitativa da investigação, os dados foram organizados no programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 15.0, e seguidamente foram realizados os procedimentos estatísticos necessários.

Em síntese, neste capítulo definimos o *design* de investigação e as respectivas opções metodológicas, problematizámos as questões de partida, explicitámos os objectivos e definimos as hipóteses decorrentes destes. Identificámos e caracterizámos a amostra, descrevemos os instrumentos de pesquisa utilizados e explicitámos os moldes em que decorreu a recolha da informação, assim como os procedimentos éticos.

CAPÍTULO 5 – Análise e discussão dos resultados

5. Análise e discussão dos resultados

A presente investigação abrange duas componentes em análise, designadamente, o envolvimento dos estudantes na escola, no exercício da cidadania - ao nível (i) da política e da dinâmica institucional; (ii) do estabelecimento de um clima relacional positivo com os pares e com os professores; e (iii) da promoção e participação em actividades projectos/actividades escolares - e o bem-estar psicológico dos estudantes. Considerámos, igualmente, a possibilidade de existir uma relação entre estas duas principais componentes em estudo, ou seja, entre o envolvimento dos estudantes na escola, no exercício de cidadania, e o bem-estar psicológico destes adolescentes.

Dados os nossos pressupostos teóricos, formulámos os seguintes objectivos: (i) Identificar a relação entre o envolvimento dos estudantes na escola, no exercício da cidadania, e as variáveis idade, sexo e ano de escolaridade; (ii) Compreender o envolvimento do estudante na escola, no que respeita ao exercício da cidadania; e (iii) Analisar a relação entre as variáveis do bem-estar psicológico e as do envolvimento do estudante na escola, quanto ao exercício da cidadania. Decorrentes destes foram formuladas quatro hipóteses que, seguidamente, analisámos individualmente.

Com vista à testagem das nossas quatro hipóteses recorreremos a vários procedimentos estatísticos, designadamente, à análise factorial, após se ter confirmado a aplicabilidade da técnica para os dados desta investigação. Calculámos medidas de tendência central (média), de dispersão (desvio-padrão) e estabelecemos correlações. Assim, recorreremos a métodos de comparação múltipla, com vista à comparação de médias e, com o intuito de medir a intensidade e significância da relação linear entre o conjunto das nossas variáveis, utilizámos o cálculo do coeficiente r de *Pearson*. Aplicámos, igualmente, a análise de variância a um factor (one-way ANOVA) e para a comparação de grupos recorreremos ao teste t de *student*.

No âmbito da inferência estatística procedeu-se à aplicação de um conjunto de testes paramétricos e, quando não se verificaram os pressupostos destes, recorreremos aos testes não paramétricos, com o intuito de compreender como as variáveis se diferenciam e/ou associam, de acordo com a sua natureza dependente ou independente.

Todos estes procedimentos estatísticos visaram a testagem de cada uma das hipóteses e é em função destas que apresentámos e discutimos, seguidamente, os resultados encontrados para esta investigação.

5.1. O exercício da cidadania no envolvimento nos projectos/actividades escolares em função das variáveis idade, sexo e ano de escolaridade.

Para a testagem da Hipótese 1: *O exercício da cidadania no envolvimento nos projectos/actividades escolares – medido através do envolvimento dos estudantes na escola – varia em função das variáveis idade, sexo e ano de escolaridade*, começámos por dividir a variável *idade* em grupos representativos das fases da adolescência (pré-adolescência, adolescência inicial, adolescência média e adolescência final), considerando-se o sexo, de acordo com a perspectiva teórica sugerida por Breinbauer & Maddaleno (2008)¹⁰.

De salientar que, na revisão da literatura que fizemos, constatámos a inexistência de um entendimento claro acerca das fases de desenvolvimento do período da adolescência, não se determinando, com clareza e unanimemente, o começo, o término, o número e a denominação de cada uma delas. As perspectivas¹¹ apresentadas são diversas, no entanto, optámos por seguir a perspectiva teórica de Breinbauer & Maddaleno (2008), por ser muito actual. Estes autores apresentam uma demarcação das fases de desenvolvimento durante a adolescência, de acordo com grupos etários e com o sexo. Então, para o sexo feminino, os grupos etários sugeridos são: 9-12 anos (pré-adolescência); 12-14 anos (adolescência inicial); 14-16 anos (adolescência média); e 16-18 anos (adolescência final). Para o sexo masculino, os referidos autores sugerem os seguintes agrupamentos de idades: 10-13 anos (pré-adolescência); 13-15 anos (adolescência inicial); 15-17 anos (adolescência média); e 17-18 anos (adolescência final), ou seja, os autores perspectivam o início mais tardio para o desenvolvimento dos rapazes.

Assim, e com o objectivo de testarmos a Hipótese 1 acima identificada, utilizámos o Teste *kruskal-wallis* (cf. Tabelas 2 e 3).

¹⁰ Explicação detalhada no Cap. 2, p. 33.

¹¹ Explicação detalhada no Cap. 2, p. 3.

Tabela 2 – Teste kruskal-wallis relativo aos grupos etários (sexo masculino) representativos das fases da adolescência, em função do envolvimento nos projectos/actividades escolares

Dimensão da ECA	Grupos Etários (sexo masculino)	N	Média	<i>p</i>
Envolvimento nos projectos/actividades escolares	10 – 13	48	185,72	0,393
	13 – 15	85	159,69	
	15 – 17	146	160,65	
	17 – 18	48	160,09	

Legenda: N: Total de casos da amostra; *p*: Nível de significância.

Constatámos, pela análise da Tabela 2, que o envolvimento nos projectos/actividades escolares não varia em função dos diferentes grupos etários representativos das fases da adolescência (pré-adolescência, adolescência inicial, adolescência média e adolescência final), no caso dos rapazes ($p=0,393>0,05$).

Para testar as mesmas variáveis em relação ao sexo feminino, aplicámos, igualmente, o Teste kruskal-wallis para os grupos etários representativos das fases da adolescência (pré-adolescência, adolescência inicial, adolescência média e adolescência final), em função do envolvimento das estudantes nas actividades escolares (cf. Tabela 3).

Tabela 3 – Teste kruskal-wallis relativo aos grupos etários (sexo feminino) representativos das fases da adolescência, em função do envolvimento nos projectos/actividades escolares

Dimensão da ECA	Grupos etários (sexo feminino)	N	Média	<i>p</i>
Envolvimento nos projectos/actividades escolares	9 - 12	0	-	0,165
	12 – 14	97	178,83	
	14 – 16	112	154,96	
	16 – 18	118	160,39	

Legenda: N: Total de casos da amostra; *p*: Nível de significância.

Quanto aos resultados obtidos para os grupos etários (sexo feminino) constantes da Tabela 3 ($p=0,165>0,05$), podemos afirmar que o envolvimento nos projectos/actividades escolares não varia em função dos diferentes grupos etários representativos das fases da adolescência, tal como já tínhamos verificado para os agrupamentos de idades relacionados com os rapazes.

Uma vez testada a variável idade, no que concerne à hipótese 1, passámos a analisar, agora, se o exercício da cidadania no envolvimento nos projectos/actividades escolares varia em função do *sexo*, ainda que já tenhamos referido a variável *sexo*, a propósito da demarcação que os autores Breinbauer & Maddaleno (2008) estabelecem para os grupos etários representativos das fases de desenvolvimento durante a adolescência, como aliás já tivemos oportunidade de explicitar em cima. Para o efeito, aplicámos o teste *t* (cf. Tabela 4) à nossa amostra.

Tabela 4 – Média, desvio-padrão e teste *t* relativos à variável *sexo*, em função do envolvimento nos projectos/actividades escolares

Dimensão da ECA	Sexo	N	Média	Desvio - padrão	<i>t</i>	<i>P</i>
Envolvimento nos projectos/actividades escolares	Feminino	180	32,44	4,86949	3,138	0,002
	Masculino	155	30,61	5,77643	3,098	

Legenda: N: Total de casos da amostra; *t*: Teste *t*; *p*: Nível de significância.

Verificámos, então, pela análise à Tabela 4, que o envolvimento nos projectos/actividades escolares varia em função do *sexo* ($p=0,002<0,05$). As raparigas envolvem-se mais nas actividades escolares, uma vez que apresentam uma média significativamente superior ($M=32,44$), quando comparadas aos rapazes, cujo valor da média é de 30,61.

Como a nossa Hipótese 1 considera ainda a variável *ano de escolaridade*, aplicámos o teste *t*, com o objectivo de percebermos se o exercício da cidadania no envolvimento nos projectos/actividades escolares varia em função do ano de escolaridade (cf. Tabela 5).

Tabela 5 – Média, desvio-padrão e teste *t* relativos à variável *ano de escolaridade*, em função do envolvimento nos projectos/actividades escolares

Dimensão da ECA	Anos de escolaridade	N	Média	Desvio – padrão	<i>t</i>	<i>p</i>
Envolvimento nos projectos/actividades escolares	8º ano	157	32,19	4,59855	1,914	,003
	11º ano	179	31,07	5,92884	1,945	

Legenda: N: Total de casos da amostra; *t*: Teste *t*; *p*: Nível de significância.

Verificámos, então, que os resultados indicam o valor $p=0,003<0,05$, o que prova que existe, portanto, uma diferença significativa no envolvimento nos projectos/actividades

escolares em função da variável ano de escolaridade. De facto, no 8º ano, a média é significativamente superior (M=32,19) ao 11º ano (M=31,07), por isso apurámos que são os estudantes do 8º ano que se envolvem mais nas actividades escolares.

Assim, após a testagem integral da Hipótese 1, podemos afirmar que esta confirma-se no que concerne às variáveis *ano de escolaridade* e *sexo* (cf. Tabelas 4 e 5), ou seja, diminui o envolvimento nos projectos/actividades escolares à medida que aumenta o ano de escolaridade e é ao nível do sexo feminino que encontramos um maior envolvimento nos projectos/actividades escolares.

Verificámos, ainda, relativamente a esta Hipótese 1, que o envolvimento dos estudantes nas actividades escolares, no exercício da cidadania, não varia em função da *idade*, distribuída por grupos etários representativos das fases da adolescência (pré-adolescência, adolescência inicial, adolescência média e adolescência final), conforme já comprovámos (cf. Tabelas 2 e 3).

Afonso *et al.* (2005) estudaram os conhecimentos, as concepções e as práticas de cidadania dos adolescentes portugueses, cujos resultados revelaram que a maioria dos estudantes portugueses, do 8º e 9º anos de escolaridade, consideraram importante o envolvimento dos estudantes na resolução dos problemas da escola e reconheceram que esta contribui para a aprendizagem de competências relevantes, tais como a compreensão de pessoas com ideias diferentes, a oportunidade de expressarem o seu ponto de vista em sala de aula e a cooperação em grupos. De facto, podemos encontrar uma similitude entre os resultados deste estudo de Afonso *et al.* (2005) e o nosso, já que, também os nossos estudantes do 8º ano revelaram um significativo envolvimento nos projectos/actividades escolares.

Neste contexto, de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo, de 1986, a cooperação e a solidariedade social aparecem como os valores/princípios fundamentais para o desenvolvimento de uma cidadania activa nos estudantes (Araújo, 2008). O envolvimento dos estudantes nas actividades escolares mostra-se, assim, de sobejá importância. No entanto, a motivação para o envolvimento nos projectos/actividades escolares (como torneios, concursos, intercâmbios, organizações desportivas) parece decrescer no 11º ano, à medida que se passa para níveis de questionamento identitário mais complexos, na adolescência. Tal dado merece uma reflexão mais profunda sobre se as actividades escolares serão as mais adequadas ao processo de desenvolvimento do estudante adolescente que se encontra no 11º ano de escolaridade. Podemos especular se o Ensino Secundário mais competitivo e com um plano curricular mais intenso, a par de uma forte pressão social sobre os estudantes para a entrada

no ensino superior, não estará a ter efeitos num decréscimo de envolvimento nos projectos/actividades escolares, no exercício da cidadania.

Barbosa (2005) defende que o exercício da cidadania pressupõe um processo de aprendizagem, através da aquisição de competências de natureza social, ética e cognitiva, entendendo-se que as competências de ordem social relacionam-se com os assuntos colectivos, como o envolvimento em projectos e/ou resolução de problemas. Assim sendo, parece-nos legítimo questionar, a partir da análise efectuada aos resultados acima apresentados: se não estarão as raparigas, mais do que os rapazes, a adquirirem estas competências de ordem social, ao envolverem-se, mais significativamente, nas actividades escolares?

No momento em que a matriz curricular educativa da Região Autónoma dos Açores para o Ensino Básico, aprovada pelo Decreto Legislativo Regional nº 21/2010/A, apresenta uma área curricular não disciplinar intitulada “Cidadania”, julgámos importante que a abordagem desta área curricular, junto dos nossos estudantes adolescentes, se direcione essencialmente para a criação, na escola, de actividades múltiplas que proporcionem o absoluto envolvimento de todos os estudantes, uma vez que no nosso estudo verificámos que é no 8º ano de escolaridade (3º Ciclo do Ensino Básico) que os estudantes demonstram um maior envolvimento nos projectos/actividades escolares, não havendo, portanto uma equiparação aos dados obtidos para o 11º ano de escolaridade (Ensino Secundário), o que merece uma reflexão séria pelas implicações que tais resultados conduzem.

5.2. O exercício da cidadania nas relações interpessoais dos estudantes com os colegas e com os professores em função da variável ano de escolaridade

Com o propósito de verificarmos a Hipótese 2 - *O exercício da cidadania, nas relações interpessoais com os colegas e com os professores, varia em função dos anos de escolaridade (8º e 11º) frequentados pelos adolescentes*, aplicámos o teste *t de student* que permite comparar os dois grupos. Organizámos os resultados na Tabela 6.

Tabela 6 – Média, desvio-padrão e teste *t* relativos à variável ano de escolaridade, em função do envolvimento com os colegas e com os professores

Dimensões da ECA	Ano de Escolaridade	N	Média	Desvio-padrão	<i>t</i>	<i>P</i>
Envolvimento com os colegas	8º ano	153	41,93	6,92124	-4,461	,000
	11º ano	181	44,94	5,40136	-4,371	
Envolvimento com os professores	8º ano	160	22,26	3,70572	-5,354	,000
	11º ano	180	24,24	3,09554	-5,298	

Legenda: N: Total de casos da amostra; *t*: Teste *t*; *p*: Nível de significância.

Verificámos que, efectivamente, os estudantes do 11º ano envolvem-se mais com os colegas (ao nível da tolerância, da cooperação e da solidariedade) e com os professores (ao nível da partilha de assuntos e opiniões, no cumprimento de regras e na cooperação), quando comparados aos estudantes do 8º ano de escolaridade, sendo $p=0,000<0,05$ e observando-se uma média de 44,94, no envolvimento com os colegas e de 24,24, no envolvimento com os professores. No 8º ano as médias situam-se nos valores: 41,93, no que concerne ao envolvimento com os colegas e de 22,26, no respeitante ao envolvimento com os professores.

Pela análise dos resultados confirma-se, assim, na íntegra, a Hipótese 2, ou seja, salientámos que as interacções com os colegas e com os professores são de grande importância para garantir a segurança emocional dos adolescentes. A qualidade e quantidade destas interacções proporcionam o desenvolvimento das competências afectivas e sociais, além das intelectuais e cognitivas, ao mesmo tempo que favorecem a aquisição de normas e de valores sociais (Relvas, 2000).

Para Almeida (2008), a importância do grupo de amigos tende a ser crescente, à medida que a idade do adolescente avança, como aliás verificámos nos nossos resultados, onde o envolvimento com os colegas (ao nível da tolerância, da cooperação e da solidariedade) tende a acentuar-se mais no 11º ano, em vez de no 8º ano. Por outro lado, este envolvimento com os colegas mostra-se particularmente importante na construção do *eu*. De acordo com Silva (2003), cada um vai construindo o seu *eu* através dos *outros*, pelas interacções relacionais (reais e fantasiadas). Neste sentido, Ferreira & Ferreira (2000b) são peremptórios ao considerarem o grupo de pares como um espaço de aprendizagem; de socialização; de desenvolvimento de solidariedades; de partilha de desafios; de acesso a informações relativas ao comportamento dos outros; de construção da identidade; de vivência de experiências múltiplas.

É, pois, na adolescência, que se afirma o próprio pensamento e que se verifica, paralelamente, uma crescente valorização do grupo de iguais como suporte da própria identidade. Trata-se de um processo *intrapsíquico* e *interpessoal* vivenciado sobretudo no 3º Ciclo do Ensino Básico e início do Ensino Secundário (Medeiros, 2000b). Estes dados vão no sentido dos resultados do nosso estudo, uma vez que mais do que no 8º ano, é no 11º ano que o envolvimento sócio-afectivo com os colegas acontece com maior intensidade. Também Breinbauer & Maddaleno (2008) salientam que à medida que a adolescência se desenvolve acontece o aumento da dependência emocional de amigos, com especial relevo para a intimidade, a lealdade, os valores e as atitudes compartilhados.

Tal como o envolvimento dos estudantes da amostra com os colegas é mais evidente no 11º ano de escolaridade, também no envolvimento dos estudantes com os professores (ao nível da partilha de assuntos e opiniões, no cumprimento de regras e na cooperação) é no 11º ano de escolaridade que se verifica uma maior acentuação, levando-nos a questionar se o processo interpessoal e de dependência emocional também não se encontrará patente no envolvimento sócio-afectivo dos estudantes adolescentes relativamente aos professores? Desconhecemos estudos de investigação que se relacionem especificamente com o envolvimento sócio-afectivo dos estudantes com os professores, no exercício da cidadania, por isso cabe-nos apenas levantar a questão e, quiçá, utilizá-la num futuro estudo.

5.3. O envolvimento do estudante na escola, no exercício da cidadania, em função da fase da adolescência

Para sabermos se o envolvimento do estudante na escola, no exercício da cidadania (envolvimento global na escola; envolvimento sócio-afectivo com os colegas; envolvimento sócio-afectivo com os professores e envolvimento nos projectos/actividades escolares), depende da fase da adolescência (pré-adolescência, adolescência inicial, adolescência média e adolescência final) em que se encontra, realizámos dois testes ANOVA a um factor (*one-way*): um para o sexo feminino (cf. Tabela 7) e outro para o sexo masculino (cf. Tabela 8), com o intuito de testarmos a Hipótese 3 - *O envolvimento global do estudante na escola, no exercício da cidadania, depende da fase da adolescência (operacionalizada neste contexto por grupo etário) em que se encontra.*

Note-se que a utilização de dois testes ANOVA: um para o sexo feminino e outro para o masculino relaciona-se com a perspectiva dos autores Breinbauer & Maddaleno (2008),

conforme já explicitámos, que estabeleceram diferentes grupos etários representativos das fases da adolescência, de acordo com o sexo.

Tabela 7 – Soma dos quadrados, grau de liberdade e média dos quadrados para os grupos etários (sexo feminino) representativos das fases da adolescência, em função das subescalas da Escala de Cidadania para a Adolescência

Sexo Feminino	S Q	G L	M Q	F	P
Entre os grupos etários (fases da adolescência)	878,739	2	439,370		
Dentro dos grupos etários (fases da adolescência)	88123,055	309	285,188	1,541	,216

Legenda: SQ: Soma dos quadrados; GL: Graus de liberdade; MQ: Média dos quadrados; F: Distribuição de Fisher; *p*: Nível de significância.

Verificámos que, no caso do sexo feminino, este envolvimento é idêntico em todos os grupos etários, uma vez que o valor de *p* é de $0,216 > 0,05$.

Do mesmo modo, para os grupos etários do sexo masculino realizámos um teste ANOVA a um factor, com o intuito de verificarmos se o envolvimento global do estudante na escola depende da fase da adolescência em que se encontra (cf. Tabela 8).

Tabela 8 - Soma dos quadrados, grau de liberdade e média dos quadrados para os grupos etários (sexo masculino) representativos das fases da adolescência, em função das subescalas da Escala de Cidadania para a Adolescência

Sexo Masculino	S Q	G L	M Q	F	p
Entre os grupos etários (fases da adolescência)	5069,492	3	1689,831		
Dentro dos grupos etários (fases da adolescência)	83932,303	308	272,507	6,201	,000

Legenda: SQ: Soma dos quadrados; GL: Graus de liberdade; MQ: Média dos quadrados; F: Distribuição de Fisher; *p*: Nível de significância.

Sendo o valor de *p* de $0,000 < 0,05$, concluímos que existem diferenças significativas ao nível dos grupos etários (sexo masculino) representativos das fases da adolescência e, por isso, procedemos a uma comparação múltipla de médias para o sexo masculino (cf. Tabela 9).

Tabela 9 - A diferença de médias (I-J) e o desvio-padrão para os grupos etários (sexo masculino) representativos das fases da adolescência, em função das subescalas da Escala de Cidadania para a Adolescência

(I) Idades Rapazes	(J) Idades Rapazes	Diferença Médias (I-J)	Desvio-padrão	P	Intervalo de confiança a 95%	
					Limite Inferior	Limite Superior
10 - 13	13 - 15	8,19591	3,10529	,075	-,5331	16,9249
	15 - 17	-,33003	2,84823	1,000	-8,3364	7,6764
	17 - 18	-3,00338	3,46286	,861	-12,7375	6,7307
13 - 15	15 - 17	-8,52594(*)	2,31701	,004	-15,0391	-2,0128
	17 - 18	-11,19930(*)	3,04097	,004	-19,7475	-2,6511
15 - 17	17 - 18	-2,67336	2,77797	,819	-10,4822	5,1355

Legenda: *p*: Nível de significância; * Significativo a nível 0.05.

Pela análise da Tabela 9 verificámos que o grupo etário correspondente à adolescência inicial (13-15) envolve-se menos na escola, ao nível de todas as subescalas da ECA (envolvimento global na escola, envolvimento com os colegas, envolvimento com os professores e envolvimento nos projectos/actividades escolares), comparativamente aos grupos etários da adolescência média (15-17) e da adolescência final (17-18).

A confirmação da Hipótese 3 permite-nos afirmar que, no caso das estudantes adolescentes, o envolvimento na escola em todas as dimensões (acima descritas) da Escala de Cidadania para a Adolescência é idêntico em todos os grupos etários tidos em conta nesta investigação.

Ao invés, nos rapazes, é nas fases mais avançadas da adolescência, concretamente aos níveis da adolescência média (15-17) e da adolescência final (17-18) que verificámos um maior envolvimento dos estudantes na escola (considerando-se todas as dimensões da Escala de Cidadania para a Adolescência), se estabelecermos a comparação com as outras fases da adolescência (pré-adolescência e adolescência inicial).

Neste sentido, Breinbauer & Maddaleno (2008) salientam que, na adolescência média, passa-se para a afirmação do *eu* de um modo consciente; para a necessidade de reconhecimento, de partilha e de amor e é onde proliferam as imensas amizades. Por outro lado, o adolescente revela alguma desconfiança de si mesmo, o que provoca uma espécie de conflito interior, por isso o suporte dos pares e dos amigos tem um papel muito importante. Os comportamentos negativos, de inconformismo e de agressividade para com os outros justificam-se pela frustração de não ser auto-suficiente. Salienta Malpique (1998: 27-28, *cit. in* Medeiros, 2000: 81), ainda a propósito da adolescência média, que a insegurança inicial do adolescente “(...) é agora substituída por certo irrealismo, com tendência para a idealização e

a onipotência”, ajudando-nos, assim, a compreender os resultados deste nosso estudo quanto ao maior envolvimento na escola, durante a adolescência média e a adolescência final, no caso dos estudantes do sexo masculino.

Relativamente à adolescência final, o auto-domínio é maior; a compreensão de si mesmo e a sua integração no mundo em que vive acontecem; tornando-se menos vulneráveis às dificuldades e mais calmos. As relações que o adolescente estabelece, nesta fase do seu desenvolvimento, tornam-se mais profundas. É uma fase onde o adolescente começa a explorar possibilidades, a tomar decisões e a projectar a sua vida em termos do desenvolvimento de carreira (Breinbauer & Maddaleno, 2008).

No sentido de possibilitar e de motivar todos os adolescentes para o envolvimento na escola, no exercício da cidadania (envolvimento global na escola; envolvimento sócio-afectivo com os colegas; envolvimento sócio-afectivo com os professores e envolvimento nos projectos/actividades escolares), independentemente da faixa etária (fase da adolescência) em que se encontram, Pires (2007) defende que toda a abordagem curricular seja dotada de um cariz dinâmico, vivencial e imbuída de períodos experimentais projectados, que envolvam toda a comunidade escolar e social. Posição que, aliás, concordámos na íntegra.

5.4. Relação entre as dimensões do envolvimento do estudante na escola e as dimensões do bem-estar psicológico

Com o objectivo de testarmos a Hipótese 4 - *Existe uma relação entre as dimensões do envolvimento do estudante na escola, no exercício da cidadania, e as dimensões do bem-estar psicológico*, calculámos os coeficientes de correlação entre as dimensões dos dois instrumentos, isto é, as Escalas de Bem-Estar Psicológico (EBEP) e a Escala de Cidadania para a Adolescência (ECA). Assim, cruzámos todas as dimensões do bem-estar psicológico (autonomia, domínio do meio, crescimento pessoal, relações positivas com os outros, objectivos na vida e aceitação de si) com todas as dimensões da cidadania (envolvimento global na escola, envolvimento com os colegas, envolvimento com os professores e envolvimento nos projectos/actividades escolares), conforme expressa a Tabela 10.

Tabela 10 - Correlação entre as Escalas de Bem-Estar Psicológico e as subescalas da Escala de Cidadania para a Adolescência

ECA		Autonomia	Domínio do meio	Crescimento pessoal	Relações positivas	Objectivos na vida	Aceitação de si
Envolvimento global na escola	<i>r</i>	,299(**)	,320(**)	,607(**)	,446(**)	,347(**)	,335(**)
	<i>p</i>	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	332	333	331	330	334	332
Envolvimento com os colegas	<i>r</i>	,221(**)	,205(**)	,521(**)	,342(**)	,195(**)	,123(*)
	<i>p</i>	,000	,000	,000	,000	,000	,026
	N	329	331	328	330	332	328
Envolvimento com os professores	<i>r</i>	,266(**)	,307(**)	,611(**)	,347(**)	,240(**)	,246(**)
	<i>p</i>	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	336	337	335	335	338	336
Envolvimento nos projectos/actividades escolares	<i>r</i>	,144(**)	,171(**)	,290(**)	,310(**)	,279(**)	,197(**)
	<i>p</i>	,008	,002	,000	,000	,000	,000
	N	333	334	332	331	333	332

Legenda: *r*: Coeficiente de correlação de Pearson; *p*: Nível de significância; **N**: Total de casos da amostra. ** Significativo a nível 0.01. * Significativo a nível 0.05.

A confirmação da Hipótese 4 permite-nos afirmar que a participação dos estudantes adolescentes, no contexto da cidadania, conduz ao bem-estar psicológico dos mesmos, ou seja, existe uma relação de dependência entre todas as dimensões da EBEP e todas as dimensões da ECA, embora haja a salientar que as correlações mais significativas se encontrem entre a dimensão *crescimento pessoal* da EBEP e as dimensões *envolvimento global na escola* ($r=0,607$; $p=0,000<0,05$), *envolvimento com os professores* ($r=0,611$; $p=0,000<0,05$) e *envolvimento com os colegas* ($r=0,521$; $p=0,000<0,05$) da ECA.

De facto, estes últimos resultados fazem-nos questionar retoricamente, em termos do exercício da cidadania e do bem-estar psicológico dos estudantes adolescentes: Será que a discussão dos assuntos da escola; a interiorização dos direitos e dos deveres (ao nível do envolvimento global na escola); a aplicação de valores como a tolerância, a cooperação e a solidariedade (ao nível do envolvimento com os colegas) e a partilha de assuntos e opiniões, a cooperação e o cumprimento de regras (ao nível do envolvimento com os professores) não

constituem importantes impulsionadores do bem-estar psicológico nos estudantes adolescentes, ao nível do seu crescimento pessoal (entendido como o desenvolvimento pessoal, numa perspectiva de enriquecimento e aperfeiçoamento continuados)?

Sentimos que a discussão destes nossos resultados encontra-se, de algum modo, restringida, uma vez que o modelo concebido por Ryff (1989), tem sido desenvolvido para a idade adulta e avançada e poucas têm sido as investigações que adequam as Escalas de Bem-Estar Psicológico a adolescentes. No entanto, Bizarro (1999) sustenta que, na adolescência, um crescimento dotado do melhor bem-estar psicológico possível depende do trabalho insistente em domínios de menor bem-estar (a ansiedade, os aspectos cognitivos e emocionais negativos) e da promoção das áreas que contribuem para um maior bem-estar (fortalecimento dos recursos pessoais, nos aspectos cognitivos e emocionais positivos, na percepção de competências e no apoio de cariz social).

Com efeito, os resultados dos estudos de Bauer *et al.* (2008) mostraram que as pessoas felizes tendem a destacar o seu crescimento pessoal. Neste sentido, Ryff & Singer (1998), defendem que a vida tem de ter um sentido, através do envolvimento em projectos que dêem significado à existência pessoal e desenvolvam a personalidade. Assim sendo, estes autores consideraram os objectivos na vida, a aceitação de si, o crescimento pessoal e as relações positivas com os outros como importantes dimensões do bem-estar e da saúde em geral. Ryff (1989a, 1989b, 1989c) ainda destaca que o crescimento pessoal constitui uma importante motivação humana e explica o desenvolvimento da personalidade, além de constituir um critério de bem-estar psicológico. Salienta, igualmente, que – o conhecimento de si próprio, a aceitação de si, a integração das características positivas e negativas, a necessidade de normas, valores e objectivos pessoais, a capacidade de controlo interno, a dimensão interpessoal, a confiança nos outros e na natureza humana, a capacidade de tolerância e as relações de envolvimento com os outros – são importantes critérios de crescimento pessoal.

Por tudo isto, não podemos estar mais de acordo com as perspectivas destes estudiosos (Ryff, 1989a, 1989b, 1989c; Ryff & Singer, 1998; Bauer *et al.* 2008), uma vez que vão no sentido dos resultados obtidos neste nosso estudo. Não há, pois, dúvidas de que todas as dimensões do bem-estar psicológico envolvem o *eu* na relação com o mundo interpessoal e, por isso, no caso concreto desta investigação existe um particular relacionamento de dependência entre a cidadania (o envolvimento sócio-afectivo do *eu* com os professores, com os colegas, nos projectos/actividades escolares e em toda a dinâmica escolar) e o bem-estar psicológico (a autonomia, o domínio do meio, o crescimento pessoal, as relações positivas com os outros, os objectivos na vida e a aceitação de si) dos estudantes adolescentes.

Em síntese, verificámos que são os estudantes do 8º ano de escolaridade, do sexo feminino, que mais se envolvem nas actividades escolares, no domínio de uma cidadania activa. Observámos, por outro lado, que são os estudantes do 11º ano de escolaridade que mais se envolvem com os colegas e com os professores, sendo, ao nível do sexo masculino, que se encontra um maior envolvimento na escola (envolvimento global na escola; envolvimento sócio-afectivo com os colegas; envolvimento sócio-afectivo com os professores; envolvimento nos projectos/actividades escolares), sobretudo nos grupos etários 15-17 (adolescência média) e 17-18 (adolescência final). Ainda constatámos que a participação dos estudantes adolescentes, no contexto da cidadania, conduz ao bem-estar psicológico dos mesmos.

CAPÍTULO 6 – Limitações e implicações do estudo

6. Limitações e implicações do estudo

Esta investigação, apesar de ter sido feita com muito rigor, esforço e empenho da nossa parte, não está isenta de críticas e limitações. Em primeiro lugar, as limitações temporais obrigaram-nos a opções, a selecções e à abdicção de muitos aspectos que ao longo do estudo fomos encontrando, sob pena de correremos o risco de prolongarmos demasiadamente no tempo a finalização do trabalho e se tornar disfuncional.

Em segundo lugar, sentimos limitações de natureza bibliográfica, uma vez que estudos e/ou obras referentes às dimensões em causa neste estudo se apresentam ainda bastante dispersos e pouco consistentes. Além disso, os estudos existentes são, maioritariamente, publicados em revistas da especialidade anglo-saxónica, impedindo-nos de uma fundamentação mais afincada, no contexto nacional, e de estabelecermos um confronto e discussão mais aprofundados no capítulo 5 (análise e discussão dos resultados) do nosso trabalho, sobretudo no que diz respeito às investigações sobre o exercício da cidadania na adolescência.

Outra das principais limitações por nós sentida prendeu-se com a delimitação das fases da adolescência. Como sabemos, não existe consenso quanto às demarcações e definições destas fases, pelo que, ao adoptarmos as perspectivas de Breinbauer & Maddaleno (2008)¹², por serem temporalmente recentes, sentimos que estávamos perante uma limitação, já que o período etário é apenas um indicador, não uma referência objectiva para a definição da adolescência *per si*, nem tão pouco um delimitador dos contornos iniciais e finais deste período de desenvolvimento, se considerarmos, por exemplo, a perspectiva de Medeiros (2000a, 2008) a este respeito.

Acrescente-se às limitações anteriores que este é um estudo exploratório, por isso limitativo, uma vez que não se podem generalizar os dados que obtivemos. Reconhecemos, igualmente, que, se este estudo fosse aplicado a toda a Região Autónoma dos Açores, a sua robustez e a sua consistência seriam maiores.

Julgámos, no entanto, que as limitações sentidas não comprometeram o entendimento claro da relação entre o envolvimento dos estudantes na escola, no exercício da cidadania, e o bem-estar psicológico destes estudantes adolescentes.

¹² Explicação detalhada no Cap. 2, p. 33.

Ao nível das implicações do estudo, considerámos a possibilidade do aproveitamento dos resultados do estudo na reflexão da nossa prática pedagógica, nomeadamente na nossa *metapraxis* docente e no quadro geral das boas práticas do ensino/aprendizagem dos adolescentes.

O presente trabalho não pretendeu esgotar a temática em foco, dado tratar-se de uma problemática complexa e multifacetada, mas apenas contribuir para o entendimento das questões mais prementes relacionadas com o cruzamento da educação com a cidadania e com a adolescência. Nesta perspectiva, e uma vez que construímos um instrumento sobre estas questões temáticas, ressalta a importância de aumentar o número da amostra, de modo a que seja representativa da população açoriana e, assim, conferir outra consistência à validação do instrumento construído para o efeito – a Escala de Cidadania para a Adolescência (ECA) – e, ainda, dar continuidade ao presente estudo, uma vez que estamos convictos de que a participação dos estudantes adolescentes, no contexto da cidadania, poderá conduzir ao bem-estar psicológico dos estudantes e, conseqüentemente, ao sucesso académico dos mesmos.

Acreditámos, por isso, que outros trabalhos futuros fazem sentido a partir deste, tais como o estudo de todos os estudantes adolescentes, independentemente do ano de escolaridade, ou um estudo sistémico, incluindo pais, professores e estudantes adolescentes.

Na verdade, esperamos que, cada vez mais, se optimize a cidadania activa, quer sob o ponto de vista institucional (com a concepção de um projecto educativo de escola *realmente* participativo, com a criação de um ambiente escolar participativo, com a criação de espaços próprios de debate e discussão de ideias/ideais, com o enquadramento da acção educativa na comunidade), quer sob o ponto de vista pedagógico (levar os estudantes a decisões e a escolhas, favorecer o trabalho cooperativo, promover capacidades para a resolução de problemas, criar oportunidades de representação de direitos), tal como Sarmiento (2000) opina a este respeito.

Conscientes de que muito há a fazer, indagar e pesquisar para que haja uma cabal compreensão desta problemática. Esperámos, no entanto, que esta dissertação faça, pelo menos, reflectir sobre a *Cidadania e o Bem-Estar Psicológico de Estudantes Adolescentes*.

II – CONCLUSÕES

CONCLUSÕES

De acordo com os objectivos delineados para esta investigação, começámos por fundamentar teoricamente a definição, a evolução e a interrelação dos conceitos *cidadania*, *educação*, *adolescência* e *bem-estar psicológico*, em três capítulos diferenciados. Assim, logo no capítulo 1, centrámo-nos num conjunto de questões – O que se entende por cidadania? Que contributo podemos dar para a construção da cidadania? Qual o papel da educação na cidadania? E, por outro lado, que relevo atribuir à cidadania na educação? –, na tentativa de entendermos as dialécticas inerentes. Finalizámos o capítulo 1 com a apresentação reflexiva das principais questões subjacentes à temática *educação e cidadania*.

No capítulo 2, *adolescência e escola*, começámos por caracterizar o próprio conceito *adolescência*, de acordo com a literatura, e efectuámos uma retrospectiva sempre que se considerou pertinente a sua abordagem sob um prisma longitudinal. Tomámos em consideração os aspectos universais do desenvolvimento do adolescente, assim como uma possível demarcação das fases de desenvolvimento durante este período. Ainda neste capítulo 2, confinámos a explanação do conceito *adolescência* ao espaço escolar e compreendemos, a partir dos estudos empíricos realizados, que a escola assume uma particular importância sócio-afectiva, além do seu reconhecido papel sócio-cognitivo, ao longo de todo o período de desenvolvimento da *adolescência*. Por isso, ao longo deste capítulo, encontrámos interesse na abordagem do desenvolvimento cognitivo, moral e sócio-afectivo do jovem adolescente. A referência aos estudos nacionais no âmbito da *adolescência e escola* mereceu, da nossa parte, uma particular atenção, ainda neste capítulo.

Finalizámos a fundamentação teórica do nosso estudo com o capítulo 3, onde nos reportámos à evolução temporal do conceito de *bem-estar* e reflectimos acerca das duas linhas de investigação (*Subjective Well-Being* – SWB e *Psychological Well-Being* – PWB) que se encontram na senda do estudo do constructo *bem-estar psicológico*. Após esta reflexão, analisámos cada uma das seis dimensões do modelo psicológico do bem-estar, bem como os seus importantes pressupostos adjacentes. Na finalização deste capítulo 3, referenciámos ainda as investigações psicológicas sobre o bem-estar em adolescentes e apresentámos a avaliação das dimensões do constructo, teoricamente determinadas (*theory – guided*), de acordo com níveis elevados (*high scorer*) ou níveis baixos (*low scorer*).

Sendo a nossa investigação essencialmente de natureza quantitativa, recorremos a dois instrumentos – as Escalas de Bem-Estar Psicológico (EBEP) e a Escala de Cidadania para a Adolescência (ECA) – e, com base nos dados obtidos, através da aplicação destes

instrumentos, chegámos a determinados resultados que nos permitem, agora, chegar a determinadas conclusões. Neste sentido, fazemos então uma incursão pelas hipóteses que definimos e testámos, no sentido de aqui registarmos as conclusões a que chegámos.

Relativamente à Hipótese 1: *O exercício da cidadania no envolvimento nos projectos/actividades escolares – medido através do envolvimento dos estudantes na escola – varia em função das variáveis idade, sexo e ano de escolaridade*, podemos concluir que os estudantes do 8º ano se envolvem mais nas actividades escolares (como torneios, concursos, intercâmbios, organizações desportivas), no sentido do exercício da cidadania, comparativamente aos estudantes do 11º ano de escolaridade. Por outro lado, concluímos que entre os grupos etários (diferenciados em função do sexo), relativos à pré-adolescência, à adolescência inicial, à adolescência média e à adolescência final, não existem variações significativas quanto ao envolvimento nas actividades escolares. E, por fim, concluímos que as estudantes se envolvem mais nas actividades escolares, no exercício da cidadania, quando comparadas ao sexo masculino.

No que diz respeito à Hipótese 2: *O exercício da cidadania, nas relações interpessoais com os colegas e com os professores, varia em função dos anos de escolaridade (8º e 11º) frequentados pelos adolescentes*, constatámos, interessantemente, que os estudantes do 11º ano se envolvem mais com os colegas e com os professores, no exercício da cidadania, quando comparados aos do 8º ano de escolaridade, o que mostra a importância da dimensão interpessoal na adolescência média e final.

Na Hipótese 3 testámos se: *O envolvimento global do estudante na escola, no exercício da cidadania, depende da fase da adolescência (operacionalizada neste contexto por grupo etário) em que se encontra* e concluímos que apenas no sexo masculino este envolvimento é diferenciado em todos os grupos etários. Assim, constatámos que o grupo etário 13-15 (adolescência inicial) se envolve menos na escola, ao nível de todas as dimensões da Escala de Cidadania para a Adolescência (envolvimento global na escola, envolvimento com os colegas, envolvimento com os professores e envolvimento nos projectos/actividades escolares), comparativamente aos grupos etários 15-17 (adolescência média) e 17-18 (adolescência final).

A Hipótese 4 - *Existe uma relação entre as dimensões do envolvimento do estudante na escola, no exercício da cidadania, e as dimensões do bem-estar psicológico* - prova-se totalmente, levando-nos à conclusão que a participação dos estudantes adolescentes, no contexto da cidadania, conduz ao bem-estar psicológico dos mesmos, ou seja, existe uma relação de dependência entre as Escalas de Bem-Estar Psicológico e todas as dimensões da

Escala de Cidadania para a Adolescência. Salientámos, no entanto, que é a dimensão *crescimento pessoal* das Escalas de Bem-Estar Psicológico que se encontra mais significativamente correlacionada com as dimensões: *envolvimento global na escola*, *envolvimento com os professores* e *envolvimento com os colegas* da Escala de Cidadania para a Adolescência. De facto, podemos sugerir que, mais do que o envolvimento nos projectos/actividades escolares, é o relacionamento interpessoal com os professores (ao nível da partilha de assuntos e opiniões, no cumprimento de regras e na cooperação) e com os colegas (ao nível da tolerância, da cooperação e da solidariedade), assim como o envolvimento global na escola, no sentido do exercício da cidadania (a discussão dos assuntos relacionados com a escola, o cumprimento dos deveres e o usufruto dos direitos), que mais contribuem para o crescimento pessoal (desenvolvimento pessoal, numa perspectiva de enriquecimento e aperfeiçoamento continuados) dos estudantes adolescentes da nossa amostra, ao nível do seu bem-estar psicológico.

Na verdade, este estudo mostrou que todas as hipóteses definidas por nós, *a priori*, foram confirmadas, rejeitando-se, apenas parcialmente, a primeira hipótese. Por isso, podemos considerar que são os estudantes do 8º ano de escolaridade, do sexo feminino, que se envolvem mais nas actividades escolares, no domínio de uma cidadania activa; que são os estudantes do 11º ano de escolaridade que mais se envolvem com os colegas (ao nível da tolerância, da cooperação e da solidariedade) e com os professores (ao nível da partilha de assuntos e opiniões, no cumprimento de regras e na cooperação); que são os estudantes do sexo masculino que revelam um maior envolvimento na escola (envolvimento global na escola; envolvimento sócio-afectivo com os colegas; envolvimento sócio-afectivo com os professores e envolvimento nos projectos/actividades escolares), sobretudo nos grupos etários 15-17 (adolescência média) e 17-18 (adolescência final). Concluímos, igualmente, pela análise e discussão da Hipótese 4, que a participação dos estudantes adolescentes, no contexto da cidadania, conduz ao bem-estar psicológico dos mesmos, ou seja, verificámos a existência de uma relação de dependência entre as dimensões das Escalas de Bem-Estar Psicológico (autonomia, domínio do meio, crescimento pessoal, relações positivas com os outros, objectivos na vida e aceitação de si) e as dimensões da Escala de Cidadania para a Adolescência (envolvimento global na escola, envolvimento com os colegas, envolvimento com os professores e envolvimento nos projectos/actividades escolares).

Por conseguinte, sob o ponto de vista dos professores, este estudo possibilita uma séria reflexão acerca do que os estudantes adolescentes podem privilegiar no contexto da cidadania na escola e sobre a dimensão do impacto que as questões de cidadania podem ter no bem-estar

| II - CONCLUSÕES

psicológico destes adolescentes. Há que encarar as *práticas de cidadania* como um objectivo primordial nos contextos da aprendizagem, porque só assim podemos possibilitar o bem-estar psicológico dos estudantes adolescentes e, conseqüentemente, o previsível sucesso académico dos mesmos.

Sem pretensões de generalizações, considerámos que estas conclusões mostram o total alcance dos nossos objectivos.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

- Afonso, R., Gião, J., Ferreira, C., & Menezes, I. (2005). Resultados dos professores. In I. Menezes, R. Afonso, J. Gião & G. Amaro (Eds.), *Conhecimentos, concepções atitudes e práticas de cidadania dos jovens portugueses* (pp. 159-186). Lisboa: DGIDC-ME.
- Albuquerque, I., & Lima, M. P. (2007). *Personalidade e bem-estar subjectivo: Uma abordagem com os projectos pessoais*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Almeida, T. (2008). Adolescência em perspectiva: Algumas visões e evolução sobre este conceito. Disponível em: <http://www.artigonal.com/psicologiaauto-ajuda-artigos/adolescencia-em-perspectiva-algumas-visoes-e-evolucao-sobre-este-conceito-422987.html> (Acedido a 22/02/2010).
- Amado, J. (2007). A voz do estudante: Um desafio e um potencial transformador. *Arquipélago – Ciências da Educação*, 8, 117-142.
- Araújo, L. S., Cruz, J. F. A., & Almeida, L. S. (2007). Excelência humana: Teorias explicativas e papel determinante do professor. *Psicologia, Educação e Cultura*, 11 (2), 197-220.
- Araújo, S. E. F. A. (2008). *Contributos para uma educação para a cidadania: Professores e estudantes em contexto intercultural*. Dissertação de Mestrado em Relações Interculturais. Lisboa: Universidade Aberta.
- Azevedo, C. N., & Menezes, I. (2008). Transition to democracy and citizenship education in Portugal: Changes and continuities in the curricula and in adolescents' opportunities for participation. *Journal of Social Science Education*, 9 (1), 131-148.
- Barbosa, M. (2005). Comunidade educativa e participação democrática. *Cadernos de Cidadania*, Vol II, 89-95.
- Bauer, J. J., Mcadams, D. P., & Pals, J. L. (2008). Narrative identity and eudaimonic well-being. *Journal of Happiness Studies*, 9, 81-104.
- Best, R. (2003). New bottles for old wine? Affective education and the "citizenship revolution" In English schools, *Pastoral Care in Education*, 21(4), 14-21.
- Bizarro, L. (1999). *O bem-estar psicológico durante a adolescência*. Dissertação de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.
- Blos, P. (1994). *Adolescência: Uma interpretação psicanalítica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bradburn, N. M. (1969). *The structure of psychological well-being*. Chicago: Aldine.

- Branco, M. (2007). *A escola comunidade-educativa e a formação dos novos cidadãos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Breinbauer, C., & Maddaleno, M. (2008). *Jovens: Escolhas e mudanças. Promovendo comportamentos saudáveis em adolescentes*. São Paulo: Editora Roca.
- Cadavez, M. A. T. (2009). *A formação cívica na óptica de docentes e estudantes do 1º ciclo do Ensino Básico: Estudo de caso numa EBI*. Dissertação de Mestrado. Angra do Heroísmo: Universidade dos Açores.
- Carvalho, E. C. P. L. P. (2007). *Aprendizagem e satisfação. Perspectivas de estudantes dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.
- Carver, C., & Scheier, M. (1999). Stress, coping and self-regulatory processes. In L. A. Pervin & O. P. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 553-575). New York: The Guilford Press.
- Claes, M. (1990). *Os problemas da adolescência*. Lisboa: Verbo.
- Cloninger, C. R. (2004). *Feeling good: The science of well-being*. New York: Oxford University Press.
- Contrada, R., Cather, C., & O’Leary, A. (1999). Personality and health: Dispositions and processes in disease susceptibility and adaptation to illness. In L. A. Pervin & O. P. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 576-604). New York: The Guilford Press.
- Delors, J. (Coord.) (1996). *Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI*. Porto: Edições Asa.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49 (1), 71-75.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125 (2), 276-302.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55 (1), 34-43.
- Diener, E., & Lucas, R. E. (2000). Explaining differences in societal levels of happiness: Relative standards need fulfilment, culture, and evaluation theory. *Journal of Happiness Studies*, 1, 41-78.
- Feldman, R. (1996). *Understanding psychology*. USA: McGraw-Hill.

- Fernandes, H. M. G. (2007). *O bem-estar psicológico em adolescentes, uma abordagem centrada no florescimento humano*. Dissertação de Doutoramento. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Ferreira, A. G., & Ferreira, J. A. G. A. (2000a). Ideias para uma perspectiva histórica da adolescência. In M. T. Medeiros (Coord.), *Adolescência: Abordagens, investigações e contextos de desenvolvimento* (pp. 28-39). Ponta Delgada: Direcção Regional da Educação.
- Ferreira, J. A. G. A., & Ferreira, A. G. (2000b). A adolescência e o grupo de pares. In M. T. Medeiros (Coord.), *Adolescência: Abordagens, investigações e contextos de desenvolvimento* (pp. 78-101). Ponta Delgada: Direcção Regional da Educação.
- Ferreira, J. F. (2007). Editorial. *Psicologia, Educação e Cultura*, 11 (2), 193-195.
- Figueiredo, I. (1999). *Educar para a cidadania*. Porto: Edições Asa.
- Fogle, L. M., Huebner, E. S., & Laughlin, J. E. (2002). The relationship between temperament and life satisfaction in early adolescence: Cognitive and behavioral mediation models. *Journal of Happiness Studies*, 3, 373-392.
- Fonseca, A. M. (2000). *Educar para a cidadania – motivações, princípios e metodologias*. Porto: Porto Editora.
- Fontaine, A. M., & Antunes, C. (2003). Avaliação do auto-conceito e da auto-estima na adolescência: Comparação de dois instrumentos. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 17-18, 119-133.
- Freire, T., Fonte, C., & Lima, I. (2007). As experiências óptimas na vida diária de adolescentes: Implicações para um desenvolvimento positivo. *Psicologia, Educação e Cultura*, 11 (2), 223-242.
- Fujita, F., & Diener, E. (2005). Life satisfaction set point: Stability and change. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88, 158-164.
- Galinha, I., & Ribeiro, J. L. P. (2005). História e evolução do conceito de bem-estar subjectivo. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 6 (2), 203-214.
- Garcia, D., & Siddiqui, A. (2009). Adolescents' psychological well-being and memory for live events: Influences on life satisfaction with respect to temperamental dispositions. *Journal of Happiness Studies*, 10, 407-419.
- Gentili, P. (2000). Qual educação para qual cidadania? Reflexões sobre a formação do sujeito democrático. In J. C. Azevedo, P. Gentili, A. Krug, & C. Simón (Org.), *Utopia e democracia na educação cidadã*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 143-156.

- Giacomoni, C. H. (2004). Bem-estar subjetivo: Em busca da qualidade de vida. *Temas em Psicologia da SBP*, 12 (1), 43-50.
- Grandmontagne, G., Fernández, A. R., & Garcia, S. R. A. (2004). Bienestar psicológico y autoconcepto físico en la adolescência y juventud. *Psiquis*, 25 (4), 141-151.
- Guimarães, M., Sobral, F. C., & Menezes, I. (2007). Adolescência na escola: O desafio do desenvolvimento integral. Um estudo sobre as opções pedagógicas e organizacionais de uma escola kentenichiana. *Interações*, 5, 82-109.
- Hargreaves, A., Earl, L., & Ryan, J. (2001). *Educação para a mudança*. Porto: Porto Editora.
- Hill, M. M., & Hill, A. (2008). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Hofer, J., Busch, H., & Kiessling, F. (2008). Individual pathways to life satisfaction: The significance of traits and motives. *Journal of Happiness Studies*, 9, 503-520.
- Huebner, E. S., & McCullough, G. (2000). Correlates of school satisfaction among adolescents. *The Journal of Educational Research*, 93 (5), 331-335.
- Joronen, K. (2005). *Adolescents' subjective well-being in their social contexts*. Finland: Tampere School of public Health.
- Keyes, C. L. M., Shmotkin, D., & Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82 (6), 1007-1022.
- Kling K. C., Ryff, C. D., Love, G., & Essex, M. (2003). Exploring the influence of personality on depressive symptom and self-esteem across a significant life transition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85 (5), 922-932.
- Laghi, F., D'Alessio, M., Pallini, S., & Baiocco, R. (2008). Attachment representations and time perspective in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 90, 181-194.
- Leite, C., & Rodrigues, M. L. (2001). *Jogos e contos numa educação para a cidadania*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Leite, C. (2002). *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian – Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Lent, R. W. (2004). Toward a unifying theoretical and practical perspective on well-being and psychosocial adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, 51 (4), 482-509.
- Lykken, D. T., & Tellegen, A. (1996). Happiness is stochastic phenomenon. *Psychological Science*, 7, 186-189.

- Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M., & Schkade, D. (2005). Pursuing happiness: The architecture of sustainable change. *Review of General Psychology, 9*, 111-131.
- Lourenço, J. (2005). Participação cívica e política. *Cadernos da Cidadania*, Vol. I, 223-228.
- Lourenço, O. M. (1998). *Psicologia do desenvolvimento moral. Teoria, dados e implicações*. Coimbra: Edições Globo, Lda.
- Marques, R. (2003). *Motivar os professores – Um guia para o desenvolvimento profissional*. Lisboa: Editorial Presença.
- Marsh, H. W., & Smith, I. D. (1983). Self-concept: Reliability, dimensionality, validity and the measurement of change. *Journal of Educational Psychology, 75*, 772-790.
- Marsh, H. W. (1987). The big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Journal of Educational Psychology, 79* (3), 280-295.
- Martins, M. J. D. (2007). Violência interpessoal e maus-tratos entre pares, em contexto escolar. *Revista de Educação, XV* (2), 51-78.
- Martins, M. J. D. (2009). *Maus tratos entre adolescentes na escola*. Penafiel: Editora Novembro.
- Martins, M. J. D., & Mogarro, M. J. (2010). A educação para a cidadania no século XXI. *Revista Iberoamericana de Educación, 53*, 185-202.
- Matheus, T. C. (2004). Adolescência: Conceito adolescente? *Pulsional – Revista de Psicanálise, 179*, 26-32.
- Matos, M. G., & Carvalhosa, S. F. (2001). A saúde dos adolescentes: Ambiente escolar e bem-estar. *Psicologia, Saúde & Doenças, 2* (2), 43-53.
- McCullough, G., & Huebner, E. S. (2003). Life satisfaction reports of adolescents with learning disabilities and normally achieving adolescents. *Journal of Psychoeducational Assessment, 21*, 311-324.
- Medeiros, E. O. (2006). *Educar, comunicar e ser*. Mirandela: João Azevedo Editor.
- Medeiros, M. T. (2000a). Conceito de Adolescência. In M. T. Medeiros (Coord.), *Adolescência: Abordagens, investigações e contextos de desenvolvimento* (pp. 12-27). Ponta Delgada: Direcção Regional da Educação.
- Medeiros, M. T. (2000b). A escola (re)construída pelos adolescentes. In M. T. Medeiros (Coord.), *Adolescência: Abordagens, investigações e contextos de desenvolvimento* (pp. 78-101). Ponta Delgada: Direcção Regional da Educação.
- Medeiros, M. T. (2005). *Psicologia de desenvolvimento do adolescente e do adulto*. Relatório apresentado à Universidade dos Açores para efeitos de provas públicas ao título de Professora Agregada. Universidade dos Açores: Ponta Delgada.

- Medeiros, M. T. (2008). Em torno dos conceitos de adolescência, adultez emergente e adulto. *Arquipélago – Ciências da Educação*, 9, 195-216.
- Menezes, I., Mendes, M., Ferreira, C., Marques, G., Monteiro, C., Gião, J., Afonso, R., & Amaro, G. (2003). The impact of school education, family, cultural background and political attitudes and experiences in civic knowledge. In *SOWI - Onlinejournal for Social Sciences and their Didactics*, Vol.1, 1-11.
- Menezes, I. (2005). De que falamos quando falamos de cidadania? In C. Carvalho, F. Sousa, & J. Pintassilgo, *A Educação para a cidadania como dimensão transversal do currículo escolar* (pp. 13-22). Porto: Porto Editora, Lda.
- Menezes, I. (2007). Evolução da cidadania em Portugal. In *Actas do 3º Encontro de Investigação e Formação: Encontro de Educação para a Cidadania e Culturas de Formação*, 17-34.
- Morais, F., & Medeiros, T. (2007). *Desenvolvimento profissional do professor: A chave do problema?* Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Moreira, M. G. L. (2005). *Os aspectos psicológicos envolvidos no processo inclusivo – uma análise do projecto educar na escola técnica Tupy*. Dissertação apresentada ao programa de pós-graduação em educação e cultura. Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina.
- Munn, P. (2002). *Education for citizenship in Scotland: A paper for discussion and development*. University of Edinburg.
- Natvig, G. K., Albrektsen, G., & Qvarnstrøm, U. (2003). Associations between psychosocial factors and happiness among school adolescents. *International Journal of Nursing Practice*, 9 (1), 166-175.
- Neto, F. (1993). The satisfaction with life scale: Psychometrics properties in an adolescent sample. *Journal of Youth and Adolescence*, 22 (2), 125-134.
- Novo, R. (2000). *Para Além da Eudaimonia – O bem-estar psicológico em mulheres na idade adulta avançada*. Dissertação de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.
- Oliveira, J. H. B. (2000). Felicidade: Teorias e factores. *Psicologia, Educação e Cultura*, 4 (2), 281-309.
- Paschoal, S. M. P. (2000). *Qualidade de vida do idoso: Elaboração de um instrumento que privilegia sua opinião*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Faculdade de Medicina.

- Pimenta, D. A. O. (2007). *Adolescer e construir projetos de vida no cenário familiar contemporâneo*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade Estadual Paulista.
- Pinto, V. F. (2005). Família – Sociedade – Estado. *Cadernos de Cidadania*, Vol II, 9-21.
- Pires, M. A. (2007). Educação e cidadania: Consciência nacional no contexto europeu. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41 (1), 23-39.
- Praia, M. (1999). *Educação para a cidadania: Teoria e práticas*. Porto: Asa Editores.
- Proctor, C. L., Linley, P. A., & Maltby, J. (2009). Youth life satisfaction: A review of the literature. *Journal of Happiness Studies*, 10, 583-630.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rask, K., Astedt-Kurki, P., Tarkka, M. T., & Laippala, P. (2002). Relationships among adolescent subjective well-being, health behavior, and school satisfaction. *Journal of School Health*, 72 (6), 243-249.
- Relvas, A. P. (2000). Adolescente(s), família(s) e escola(s). In M. T. Medeiros (Coord.), *Adolescência: Abordagens, investigações e contextos de desenvolvimento* (pp. 48-77). Ponta Delgada: Direcção Regional da Educação.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141–166.
- Ryan, R. M., Huta, V., & Deci, E. L. (2008). Living well: A self-determination theory perspective on eudaimonia. *Journal of Happiness Studies*, 9, 139 – 170.
- Ryff, C. D. (1989a). Beyond Ponce de Leon and life satisfaction: New directions in quest of successful aging. *International Journal of Behavioral Development*, 12, 35–55.
- Ryff, C. D. (1989b). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081.
- Ryff, C. D. (1989c). In the eye of the beholder: Views of psychological well-being among middle-aged and older adults. *Psychology and Aging*, 4 (2), 195-210.
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 719–727.
- Ryff, C. D., & Singer, B. (1998). The contours of positive human health. *Psychological Inquiry*, 9 (1), 1-28.
- Ryff, C. D., & Singer, B. H. (2008). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies*, 9, 13-39.

- Robinson, E. (1983). Metacognitive development. In S. Meadows (Ed.), *Developing Thinking Approaches to Children's Cognitive Development*. London: Methuen.
- Roldão, M. C. (1999). Cidadania e currículo. *Inovação*, 12 (1), 9-26.
- Sagiv, L., & Schwartz, S. H. (2000). Value priorities and subjective well-being: Direct relations and congruity effects. *European Journal of Social Psychology*, 30, 177-198.
- Santos, J. A. S. (2001). Ética e “felicidade” em Platão e Aristóteles: Semelhanças, tensões e convergências. *Cadernos de Actas da ANPOF*, 1, 19-28.
- Santos, T. M. (1963). *Noções de pedagogia científica*. São Paulo: Editora Nacional.
- Sarmento, M. J. (2000). Educação, cidadania e exclusão social. *Território Educativo*, 8, 24-35.
- Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Schutte, P. S., & Ryff, C. D. (1997). Personality and well-being: Reexamining methods and meanings. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73 (3), 549-559.
- Silva, A. G. S. (2003). *Adolescência no contexto da cidadania*. Rio Grande do Norte: Fundação Estadual da Criança e do Adolescente.
- Silva, R. A., Horta, B. L., Pontes, L. M., Faria, A. D., Souza, L. D. M., Cruzeiro, A. L. S., & Pinheiro, R. T. (2007). Bem-estar psicológico e adolescência: Factores associados. *Cadernos de Saúde Pública*, 23 (5), 1113-1118.
- Snyder, C. R., & Lopez, S. J. (2009). *Psicologia positiva. Uma abordagem científica e prática das qualidades humanas*. Porto Alegre: Artmed.
- Sousa, P. M. L. (2006). *Desenvolvimento moral na adolescência*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Sprinthall, N., & Sprinthall, R. (1999). *Psicologia educacional: Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Steinberg, L. (1993). *Adolescence*. New York: McGraw-Hill.
- Sternberg, R. J. (1997). *Thinking Styles*. New York: Cambridge University Press.
- Susman, E. J., & Rogol, A. (2004). Puberty and psychological development. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (2nd ed., pp. 15-44). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Torga, M. (1999). *Antologia Poética*. Lisboa: Edições D. Quixote.
- Valois, R. F., Zullig, K. J., Drane, J. W., & Huebner, E. S. (2001). Relationship between life satisfaction and violent behaviours among adolescents. *American Journal of Health Behavior*, 25 (4), 353-366.

- Vasconcelos, T. (2007). A importância da educação na construção da cidadania. *Saber(e) Educar*, 12, 109-117.
- Veenhoven, R. (2005). Is life getting better? How long and happily do people live in modern society? *European Psychologist*, 10, 330-343.
- Verbo (1998a). Cidadania. In R. M. Ramos, *Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura*, Vol. 6, 1224-1225. Lisboa e São Paulo: Editorial Verbo.
- Verbo (1998b). Identidade Pessoal. In M. Raposo, *Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura*, Vol. 15, 372-373. Lisboa e São Paulo: Editorial Verbo,
- Verbo (1998c). Tolerância. In A. Leite, *Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura*, Vol. 28, 340-341. Lisboa e São Paulo: Editorial Verbo,
- Vieira, C. M. C. (2002). A escola e a promoção da igualdade de oportunidades entre homens e mulheres: A importância dos profissionais de orientação escolar e profissional. *Psychologica*, 30, 461-468.
- Waterman, A. S. (1993). Two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 678-691.
- Waterman, A. S., Schwartz, S. J., & Conti, R. (2008). The implications of two conceptions of happiness (hedonic enjoyment and eudaimonia) for the understanding of intrinsic motivation. *Journal of Happiness Studies*, 9, 41-79.
- Wilkinson-Lee, A. M., Zhang, Q., Nuno, V. L., & Wilhelm, M. S. (2009). Adolescent emotional distress: The role of family obligations and school connectedness. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 1-10.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

- Decreto Legislativo Regional nº 21/2010/A, de 24 de Junho (Princípios orientadores da organização e da gestão curricular da educação básica para o sistema educativo regional), *Diário da República – I Série*, nº 121, pp. 2263-2268.
- Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro (Princípios orientadores da organização e da gestão curricular do Ensino Básico), *Diário da República – I Série-A*, nº 15, pp. 258-265.
- Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo), *Diário da República – I Série*, nº 237, pp. 3067-3081.

ANEXOS

**ANEXO I – Estudos de fidedignidade da versão final da Escala de Cidadania para
Adolescência (ECA)**

Média, correlação *item*-total e *Alpha* de *Cronbach* da totalidade dos *itens* da versão final da Escala de Cidadania para a Adolescência (ECA)

<i>Itens</i>	Média da escala se o <i>item</i> for excluído	Variância da escala se o <i>item</i> for excluído	Correlação <i>Item</i> -Total	Coefficiente <i>Alpha</i> de <i>Cronbach</i> se o <i>item</i> for excluído
<i>Item 1</i>	156,34	139,990	,332	,689
<i>Item 2</i>	156,45	139,146	,331	,688
<i>Item 3</i>	157,01	141,566	,135	,697
<i>Item 4</i>	157,00	136,763	,310	,687
<i>Item 5</i>	156,81	137,080	,325	,687
<i>Item 6</i>	156,09	139,900	,319	,690
<i>Item 7</i>	157,14	132,677	,591	,674
<i>Item 8</i>	157,29	135,391	,381	,683
<i>Item 9</i>	156,56	134,539	,527	,678
<i>Item 10</i>	156,49	138,359	,359	,687
<i>Item 11</i>	156,34	137,963	,362	,686
<i>Item 12</i>	157,47	140,594	,124	,698
<i>Item 13</i>	158,84	146,554	-,078	,706
<i>Item 14</i>	158,35	138,520	,220	,692
<i>Item 15</i>	158,13	137,193	,203	,694
<i>Item 16</i>	157,58	131,614	,418	,678
<i>Item 17</i>	156,45	138,435	,372	,687
<i>Item 18</i>	159,19	144,606	,031	,701
<i>Item 19</i>	158,87	138,167	,286	,689
<i>Item 20</i>	156,84	150,712	-,269	,715
<i>Item 21</i>	156,62	136,185	,353	,685
<i>Item 22</i>	157,45	143,883	,047	,701
<i>Item 23</i>	158,39	141,504	,153	,696
<i>Item 24</i>	157,71	141,180	,087	,702
<i>Item 25</i>	158,91	144,426	,027	,701
<i>Item 26</i>	159,03	143,684	,064	,700
<i>Item 27</i>	158,92	142,704	,109	,698
<i>Item 28</i>	156,91	141,347	,182	,694
<i>Item 29</i>	156,75	140,083	,229	,692
<i>Item 30</i>	156,56	140,302	,269	,691
<i>Item 31</i>	156,51	138,727	,319	,688
<i>Item 32</i>	156,16	140,581	,323	,690
<i>Item 33</i>	157,21	143,219	,096	,698
<i>Item 34</i>	157,09	140,215	,193	,694
<i>Item 35</i>	157,94	148,404	-,158	,711
<i>Item 36</i>	158,30	144,396	,014	,703
<i>Item 37</i>	158,01	143,671	,028	,704
<i>Item 38</i>	157,62	138,343	,217	,692
<i>Item 39</i>	157,71	151,444	-,264	,719
<i>Item 40</i>	157,61	135,057	,411	,682
<i>Item 41</i>	157,10	138,173	,224	,692
<i>Item 42</i>	157,27	144,280	,014	,704
<i>Item 43</i>	157,42	140,825	,183	,694

ANEXO II - Escala de Cidadania para a Adolescência (ECA)

Escala de Cidadania para a Adolescência (ECA)

ESCALA	ITEM
Envolvimento global dos estudantes na escola	3. Acho importante que, na escola, se fale mais dos deveres dos estudantes.
	4. Eu conheço os meus direitos enquanto estudante.
	5. Eu conheço os meus deveres enquanto estudante.
	8. Estou muito interessado em discutir os problemas da escola sobre como transformar o espaço para que todos se sintam bem.
	9. A participação dos estudantes em tudo o que faz parte da escola pode ajudar a melhorá-la.
	10. Os estudantes têm uma palavra a dizer na discussão de ideias sobre como melhorar a escola.
	14. Enquanto estudante já participei numa manifestação, só porque iam todos os meus colegas.
	15. Faço greve porque é bom não ter aulas. <i>(Item invertido)</i>
	16. Sempre que é para defender os direitos dos estudantes faço greve, se for o caso.
	12. Às vezes dou conta que estou a escrever ou a desenhar na minha mesa de sala de aula. <i>(Item invertido)</i>
	6. Na escola, os estudantes são livres de terem opiniões diferentes das dos colegas.
	7. Quando se discute os problemas da escola tenho algo a dizer.
	11. Acho que se pode construir uma escola melhor com a participação de estudantes, professores e funcionários.
	13. Na escola, os estudantes devem ter a liberdade de fazer tudo o que lhes apetece. <i>(Item invertido)</i>
	1. Eu preocupo-me com as atitudes de respeito pelos colegas portadores de deficiência.
2. Acho importante que, na escola, se fale mais dos direitos dos estudantes.	
Envolvimento dos estudantes com os colegas	26. Não gosto de me relacionar com colegas que têm uma cor de pele diferente da minha. <i>(Item invertido)</i>
	27. Não gosto de me relacionar com colegas que não têm o meu estilo de vestuário. <i>(Item invertido)</i>
	17. Se os meus colegas tiverem um problema sou capaz de os ajudar a resolver.
	21. Acho que os delegados e sub-delegados de turma deveriam ter um papel mais activo na resolução dos assuntos relacionados com a turma, através, por exemplo, da participação em reuniões de professores.
	22. Converso com os meus colegas durante as aulas, mesmo sabendo que posso incomodar os outros.
	23. Fico aborrecido(a) com os colegas que têm ideias diferentes da minha. <i>(Item invertido)</i>
	24. Na minha turma, apenas relaciono-me com alguns colegas. <i>(Item invertido)</i>
	18. Se tiver um colega de outra raça na minha turma, acho que não me vou relacionar com ele. <i>(Item invertido)</i>
	19. Se tiver um estudante com deficiência na minha aula vou fugir de fazer o trabalho de grupo com ele. <i>invertido)</i>
	20. Eu procuro compreender os colegas que têm ideias políticas diferentes das minhas.
25. Não gosto de me relacionar com colegas que têm uma religião diferente da minha. <i>(Item invertido)</i>	
Envolvimento dos estudantes com os professores	29. Acho importante que os professores falem sobre vários assuntos de cidadania.
	30. Acho importante que os professores apresentem diferentes opiniões sobre os assuntos para nós discutirmos.
	31. Gosto quando os professores permitem a discussão de assuntos relacionados com o ambiente, a pobreza, o consumo, etc.
	28. Eu obedeco às regras dos professores.
	32. Acho importante que os professores respeitem as opiniões dos estudantes.
	33. Ajudo os professores no cumprimento das regras da sala de aula.

-
42. Se pudesse fazia um intercâmbio escolar com escolas mais pobres.
43. Há projectos sobre a pobreza em que gostaria de me envolver e de ser voluntário.
34. Acho que os estudantes devem participar mais em associações ou assembleias de estudantes.
35. Prefiro estar o mínimo de tempo possível na escola e não participar em actividades. **(Item invertido)**
- Envolvimento dos estudantes em projectos/actividades escolares**
36. As minhas preocupações escolares levam-me a tomar iniciativas (ex: escrever para um jornal).
37. Participo em acções de voluntariado na minha escola (ex: solucionar o problema do lixo, do desperdício de água...).
38. Possuo experiência de participação em projectos no contexto escolar (ex: clubes, intercâmbios, organizações desportivas).
39. Não participo nos projectos desenvolvidos na escola porque não me interessa. **(Item invertido)**
40. O que mais me entusiasma na minha escola é a minha participação nos projectos desenvolvidos.
41. Gostava de criar uma rádio na escola para ter um programa sobre como transformar a escola para melhor.
-

Nota: Os itens definidos como invertidos deverão ser sujeitos a uma permutação dos seus valores de resposta (e.g. 1=5, 2=4, 3=3, 4=2 e 5=1, para uma escala tipo Likert de 5 pontos), aquando da introdução de dados numa qualquer matriz.

ANEXO III - Escalas de Bem-Estar Psicológico (EBEP)

Escalas de Bem-Estar Psicológico (EBEP)

(Fernandes, 2007)

DIMENSÕES	ITEM
Autonomia	1. É mais importante estar contente comigo próprio(a), do que ter a aprovação dos outros.
	7. Eu avalio-me pelo que penso ser mais importante para mim e não por aquilo que os outros pensam.
	13. Raramente as pessoas me levam a fazer coisas que não quero fazer.
	19. Sou o tipo de pessoa que pensa e age de modo a agradar aos outros. <i>(Item invertido)</i>
	25. Tenho confiança nas minhas opiniões, mesmo quando são diferentes das outras pessoas.
Domínio do meio	2. Acho desgastante não conseguir fazer tudo o que tenho para fazer em cada dia. <i>(Item invertido)</i>
	8. No geral, sinto que sou responsável pela situação em que me encontro.
	14. O meu dia-a-dia é ocupado, mas sinto-me satisfeito por dar conta do recado.
	20. Se não estivesse satisfeito com a minha vida, tentaria mudá-la.
Crescimento pessoal	26. Sou bastante competente a gerir as minhas responsabilidades do dia-a-dia.
	3. Com o passar dos tempos, ganhei um maior entendimento sobre a vida, tornando-me mais forte e capaz como pessoa.
	9. Para mim, a vida tem sido um processo contínuo de aprendizagem, mudança e crescimento.
	15. Penso que é importante ter novas experiências que ponham em causa a forma como pensámos acerca de nós próprios e do mundo.
Relações positivas com os outros	21. Sinto que continuo a aprender mais acerca de mim próprio(a) à medida que o tempo passa.
	27. Sou o tipo de pessoa que gosta de experimentar coisas novas.
	4. As pessoas poderiam descrever-me como uma pessoa generosa e sempre pronta a partilhar o meu tempo com os outros.
	10. Para mim é importante ouvir os meus amigos falar dos seus problemas.
	16. Sei que posso confiar nos meus amigos e eles sabem que podem confiar em mim.
Objectivos na vida	22. Sinto que tiro imenso partido das minhas amizades.
	28. Tenho muitas pessoas a quem recorrer quando preciso de desabafar.
	5. Ainda não sei o rumo que quero dar à minha vida. <i>(Item invertido)</i>
	11. Algumas pessoas não sabem o que querem fazer na vida, mas eu sei.
Aceitação de si	17. Os meus objectivos na vida têm sido mais uma fonte de satisfação, do que uma fonte de desilusão.
	23. Sou uma pessoa que não desiste dos seus objectivos.
	29. Tenho prazer em fazer planos para o futuro e torná-los realidade.
	6. De um modo geral, sinto-me confiante e bem comigo próprio(a).
	12. Gosto da maior parte dos aspectos da minha personalidade.
	18. Na maior parte dos casos tenho orgulho no que sou e na vida que levo.
	24. Quando me comparo com amigos e conhecidos, sinto-me bem em ser quem sou.
	30. Quando revejo a minha vida, fico contente com a forma como as coisas correram.

Nota: Os itens definidos como invertidos deverão ser sujeitos a uma permutação dos seus valores de resposta (e.g. 1=5, 2=4, 3=3, 4=2 e 5=1, para uma escala tipo Likert de 5 pontos), aquando da introdução de dados numa qualquer matriz.

ANEXO IV – Pedido de Autorização aos Presidentes Executivos das Escolas A e B

*Exmo. Sr. Presidente do Conselho
Executivo*

Ponta Delgada, 15 de Abril de 2010

Assunto: Pedido de autorização para a realização de investigação, subordinada ao tema *A Cidadania e o Bem-Estar Psicológico de Estudantes Adolescentes*, no âmbito de Mestrado em Educação e Cidadania.

Natércia Maria Tavares Pimentel Cabral, docente profissionalizada, do grupo 400 (História), encontrando-se neste momento a frequentar o 2º ano do Mestrado em Educação, na especialidade de Educação e Cidadania, na Universidade dos Açores, pretende desenvolver um projecto de investigação sobre a temática: *A Cidadania e o Bem-Estar Psicológico de Estudantes Adolescentes*, tendo em vista a elaboração da dissertação, objectivada para dar voz ao estudante. Da amostra do referido estudo irão fazer parte dos estudantes que integram as turmas do 8º ano e as turmas do 11º ano.

É neste contexto que vem, por este meio, solicitar a colaboração de V. Ex.^a, no sentido de autorizar que esta investigação seja levada a cabo nessa escola.

Acrescenta ainda que toda a informação que venha a recolher será tratada com o maior sigilo, no respeito máximo pelo anonimato da colaboração e pela confidencialidade dos dados.

Desde já grata pela disponibilidade, empenho e interesse manifestados, aguardo a Vossa resposta.

Com os mais respeitosos cumprimentos,

(Natércia Maria Tavares Pimentel Cabral)

ANEXO V – Consentimento Informado aos Encarregados de Educação

Ponta Delgada, 20 de Abril de 2010

Caro(a) Encarregado(a) de Educação:

No âmbito do meu Mestrado em Educação, pretendo desenvolver um projecto de investigação sobre a temática: “ *A Cidadania e o Bem-Estar Psicológico de Estudantes Adolescentes*”.

Neste sentido, venho, por este meio, solicitar a colaboração de V. Ex.^a, no sentido de autorizar que o seu educando, _____, preencha um questionário na sala de aula de uma disciplina a determinar.

Acrescento ainda que toda a informação que venha a recolher será tratada com o maior sigilo, no respeito máximo pelo anonimato da colaboração e pela confidencialidade dos dados.

Agradeço toda a atenção disponibilizada.

Com os melhores cumprimentos,

(Natércia Maria Tavares Pimentel Cabral)

Autorizo: _____ (Assinatura do Encarregado de Educação)

Não Autorizo: _____ (Assinatura do Encarregado de Educação)

ANEXO VI – Instrumentos (EBEP e ECA)

Data de Aplicação:/...../.....

Caro(a) Estudante:

No âmbito do Mestrado em Educação, encontro-me a realizar um estudo sobre *A Cidadania e o Bem-estar Psicológico de Estudantes Adolescentes*. O preenchimento deste instrumento é muito importante para compreender o que pensam e como agem os estudantes. O questionário é anónimo e as respostas não serão tratadas em grupo, portanto as tuas respostas nunca serão identificadas individualmente. Não existem repostas “certas” ou “erradas”, mas sim respostas adequadas ao teu pensamento.

Porque a tua colaboração é de extrema importância, peço-te que:

- Responda a todas as questões;
- Seja sincero nas tuas respostas;
- Se te enganares pede um novo questionário e volta a responder.

Agradeço, desde já, a tua prestimosa colaboração. **Muito Obrigada!**

DADOS SÓCIO-DEMOGRÁFICOS

1 - Idade.....

2 – Género (**Assinala com uma cruz (X)**) : Feminino

Masculino

3 – Ano de Escolaridade (**Assinala com uma cruz (X)**): 8º Ano

11º Ano

ESCALAS DE BEM-ESTAR PSICOLÓGICO (EBEP)

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

	Discordo plenamente	Discordo	Nem discordo Nem concordo	Concordo	Concordo plenamente
21. Sinto que continuo a aprender mais acerca de mim próprio(a) à medida que o tempo passa.					
22. Sinto que tiro imenso partido das minhas amizades.					
23. Sou uma pessoa que não desiste dos seus objectivos.					
24. Quando me comparo com amigos e conhecidos, sinto-me bem em ser quem sou.					
25. Tenho confiança nas minhas opiniões, mesmo quando são diferentes das outras pessoas.					
26. Sou bastante competente a gerir as minhas responsabilidades do dia-a-dia.					
27. Sou o tipo de pessoa que gosta de experimentar coisas novas.					
28. Tenho muitas pessoas a quem recorrer quando preciso de desabafar.					
29. Tenho prazer em fazer planos para o futuro e torná-los realidade.					
30. Quando revejo a minha vida, fico contente com a forma como as coisas correram.					

ESCALA DE CIDADANIA PARA A ADOLESCÊNCIA (ECA)

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. Se pudesse fazia um intercâmbio escolar com escolas mais pobres.					
2. Há projectos sobre a pobreza em que gostaria de me envolver e de ser voluntário.					
3. Acho importante que, na escola, se fale mais dos deveres dos estudantes.					
4. Eu conheço os meus direitos enquanto estudante.					
5. Eu conheço os meus deveres enquanto estudante.					
6. Não gosto de me relacionar com colegas que têm uma cor de pele diferente da minha.					
7. Não gosto de me relacionar com colegas que não têm o meu estilo de vestuário.					
8. Estou muito interessado em discutir os problemas da escola sobre como transformar o espaço para que todos se sintam bem.					
9. A participação dos estudantes em tudo o que faz parte da escola pode ajudar a melhorá-la.					
10. Os estudantes têm uma palavra a dizer na discussão de ideias sobre como melhorar a escola.					

	Discordo plenamente	Discordo	Nem discordo Nem concordo	Concordo	Concordo plenamente
11. Acho que os estudantes devem participar mais em associações ou assembleias de estudantes.					
12. Prefiro estar o mínimo de tempo possível na escola e não participar em actividades.					
13. As minhas preocupações escolares levam-me a tomar iniciativas (ex: escrever para um jornal).					
14. Enquanto estudante já participei numa manifestação, só porque iam todos os meus colegas.					
15. Faço greve porque é bom não ter aulas.					
16. Sempre que é para defender os direitos dos estudantes faço greve, se for o caso.					
17. Se os meus colegas tiverem um problema sou capaz de os ajudar a resolver.					
18. Acho importante que os professores falem sobre vários assuntos de cidadania.					
19. Acho importante que os professores apresentem diferentes opiniões sobre os assuntos para nós discutirmos.					
20. Gosto quando os professores permitem a discussão de assuntos relacionados com o ambiente, a pobreza, o consumo, etc.					
21. Acho que os delegados e sub-delegados de turma deveriam ter um papel mais activo na resolução dos assuntos relacionados com a turma, através, por exemplo, da participação em reuniões de professores.					
22. Converso com os meus colegas durante as aulas, mesmo sabendo que posso incomodar os outros.					
23. Fico aborrecido(a) com os colegas que têm ideias diferentes da minha.					
24. Na minha turma, apenas relaciono-me com alguns colegas.					
25. Às vezes dou conta que estou a escrever ou a desenhar na minha mesa de sala de aula.					
26. Na escola, os estudantes são livres de terem opiniões diferentes das dos colegas.					
27. Quando se discute os problemas da escola tenho algo a dizer.					
28. Eu obedeço às regras dos professores.					
29. Se tiver um colega de outra raça na minha turma, acho que não me vou relacionar com ele.					
30. Se tiver um estudante com deficiência na minha aula vou fugir de fazer o trabalho de grupo com ele.					
31. Eu procuro compreender os colegas que têm ideias políticas diferentes das minhas.					
32. Acho importante que os professores respeitem as opiniões dos estudantes.					

	Discordo plenamente	Discordo	Nem discordo Nem concordo	Concordo	Concordo plenamente
33. Ajudo os professores no cumprimento das regras da sala de aula.					
34. Acho que se pode construir uma escola melhor com a participação de estudantes, professores e funcionários.					
35. Não gosto de me relacionar com colegas que têm uma religião diferente da minha.					
36. Na escola, os estudantes devem ter a liberdade de fazer tudo o que lhes apetece.					
37. Participo em acções de voluntariado na minha escola (ex: solucionar o problema do lixo, do desperdício de água...).					
38. Posuo experiência de participação em projectos no contexto escolar (ex: clubes, intercâmbios, organizações desportivas).					
39. Não participo nos projectos desenvolvidos na escola porque não me interessa.					
40. O que mais me entusiasma na minha escola é a minha participação nos projectos desenvolvidos.					
41. Gostava de criar uma rádio na escola para ter um programa sobre como transformar a escola para melhor.					
42. Eu preocupo-me com as atitudes de respeito pelos colegas portadores de deficiência.					
43. Acho importante que, na escola, se fale mais dos direitos dos estudantes.					