

Comportamentos aditivos, dependências, escolaridade e mercado de trabalho: A percepção dos alunos das escolas do concelho da Ribeira Grande

Dissertação de Mestrado

Ana Beatriz Teixeira Silva

Mestrado em

Ciências Económicas e Empresariais



Ponta Delgada
2023

Comportamentos aditivos, dependências, escolaridade e mercado de trabalho: A perceção dos alunos das escolas do concelho da Ribeira Grande

Dissertação de Mestrado

Ana Beatriz Teixeira Silva

Orientadores

Professor Doutor José António Cabral Vieira
Prof.^a Doutora Célia Maria Oliveira Barreto Coimbra Carvalho

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ciências Económicas e Empresariais, com especialização em Gestão de Recursos Humanos



RESUMO

Este trabalho analisou os comportamentos aditivos e as dependências (CAD) dos adolescentes, bem como a percepção dos mesmos relativamente ao impacto que tais comportamentos podem ter ao nível da escolaridade e do mercado de trabalho. Para esse efeito, realizou-se um inquérito a 250 alunos de três escolas do concelho da Ribeira Grande. Os resultados indicam, entre outros aspetos, que os adolescentes que valorizam mais o presente e não se preocupam com o futuro têm uma maior probabilidade de consumir frequentemente substâncias aditivas. Indicam, ainda, que os adolescentes que pretendem continuar a estudar após a conclusão da escolaridade obrigatória, ou seja, continuar a investir em educação, assim como os que se preocupam em ter um bom emprego no futuro, têm uma maior probabilidade de acharem que o consumo de substâncias psicoativas terá um efeito negativo sobre a aprendizagem e, conseqüentemente, sobre as notas obtidas. É, também, de salientar que o facto de os pais falarem sobre as conseqüências das substâncias psicoativas aumenta esta probabilidade. Finalmente, os resultados sugerem que o uso da internet não reduz o desempenho educativo e não prejudica a ambição de querer continuar a estudar após a conclusão da escolaridade obrigatória, exceto quando aquela se conjuga com a adição ao jogo eletrónico (neste caso diminui a probabilidade de querer continuar a estudar após a conclusão da escolaridade obrigatória).

Palavras-chave: Adição ao jogo eletrónico; adições químicas; adolescentes; projetos de vida; uso da internet.

ABSTRACT

This work analyzed the addictive behaviors and dependencies of adolescents and their perception of the impact that such behaviors can have on education and the labor market. For this purpose, a survey was carried out among 250 students from three schools in the municipality of Ribeira Grande. The results indicate, among other aspects, that adolescents who value the present more and do not worry about the future are more likely to frequently consume addictive substances. They also indicate that adolescents who intend to continue studying after the completion of compulsory schooling, that is, to continue to invest in education, as well as those who worry about having a good job in the future, are more likely to think that the consumption of psychoactive substances will have a negative effect on learning and consequently on the grades obtained. It should also be noted that the fact that parents talk about the consequences of psychoactive substances increases this probability. Finally, the results suggest that the use of the internet does not reduce educational performance and does not impair the ambition to continue studying after the completion of compulsory schooling, except when it is combined with the addition to the electronic game (in this case it decreases the probability of wanting to continue studying after the completion of the compulsory schooling).

Keywords: Addiction to the electronic game; chemical additions; teenagers; life projects; internet use.

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho não teria sido possível sem a colaboração e participação de várias pessoas e instituições, muito importantes, que direta ou indiretamente contribuíram para a sua concretização.

Um muito obrigado a todos os professores que me acompanharam nestes dois anos de Mestrado, principalmente aos meus orientadores, o Professor Doutor José António Cabral Vieira e a Prof.^a Doutora Célia Maria Oliveira Barreto Coimbra Carvalho, o meu enorme obrigado, pela orientação científica, apoio permanente, disponibilidade, sábios conselhos e essencialmente uma evolução permanente desde o início.

A todos os diretores de turma e alunos do 7º ano das escolas do concelho da Ribeira Grande, nomeadamente Escola Secundária da Ribeira Grande, Escola Básica Integrada da Maia e Escola Básica Integrada de Rabo de Peixe, que me apoiaram e que se demonstraram disponíveis para responderem aos inquéritos, assim como a todos os pais e encarregados de educação agradeço a confiança e o apoio nesta tão importante etapa do estudo.

À Associação Regional de Reabilitação e Integração Sociocultural dos Açores - ARRISCA e aos meus colegas de trabalho que sempre me motivaram e ajudaram, o meu muito obrigado.

A toda a minha família sem exceção pela exemplar forma de encorajamento e o nunca desistir nem baixar os braços em alturas menos boas.

Agradeço as palavras de interesse, disponibilidade e apoio manifestado, assim como as palavras de força, Um obrigado muito especial pela vossa ajuda e compreensão durante todo este processo.

Obrigada a todos vós!

ÍNDICE

| | |
|---|-----|
| RESUMO | I |
| ABSTRACT | II |
| AGRADECIMENTOS | III |
| ÍNDICE | IV |
| LISTA DE TABELAS | V |
| LISTA DE FIGURAS | VII |
| CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO | 1 |
| CAPÍTULO II – REVISÃO DA LITERATURA | 3 |
| 2.1 Adolescência | 3 |
| 2.1.1 Desenvolvimento fisiológico..... | 6 |
| 2.1.2 Desenvolvimento Cognitivo..... | 7 |
| 2.1.3 Desenvolvimento social/relacional..... | 9 |
| 2.2 Adolescência e comportamentos aditivos e dependências | 11 |
| 2.3 A procura de educação | 19 |
| 2.3.1 A educação como uma forma de investimento | 19 |
| 2.3.2 A educação e a família | 22 |
| 2.3.3 Educação e os comportamentos aditivos e dependências | 28 |
| 2.4 Comportamentos aditivos e dependências e mercado de trabalho | 31 |
| CAPÍTULO III – ANÁLISE EMPÍRICA | 35 |
| 3.1 Descrição do problema a analisar..... | 35 |
| 3.2 Dados..... | 35 |
| 3.3 O Modelo Econométrico | 39 |
| 3.3.1 O Modelo Probit..... | 39 |
| 3.3.2 O Modelo Probit Ordenado | 41 |
| 3.3.3 O Método de Estimação | 42 |
| 3.4 Resultados e discussão | 43 |
| 3.4.1 Determinantes do consumo de substâncias psicoativas | 43 |
| 3.4.2 Determinantes do nível de dependência da internet e da adição ao jogo eletrônico | 47 |
| 3.4.3 Determinantes da percepção relativamente ao consumo de substâncias psicoativas ao nível do desempenho educativo e do mercado de trabalho..... | 49 |
| 3.4.4 Comportamentos aditivos, dependências, escolaridade e preocupação com o emprego | 57 |
| CAPÍTULO IV – CONCLUSÃO..... | 61 |
| REFERÊNCIAS | 64 |
| ANEXOS..... | 75 |
| LISTA DE ANEXOS | 88 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela 1. Descrição da amostra | 38 |
| Tabela 2. Determinantes do consumo de bebidas alcoólicas (modelo probit ordenado: estimação semi- não paramétrica, 1=Nunca,..., 4=Frequentemente)..... | 44 |
| Tabela 3. Determinantes do consumo de tabaco (modelo probit ordenado: estimação semi- não paramétrica, 1=Nunca,..., 4=Frequentemente)..... | 45 |
| Tabela 4. Determinantes do consumo de drogas ilícitas (modelo probit ordenado: estimação semi- não paramétrica, 1=Nunca,..., 4=Frequentemente)..... | 46 |
| Tabela 5. Determinantes do nível de dependência da internet (modelo probit ordenado: estimação semi- não paramétrica, 1=Uso normal,... 4=Dependência severa)..... | 47 |
| Tabela 6. Determinantes da presença de adição ao jogo eletrônico (modelo probit: estimação semi- não paramétrica; 1=Sim 0=Não)..... | 48 |
| Tabela 7. Determinantes da percepção dos adolescentes se o consumo de substâncias psicoativas tem um efeito negativo sobre a aprendizagem e consequentemente sobre as notas obtidas (modelo probit: estimação semi- não paramétrica, 1=Sim 0=Não) | 49 |
| Tabela 8. Determinantes da percepção dos adolescentes se o consumo de substâncias psicoativas tem um efeito negativo sobre a aprendizagem, aumentando assim a possibilidade de reprovação (modelo probit: estimação semi- não paramétrica, 1=Sim 0=Não) | 51 |
| Tabela 9. Determinantes da percepção dos adolescentes se o consumo de substâncias psicoativas prejudica o estudo e poderá levar ao abandono escolar precoce (modelo probit: estimação semi- não paramétrica, 1=Sim 0=Não) | 52 |
| Tabela 10. Determinantes da percepção dos adolescentes se consumo de substâncias psicoativas durante a adolescência pode gerar uma dependência e prejudicar o emprego no futuro (modelo probit: estimação semi- não paramétrica, 1=Sim 0=Não) | 53 |
| Tabela 11. Determinantes da percepção dos adolescentes se os consumidores de substâncias têm maior probabilidade de ficarem desempregados (modelo probit: estimação semi- não paramétrica, 1=Sim 0=Não)..... | 54 |

Tabela 12. Determinantes da percepção dos adolescentes se os consumidores de substâncias têm maior probabilidade de terem empregos com menores salários e de pior qualidade (modelo probit: estimação semi- não paramétrica, 1=Sim 0=Não). 55

Tabela 13. Determinantes da percepção dos adolescentes se os consumidores de substâncias têm menor assiduidade, ou seja, faltam mais vezes ao trabalho (modelo probit: estimação semi- não paramétrica, 1=Sim 0=Não) 56

Tabela 14. Determinantes da percepção dos adolescentes de quando é que os adolescentes pretendem deixar de estudar, ou seja, sair da escola (modelo probit: estimação semi- não paramétrica, 1=após o ensino superior 0=após a conclusão do 12º ano)..... 58

Tabela 15. Determinantes da percepção dos adolescentes se preocupem em ter um bom emprego no futuro (modelo probit: estimação semi- não paramétrica, 1=Sim 0=Não) 59

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1. Determinação do Nível Ótimo de Educação | 20 |
| Figura 2. Determinação do Nível Ótimo de Educação (habilidades iguais e custos diferentes) | 21 |
| Figura 3. Determinação do Nível Ótimo de Educação (habilidades diferentes e custos iguais) | 21 |
| Figura 4. Investimento da Família nos Descendentes | 25 |

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO

Os adolescentes, por várias características que lhes estão associadas, são o grupo etário que mais se encontra exposto ou que pelo menos mais facilmente cede a pressões e/ou a curiosidades para iniciar comportamentos aditivos e dependências (CAD). Do primeiro contacto ao vício, do vício à criminalidade e da criminalidade à morte é um quadro que, não raras vezes, se reflete como uma prática em efeito bola de neve que se deve a todo o custo tentar minimizar (Sadovnikova, 2016).

Apesar de ser considerado como um grupo saudável, existe uma preocupação crescente a nível mundial que resulta da vulnerabilidade que lhe é associada, decorrente das características peculiares da adolescência, reconhecida como um período de grandes mudanças biológicas, psicológicas, afetivas, sociais e familiares. E, porque a mudança pressupõe um período de crise e de maior vulnerabilidade, o adolescente está sujeito a maiores riscos, nomeadamente ao nível da integração social, saúde física e mental (Poupinha, 2021).

Os CAD têm como fatores determinantes, não só as características individuais, mas, também, os relacionados com contextos de desenvolvimento do indivíduo, tais como os fatores comunitários/sociais, o impacto da família, dos estabelecimentos de ensino, a influência dos pares e também dos média. A interação entre estes fatores potencia ou atenua a vulnerabilidade de um indivíduo para desenvolver CAD (Alhyas et al., 2015).

Este trabalho pretende investigar a perceção dos adolescentes relativamente aos CAD com substâncias psicoativas legais, ilegais e sem substâncias, nomeadamente, os jogos eletrónicos e internet e, o impacto da educação e perceção para o mercado de trabalho. Os dados foram obtidos através da aplicação de inquéritos, nas escolas do concelho da Ribeira Grande. Este concelho insere-se numa área pedagógica muito diversificada, com alunos provenientes do meio urbano, suburbano e rural – abrangendo um vasto número de freguesias – e inseridos em famílias com um estatuto social e económico bastante diversificado.

Em particular, pretende-se analisar, neste trabalho, a perceção dos adolescentes no que respeita aos determinantes do consumo de substâncias psicoativas; do nível de dependência da internet e da adição ao jogo eletrónico; da perceção relativamente ao consumo de substâncias psicoativas ao nível do desempenho educativo e do mercado de

trabalho e, por último, os comportamentos aditivos, dependências, escolaridade e preocupação com o emprego no futuro.

O trabalho encontra-se organizado como se segue. No segundo capítulo apresenta-se a revisão da literatura, contextualizando o desenvolvimento fisiológico, cognitivo e social/relacional da adolescência, adolescência e comportamentos aditivos e dependências, a procura de educação, e a perceção dos adolescentes para o mercado de trabalho, que permitirá criar as condições necessárias à concetualização do modelo a desenvolver neste estudo e respetivo enquadramento. O terceiro capítulo apresenta a forma de recolha e o tratamento estatístico dos dados, assim como a interpretação e discussão dos resultados obtidos no estudo. As conclusões, as limitações do estudo e algumas sugestões são apontadas no quarto capítulo.

Capítulo II – Revisão da literatura

2.1 Adolescência

A vida do ser humano encontra na adolescência o seu período mais fértil, confuso, incompreensível, dinâmico e conseqüentemente rico. A palavra adolescência surgiu do latim e tem como significado o fazer-se homem/mulher ou crescer na maturidade, sendo que somente a partir do final do século dezanove esta etapa foi vista como distintiva do desenvolvimento humano (Ferreira & Nelas, 2016). De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2013), a adolescência compreende o período entre os dez e dezanove anos de idade, desencadeado por uma fase de desenvolvimento biopsicossocial em que ocorrem modificações corporais e de adaptação a novas estruturas psicológicas e ambientais, que conduzem o indivíduo da infância à idade adulta. Contudo, o caminho até a idade adulta nem sempre é linear.

A adolescência é marcada pela curiosidade e pela vontade de descobrir novos mundos, assim como pela carga emocional que os contextos de grupos oferecem. Corresponde a uma fase de desenvolvimento com profundas transformações, podendo ser considerado um dos períodos mais desafiadores na vida de um indivíduo (Alhyas et al., 2015). As mudanças que ocorrem neste momento surgem de forma muito mais rápida, intensiva e acentuada, do que em qualquer outra fase do desenvolvimento humano (Batista, 2010).

É na adolescência que os jovens se tornam conscientes das suas alterações ao nível fisiológico, psicológico e social, gerando um ciclo de desorganização e reorganização do sistema psíquico, ocorrendo de diferente forma no sexo masculino e feminino. Contudo, ambos os géneros apresentam conflitos semelhantes relativamente à dificuldade em compreender a crise de identidade neste período da sua vida (Poupinha, 2021).

A adolescência é vista como um período de desenvolvimento significativo, na medida em que os jovens vivenciam novas experiências e descobertas, nomeadamente a procura de identidade, de autonomia, o distanciamento dos seus progenitores e a construção de novas relações interpessoais (Sadovnikova, 2016).

É referido, com frequência que a adolescência se inicia com as transformações fisiológicas da puberdade, não deixando esta de ser condicionada por fatores de ordem social e cultural em interação com o desenvolvimento biológico, intelectual e emocional,

o que permite ao indivíduo a sua integração no mundo adulto. Por outro lado, a adolescência termina quando o adolescente atinge a maturidade e competências psicossociais, características necessárias para assumir o papel do adulto, de acordo com os padrões culturais do meio onde vive (Poupinha, 2021).

Dentro das mudanças biológicas e fisiológicas desta fase, os estudos sobre o desenvolvimento do cérebro na adolescência reenquadram este como um período de maior vulnerabilidade, devido ao desenvolvimento desencontrado entre os sistemas cerebral, comportamental e cognitivo (Steinberg, 2005). A grande atividade cerebral, no que se refere à estrutura e função, especialmente nas regiões e sistemas associados à inibição da resposta, equilíbrio entre risco e recompensa, e regulação emocional, colocam o adolescente numa situação de vulnerabilidade potencial face ao envolvimento em comportamentos que colocam em risco a saúde, ou seja, comportamentos de risco (Sloboda, 2015). No entanto, é a interface entre a vulnerabilidade individual e os contextos a nível micro (família, escola, pares, instituições da comunidade) e macro (vizinhança, cidade, país) que determinam o risco ou a probabilidade do adolescente se envolver em comportamentos de risco (Sloboda, 2015).

É nesta fase que os adolescentes constroem a sua autonomia pessoal e as relações interpessoais assumem um elevado impacto na sua vida, porém, é também este o momento em que os adolescentes se encontram expostos a inúmeros fatores de risco. Os adolescentes desejam que as suas necessidades sejam rapidamente satisfeitas, envolvendo-se, assim, em comportamentos normalmente impulsivos, cujo objetivo é a procura de experiências e desafios, de prazer e de sensações imediatas, tornando-os mais predispostos à aquisição de comportamentos de risco, tais como o consumo de substâncias psicoativas, de maneira a alcançarem a satisfação máxima das suas necessidades (Onrust et al., 2016). Contudo, a adoção, desses comportamentos de uma forma contínua, pode provocar consequências graves ao longo do tempo, com o comprometimento da saúde e do bem-estar dos adolescentes (Zappe et al., 2018).

Crescer na adolescência é um processo complexo e difícil. Este processo de reconhecimento de si implica uma atitude introspetiva sobre a sua pessoa e a sua relação com os outros, de forma a encontrar padrões comportamentais e referências afetivas. A construção da personalidade é estruturada e organizada em função de si e dos outros, o que supõe um comportamento de muita sensibilidade (Poupinha, 2021).

Van Aken e Dubas (2004) focam três tipos de organização da personalidade específicos da adolescência, aos quais subjaz um gênero de interação social, também ele específico. O primeiro tipo de personalidade, denominado resiliente, caracteriza-se por um alto nível de resiliência e um moderado nível de ego-controle. Os adolescentes apresentam um bom desempenho na escola, com poucos problemas emocionais e comportamentais, e relações interpessoais mais satisfatórias com pais e colegas.

O segundo tipo designa-se de sobrecontrolador, os adolescentes revelam mais problemas do foro interno, tal como automarginalização e baixa autoestima. Este tipo caracteriza-se por resultados baixos na extroversão e estabilidade emocional, elevados na amabilidade e conscienciosidade, e moderados na abertura à experiência. Apresentam maior isolamento social e baixa autoestima e reportam baixos níveis de apoio parental e dos pares.

Por fim, os subcontroladores são mais problemáticos, antissociais, apresentam elevados níveis de extroversão e resultados baixos nos restantes traços, apresentam mais problemas de externalização, níveis mais elevados de agressão e manifestam baixo nível de suporte parental e de pares.

Independentemente dos aspetos mais particulares, relativos a cada um dos tipos de personalidade identificados, os resultados evidenciam diferenças significativas ao nível do comportamento interpessoal entre indivíduos com características de personalidade diferentes, o que corrobora a perspetiva da importância desta variável para o modo como os adolescentes se relacionam com os outros (Van Aken & Dubas, 2004).

Van Aken e Dubas (2004) referem dados sobre a interação do indivíduo com o meio durante a adolescência e como estas interações são passíveis de constituir um fator de estabilidade ou mudança nos referidos tipos de personalidade. Assim, baixos níveis de apoio familiar combinado com elevado apoio de pares com comportamentos desviantes, podem conduzir a caminhos de decadência. Por outro lado, baixos níveis de apoio familiar, acompanhado de elevados níveis de apoio de pares com comportamento não desviante, podem ajudar a salvar o adolescente de atitudes e comportamentos decadentes.

Diversos estudos, que analisam a relação existente entre a idade e os comportamentos de consumo de substâncias psicoativas, apontam os primeiros anos da adolescência como sendo a idade mais propensa para o início do endossamento de comportamentos de consumo destas substâncias, justificando esta evidência com aspetos relativos ao neurodesenvolvimento. O estado da arte neste domínio científico defende que, no início

da adolescência, o córtex pré-frontal (onde se sedeia a tomada de decisão consciente e a resolução de conflitos) não se encontra totalmente desenvolvido, fazendo com que as decisões a tomar fiquem à responsabilidade do sistema límbico, o qual as tomas com base na premissa de procura do prazer imediato (Feldstein & Miller, 2006). A estas características podemos juntar o facto cientificamente comprovado de, na adolescência, existir uma diminuição da produção de dopamina (neurotransmissor envolvido na sensação de prazer), fazendo com que os jovens tenham uma necessidade aumentada de se envolverem em situações promotoras de prazer imediato, compensando, desta forma, a diminuição de dopamina a que se encontram sujeitos (Sadock et al., 2017).

As considerações acima referidas permitem-nos afirmar que a adolescência é um tempo de renegociação de relações interpessoais (Hill et al., 2007). Portanto, o desenvolvimento do adolescente implica a modificação de relações entre o próprio e os múltiplos contextos sociais em que se encontra inserido (Pereira & Matos, 2008).

2.1.1 Desenvolvimento fisiológico

As transformações físicas associadas à puberdade constituem as primeiras alterações da adolescência, transformações essas sequenciais às alterações pubescentes (alterações na aparência e na função das características sexuais primárias) e que culminam na puberdade, momento em que os adolescentes atingem a maturidade reprodutiva e em que o desenvolvimento das características sexuais secundárias se torna mais evidente (Tavares, 2018).

Estas transformações, que acontecem com todos os adolescentes de forma mais ou menos evidente, não ocorrem no mesmo tempo para todos, estando dependentes de fatores genéticos, mas também ambientais e diferindo, igualmente, em função de género (Steinberg, 2001). Estas diferenças encerram em si, necessariamente, implicações em termos comportamentais, interpessoais (sociabilidade, relações de intimidade, relação com os pais) e ao nível do envolvimento em comportamentos de risco (Steinberg, 2001), como atividade sexual precoce, uso de substâncias ou outros comportamentos desviantes (Berkowitz & Begun, 2006). A maturação pubertária tem igualmente implicações na relação pais-adolescentes, na medida em que se verifica uma mudança para uma relação mais igualitária, com uma maior autonomia dos adolescentes e influência na tomada de decisão na família, mas também um aumento do conflito, especialmente com as mães no início da adolescência (Steinberg, 2001).

Devido ao papel das hormonas nos estados de humor, as alterações hormonais da adolescência têm sido associadas aos estados de humor. No entanto, apesar de se estabelecerem algumas relações, nomeadamente depressão nas raparigas e agressividade nos rapazes, a percentagem da sua influência e a relação causal nas dificuldades psicológicas não é tão relevante quanto as influências sociais e culturais (Steinberg, 2001). Isto é, o peso das influências sociais e culturais na perceção da aceitação social e no autoconceito e autoestima pode sobrevalorizar ou minimizar o valor atribuído pelo adolescente (positivo ou negativo) às mudanças pubertárias e ao seu contributo para a construção da imagem pessoal (Tavares, 2018).

2.1.2 Desenvolvimento Cognitivo

Na adolescência, os indivíduos atingem um grande potencial através da aquisição do pensamento formal. Decorrente da melhoria na capacidade e eficiência do processamento de informação, o adolescente adquire o pensamento hipotético que consiste na maior capacidade de os adolescentes pensarem várias possibilidades, antecipando resultados, conseguindo refletir sobre os seus próprios pensamentos e tornando-se capazes de ponderar igualmente as perspetivas de outros (Tavares, 2018). Estas transformações a nível cognitivo permitem ao adolescente distinguir entre o real e o possível, inferir as características pessoais, as motivações e outros aspetos que estão implícitos nos comportamentos sociais e perceber a existência de perspetivas diferentes das suas sobre a mesma situação (Tavares, 2018). Segundo Steinberg (2005) existe um grande consenso que, decorrente destes ganhos, os indivíduos tornam-se mais capazes de um pensamento mais abstrato, multidimensional, com capacidade de pensar hipoteticamente e de forma planeada.

O papel da puberdade na reestruturação fundamental de vários sistemas do corpo e com uma influência no processamento de informação social, a aparente concentração de mudanças no cérebro adolescente ao nível do córtex pré-frontal (que serve como regulador da cognição e ação) juntamente com a comunicação entre as várias regiões do cérebro e a evidência de sofisticação sináptica substancial reforçam a compreensão emergente da adolescência como um período crítico ou sensível para a reorganização dos sistemas regulatórios, uma reorganização que está carregada de riscos e oportunidades (Steinberg, 2005).

Muitos aspetos da regulação afetiva envolvem a capacidade de inibir, adiar ou modificar uma emoção ou a sua expressão de acordo com as regras, objetivos ou estratégias, ou para evitar consequências negativas. No entanto, há uma compreensão crescente que na mesma medida que a cognição tem um impacto importante nas emoções, estas têm um impacto importante nos processos básicos cognitivos, incluindo a tomada de decisão e a escolha comportamental. É neste contexto que está documentada a sua influência no *sensation-seeking*, caracterizada pela tendência da pessoa para procurar a novidade, a variedade e a complexidade, sensações e experiências intensas e a vontade de correr riscos físicos, sociais, legais e financeiros pelo prazer de tais experiências; e no *risk-taking*, definida pelos comportamentos de risco na adolescência (Steinberg, 2005).

As competências cognitivas necessárias para o adolescente se envolver em comportamentos saudáveis e sociais incluem a tomada de decisão e competências de auto monitorização, pensamento abstrato e capacidade de delinear estratégias para atingir objetivos, assim como regulação comportamental e afetiva (Sloboda, 2015).

Steinberg (2007) considera que os comportamentos de risco resultam do raciocínio lógico e de fatores psicossociais. A tomada de decisão é uma operação cognitiva que exige uma capacidade para processar e avaliar informação dentro de uma abordagem pessoal e social. Apesar do raciocínio lógico poder estar mais ou menos desenvolvido por volta dos quinze anos, as capacidades psicossociais que melhoram a tomada de decisão e moderam o *risk taking* – tal como controlo do impulso, regulação emocional, adiamento da gratificação, e resistência à influência dos pares – continuam a amadurecer até à idade de jovem adulto. O sistema de *risk taking* está dependente de dois sistemas cerebrais – o socio emocional e o de controlo cognitivo. O primeiro é particularmente importante para o processamento da recompensa e é moderado na adolescência inicial pelas mudanças hormonais. O segundo facilita as funções executivas como planeamento, pensamento hipotético e autorregulação, e amadurece gradualmente ao longo da adolescência e jovem adulto, independentemente da puberdade. O *risk taking* está associado a uma maior ativação da rede socio emocional, e a vulnerabilidade à pressão dos pares interpreta-se na linha do desequilíbrio entre o sistema socio emocional (mais ativado na adolescência inicial) e o sistema de controlo cognitivo que ainda é imaturo nesta fase.

Estes aspetos de regulação comportamental e afetiva, são igualmente mencionados por Wills e Dishion (2004), ao considerarem que o autocontrolo ou autorregulação compreende uma dimensão que reflete as capacidades comportamentais e outra que

reflete as funções emocionais. A boa autorregulação é demonstrada pelo planeamento antecipado, ser capaz de associar consequências aos comportamentos, considerar comportamentos alternativos para atingir o mesmo resultado, ser capaz de lidar construtivamente com sentimentos negativos como a zanga e a tristeza. Uma pobre autorregulação é demonstrada através da impaciência, dificuldade em lidar com o adiamento da gratificação, dificuldade em recuperar de confrontos pessoais e de inibir pensamentos negativos, ficar facilmente frustrado e distraído, ser impulsivo e afetos imprevisíveis.

2.1.3 Desenvolvimento social/relacional

Ao longo do desenvolvimento, as experiências sociais dos adolescentes aumentam em termos de número de novas situações sociais que fazem emergir comportamentos aprendidos e aquisição de novos comportamentos. As competências sociais dos adolescentes aumentam qualitativamente à medida que competências mais complexas são adquiridas e os jovens se tornam mais adaptativos na negociação de novas situações. Muitos fatores estão relacionados com estas realizações do desenvolvimento. Entre estes fatores estão, não só o desenvolvimento cerebral, mas também a exposição a novas situações sociais, à medida que os adolescentes se envolvem em grupos sociais para além da família, da escola e/ou da comunidade (Sloboda, 2014).

A socialização implica a internalização de um conjunto de objetivos, normas e valores associados aos comportamentos considerados aceitáveis, papéis relacionados com a idade, o género e as responsabilidades como membro de uma sociedade. Neste sentido, cada sociedade assenta num conjunto de agentes de socialização que fornecem orientação, incluindo pais, professores e grupos de pares, que desempenham um papel e influência diferente ao longo do ciclo vital (Sloboda, 2015).

A família exerce um papel fundamental no processo de construção identitária de cada um dos seus membros, ao mesmo tempo que protege e integra, estabelecendo relações de dependência material e afetiva, deveres e obrigações. É a primeira instância socializadora do indivíduo, encarrega-se de transformar um ser que ao nascer é regulado pelos instintos, num membro de uma determinada comunidade. É nela que o indivíduo aprende a sua identidade sexual (feminino ou masculino), os sentimentos em relação aos outros, assimila os sistemas de valores partilhados pelos seus familiares e aprende a linguagem

que estruturará os seus conhecimentos e a sua maneira de pensar ou, por outras palavras, de simbolizar o mundo (Tavares, 2018).

A família é caracterizada como um núcleo primordial de proteção, afeto e socialização para um adolescente, o que permite o seu desenvolvimento biopsicossocial (Braga et al., 2018). A família é considerada a base crucial da identidade, determina as primeiras relações sociais, assim como os contextos onde ocorre a maior parte das aprendizagens iniciais que efetuamos acerca das pessoas, situações e capacidades individuais (Cavaco, 2010).

As interações familiares são fatores bastante influentes no desenvolvimento psicológico do adolescente. As perceções das atitudes parentais podem ser mais importantes para os adolescentes do que o comportamento dos pais em si (Tavares, 2018). Esta perspetiva acentua a importância dos processos internos como mediadores entre os estímulos e as respostas e incide na convicção de que não respondemos ou reagimos diretamente aos acontecimentos, mas sim às representações que efetuamos dessas situações (Cavaco, 2010).

O contexto familiar desempenha um papel fundamental, pois pode ser visto como um fator de proteção, isto é, como um meio de suporte para o jovem, mas pode também ser considerado como um fator de risco, pois é dentro deste contexto que, por vezes, se iniciam os consumos de drogas lícitas e ilícitas (Zappe et al., 2018). Os aspetos relacionados com a família têm sido amplamente investigados e têm demonstrando que um comportamento parental de risco tende a associar-se com os mesmos comportamentos de risco adotados pelo adolescente (Zappe et al., 2018).

Os comportamentos aditivos e dependências dentro do seio familiar, as relações conflituosas entre os seus membros e a perceção de um desequilíbrio familiar aumenta a probabilidade de consumo por parte do adolescente (Zappe et al., 2018). Os consumos de substâncias aditivas pelos adolescentes surgem como forma de lidar com as situações de *stress* que ocorrem dentro do meio familiar (Jorge et al., 2018). Desta forma, o pouco suporte parental, os comportamentos de riscos pelos próprios pais (e.g. consumo de álcool), as atitudes permissivas dos progenitores relativamente ao adolescente consumir drogas e a incapacidade dos mesmos em controlar os comportamentos dos seus filhos apresentam-se como fatores predisponentes para a iniciação e o uso contínuo de drogas lícitas e ilícitas (Paiva & Ronzani, 2009).

Em contrapartida, o ambiente familiar é também considerado um fator de proteção, pois a intimidade, a proximidade familiar, o estabelecimento de uma relação coesa com todos os elementos familiares e a monitorização parental demonstraram resultados positivos uma vez que se verifica uma redução significativa dos comportamentos de risco, nomeadamente, comportamentos sexuais de risco, mau desempenho escolar e o consumo de bebidas alcoólicas. O apoio dos pais contribui para uma baixa frequência no consumo de substâncias aditivas, nos comportamentos antissociais, violência e comportamentos sexuais perigosos (Zappe et al., 2018).

De acordo com os autores Pratta et al. (2007) foi possível corroborar o quão fundamental é o diálogo e comunicação entre a família no que concerne aos padrões de consumos. De acordo com os autores, um ambiente familiar que não permite que os elementos expressem os seus sentimentos, ideias e opiniões e, muito menos, a possibilidade de serem ouvidos e compreendidos, é referido pelos adolescentes consumidores como sendo um dos principais aspetos negativos em toda a dinâmica familiar (Júnior et al., 2016). A falta de comunicação no contexto familiar pode criar diversas dificuldades principalmente no relacionamento entre os seus elementos, podendo até mesmo afetar gravemente o bem-estar e o sistema psíquico dos jovens (Pratta et al., 2007). Para além do referido, a família também pode atuar de forma protetora pois evidencia um papel crucial na prevenção de consumo de substâncias psicoativas nos adolescentes (Bernardy & Oliveira, 2012).

Negreiros (2013) salienta que os pais desempenham um papel importante no consumo de substâncias aditivas, quer seja induzindo o risco ou fomentando a proteção e a resiliência. Práticas parentais insuficientes, relações pobres entre pais-filhos, conflito familiar excessivo e desorganização familiar são alguns dos fatores associados ao risco de uso de substâncias aditivas na adolescência, em contraponto com apoio parental positivo, monitorização e supervisão parental adequada, assim como a definição clara de normas e regras. Estes fatores podem contribuir para a não adesão a grupos de pares desviantes ou reduzir o seu impacto no comportamento do adolescente.

2.2 Adolescência e comportamentos aditivos e dependências

O fenómeno dos comportamentos aditivos e dependências é complexo e multidimensional, incluído fatores genéticos, neurobiológicos, psicológicos e ambientais,

sendo transversal à sociedade. Os comportamentos aditivos e dependências não são apenas problemáticos para o indivíduo, mas também para a sociedade como um todo, com enormes repercussões sociais, económicas e de saúde pública, mobilizando uma ampla série de recursos e serviços na comunidade.

Os comportamentos aditivos e dependências acompanha a humanidade desde há muitos milénios. Desde a antiguidade que o desejo de modificar o estado de ânimo foi fator que contribuiu para que o homem conseguisse um conjunto de substâncias com efeitos psicoativos e que podiam ser consumidas pela busca do prazer, de efeitos terapêuticos ou em situações restritas para determinadas sessões de tipo ritual e religioso (Cruz, 2020).

Os comportamentos aditivos são comportamentos com características impulsivas-compulsivas em relação a diferentes atividades ou condutas como, por exemplo, substâncias psicoativas, jogo (independentemente de ser a dinheiro ou não), internet/redes sociais, sexo e compras excessivas. A continuidade e a perseverança deste tipo de comportamento, coexistindo com outros fatores neurobiológicos, psicológicos, genéticos e ambientais, poderá evoluir para dependência. Por dependência entende-se um conjunto de fenómenos fisiológicos, cognitivos e comportamentais que podem desenvolver-se após o uso repetido da substância. No caso das substâncias psicoativas, a dependência inclui um desejo intenso do consumo, descontrolo sobre o seu uso, continuação dos consumos independentemente das consequências, uma alta prioridade dada aos consumos em detrimento de outras atividades e obrigações, aumento da tolerância e sintomas de privação quando o consumo é descontinuado. No que refere ao jogo, internet/redes sociais, sexo e compras excessivas estão definidas enquanto transtorno quando assumem um comportamento caracterizado por episódios repetidos e frequentes que dominam a vida do sujeito em detrimento dos valores e dos compromissos sociais, profissionais, materiais e familiares (PNRCAD, 2013).

O consumo de substâncias aditivas durante o período da adolescência tornou-se um problema em todo o mundo, devido às características e fatores típicos desta fase, como é o caso da influência do grupo de pares, a necessidade de afirmação/imposição e a construção da sua identidade e própria personalidade (Costa, 2013). Neste período, verifica-se uma mudança ao nível das relações interpessoais do adolescente e os distintos contextos sociais onde este se encontra inserido diariamente (Naia et al., 2007).

O consumo de substâncias na adolescência está altamente associado a uma fragilidade e limitação por parte do adolescente para responder a determinadas situações difíceis e complexas do seu dia-a-dia (Bernardy & Oliveira, 2012). Os consumos de substâncias aditivas nesta fase encontram-se correlacionados com a delinquência, comportamentos antissociais e traços disfuncionais na personalidade, inclusive a impulsividade (Habersaat et al., 2018).

Ao longo desta fase de transição os adolescentes encontram-se expostos a diversas influências do meio ambiente onde estão inseridos, demonstrando maior vulnerabilidade para um possível desenvolvimento de comportamentos de risco (Domingues et al., 2014). Dentro destes comportamentos é possível identificar os consumos de drogas, comportamentos sexuais de risco e comportamentos antissociais (Chita et al., 2014). Habitualmente, os comportamentos como o uso de drogas começam por curiosidade em experimentar algo novo, no entanto podem evoluir para graves dependências com consequências avassaladoras (Naia et al., 2007).

Na literatura existem inúmeras definições do conceito de droga. A OMS (2013) determina o conceito de droga como toda a substância que, pela sua natureza química, afeta a estrutura e o funcionamento do organismo. Por sua vez, o autor Jervis (1979), demonstra que droga é todo o conjunto de substâncias químicas introduzidas voluntariamente no organismo com o fim de modificar as condições psíquicas e que, enquanto tal, criam mais ou menos facilmente uma situação de dependência no sujeito (Fonte, 2006).

Sabe-se que, as drogas alteram os indivíduos num todo, quer na sua forma de ser, de pensar, de agir, de sentir e no seu comportamento. Estas podem ser classificadas como substâncias psicoativas e encontram-se separadas em duas categorias distintas, as drogas lícitas (e.g. álcool e tabaco) e ilícitas (e.g. cocaína, heroína e cânabis) (Doninni et al., 2017). De modo geral, as substâncias psicoativas são todas as substâncias que têm efeitos no Sistema Nervoso Central do ser humano, produzindo nos indivíduos alterações de humor, comportamento e cognição, dando ao sujeito sensações de prazer, euforia, alívio, entre outras (Cavalcante et al., 2008). As drogas psicoativas podem ser divididas em três tipos, consoante a forma que afetam a atividade cerebral dos sujeitos – drogas depressoras, estimulantes e alucinógenas ou psicodislépticas. É de salientar que estas substâncias podem levar o sujeito à dependência (Carlini et al., 2001), sendo essa dependência física ou psicológica (Cavalcante et al., 2008).

Hawkins et al. (1992) apresentaram quatro fatores de risco contextuais que podem contribuir para o uso de substâncias lícitas e/ou ilícitas na adolescência, (1) leis e normas favoráveis em relação ao comportamento, (2) disponibilidade, (3) privação econômica extrema e (4) desorganização da vizinhança (comunidade).

Quanto às leis e normas favoráveis, são referidos os preços de venda dos produtos, impostos sobre a venda dos produtos, idade mínima para compra dos produtos, as vendas em estabelecimentos comerciais que demonstram pouca fiscalização (sendo comum a venda desses produtos a menores de idade) e condições em que podem ser vendidos como fatores que estão relacionados com o comportamento do uso de substâncias como tabaco, álcool e outras substâncias. A disponibilidade, ainda que associada às leis e normas favoráveis ao uso das substâncias legais, é uma variável que, simultaneamente com a acessibilidade, também influencia o comportamento de uso de substâncias. Por outro lado, a privação econômica extrema caracteriza-se pela pobreza, sobrepopulação e habitação sem as mínimas condições. Por último, e não menos importante fator de risco contextual, a vizinhança ou comunidade desorganizada é descrita como dizendo respeito a comunidades com elevada densidade populacional, falta de vigilância das áreas públicas, deterioração física, baixos níveis de vinculação à comunidade e elevadas taxas de criminalidade (Tavares, 2018).

Horne et al. (2007) realizaram um estudo que investigou os preditores na comunidade que levam ao uso de substâncias e outros problemas de comportamento, tendo os resultados demonstrado que as normas e leis favoráveis e permissivas ao uso de substâncias (álcool, tabaco e heroína) estão relacionados com o uso de substâncias reportado pelos adolescentes, enquanto fraco vínculo à comunidade, desorganização da comunidade e normas permissivas face ao uso de substâncias estão mais relacionadas com sérios níveis de delinquência reportado pelos adolescentes.

Connel et al. (2010) ao analisarem as influências socio ecológicas nos padrões de uso de substâncias, no qual incluíram a medição da influência da disponibilidade percebida de substâncias na comunidade e o uso de substâncias percebido na comunidade, verificaram que a disponibilidade percebida de substâncias aumenta a probabilidade de pertença ao grupo de policonsumidores comparado com os não consumidores ou apenas consumidores experimentais de álcool, e também aumenta a probabilidade de identificação com um consumidor frequente, comparado com um consumidor ocasional e policonsumidor.

Villanti et al. (2011) verificaram uma forte associação entre a exposição aos *mídia* sobre tabaco e o consumo de tabaco atual na adolescência inicial e intermédia. Esta associação contribui para o aumento do consumo atual e posterior tanto na adolescência inicial como na adolescência intermédia.

O uso da internet é particularmente comum na adolescência (Öztürk & Özmen, 2016) e o jogo é uma das atividades mais frequentes para as quais os adolescentes usam a internet (Öztürk & Özmen, 2016; Wartberg et al., 2017). Além disso, esses comportamentos podem tornar-se problemáticos quando excessivos, sendo o jogo uma das atividades *online* mais viciantes (Hu et al., 2019) e o uso excessivo da internet um problema comportamental global cada vez mais reconhecido, principalmente entre adolescentes (American Psychiatric Association [APA], 2013; Greenfield & Yan, 2006) dadas algumas das suas características de desenvolvimento (por exemplo, habilidades de pensamento crítico não totalmente desenvolvidas nem consciência de limites) (Tsitsika et al., 2011).

De acordo com Posso (2016), a utilização das redes sociais e os jogos do computador/videojogos *online* pelos adolescentes afetam o desempenho educacional em matemática, português e ciências. Através do Programa de 2012 da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico para Conjunto de dados de Avaliação de Alunos Internacionais, os resultados sugerem que o uso de redes sociais reduz o desempenho académico, por outro lado, jogar jogos de computador/videojogos aumenta as notas obtidas. Os videojogos permitem que os alunos apliquem e aprimorem as habilidades aprendidas na escola.

Verifica-se, também, a existência de correlações positivas e estatisticamente significativas entre o consumo de substâncias psicoativas e os dias e horas de uso das redes sociais, bem como entre estes consumos e a Dependência da Internet (TDI). De acordo com Posso (2016), os resultados encontrados permitem concluir que o grupo de indivíduos com comportamentos de consumos de substâncias psicoativas apresenta médias mais elevadas, tanto no número de dias e horas de uso das redes sociais, como no endossamento de comportamentos indicadores de Dependência da Internet, quando comparado com o grupo constituído pelos adolescentes abstinentes. Estes resultados parecem sugerir que os comportamentos de uso da internet e das redes sociais estão associados ao fenómeno de consumo de substâncias psicoativas. De facto, é possível que os *media* (e.g., Facebook, Instagram, Televisão) tenham facilitado o consumo destas

substâncias na adolescência, uma vez que é também através destes mesmos *media* que os jovens são expostos a imagens e vídeos associados ao consumo de substâncias psicoativas Villanti et al. (2011). Para além disso, a falta de supervisão e de monitorização parental do uso da internet (incluindo as redes sociais), pode constituir-se como um fator de vulnerabilidade para a exposição dos jovens a conteúdos inapropriados (Anderson, 2016) o que, conseqüentemente, poderá promover ou aliciar ao consumo de substâncias psicoativas.

O excessivo uso de jogos do computador/videojogos tende a diminuir o desempenho académico (Chen & Peng, 2008; Kuss & Griffiths, 2012). No entanto, nem todo mundo que joga regularmente videojogos *online* é um usuário pesado ou excessivo. De acordo com Greitemeyer e Mügge (2014) jogar videojogos pode estar associado a resultados cognitivos positivos, dependendo do tipo de jogo.

Subrahmanyam et al. (2000) e Subrahmanyam et al. (2001) descobriram que jogar jogos de computador pode permitir que os adolescentes adquiram conhecimentos de informática, aprimorando sua capacidade de ler e visualizar imagens no espaço tridimensional, enquanto aprendem a lidar com múltiplas imagens. Simultaneamente, o que se supõe que leve a um melhor desempenho académico. Kirriemuir e McFarlane (2004) sugerem que os jogos de computador, particularmente jogos de estratégia ou aventura, podem apoiar o desenvolvimento do pensamento lógico e habilidades de resolução de problemas, o que pode estimular habilidades cognitivas ligadas a resultados educacionais mais elevados.

De acordo com o Programa da OCDE para Avaliação Internacional de Estudantes (PISA), que consiste numa pesquisa internacional que avalia sistemas educacionais, testando habilidades e conhecimentos em matemática, português e ciências de jovens de 15 anos, alunos de uma seleção aleatória de escolas, verificou-se na última pesquisa australiana disponível (2012) cobriu 772 escolas e 12 004 alunos; além de testar os alunos, o PISA também recolhe uma quantidade impressionante de informações sobre as atividades *online* dos alunos, incluindo uso e frequência de uso de redes sociais e videojogos. É importante ressaltar que os dados também permitem que a análise considere esses fatores após o controle da quantidade de tempo que os alunos usam a Internet para estudar, um fator que tem sido amplamente negligenciado pela literatura. As pesquisas do PISA também recolhem informações ao nível familiar, bem como dados sobre a ocupação dos pais e realização educacional, que servem como controles importantes ao

avaliar a realização educacional. Este estudo encontrou evidências mistas do efeito do uso da Internet sobre resultados educacionais entre adolescentes australianos.

Por exemplo, quanto mais os alunos usam internet/redes sociais, menores são os seus resultados ao nível de habilidade e conhecimento em matemática, português e ciências. No entanto, os videojogos *online* tiveram um efeito positivo nessas pontuações (Barreto Carvalho et al., 2023).

Os testes PISA são desenvolvidos para examinar a capacidade de um aluno em aplicar as coisas aprendidas por meio do currículo educacional a problemas do mundo real; no entanto, o mundo real, para muitos jovens, torna-se cada vez mais virtual. Este estudo avalia a forma como o desempenho educacional pode ser afetado por atividades de lazer infantil *online*. Os resultados obtidos revelam que os adolescentes que usam regularmente redes sociais, como o *Facebook*, tendem a obter notas mais baixas em matemática, português e ciência do que alunos que nunca ou quase nunca usam esses *sites*. Por outro lado, os resultados mostram, também, que os adolescentes que jogam videojogos *online* obtêm pontuações mais altas nos testes PISA. Argumenta-se que as redes sociais têm um alto custo de oportunidade de estudo. Embora isso também possa ser verdade nos videojogos, a jogabilidade parece equipar os adolescentes para aplicar e aprimorar o conhecimento aprendido na escola, ao exigirem que resolvam uma série de quebra-cabeças antes de passar para o próximo nível do jogo (Barreto Carvalho et al., 2023). Greitemeyer e Mügge (2014) afirmam que os adolescentes que jogam videojogos violentos têm maior probabilidade de se tornarem violentos mais tarde na vida.

Segundo Becoña (2002), o dia-a-dia de um adolescente é composto por diferentes dimensões, nomeadamente ao nível individual, familiar, escolar, grupo de pares e a comunidade onde está inserido, o que pressupõe um enorme leque de fatores de risco e fatores de proteção na vida de um adolescente.

O que pode então levar um adolescente a ter comportamentos aditivos e dependentes? Como fatores de risco a curiosidade, o prazer, a necessidade de pertença ou identificação com o grupo de pares e a necessidade de aliviar ou fugir dos problemas, as influências socioculturais (crenças e valores), os relacionamentos interpessoais, como a relação com a família e grupo de pares, mas também fatores individuais, como baixa autoestima, nível de maturidade psicossocial, impulsividade, baixas expectativas em relação à escola e ao sucesso escolar ou mesmo abandono escolar. As emoções e os sentimentos apresentam-se, também, como um fator importante, pois estão associados à depressão, sofrimento

psíquico, ansiedade, sentimento de culpa e baixa autoestima (Marques & Cruz, 2000). Os elevados níveis de ansiedade são um dos principais fatores associados ao início dos consumos de substâncias na adolescência, pois os jovens estão mais suscetíveis a esses comportamentos de risco, face às mudanças constantes nessa fase de desenvolvimento. De acordo com os autores Takei e Schivoletto (2000), a ansiedade é vista como um dos fatores motivadores para o início do consumo de drogas lícitas, como por exemplo o álcool, ou outro tipo de drogas ilícitas (Lopes & Rezende, 2013). Uma atitude positiva da família face à droga ou uma separação dos pais também podem ter influência nos consumos precoces (Santos, 2014).

Como fatores de proteção, são normalmente indicados: um ambiente familiar favorável, um grupo de pares com comportamentos saudáveis e bom desempenho escolar e o acesso a atividades extracurriculares e à prática desportiva na escola (Santos, 2014). A escola é vista como um importante fator de proteção. Já o grupo de pares, tanto pode ser um fator de risco, como de proteção, uma vez que a amizade está associada à felicidade e é na adolescência que se fundam grandes amizades para a vida (Fernandes, 2013). Uma boa relação com um grupo de pares apoiante, que adote comportamentos saudáveis serão fatores promotores do mesmo tipo de comportamentos entre os jovens do grupo (Ferreira, 2013). Por outro lado, uma boa autoestima e autoconceito, e a capacidade para ser assertivo são, também, fatores individuais de proteção fundamentais (Santos, 2014). As competências sociais, emocionais, cognitivas, bem como a resiliência e as expectativas positivas quanto ao futuro, são fatores de proteção, e devem ser considerados na intervenção com os jovens, ao nível da promoção da saúde. Falar em competência emocional implica falar necessariamente em regulação emocional, não se trata de eliminar as emoções negativas sentidas, mas preservar um clima emocional que mantenha o bem-estar, transformando e ultrapassando as emoções negativas (Santos, 2014). A questão dos tempos livres e atividades de lazer, o saber ocupar o seu tempo e ter projetos para o futuro também são aspetos positivos para uma adolescência saudável (Santos, 2014).

O consumo de substâncias psicoativas durante a adolescência é considerado um problema grave nas sociedades pós-modernas. Esta questão tornou-se um problema com um enorme impacto ao nível mundial devido as consequências que as dependências de substâncias podem ter na vida atual de um adolescente e no seu futuro enquanto adultos (Costa, 2013). Segundo os dados apresentados pelo Serviço de Intervenção nos

Comportamentos Aditivos e nas Dependências (SICAD, 2013), no que diz respeito às diferenças no sexo masculino e feminino no consumo de substâncias, alguns estudos têm demonstrado que os consumos são mais frequentes nos rapazes, independentemente da substância e da temporalidade considerada. Porém, evidencia-se um aumento no consumo de substâncias no sexo feminino, sendo que há uma maior experimentação e uso de álcool entre as raparigas. Enquanto, os rapazes apresentam um maior consumo de tabaco e experimentação de drogas ilícitas. Relativamente à idade média de início de consumos de substâncias, verifica-se que os mesmos são maiores entre jovens com uma faixa etária dos dezasseis aos dezoito anos. De forma sistematizada, os resultados obtidos demonstram que os consumos de experimentação ocorrem em média aos doze anos, enquanto o consumo regular de substâncias como o tabaco e os canabinoídes ocorrem, em média, aos dezoito anos.

2.3 A procura de educação

2.3.1 A educação como uma forma de investimento

De acordo com a teoria do capital humano a educação é vista como um investimento individual ou familiar e, assim sendo, tem associada uma determinada rendibilidade (Becker, 1964 & Mincer, 1970 e 1974). De acordo com esta teoria, a educação envolve custos para o indivíduo, mas este é compensado no futuro com benefício, como por exemplo um emprego com um salário mais elevado. De acordo com a teoria do capital humano, os benefícios futuros decorrem do facto de a educação aumentar a produtividade dos indivíduos.

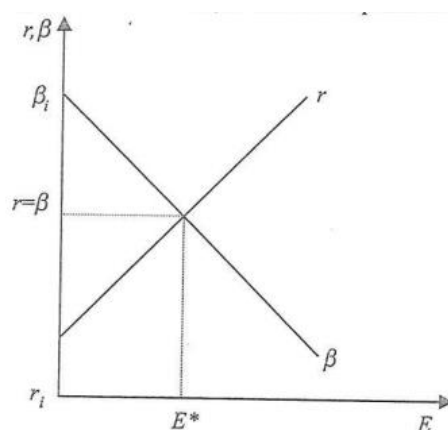
O modelo de Mincer (1974) sugere que a decisão de investir em educação por parte de um indivíduo depende de fatores como os custos associados (não só monetários, mas também psicológicos ou outros), dos benefícios futuros e da taxa de desconto intertemporal. De uma forma geral faz sentido investir em educação, ou seja, prosseguir ao longo do sistema educativo, enquanto o valor atual dos benefícios esperados exceder o dos custos.

No que respeita à taxa de desconto esta indica a disponibilidade que cada indivíduo tem de fazer um sacrifício, financeiro ou não, no presente com vista a ser compensado com um benefício no futuro. Indivíduos com taxas de desconto mais elevadas estão pouco

disponíveis para fazer sacrifícios (investimentos) no presente para obter um benefício futuro. Ou seja, tais indivíduos preferem consumir e obter um prazer imediato no presente do que incorrer num sacrifício com vista a obter um maior consumo ou bem-estar no futuro. Assim, tais indivíduos tendem, pelo menos teoricamente, a fazer menos investimentos em educação (Mincer, 1974), ou a incorrer em determinados consumos aditivos no presente (Scharff & Viscusi, 2011; Robles et al., 2011; Stam et al., 2013) que podem levar a prejuízos futuros. O inverso passa-se com aqueles que tem uma taxa de desconto baixa, os quais valorizam o futuro e estão dispostos a fazer sacrifícios no presente em troca da obtenção de alguns benefícios futuros (veja-se, entre outra literatura, Becker & Mulligan, 1997; Doyle, 2013).

De acordo com o modelo de Becker, o indivíduo investe em educação (E) até ao ponto em que o custo marginal de um ano adicional de educação (r) iguala a respetiva taxa marginal de rendibilidade (β), conforme se pode verificar através da Figura 1. Esta teoria explica as diferenças de educação entre indivíduos através de diferenças nas taxas de rendibilidade da educação e diferenças de custos no acesso à educação. Segundo Becker (1967), o custo da educação incorpora *oportunidade* e a taxa de rendibilidade da educação incorpora *habilidade*.

Figura 1 . Determinação do Nível Ótimo de Educação

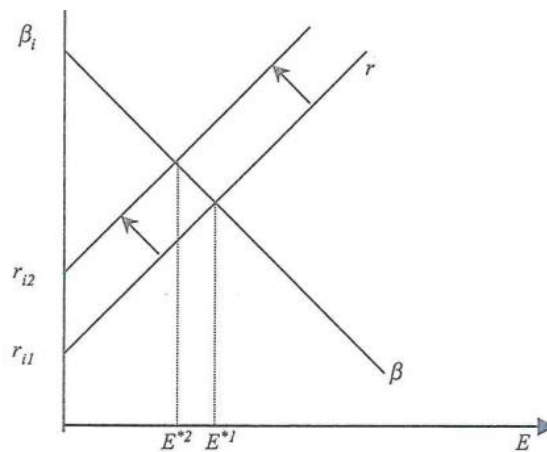


Fonte: Becker (1967)

Assim sendo, indivíduos com melhor *oportunidade* frequentam a educação com menores custos e indivíduos com maior *habilidade* obtêm uma maior rendibilidade. Deste modo, Becker identifica duas fontes de variação do nível de educação entre indivíduos: oportunidades (custos) e habilidades (rendibilidades).

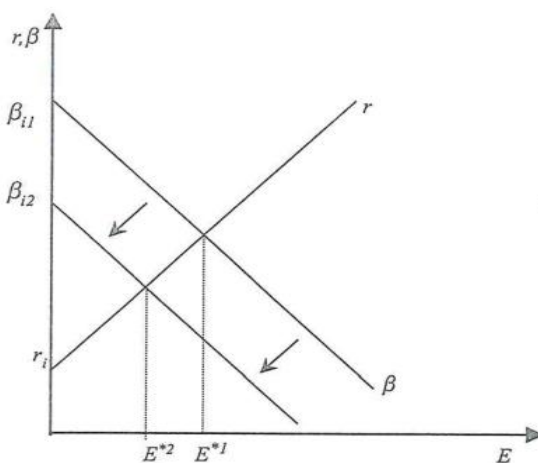
A ideia base subjacente a este modelo encontra-se ilustrada nas Figuras 1 e 2. Por exemplo, a Figura 2 mostra que indivíduos com maior custo marginal (taxa de desconto) atingem um menor nível de educação, *ceteris paribus*. Por seu turno, a Figura 3 mostra que indivíduos com menor habilidade, ou seja, menor capacidade de transformar educação em rendimentos, atingem um menor nível de educação, *ceteris paribus*.

Figura 2 . Determinação do Nível Ótimo de Educação (habilidades iguais e custos diferentes)



Fonte: Becker (1967)

Figura 3 . Determinação do Nível Ótimo de Educação (habilidades diferentes e custos iguais)



Fonte: Becker (1967)

2.3.2 A educação e a família

O último quarto do século XX viu crescer o interesse das ciências sociais sobre as razões pelas quais alguns indivíduos alcançam o sucesso na fase adulta enquanto outros não. Os economistas têm visto o processo de investimento em capital humano e em particular o nível de educação atingido pelos indivíduos, como um aspeto da teoria do comportamento familiar. A família, tendo como um dos papéis a socialização do indivíduo, é o espaço indispensável para a garantia da sobrevivência, do desenvolvimento e da proteção integral dos seus filhos, proporcionando os suportes afetivos e, sobretudo, recursos materiais necessários ao desenvolvimento e bem-estar dos seus componentes. A família é vista como uma unidade de produção que emprega *inputs* para gerar bem-estar aos seus membros.

O tratamento mais típico e extensivo deste modelo encontra-se nos trabalhos de Becker e Tomes (1979), Becker (1981) e, em particular, Becker e Tomes (1986). Neste enquadramento teórico, os indivíduos iniciam a vida com uma dotação genética transmitida pelos pais biológicos, por um processo de hereditariedade. Em média os pais com níveis de escolaridade elevados geram filhos que, em média, também atingem níveis mais elevados de sucesso educativo.

Becker e Tomes (1986) fazem referência a um vasto número de estudos económicos que procuram inserir o comportamento familiar, no que diz respeito à fertilidade, ao estado civil e ao investimento em capital humano. O contexto familiar, a quantidade de recursos familiares destinados aos filhos, a natureza destes recursos e o momento da sua distribuição irão afetar a educação dos mesmos. Estes também serão afetados por um conjunto de escolhas feitas pelos pais, tais como o número de irmãos, a área residencial, o número de mudanças de residência e as alterações na estrutura familiar (Haveman & Wolfe, 1995 e Peterson & Woessmann, 2007).

O modelo Becker e Tomes (1986) apresenta um conjunto de hipóteses testáveis no que respeita ao efeito dum pequeno conjunto de características da família sobre o investimento nos filhos, tais como o rendimento e a dimensão da família. Famílias com baixo rendimento ou elevado número de filhos tendem a investir menos em educação.

As especificações empíricas têm variado muito nos pormenores e resultados, mas também têm tido muito em comum. Os *inputs* familiares tendem a ser avaliados por características sociodemográficas da família, tais como a educação dos pais, o rendimento familiar e a constituição do seu agregado. Por exemplo, quando os pais possuem maior

nível educativo, o indivíduo tende a receber mais educação. Esta situação pode ocorrer porque a capacidade dos pais é transmitida geneticamente ou porque os pais com mais escolaridade proporcionam um ambiente favorável ao indivíduo. Tal como descrito por Lareau (1989), outras facetas da organização familiar concorrem para um melhor desempenho escolar. A influência das estruturas de rotina diária, do clima emocional prevalente no lar e da presença de *stress* na família não deve ser minimizada. Segundo Bjorklund e Salvanes (2010) os pais influenciam o desempenho escolar dos seus filhos, seja via genética seja via ambiente envolvente (transmissão ambiental). Todavia, estes indicadores só podem ser adequadamente recolhidos através de entrevistas com os pais ou diários dos alunos. Sendo estas formas de recolha mais difíceis de aplicar por motivos de diversa ordem (por serem mais caras, exigentes em termos de disponibilidade por parte dos intervenientes), raramente é possível analisar o impacto real destas variáveis.

Sendo a educação um dever da família e da escola, ambas devem interagir para garantir os direitos da criança nas questões referentes ao ensino, dando-lhe suporte e apoio para o pleno desenvolvimento da aprendizagem, mas há que não confundir o papel de cada uma das partes. A participação da família não deverá ser apenas em ocasiões de diálogo, de conveniência ou por contribuição financeira. A participação da família na escola precisa de ser reforçada na tomada de decisão das ações e objetivos da escola, assim estarão investindo na melhoria da qualidade da educação dos seus filhos, bem como na melhoria da sua própria qualidade de vida, na medida em que esses adultos estarão mais capazes, intelectualmente, de melhor usufruir de bens culturais a que têm direito e que antes não estavam ao seu alcance (Varani & Silva, 2010). Conforme revelam muitos estudos, uma maior participação dos pais no processo ensino/aprendizagem promove desempenhos educativos superiores (Woessmann, 2003).

Alternativamente, Hernstein e Murray (1994) consideram o coeficiente de inteligência o fator fundamental. Pais com elevada escolaridade têm, em média, mais capacidade que os pais com menor escolaridade. Se a capacidade é transmitida de pais para filhos, a diferença persiste durante gerações e a genética pode ser o fator primário na explicação das diferenças a nível educativo entre indivíduos (Plug & Vijverberg, 2003). Filhos de pais mais escolarizados tendem a ter melhores resultados em várias dimensões, como por exemplo, a nível de saúde e cognição, e, em última instância, de resultados no mercado de trabalho (Currie, 2009). No entanto, questiona-se como devem ser interpretadas essas correlações. Será que a educação dos pais realmente melhora os

resultados da criança num sentido causal? Nesse caso, os retornos da escolaridade iriam prolongar-se não só no próprio indivíduo como, também, incidir na sua prole e, então, a educação dos pais seria um importante mecanismo através do qual a desigualdade seria transmitida através de gerações. Alternativamente, a correlação entre a escolaridade dos pais e da criança e habilidades poderia apenas refletir a influência de fatores subjacentes comuns à criança e aos pais, como por exemplo, a genética, o que geraria um resultado positivo, mas não causal, na relação entre a educação dos pais e os resultados educativos da criança.

Becker e Tomes (1986) (veja-se também Becker & Tomes, 1979 e Becker, 1967) fazem referência ao facto de um indivíduo iniciar a sua vida com uma componente genética transmitida pelos pais biológicos. Em média, pais com níveis de escolaridade elevados geram filhos com níveis altos de sucesso educacional, mas não tão elevados como os atingidos pelos pais. Todos os pais estão familiarizados com a variedade de influências que recaem sobre os filhos e os limites da sua própria influência direta. Existe algum conflito, ou pelo menos um potencial conflito, entre aquilo que os pais querem e podem dar aos seus filhos e o conjunto de pressões sociais que estão fora do controlo dos pais. A capacidade económica e o sucesso dos filhos é objeto de preocupação por parte dos pais, podendo influenciar diretamente o seu capital humano e proveitos, através da realização de despesas em educação, saúde e outras necessidades, de acordo com as preferências dos pais, do rendimento familiar e da fertilidade. Estes também podem influenciar o estatuto económico dos seus filhos através de transferências, ofertas ou legados.

A caracterização do processo do conhecimento de indivíduo reflete-se numa visão sequencial do mundo. A sociedade atua primeiro, fazendo investimentos diretos nos indivíduos, construindo o ambiente económico onde os pais e as crianças operam. Perante as circunstâncias, os pais decidem a forma como repartir o número de horas dedicadas ao trabalho e à educação dos filhos. Tomam decisões acerca da estrutura familiar e localização geográfica, de acordo com os seus interesses. Finalmente, os indivíduos fazem as suas próprias escolhas educativas, a sua estrutura familiar e o seu esforço profissional. Observa-se, assim, o resultado destas escolhas – o conhecimento do indivíduo (Haveman & Wolfe, 1995).

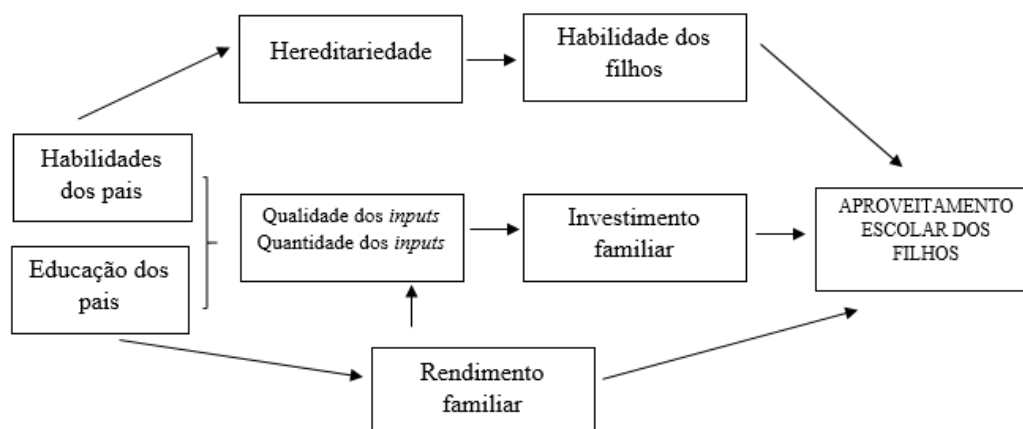
Segundo a perspetiva económica da privação, crescer num ambiente pobre tem efeitos adversos no desenvolvimento de um indivíduo, devido a uma rede de fatores que estão

relacionados com um rendimento familiar baixo. Torna-se difícil distinguir esta perspectiva da de bem-estar, pois esta última desenvolve níveis de aspirações e conhecimentos prejudiciais a indivíduos dependentes do apoio da Ação Social (Macauley, 1977).

Ambas as perspectivas, económica e social, têm enfatizado um conjunto de circunstâncias e escolhas familiares na aquisição de conhecimentos por parte do indivíduo (Haveman & Wolfe, 1995), defendem que o conhecimento do indivíduo depende de três fatores:

- As escolhas feitas pela sociedade, que determinam as oportunidades disponíveis para os indivíduos e respetivos pais;
- As escolhas feitas pelos pais tendo em conta a quantidade e qualidade dos recursos familiares destinados aos indivíduos;
- As escolhas feitas pelos próprios indivíduos, promovendo a si mesmos investimentos e oportunidades.

Figura 4 . Investimento da Família nos Descendentes



Fonte: Leibowitz (1974)

Leibowitz (1974) apresenta um modelo económico baseado neste mesmo tipo de enquadramento sobre o sucesso dos filhos, mas com algumas implicações adicionais do ponto de vista do trabalho empírico (veja-se a Figura 4). Neste modelo, as habilidades genéticas dos pais são, até certo ponto, transmitidas para os filhos por via hereditária. Estas habilidades dos pais e as suas escolhas educacionais determinam o nível dos *inputs*, que se traduz no investimento familiar definido em termos de tempo e recursos

financeiros. Estes podem ser usados na escolha de melhores escolas para os filhos ou na provisão de um melhor ambiente de estudo em casa. Os *inputs* referentes ao tempo podem consistir, por exemplo, no tempo despendido pelos pais em explicar os trabalhos de casa aos filhos, pois pais com mais escolaridade podem ser mais eficientes na educação dos filhos e na provisão de maior suporte académico dos mesmos. A quantidade e a qualidade de tempo despendido pelos pais, que é condicionado pelo número de filhos existentes no agregado familiar, são importantes no sucesso da aprendizagem (Dustmann et al., 2002). Os pais têm objetivos e, ao fazerem escolhas que reflitam esses objetivos, tomam decisões de acordo com o agregado familiar, nível de consumo e poupança, profissão e distribuição do rendimento. Além disso, os pais fazem escolhas quanto ao tipo de monitorização, disciplina, nutrição e o ambiente no qual os filhos são educados. Todas estas escolhas determinam o nível de investimento dos pais nos seus filhos.

As habilidades por parte dos filhos (inatas e/ou adquiridas), o rendimento e o investimento familiar determinam o aproveitamento escolar atingido por eles. Por exemplo, enquanto os rendimentos provenientes do trabalho têm um efeito positivo na educação dos filhos, os rendimentos provenientes de programas de assistência social (*welfare programs*) tendem a ter um efeito pequeno ou até negativo (veja-se Hill & Duncan, 1987, Haveman et al., 1991, Beller & Graham, 1993).

Um conjunto mais amplo de influências culturais sobre os pais pode ser importante e transferido para as crianças. Por exemplo, o facto de os pais com ensino superior terem mais consciência do valor da educação – vantagens pecuniárias e não pecuniárias – podem implicar o exercício de mais pressão sobre seus filhos para atingirem patamares mais elevados, ou então transmitir simplesmente essa noção de valor aos seus filhos. Outro exemplo a ser referido é o caso em que as competências parentais são herança de família e transmitida por várias gerações. Um terceiro exemplo surge quando os pais com maior escolaridade têm uma maior noção das diferenças de qualidade da escola para escolher a zona residencial, sendo esta escolha, obviamente, condicionada pelos recursos económicos dos pais. Este modo de seleção da área residencial correlacionada com a qualidade da escola, assim como com o modo de relacionamento das famílias com os colegas dos filhos, pode, por um lado, fomentar a segregação, mas, por outro, proporcionar, a longo prazo vantagens em relação ao processo de integração dos filhos na escola.

Plug (2002 e 2004) defende que, o número de anos de escolaridade dos pais tem efeito positivo e igualmente importante, sendo os genes familiares responsáveis em cerca de 50% pelo efeito de escolaridade da mãe e cerca de 30% pelo impacto da escolaridade do pai. Carneiro et al., (2007 e 2013), com base nos dados do *National Longitudinal Survey of Youth*, concluem que um ano adicional de escolaridade dos pais aumenta o desempenho dos resultados dos testes da criança e enfatizam o facto de se um ano adicional de escolaridade dos pais aumenta o salário dos pais, por exemplo, em 10% conforme defendido por Card (1999), então uma variação de 1% no rendimento dos pais está associada a 0,04% no rendimento dos filhos.

A forma como os pais utilizam o seu tempo com os filhos também se reveste de importância. Hill e Stafford (1974) atribuem o conceito de tempo público e privado. Algumas interações entre pais e filhos, como apoiar na realização dos trabalhos de casa, pode ser considerado como tempo privado, na medida em que beneficiam uma criança específica e sem qualquer efeito indireto sobre os outros irmãos. Outras interações, como atividades em família ou a transmissão de ética e valores, podem ser consideradas como tempo público, na medida em que beneficiam simultaneamente todos os filhos e a presença de mais uma criança não diminui os benefícios para cada uma delas. Com o nascimento de mais irmãos, os pais podem optar por substituir o tempo público por privado, o que pode atenuar a perda de *inputs* por parte dos pais com a qual a criança se depara, com a presença de novos elementos na família.

A contribuição da estrutura familiar (vivência em família tipo monoparental vs famílias tradicionais) tem também sido analisada. Os resultados indicam que o facto de crescer numa família monoparental (devido a divórcio ou separação) tem um efeito negativo sobre o nível escolar atingido (veja-se Haveman et al., 1991, Painter & Levine, 2000, e Ermish & Francesconi, 2000).

As mudanças de residência dos pais, as características do bairro residencial, o número de irmãos ou irmãs e o sexo, são outras variáveis incluídas nos estudos empíricos. Haveman et al. (1991) concluem que o número de mudanças geográficas da família é estatisticamente significativo, com um efeito negativo e elevado sobre a educação dos filhos. Jencks e Mayer (1990) concluem que as características do bairro residencial influenciam o sucesso educacional dos alunos (veja-se também Crane, 1991). Contudo, Ginther et al. (2000) levantam algumas dúvidas sobre a importância da vizinhança ou do bairro residencial. De acordo com outros autores, o valor explicativo das variáveis

associadas à vizinhança diminui substancialmente, tornando-se nalguns casos estatisticamente não significativo, à medida que o número de variáveis representativas do *background* familiar aumenta. Assim sendo, o efeito da área de residência pode estar, em muitos estudos, até certo ponto, enviesado devido à omissão de variáveis explicativas (correlacionadas com a área de residência).

Plug e Vijverberg (2001) concluem, que as raparigas permanecem por mais tempo na escola do que os rapazes. Referem ainda que o facto de ter mais irmãos ou irmãs tem um efeito negativo sobre o número de anos de escolaridade do indivíduo. Hausner e Kuo (1998) também encontram um efeito negativo para o número de irmãos sobre a educação do indivíduo. Butcher e Case (1994) concluem que raparigas com uma irmã possuem menos educação do que aquelas que crescem só com irmãos. Contudo, Kaestner (1997) e Hausner e Kuo (1998) não encontram qualquer evidência para este efeito.

2.3.3 Educação e os comportamentos aditivos e dependências

O contexto escolar surge como um ambiente preponderante na experimentação e inserção ou até mesmo no afastamento dos consumos, pois a escola é considerada um dos primeiros agentes de socialização na vida de um adolescente, visto que os mesmos frequentam este espaço grande parte dos seus dias (Barros, 2015).

A escola tem uma particular importância na educação para a saúde. Os objetivos desta educação vão no sentido de ajudar os adolescentes a construir uma autoestima positiva e a desenvolverem a capacidade de resistir às pressões dos pares, da publicidade e da sociedade em geral, para que fiquem habilitados para decidir de modo informado, autónomo e responsável (Barros, 2015).

Os estudantes com maior ligação à escola revelam um melhor estado de saúde e um menor uso de álcool, tabaco ou outras drogas, comparativamente com os estudantes com fraca ligação à escola. A fraca ligação com a escola precede ao uso de drogas. Os jovens que estão ligados à escola têm tendência para estar ligados a outros jovens com características similares, o que limita o desligar da escola e a exposição a grupos de pares desviantes. Estes jovens passam mais tempo e focam mais a sua atenção em atividades relacionadas com a escola, incluindo os trabalhos da escola e atividades extracurriculares, o que lhes deixa pouco tempo para atividades delinquentes (Tavares, 2018).

O tempo livre tem sido visto como uma variável muito importante no que respeita à promoção da saúde em geral e ao consumo de substâncias em particular. O contexto social

do lazer, onde são proporcionadas oportunidades para a diferenciação e integração, é importante para o desenvolvimento dos adolescentes (Matos e Equipa do Projeto Aventura Social e Saúde, 2003). Neste período, verifica-se uma modificação das relações entre o adolescente e os múltiplos contextos sociais em que se encontra inserido, e nos quais estabelece diariamente as mais variadas interações. As alterações que ocorrem neste período, possibilitam uma grande diversidade de experiências ao adolescente e podem representar fatores de risco e fatores de proteção para o seu desenvolvimento (Matos & Equipa do Projeto Aventura Social e Saúde, 2003).

Vários estudos referem que o facto de os adolescentes passarem o seu tempo livre em contextos sociais não estruturados, está relacionado com um maior uso de substâncias aditivas (Tavares, 2018). De acordo com uma revisão de estudos efetuada por Simões (2005), os contextos sociais, como festas e saídas à noite, surgiram como um fator de risco para o consumo de substâncias, na medida em que os jovens referem que determinados contextos são fortes determinantes dos consumos, em especial do consumo de álcool. Uma das principais razões para beber álcool é o facto de este comportamento facilitar a entrada no ambiente das festas. São vários os contextos referidos para se iniciar os consumos, nomeadamente, em casa, casa de amigos, na rua, em locais de diversão, na escola e no trabalho. O consumo destas substâncias pode ter lugar em situações de lazer, de festa, nos concertos/festivais, mas também pode estar intimamente associado a momentos de solidão, tristeza, situações de ócio, de desocupação e de absentismo escolar (Patrício, 2002).

A participação em atividades de recreação organizadas e estruturadas permite o uso construtivo do tempo livre e contribui também para a redução da adoção de comportamentos de risco. A organização do lazer e a gestão do tempo são preocupações importantes relacionadas com o bem-estar e a qualidade de vida dos jovens. Atualmente, muitos dos programas de recreação oferecidos aos jovens parecem não ir ao encontro das suas verdadeiras necessidades e motivações, o que faz com que a maior parte não adira e opte por caminhos menos saudáveis, com graves consequências no futuro (Tavares, 2018).

De acordo com Darling et al. (2005) os adolescentes que participam em atividades extracurriculares apresentam melhores notas, atitudes mais positivas face à escola e aspirações académicas mais elevadas. As atividades extracurriculares providenciam ambientes de lazer estruturado. Estas atividades proporcionam aos adolescentes

oportunidades únicas para a construção e desenvolvimento da sua própria identidade, através da escolha de diferentes atividades ou ações, dentro de um contexto seguro que não favorece a adoção de comportamentos de risco. Permitem ainda oportunidades para os jovens se relacionarem uns com os outros, além do contexto da sala de aula. Segundo Darling et al. (2005), estas atividades permitem uma maior proteção contra a adoção de determinados comportamentos de risco como, por exemplo, o consumo de substâncias lícitas, comparativamente aos contextos não estruturados de lazer social. A participação em atividades extracurriculares pode permitir aos adolescentes o acesso a redes sociais, atividades, fontes e equipamentos que de outra forma não estariam disponíveis.

Num estudo realizado por Simões (2005), os jovens referiram que a participação em atividades de lazer e desportivas é, por vezes, incompatível com determinados comportamentos de risco, nomeadamente, os consumos. Os jovens participantes no estudo destacaram ainda, algumas das funções utilitárias dos comportamentos de risco, nomeadamente, a ocupação de tempos livres e a descontração, pelo que a ocupação de tempos livres de forma organizada poderá constituir um fator de proteção para o envolvimento em comportamentos de risco.

Vários fatores podem ser citados para apoiar a hipótese de que a escolaridade pode estar negativamente correlacionada com o uso de drogas. Em primeiro lugar, se o uso de drogas aumenta o valor do tempo de lazer de um indivíduo, o custo de oportunidade da educação aumenta e o nível ótimo de escolaridade diminui. Da mesma forma, o uso de drogas pode afetar o desejo de um indivíduo por um rendimento atual em relação a um rendimento futuro. Ou seja, o uso de drogas pode aumentar a taxa de preferência temporal de um indivíduo. Na estrutura de maximização da utilidade padrão, qualquer um desses efeitos deveria resultar em usuários de drogas escolhendo menos anos de educação formal do que não usuários, *ceteris paribus* futuro (Tavares, 2018).

Em segundo lugar, o uso de drogas por jovens em idade escolar e adultos jovens é geralmente considerado comportamento antissocial ou delinvente. Se detetado, o uso de drogas pode resultar em suspensões ou expulsão da escola, o que reduz a probabilidade de conclusão. Além disso, a deteção também pode resultar em interrupções da escolaridade devido a prisões e penalidades criminais futuras (Tavares, 2018). Por exemplo, Alcabes et al. (1992) relatam que o nível educacional é menor entre os usuários de drogas com histórico de detenção mais longo. Da mesma forma, o uso de drogas ilícitas pode afetar adversamente a capacidade dos indivíduos de obter bolsas de estudos e outras

formas de financiamento para o ensino superior, restringindo, assim, a formação de capital humano. Como o uso de drogas é normalmente visto como um comportamento desviante, é mais provável que os usuários sejam excluídos dos grupos de candidatos a bolsas públicas e privadas (Blakemore & Low, 1983). Finalmente, o uso de drogas pode diminuir o desempenho acadêmico e levar a taxas mais altas de reprovação e abandono futuro (Tavares, 2018).

Em contraste com esses efeitos, pode-se supor que o uso de drogas aumenta a atenção educacional se o consumo de drogas reduzir o *stress* e a ansiedade. O uso de drogas pode servir como um mecanismo de enfrentamento que leva a taxas de conclusão mais altas para os usuários. Windle e Tutzauer (1991), num estudo em que usaram dados de uma amostra nacional de jovens adultos que relataram o uso de drogas, descobriram que usuários de cocaína e álcool têm as taxas mais baixas de abandono escolar no ensino médio e as pontuações mais altas. Dadas essas possibilidades, o impacto líquido do uso de drogas no desempenho educacional não pode ser determinado teoricamente e está aberto à investigação empírica.

2.4 Comportamentos aditivos e dependências e mercado de trabalho

O consumo e dependência de substâncias aditivas nos adolescentes podem intervir em decisões cruciais nos níveis de escolaridade e resultados no mercado de trabalho devido aos efeitos nocivos associado à saúde, diminuição da produtividade, absenteísmo, comportamento criminoso, baixo nível educacional, capacidade cognitiva reduzida e mercado de trabalho precário (Bray, 2000; Ellickson, 1998; Yamada, 1996).

A teoria económica sugere que o emprego pode levar a um aumento no uso de drogas por causa do aumento do rendimento/ salário disponível (Van Ours & Williams, 2015). Da mesma forma, o desemprego pode levar ao aumento do uso de drogas devido à maior disponibilidade de lazer. A relação entre o uso de drogas e os resultados do mercado de trabalho pode ser positiva ou negativa e, empiricamente permanece inconclusivo (Echeverri & Obando, 2017).

Segundo Mezza e Buchinsky (2020) os transtornos por uso de substâncias geram um aumento das lacunas de emprego, ou seja, as transições de emprego aumentam quando alguém decide consumir drogas, mas há uma diferença entre o uso crônico e o uso leve.

Os autores argumentam que os efeitos negativos do uso de drogas dependem da frequência do consumo.

Existem vários obstáculos para estabelecer o efeito causal do uso de substâncias na educação e nos resultados do mercado de trabalho. Primeiro, há a questão da potencial causalidade reversa. Ou seja, a correlação negativa entre o uso de substâncias psicoativas e os resultados do mercado de trabalho pode decorrer do facto de que eventos adversos no emprego podem induzir ao uso de substâncias. Segundo, ter um salário alto pode aumentar o consumo de drogas sem nenhum efeito aparente no desempenho, pelo menos no curto prazo. Terceiro, fatores não observados, como níveis de habilidade, que afetam o consumo de drogas e o emprego, simultaneamente, podem criar uma relação espúria entre emprego e consumo de substâncias (Mezza & Buchinsky, 2020).

Uma implicação direta da teoria sobre a acumulação de capital humano é que os investimentos em educação e experiência de trabalho são de natureza dinâmica. Assim, decisões errôneas em idades jovens podem ter implicações de longo prazo que podem ser percebidas apenas mais tarde na vida. Ou seja, o consumo passado de drogas determina o comportamento atual e futuro (Mezza & Buchinsky, 2020).

Os estudos que consideram o efeito das drogas no emprego e nos salários geralmente assumem que a educação e a experiência de trabalho são exógenas. Essa suposição é problemática, principalmente quando os estudos consideram o comportamento de adolescentes, uma vez que as decisões de trabalhar e estudar são tomadas simultaneamente (Mezza & Buchinsky, 2020). Marie e Zölitz (2017) utilizaram uma investigação de *design* quase natural para estudar os efeitos causais de drogas no resultado educacional. Segundo os autores, estes resultados são, em geral, negativos, ou seja, o uso de drogas leva a um pior desempenho em sala de aula. Outro fator é que a maioria dessas análises é baseada em dados transversais, o que não permite o controlo de fatores não observados. Finalmente, estes tipos de estudos não levam em conta a natureza prospetiva do uso de substâncias, limitando sua capacidade de abordar as implicações de bem-estar.

Segundo Becker e Murphy (1988) os indivíduos seguem três decisões de educação e emprego: (i) acumulação de capital humano; (ii) participação no mercado de trabalho; e (iii) decisões de consumo de substâncias.

O modelo de vício de Becker e Murphy (1988) defendem que indivíduos com visão de futuro e consistentes no tempo decidem se devem ou não consumir drogas para maximizar a sua utilidade. Vários estudos testaram essa teoria empiricamente,

encontrando suporte para a suposição de que as pessoas estão olhando para o futuro. No entanto, algumas preocupações foram levantadas sobre a validade das suposições conjuntas de racionalidade e consistência de tempo (Gruber & Koszegi, 2001; Bernheim & Rangel, 2004).

Estudos de Ringel et al. (2006) e Burgess e Propper (1998) examinam o efeito do uso precoce de drogas nos resultados do mercado de trabalho mais tarde na vida. Eles argumentam que se o uso de drogas afeta negativamente a motivação, as habilidades cognitivas e/ou a atenção, sendo mais prejudicial durante a adolescência, quando são tomadas as decisões sobre escolaridade e inserção no mercado de trabalho. Estes autores concluem que existe uma relação negativa entre o consumo e os ganhos mais tarde na vida.

Antes de Becker e Murphy (1988) introduzirem o conceito de racionalidade na análise de comportamentos aditivos, a literatura em grande parte assumia que os indivíduos não eram racionais. A miopia, a mudança de preferências e a falta de autocontrole foram apresentadas como possíveis explicações para o comportamento impulsivo associado aos vícios (Mezza & Buchinsky, 2020).

Becker e Murphy (1988) baseiam-se no modelo de vício de Stigler e Becker (1977), assumindo que indivíduos com preferências estáveis decidem se devem ou não consumir um bem potencialmente viciante para maximizar a sua utilidade descontada esperada, antecipando as consequências futuras de suas escolhas. Sob esses pressupostos, eles explicam comportamentos típicos observados em viciados, como ciclos ao longo do tempo no consumo de um bem e desistir de um hábito, ou vício, tudo de uma vez como forma de acabar com um forte vício. No modelo, um bem é viciante se seu consumo passado afetar positivamente a sua utilidade marginal atual de consumo. Essas complementaridades entre o consumo passado e o atual fazem com que alguns estados estacionários sejam instáveis, onde pequenos desvios no consumo podem levar a grandes aumentos cumulativos ao longo do tempo no consumo viciante ou a quedas rápidas e abstenção. A teoria também prevê que os consumidores ajustam seu consumo de bens viciantes a futuras mudanças nos preços. Além disso, os indivíduos são mais responsivos às mudanças permanentes nos preços dos bens viciantes do que às temporárias (Mezza & Buchinsky, 2020).

Muitos estudos testaram essa teoria empiricamente, analisando comportamentos que podem se tornar viciantes, como: consumo de álcool, tabaco, café, cocaína. Eles

defendem que o consumo de bens viciantes responde, de facto, a mudanças nos preços desfasados atuais e futuros, conforme previsto pela teoria do vício racional (Mezza & Buchinsky, 2020). Arcidiacono et al. (2007) adotam uma abordagem diferente para testar se a teoria do vício racional fornece uma boa representação dos dados. Eles aplicam uma abordagem de programação dinâmica para fumadores e alcoólicos com mais de cinquenta anos. Eles estudam se os indivíduos atualizam racionalmente o seu comportamento de consumo à medida que experimentam choques negativos de saúde que ocorrem, pelo menos parcialmente, devido ao tabagismo e consumo excessivo de álcool no passado. Se os indivíduos são de facto racionais, o consumo de bens viciantes deve diminuir após sofrer um choque negativo de saúde associado ao seu consumo. Eles concluem que, de facto, os modelos prospetivos se ajustam melhor aos dados do que os modelos míopes (Mezza & Buchinsky, 2020).

Uma limitação dessas análises empíricas é que elas não são capazes de distinguir entre consumidores racionais e consistentes no tempo, como supõe a teoria de Becker e Murphy, de consumidores racionais, mas inconsistentes no tempo, ou consumidores racionais que podem cometer erros. Gruber e Koszegi (2001) foram os primeiros a apontar isso (*cit in* Mezza & Buchinsky, 2020). Seguindo a teoria do desconto quase-hiperbólico de Laibson (1997), eles introduziram a ideia de inconsistência temporal num modelo de dependência. Isso pretende capturar a ideia de que os agentes podem ter problemas de autocontrolo em relação ao consumo de bens viciantes. Nesta estrutura, os indivíduos são racionais, mas suas preferências são inconsistentes com o tempo. Essa inconsistência decorre do facto de que o fator de desconto para períodos futuros é maior que o fator de desconto para o período atual e o próximo. Como os indivíduos são racionais, sua resposta aos preços futuros é idêntica à prevista por Becker e Murphy (Mezza & Buchinsky, 2020).

Capítulo III – ANÁLISE EMPÍRICA

3.1 Descrição do problema a analisar

Neste ponto pretende-se fazer uma análise empírica com vista a avaliar aspetos como: 1) identificar os determinantes percebidos pelos adolescentes (a) do consumo de substâncias psicoativas tais como drogas lícitas (álcool e tabaco) ou drogas ilícitas (heroína, cocaína), (b) do nível de dependência da internet e (c) da adição ao jogo eletrónico); 2) identificar os determinantes do efeito percebido do desempenho educativo (notas, probabilidade de reprovação e abandono escolar precoce) no CAD; e 3) o efeito que a adição ao jogo eletrónico e a dependência da Internet e do consumo de substâncias psicoativas exerce sobre os projetos de carreira (aspirações de prosseguimento de estudos pós obrigatórios e preocupações sobre a qualidade do emprego futuro).

3.2 Dados

Os dados utilizados no presente estudo foram recolhidos através de um inquérito realizado a uma amostra de 250 alunos do terceiro ciclo do ensino básico, especificamente ao 7º ano da Escola Secundária da Ribeira Grande, Escola Básica Integrada da Maia e Escola Básica Integrada de Rabo de Peixe, localizadas no concelho da Ribeira Grande.

Após aprovação da Comissão de Ética da Universidade dos Açores, foi solicitado aos Conselhos Executivos, professores e encarregados de educação a autorização e a colaboração para a aplicação dos inquéritos aos alunos, sensibilizando-os para a pertinência do estudo. Os inquéritos foram distribuídos pelas escolas via presencial.

A Escola Secundária da Ribeira Grande é composta por 9 turmas com um total de 160 alunos, sendo 74 alunos do sexo masculino e 86 do sexo feminino, 114 alunos participaram no presente estudo. A Escola Básica Integrada da Maia é composta por 3 turmas com um total de 50 alunos, sendo 26 alunos do sexo masculino e 24 do sexo feminino, 37 alunos participaram no presente estudo. A Escola Básica Integrada de Rabo de Peixe é composta por 9 turmas com um total de 163 alunos, sendo 78 alunos do sexo masculino e 85 do sexo feminino, 99 alunos participaram no presente estudo.

O inquérito inclui um vasto conjunto de questões que nos permitem fazer uma caracterização sociodemográfica, assim como analisar o comportamento dos pais relativamente a aspetos como o estudo e o consumo de substâncias psicoativas, a relação

do inquirido com o estudo ou a escola e a sua valorização do presente face ao futuro. Permitem, ainda, aferir a dependência relativamente à internet e aos jogos eletrónicos, assim como o consumo e a opinião do inquirido sobre o efeito de substâncias psicoativas como o álcool, o tabaco e drogas ilícitas.

Dos 250 inquiridos, 48,4% são do sexo masculino (Tabela 1). As idades abrangidas são dos 12 aos 16 anos, sendo que a idade média é 12,85 anos, com desvio padrão de 0,901. No que concerne às habilitações literárias dos pais, em termos gerais, as mães possuem habilitações superiores às dos pais. De acordo com os valores incluídos na Tabela 1, 30% das mães possuem habilitações literárias iguais ou superiores ao ensino secundário (sendo que tal acontece somente com cerca de 20% dos pais). Verifica-se, ainda, que 78% dos pais são casados ou vivem em união de facto e que, em média, os inquiridos têm 1,9 irmãos com um desvio padrão de 1,5. Finalmente, em termos de apoio da Ação Social Escolar, importa referir que 77,6% dos inquiridos beneficiam deste apoio, sendo que 45,2% se encontram abrangidos pelos primeiros dois escalões.

No que respeita ao comportamento ou envolvimento dos pais, somente 39,6% dos inquiridos afirmam que os pais prestam apoio nas tarefas escolares, como ajudar a estudar e a fazer os trabalhos para casa (TPC). Em relação ao tipo de conversas existentes entre pais e filhos sobre a escola (como está a correr, o que acontece na escola, as notas obtidas), 86,8% afirmam que os pais conversam sobre estes assuntos. Refira-se, ainda, que 91,2% dos pais incentivam os seus filhos a estudar. Dos inquiridos, 63,2% afirmam que os pais conversam sobre o uso e as consequências do consumo de substâncias psicoativas. Dos dados, é possível, ainda, aferir que 31,2% dos inquiridos já reprovou pelo menos uma vez e 53,6% afirmam que não gostam de estudar. Além disso, 18,4% têm uma taxa de desconto ou uma taxa de preferência temporal, relativamente elevada ao referirem que que só se importa com o presente (dia-a-dia) e não pensam no futuro.

O inquérito inclui, também, uma escala de dependência de internet (Young, 2011; versão portuguesa de Pontes et al., 2014) e uma escala de adição ao jogo eletrónico (versão original de Lemmens et al., 2009; versão portuguesa de Baptista et al., 2012). A primeira destas escalas é composta por 20 itens, cotados numa escala Likert de 0 (Raramente) a 5 (Sempre). Uma pontuação total de dependência da internet é obtida através da soma de todos os itens, tendo em conta os seguintes pontos de corte: 0-30 = uso normal da internet; 31-49 = dependência ligeira; 50-79 = dependência moderada; e 80-100 = dependência severa. A segunda é uma escala de 21 itens, cotados numa escala

Likert de 1 (Nunca) a 5 (Muito frequentemente), agrupados em 7 critérios (de 3 itens) do diagnóstico de jogo patológico do DSM-IV. Uma pontuação total de cada dimensão é obtida através da soma dos respectivos itens (a dimensão 1 é composta pelos itens 1-3; a dimensão 2 pelos itens 4-6... e assim sucessivamente). Considera-se a presença de adição ao jogo eletrônico quando pelo menos 4 das dimensões se encontram cumpridas; considera-se que um critério se encontra cumprido quando existe uma pontuação de pelo menos 12 em 15 (ou seja, caso a pessoa tenha respondido pelo menos 4 em cada item de cada dimensão). De acordo com os resultados obtidos, 26,4% dos inquiridos faz um uso normal da internet, 23,2% apresenta uma dependência ligeira, 36,4% uma dependência moderada e 14% uma dependência severa. A adição ao jogo eletrônico está presente em 20% dos inquiridos.

No que diz respeito ao consumo de substâncias psicoativas lícitas, somente 24,4% dos inquiridos nunca consumiram bebidas alcoólicas, 29,2% consumiram só uma vez, 38,4% referem que consomem raramente e 8% consomem frequentemente. Relativamente ao consumo do tabaco, a maioria dos inquiridos, neste caso 66,8%, referem que nunca consumiram, 7,6% consumiram só uma vez, 13,6% consomem raramente e 12% consome frequentemente. Note-se que, embora o número de indivíduos que já experimentaram o consumo de álcool seja superior ao dos que experimentaram o consumo de tabaco, se consideramos o consumo frequente como um indicador de dependência, verificamos que esta é, na amostra, superior no caso do tabaco quando comparado com o álcool.

No que concerne ao consumo de drogas ilícitas (substâncias psicoativas proibidas pela lei), 78% refere que nunca consumiu, 11,6% experimentou, ou seja, consumiu só uma vez, 8% consome raramente e 2,4% consome frequentemente. No que concerne à percepção dos inquiridos sobre o consumo de substâncias psicoativas ilícitas e a sua relação com o desempenho escolar, 68,8% acham que tem um efeito negativo sobre a aprendizagem e conseqüentemente sobre as notas obtidas (ou seja, 31,2% acham que não tem tal efeito), 73,2% acham que pode aumentar a possibilidade de reprovação, e 77,6% acham que prejudica o estudo e leva ao abandono escolar precoce. Relativamente ao impacto de tal consumo ao nível do mercado de trabalho, 80,4% considera que pode gerar dependência e prejudicar o emprego no futuro, 77,6% acham que os consumidores têm maior probabilidade de ficarem desempregados, 62,4% considera que os consumidores têm maior probabilidade de terem empregos com menores salários e de pior qualidade e

70,8% consideram que os consumidores têm menor assiduidade, ou seja, faltam mais vezes ao trabalho.

Finalmente, os inquiridos foram ainda questionados sobre a continuidade ou não dos estudos após a conclusão da escolaridade obrigatória (12º ano), assim como se preocupam ter um bom emprego no futuro. De acordo com os resultados, 54% pretende continuar a estudar, ingressando no ensino superior, após a conclusão da escolaridade obrigatória. Além disso, 84,4% preocupa-se em ter um bom emprego no futuro. Da conjugação destes dois valores se pode constatar que a continuidade dos estudos não é, eventualmente, vista, para uma franja significativa dos inquiridos, como um veículo necessário para alcance do que os mesmos entendem por um “bom emprego”, situação que se preocupam em alcançar.

Tabela 1. Descrição da amostra

| | Média | DP |
|--|-------|-------|
| <i>A. Caracterização sociodemográfica:</i> | | |
| Sexo masculino | 0,484 | |
| Idade | 12,85 | 0,901 |
| Número de irmãos | 1,924 | 1,528 |
| Os pais são casados ou em união de facto | 0,780 | |
| Educação da mãe \geq Ensino secundário | 0,300 | |
| Educação do pai \geq Ensino secundário | 0,204 | |
| Sem apoio social escolar | 0,224 | |
| Escalão de apoio social escolar = 1 ou 2 | 0,452 | |
| Escalão de apoio social escolar = 3 | 0,228 | |
| Escalão de apoio social escolar = 4 ou 5 | 0,096 | |
| <i>B. Comportam. dos pais, relação com o estudo e valorização do futuro:</i> | | |
| Os pais ajudam a estudar e a fazer os TPC | 0,396 | |
| Os pais conversam sobre as notas obtidas | 0,868 | |
| Os pais incentivam a estudar | 0,912 | |
| Os pais falam sobre consequências das substâncias psicoativas | 0,632 | |
| Gosta de estudar | 0,464 | |
| Já reprovou pelo menos uma vez | 0,312 | |
| Só se importa com o presente e não pensa no futuro | 0,184 | |
| <i>C. Dependência relativamente à internet e aos jogos eletrónico:</i> | | |
| Uso normal da internet | 0,264 | |
| Dependência ligeira da internet | 0,232 | |
| Dependência moderada da internet | 0,364 | |
| Dependência severa da internet | 0,140 | |
| Presença de adição ao jogo eletrónico | 0,200 | |
| <i>D. Consumo e opinião sobre o efeito de substâncias psicoativas:</i> | | |
| Nunca consumiu álcool | 0,244 | |
| Consumiu álcool só uma vez | 0,292 | |

| | |
|---|-------|
| Consome álcool raramente | 0,384 |
| Consome álcool frequentemente | 0,080 |
| Nunca consumiu tabaco | 0,668 |
| Consumiu tabaco só uma vez | 0,076 |
| Consome tabaco raramente | 0,136 |
| Consome tabaco frequentemente | 0,120 |
| Nunca consumiu alguma droga ilícita | 0,780 |
| Consumiu alguma droga ilícita só uma vez | 0,116 |
| Consome alguma droga ilícita raramente | 0,080 |
| Consome alguma droga ilícita frequentemente | 0,024 |
| Têm um efeito negativo sobre a aprendizagem e notas obtidas | 0,688 |
| Têm um efeito negativo sobre a aprendizagem e prob. de reprovação | 0,732 |
| Prejudicam o estudo e leva ao abandono escolar precoce | 0,776 |
| Podem gerar dependência e prejudicar o emprego no futuro | 0,804 |
| Os consumidores têm maior probabilidade de ficarem desempregados | 0,776 |
| Os consumidores têm maior prob. de empreg. com menor qualidade... | 0,624 |
| Os consumidores têm menor assiduidade no trabalho | 0,708 |
| <i>E. Aspirações relativamente à educação e ao emprego:</i> | |
| Pretende continuar a estudar após terminar 12º ano | 0,540 |
| Preocupa-se em ter um bom emprego no futuro | 0,844 |

DP=desvio padrão. O DP não é apresentado para as variáveis binárias 1 ou 0, sendo que neste caso a média corresponde à proporção na amostra.

3.3 O Modelo Econométrico

3.3.1 O Modelo Probit

Tal como já foi referido no ponto 3.1, pretende-se, também, avaliar os determinantes da resposta dos inquiridos relativamente ao conjunto de questões binárias do tipo 1=Sim ou 0=Não, no que respeita ao que estes acham sobre os efeitos ou consequências da utilização de substâncias psicoativas. Outras variáveis binárias que se pretendem explicar são os determinantes da adição ao jogo eletrónico (1=adição ao jogo eletrónico ou 0=não adição ao jogo eletrónico), quando pretendem deixar de estudar (1=após a conclusão do ensino superior ou 0=quando terminar o 12º ano) e, ainda, se preocupam em ter um bom emprego no futuro (1=Sim ou 0=Não). Dada a natureza binária de cada uma destas variáveis dependentes, ou a explicar, optou-se pela utilização de um modelo escolha dicotómica, como é o modelo Probit.

Considere-se que a propensão para o indivíduo i estar numa das duas alternativas é descrita pelo seguinte processo estocástico dado por $y_i^* = \alpha' x_i + \varepsilon_i$, $i=1, \dots, N$, onde y_i^* corresponde a uma variável latente (propensão para dar um determinado tipo de resposta) e, portanto, não observada, α é vetor de parâmetros a estimar, x_i é conjunto de variáveis explicativas e ε_i indica uma componente estocástica (aleatória).

O que é observado nos dados, tal como já foi referido, não é a variável latente y_i^* , mas uma variável binária do tipo:

$$y_i = \begin{cases} 1 & \text{se } y_i^* > 0 & \text{No caso de a resposta ser a alternativa 1} \\ 0 & \text{se } y_i^* \leq 0 & \text{No caso de a resposta ser a alternativa 0} \end{cases}$$

No caso particular de se considerar que componente estocástica segue uma distribuição do tipo $N(0,1)$, então:

$$P(y_i = 1) = 1 - \Phi(-\alpha' x_i)$$

Deste modo:

$$P(y_i = 0) = 1 - P(y_i = 1) = \Phi(-\alpha' x_i)$$

Onde Φ corresponde à função de distribuição acumulada da normal padrão.

A estimação dos parâmetros do modelo será feita através do método de máxima verosimilhança, sendo a função de verosimilhança dada por:

$$L = \prod_{i=1}^N \{ [\Phi(-\alpha' x_i)]^{1-y_i} [1 - \Phi(-\alpha' x_i)]^{y_i} \} = \prod_{i=1}^N \{ [1 - \Phi(\alpha' x_i)]^{1-y_i} [\Phi(\alpha' x_i)]^{y_i} \}$$

Contudo, a função que normalmente se maximiza é:

$$\text{Log}L = \sum_{i=1}^N \{ (1 - y_i) \ln[1 - \Phi(\alpha' x_i)] + y_i \ln[\Phi(\alpha' x_i)] \}$$

O modelo é facilmente interpretado através da averiguação dos sinais dos parâmetros, sendo que um parâmetro como um sinal positivo significa que uma variação positiva na respetiva variável aumenta a probabilidade de escolher a alternativa 1 e diminui a probabilidade de escolher a alternativa 0. O reverso é válido para um parâmetro com sinal negativo. A hipótese associada à normalidade da componente estocástica pode ser, no entanto, relaxada e testada, por exemplo contra uma alternativa semi- não paramétrica, a qual não assume, à partida, qualquer distribuição conhecida, conforme descrito no ponto 3.3.3.

3.3.2 O Modelo Probit Ordenado

O consumo substâncias psicoativas como álcool, tabaco ou droga ilícita encontra-se enquadrado numa das seguintes quatro alternativas (níveis): 1=nunca consumiu, 2=consumiu só uma vez, 3=consome raramente e 4=consome frequentemente. O mesmo acontece com o nível de dependência em relação à internet: 1=uso normal, 2=dependência ligeira, 3=dependência moderada e 4=dependência severa. Atendendo à natureza ordinal destas variáveis dependentes, ou a explicar, escolheu-se o modelo probit ordenado, o qual foi inicialmente proposto por Aitchison e Silvey (1957) para a análise de dados bioestatísticos e trazido para as Ciências Sociais por McKelvey e Zavoina (1975).

De uma forma simples, considere-se que a variável dependente é determinada pelo seguinte processo estocástico $y_i^* = \beta' x_i + \varepsilon_i$, $i=1, \dots, N$, onde y_i^* é uma variável latente (não observada), x_i um conjunto de variáveis explicativas, β um vetor de parâmetros a ser estimado e ε_i uma componente estocástica (aleatória).

Contudo, nos dados não se observa y_i^* , mas uma variável y_i , a qual indica a o nível j a que o inquirido pertence, tal que:

$$y_i = j \quad \text{se} \quad \mu_{j-1} < y_i^* \leq \mu_j \quad j = 1, \dots, J$$

Os limites (thresholds) μ são desconhecidos e cortam a distribuição da componente estocástica em segmentos, sendo que $\mu_{j-1} < \mu_j$. Assumindo-se que os erros ε_i são iid $\sim N(0,1)$ então:

$$P(y_i = j) = \Phi(\mu_j - \beta' x_i) - \Phi(\mu_{j-1} - \beta' x_i) \quad \text{se } j = 1, \dots, J$$

Assim, o logaritmo da função de verosimilhança a ser maximizada com vista a obter os parâmetros é dada por:

$$\text{Log } L = \sum_{i=1}^N \sum_{j=1}^J \lambda_{ij} \log \{ \Phi(\mu_j - \beta' x_i) - \Phi(\mu_{j-1} - \beta' x_i) \}$$

Onde,

$$\begin{cases} \lambda_{ij} = 1 & \text{se } y_i = j \\ \lambda_{ij} = 0 & \text{se } y_i \neq j \end{cases} \quad i = 1, \dots, N \quad j = 1, \dots, J$$

A identificação neste modelo pode ser alcançada excluindo o termo constante e fixando um dos μ_j (Stewart, 2004). Também neste modelo, a normalidade da componente estocástica pode ser relaxada e testada contra uma alternativa semi- não paramétrica, conforme exposto no ponto 3.3.3.

3.3.3 O Método de Estimação

O modelo Probit e o modelo probit ordenado, embora amplamente usados para examinar dados dicotômico e ordinais, respetivamente, dependem de uma forte suposição relativamente ao termo estocástico. Uma alternativa a ser utilizada neste trabalho é um estimador semi-não paramétrico de densidade desconhecida, proposto por Gallant e Nychka (1987). Este procedimento pode ser escrito como o produto de um polinómio ao quadrado e uma densidade normal. Nesse caso, o modelo resultante aninha o modelo Probit ou o modelo probit ordenado, conforme o caso, permitindo, assim, o teste de hipóteses para escolher o modelo apropriado.

A abordagem semi-não paramétrica aproxima a densidade desconhecida como:

$$f_K(\varepsilon) = \frac{\left(\sum_{k=0}^K \gamma_k \varepsilon^k\right)^2 \phi(\varepsilon)}{\int_{-\infty}^{\infty} \left(\sum_{k=0}^K \gamma_k \varepsilon^k\right)^2 \phi(\varepsilon) d\varepsilon}$$

Esta equação define uma família de distribuições semi-não paramétricas para valores crescentes de K e a densidade desconhecida pode ser aproximada, aumentando a escolha de K , que é o grau do polinómio, desde que satisfaça certas condições de regularidade (Gallant & Nychka, 1987; Stewart, 2004). Seguindo Gallant e Nychka (1987), os parâmetros dos modelos em apreço podem ser consistentemente estimados, maximizando uma função de pseudo-probabilidade que substitui nas funções de verosimilhança a distribuição cumulativa normal padrão por uma função pela função de distribuição dada por:

$$F_K(u) = \frac{\int_{-\infty}^u \left(\sum_{k=0}^K \gamma_k \varepsilon^k\right)^2 \phi(\varepsilon) d\varepsilon}{\int_{-\infty}^{\infty} \left(\sum_{k=0}^K \gamma_k \varepsilon^k\right)^2 \phi(\varepsilon) d\varepsilon}$$

Os modelos foram estimados para um valor de $K=4$, com base no programa estatístico STATA 17.0 o qual também inclui um teste para a escolha entre a versão convencional (ou paramétrica) de cada um dos modelos e a escolha semi-não paramétrica.

3.4 Resultados e discussão

3.4.1 Determinantes do consumo de substâncias psicoativas

Variáveis como a idade, o facto de gostar de estudar e o facto de só se importar com o presente (dia-a-dia) e não pensar no futuro determinam o consumo de bebidas alcoólicas (Tabela 2). Assim sendo, a probabilidade de consumir frequentemente é superior entre os inquiridos com mais idade. Aqueles que afirmam gostar de estudar têm menor probabilidade de serem consumidores frequentes (o mesmo se passa com aqueles cuja mãe tem educação igual ou superior ao 12º ano, embora neste caso o coeficiente estimado só seja diferente de zero a 10% de significância). Os que só se importam com o presente

e não pensam no futuro têm maior probabilidade de serem consumidores frequentes, o que parece ser um resultado esperado. O sexo, assim como o facto de os pais falarem sobre as consequências das substâncias psicoativas, entre outras variáveis, não têm um valor explicativo no modelo estimado.

Tabela 2. Determinantes do consumo de bebidas alcoólicas (modelo probit ordenado: estimação semi-não paramétrica, 1=Nunca,..., 4=Frequentemente)

| | Coef. | EP | |
|---|--------------|------------------|-----|
| Sexo masculino | -0,091 | 0,251 | |
| Idade | 0,185 | 0,076 | ** |
| Número de irmãos | 0,165 | 0,109 | |
| Os pais são casados ou em união de facto | -0,270 | 0,216 | |
| Educação da mãe \geq Ensino secundário | -0,400 | 0,227 | * |
| Educação do pai \geq Ensino secundário | 0,140 | 0,262 | |
| Escalão de apoio social escolar = 1 ou 2 | 0,032 | 0,206 | |
| Escalão de apoio social escolar = 3 | 0,373 | 0,313 | |
| Escalão de apoio social escolar = 4 ou 5 | 0,844 | 0,466 | * |
| Os pais ajudam a estudar e a fazer os TPC | -0,018 | 0,366 | |
| Os pais conversam sobre as notas obtidas | 0,488 | 0,460 | |
| Os pais incentivam a estudar | -0,656 | 0,541 | |
| Os pais falam sobre consequências das subst. Psicoativas | -0,023 | 0,212 | |
| Gosta de estudar | -0,798 | 0,223 | *** |
| Já reprovou pelo menos uma vez | -0,152 | 0,298 | |
| Só se importa com o presente e não pensa no futuro | 1,086 | 0,283 | *** |
| Limites: | | | |
| μ_1 | 0,436 | Fixo | |
| μ_2 | 2,188 | 0,187 | *** |
| μ_3 | 5,441 | 0,317 | *** |
| Coeficientes polinomiais: | | | |
| 1 | -1,330 | 0,054 | *** |
| 2 | 0,914 | 0,274 | *** |
| 3 | 0,329 | 0,034 | *** |
| 4 | 0,210 | 0,021 | ** |
| Log-L | | -297,4 | |
| Estimação paramétrica versus semi – não paramétrica | Chiq(2)=12,6 | P=0,002 | |
| Número de observações | | 250 | |
| *** significante a 1% ** significante a 5% significante a 10% | | EP = erro padrão | |

De acordo com os resultados apresentados na Tabela 3, quanto maior a idade do inquirido maior a probabilidade de o mesmo consumir tabaco frequentemente. O mesmo

se passa com aqueles que só se importam com o presente e não pensam no futuro. Variáveis como o sexo e o facto de os pais falarem sobre o uso e consequências de substâncias psicoativas não tem valor explicativo no modelo. Contudo, a probabilidade de consumir tabaco com frequência é menor para aqueles que afirmam que os pais incentivam a estudar, ou seja, considerando a educação como um investimento, os pais que os incentivam a investir em educação, muito provavelmente porque consideram que tal investimento pode ser importante no futuro.

Tabela 3. Determinantes do consumo de tabaco (modelo probit ordenado: estimação semi- não paramétrica, 1=Nunca,..., 4=Frequentemente)

| | Coef. | EP | |
|--|--------------|---------|-----|
| Sexo masculino | -0,055 | 0,189 | |
| Idade | 0,437 | 0,039 | *** |
| Número de irmãos | 0,054 | 0,052 | |
| Os pais são casados ou em união de facto | 0,396 | 0,198 | ** |
| Educação da mãe \geq Ensino secundário | 0,174 | 0,207 | |
| Educação do pai \geq Ensino secundário | 0,090 | 0,247 | |
| Escalão de apoio social escolar = 1 ou 2 | -0,334 | 0,200 | * |
| Escalão de apoio social escolar = 3 | 0,422 | 0,241 | * |
| Escalão de apoio social escolar = 4 ou 5 | 0,254 | 0,408 | |
| Os pais ajudam a estudar e a fazer os TPC | -0,394 | 0,270 | |
| Os pais conversam sobre as notas obtidas | -0,065 | 0,355 | |
| Os pais incentivam a estudar | -1,118 | 0,347 | *** |
| Os pais falam sobre consequências das subst. Psicoativas | 0,009 | 0,210 | |
| Gosta de estudar | 0,009 | 0,249 | |
| Já reprovou pelo menos uma vez | -1,155 | 0,259 | *** |
| Só se importa com o presente e não pensa no futuro | 0,966 | 0,247 | *** |
| Limites: | | | |
| μ_1 | 3,642 | Fixo | |
| μ_2 | 4,298 | 0,236 | *** |
| μ_3 | 5,239 | 0,339 | *** |
| Coeficientes polinomiais: | | | |
| 1 | 0,434 | 0,319 | |
| 2 | -0,441 | 0,239 | * |
| 3 | -0,287 | 0,082 | *** |
| 4 | 0,114 | 0,032 | *** |
| Log-L | | -226,3 | |
| Estimação paramétrica versus semi – não paramétrica | Chiq(2)=5,01 | P=0,081 | |
| Número de observações | | 250 | |

*** significante a 1% ** significante a 5% * significante a 10% EP = erro padrão

No que concerne ao consumo de drogas ilícitas quanto maior a idade maior a probabilidade de as consumir frequentemente (Tabela 4). O facto de os pais ajudarem os filhos a estudar e a fazer os TPC, conversarem sobre as notas obtidas e falarem sobre as consequências do consumo de substâncias psicoativas diminui a probabilidade de ser um consumidor frequente deste tipo de drogas. O acompanhamento parental é um fator de proteção. Uma vez mais, são os inquiridos que afirmam que só se importam com o presente e não pensam no futuro, os que têm uma maior probabilidade de serem consumidores frequentes. Tal significa que, de uma forma geral, o consumo frequente de substâncias psicoativas tem maior probabilidade de acontecer entre os adolescentes que valorizam o consumo presente e imediato e não pensam no futuro. Ou seja, indivíduos que têm uma elevada taxa de desconto intertemporal não estão dispostos a investir, ou seja, a prescindir de algum consumo presente ou prazer, em troca de uma recompensa no futuro.

Tabela 4. Determinantes do consumo de drogas ilícitas (modelo probit ordenado: estimação semi- não paramétrica, 1=Nunca,..., 4=Frequentemente)

| | Coef. | EP | |
|--|--------|-------|-----|
| Sexo masculino | -0,078 | 0,238 | |
| Idade | 0,375 | 0,045 | *** |
| Número de irmãos | -0,117 | 0,060 | ** |
| Os pais são casados ou em união de facto | 0,004 | 0,229 | |
| Educação da mãe \geq Ensino secundário | 0,715 | 0,213 | *** |
| Educação do pai \geq Ensino secundário | -0,750 | 0,263 | *** |
| Escalão de apoio social escolar = 1 ou 2 | 0,450 | 0,226 | ** |
| Escalão de apoio social escolar = 3 | 0,107 | 0,231 | |
| Escalão de apoio social escolar = 4 ou 5 | 0,487 | 0,405 | |
| Os pais ajudam a estudar e a fazer os TPC | -0,485 | 0,201 | ** |
| Os pais conversam sobre as notas obtidas | -0,777 | 0,291 | *** |
| Os pais incentivam a estudar | 1,095 | 0,401 | *** |
| Os pais falam sobre consequências das subst. Psicoativas | -0,353 | 0,124 | *** |
| Gosta de estudar | -0,798 | 0,234 | *** |
| Já reprovou pelo menos uma vez | -0,328 | 0,262 | |
| Só se importa com o presente e não pensa no futuro | 0,344 | 0,202 | * |
| Limites: | | | |
| μ_1 | 4,082 | Fixo | |
| μ_2 | 5,194 | 0,223 | *** |
| μ_3 | 6,345 | 0,336 | *** |

| Coeficientes polinomiais: | | | |
|---|--------------|---------|-----|
| 1 | 1,108 | 0,484 | ** |
| 2 | -0,754 | 0,223 | *** |
| 3 | -0,457 | 0,179 | ** |
| 4 | 0,179 | 0,043 | *** |
| Log-L | | -163,3 | |
| Estimação paramétrica versus semi – não paramétrica | Chiq(2)=17,8 | P=0,000 | |
| Número de observações | | 250 | |

*** significante a 1% ** significante a 5% * significante a 10% EP = erro padrão

3.4.2 Determinantes do nível de dependência da internet e da adição ao jogo eletrónico

O facto de os inquiridos gostarem de estudar diminui probabilidade de terem uma dependência severa da internet. Tal facto decorre, eventualmente, de os indivíduos com gosto pelo estudo utilizarem a internet, em grande parte, para ajudar no estudo e passarem menos tempo *online* por motivos recreativos ou diversão. Refira-se, ainda, que a probabilidade de uma dependência severa da internet é menor para aqueles cujas mães têm um nível de educação maior ou igual ao ensino secundário, indicando que a educação das mães, ao contrário do que acontece com a educação dos pais que não tem qualquer valor explicativo no modelo estimado, que determina tal comportamento. Refira-se, ainda, que atributos como o sexo, a idade, o número de irmãos, entre outras não contribuem para explicar o nível de dependência em relação à internet.

Tabela 5. Determinantes do nível de dependência da internet (modelo probit ordenado: estimação semi- não paramétrica, 1=Uso normal,... 4=Dependência severa)

| | Coef. | EP | |
|---|--------|-------|----|
| Sexo masculino | -0,037 | 0,106 | |
| Idade | 0,173 | 0,117 | |
| Número de irmãos | 0,019 | 0,036 | |
| Os pais são casados ou em união de facto | -0,088 | 0,136 | |
| Educação da mãe \geq Ensino secundário | -0,329 | 0,156 | ** |
| Educação do pai \geq Ensino secundário | 0,184 | 0,160 | |
| Escalão de apoio social escolar = 1 ou 2 | -0,005 | 0,119 | |
| Escalão de apoio social escolar = 3 | 0,044 | 0,112 | |
| Escalão de apoio social escolar = 4 ou 5 | -0,169 | 0,191 | |
| Os pais ajudam a estudar e a fazer os TPC | 0,116 | 0,116 | |

| | | | |
|--|--------------|---------|-----|
| Os pais conversam sobre as notas obtidas | -0,046 | 0,178 | |
| Os pais incentivam a estudar | -0,056 | 0,221 | |
| Os pais falam sobre consequências das subst. Psicoativas | -0,231 | 0,132 | * |
| Gosta de estudar | -0,460 | 0,166 | *** |
| Já reprovou pelo menos uma vez | -0,089 | 0,165 | |
| Só se importa com o presente e não pensa no futuro | 0,277 | 0,204 | |
| Limites: | | | |
| μ_1 | 0,416 | Fixo | |
| μ_2 | 0,891 | 0,145 | *** |
| μ_3 | 3,063 | 0,782 | *** |
| Coeficientes polinomiais: | | | |
| 1 | -2,333 | 0,962 | *** |
| 2 | 0,015 | 2,925 | |
| 3 | 0,428 | 1,131 | |
| 4 | 0,035 | 0,167 | |
| Log-L | | -308,2 | |
| Estimação paramétrica versus semi – não paramétrica | Chiq(2)=13,8 | P=0,000 | |
| Número de observações | | 250 | |

*** significante a 1% ** significante a 5% significante a 10% EP = erro padrão

No que diz respeito à presença de adição ao jogo eletrónico verifica-se que a idade dos inquiridos tem influência significativa (Tabela 6). Neste caso, a probabilidade desta adição estar presente aumenta com a idade do inquirido. É, também, mais elevada para aqueles que afirmam que só se importam com o presente e não pensam no futuro.

Tabela 6. Determinantes da presença de adição ao jogo eletrónico (modelo probit: estimação semi-não paramétrica; 1=Sim 0=Não)

| | Coef. | EP | |
|--|--------|-------|-----|
| Sexo masculino | -0,089 | 0,303 | |
| Idade | 0,507 | 0,055 | *** |
| Número de irmãos | 0,114 | 0,120 | |
| Os pais são casados ou em união de facto | -0,359 | 0,373 | |
| Educação da mãe \geq Ensino secundário | 0,036 | 0,379 | |
| Educação do pai \geq Ensino secundário | -0,823 | 0,480 | * |
| Escalão de apoio social escolar = 1 ou 2 | -0,033 | 0,378 | |
| Escalão de apoio social escolar = 3 | 1,365 | 0,338 | *** |
| Escalão de apoio social escolar = 4 ou 5 | 0,600 | 0,518 | |
| Os pais ajudam a estudar e a fazer os TPC | -0,868 | 0,382 | ** |
| Os pais conversam sobre as notas obtidas | -0,330 | 0,563 | |
| Os pais incentivam a estudar | 0,066 | 0,644 | |
| Os pais falam sobre consequências das subst. psicoativas | -0,002 | 0,325 | |

| | | | |
|---|--------------|---------|-----|
| Gosta de estudar | -0,909 | 0,356 | ** |
| Já reprovou pelo menos uma vez | -1,266 | 0,340 | *** |
| Só se importa com o presente e não pensa no futuro | 1,263 | 0,390 | *** |
| Constante | -5,685 | Fixo | |
| Coeficientes polinomiais: | | | |
| 1 | 1,761 | 1,370 | |
| 2 | -0,592 | 0,060 | *** |
| 3 | -0,616 | 0,400 | |
| 4 | 0,182 | 0,053 | *** |
| Log-L | | -107,7 | |
| Estimação paramétrica versus semi – não paramétrica | Chiq(2)=11,0 | P=0,003 | |
| Número de observações | | 250 | |

*** significante a 1% ** significante a 5% significante a 10% EP = erro padrão

3.4.3 Determinantes da percepção relativamente ao consumo de substâncias psicoativas ao nível do desempenho educativo e do mercado de trabalho

Os inquiridos que pretendem continuar a estudar após concluir o 12º ano, ou seja continuar a investir em educação (Becker, 1967; Mincer, 1974) assim como os que se preocupam em ter um bom emprego no futuro têm maior probabilidade de acharem que o consumo de substâncias psicoativas terá um efeito negativo sobre a aprendizagem e consequentemente sobre as notas obtidas. É, também, de salientar que o facto de os pais falarem sobre as consequências das substâncias psicoativas aumenta esta probabilidade. Contudo, os que consomem álcool frequentemente têm uma menor probabilidade de terem a opinião mencionada em epígrafe (coeficiente negativo).

Tabela 7. Determinantes da percepção dos adolescentes se o consumo de substâncias psicoativas tem um efeito negativo sobre a aprendizagem e consequentemente sobre as notas obtidas (modelo probit: estimação semi- não paramétrica, 1=Sim 0=Não)

| | Coef. | EP | |
|--|--------|-------|-----|
| Pretende continuar a estudar após terminar o 12º ano | 0,621 | 0,252 | ** |
| Preocupa-se em ter um bom emprego no futuro | 2,079 | 0,417 | *** |
| Sexo masculino | 0,161 | 0,245 | |
| Idade | 0,065 | 0,066 | |
| Número de irmãos | -0,187 | 0,090 | ** |
| Os pais são casados ou em união de facto | -0,408 | 0,252 | * |
| Educação da mãe \geq Ensino secundário | 0,362 | 0,334 | |
| Educação do pai \geq Ensino secundário | 0,737 | 0,414 | * |

| | | | |
|--|--------------|---------|-----|
| Escalão de apoio social escolar = 1 ou 2 | 0,667 | 0,268 | ** |
| Escalão de apoio social escolar = 3 | 0,250 | 0,286 | |
| Escalão de apoio social escolar = 4 ou 5 | 0,952 | 0,615 | |
| Os pais ajudam a estudar e a fazer os TPC | -0,420 | 0,272 | |
| Os pais conversam sobre as notas obtidas | 0,473 | 0,462 | |
| Os pais incentivam a estudar | -0,056 | 0,553 | |
| Os pais falam sobre consequências das subst. psicoativas | 0,925 | 0,310 | *** |
| Gosta de estudar | -0,596 | 0,232 | *** |
| Já reprovou pelo menos uma vez | 0,178 | 0,293 | |
| Só se importa com o presente e não pensa no futuro | -0,201 | 0,341 | |
| Dependência ligeira da internet | 0,427 | 0,446 | |
| Dependência moderada da internet | -0,295 | 0,319 | |
| Dependência severa da internet | -0,464 | 0,351 | |
| Presença de adição ao jogo eletrónico | 0,205 | 0,315 | |
| Consome álcool frequentemente | -1,524 | 0,442 | *** |
| Consome tabaco frequentemente | -0,877 | 0,575 | |
| Consome alguma droga ilícita frequentemente | -0,634 | 0,862 | |
| Constante | -1,970 | Fixo | |
| Coeficientes polinomiais: | | | |
| 1 | -1,190 | 0,103 | *** |
| 2 | 0,270 | 0,023 | *** |
| 3 | 0,254 | 0,032 | *** |
| 4 | 0,172 | 0,015 | *** |
| Log-L | | -99,35 | |
| Estimação paramétrica versus semi – não paramétrica | Chiq(2)=11,8 | P=0,003 | |
| Número de observações | | 250 | |

*** signficante a 1% ** signficante a 5% signficante a 10% EP = erro padrão

Os inquiridos que pretendem continuar a estudar após concluir o 12º ano, assim como os que se preocupam em ter um bom emprego no futuro têm maior probabilidade (coeficiente estimado positivo) de acharem que o consumo de substâncias psicoativas terá um efeito negativo sobre a aprendizagem, aumentando assim a possibilidade de reprovação (Tabela 8). Esta probabilidade é também mais elevada para os inquiridos cujos pais conversam sobre as notas obtidas e sobre as consequências das substâncias psicoativas. Porém, os que consomem álcool, tabaco e drogas ilícitas têm, frequentemente, uma menor probabilidade, quando comparados com os que não têm esse padrão de consumo de tais substâncias, de terem a opinião mencionada em epígrafe (coeficiente negativo). Dito de outra forma, aqueles que não consomem álcool, tabaco e drogas ilícitas frequentemente são os que têm maior probabilidade de achar que o

consumo destas substâncias um efeito negativo sobre a aprendizagem, aumentando assim a possibilidade de reprovação.

Tabela 8. Determinantes da percepção dos adolescentes se o consumo de substâncias psicoativas tem um efeito negativo sobre a aprendizagem, aumentando assim a possibilidade de reprovação (modelo probit: estimação semi- não paramétrica, 1=Sim 0=Não)

| | Coef. | EP | |
|--|--------------|---------|-----|
| Pretende continuar a estudar após terminar o 12º ano | 1,073 | 0,310 | *** |
| Preocupa-se em ter um bom emprego no futuro | 3,787 | 0,596 | *** |
| Sexo masculino | 0,246 | 0,273 | |
| Idade | -0,354 | 0,126 | *** |
| Número de irmãos | -0,307 | 0,086 | *** |
| Os pais são casados ou em união de facto | -0,885 | 0,390 | ** |
| Educação da mãe \geq Ensino secundário | 0,503 | 0,384 | |
| Educação do pai \geq Ensino secundário | -0,616 | 0,455 | |
| Escalão de apoio social escolar = 1 ou 2 | 0,752 | 0,292 | *** |
| Escalão de apoio social escolar = 3 | 0,633 | 0,344 | * |
| Escalão de apoio social escolar = 4 ou 5 | 0,052 | 0,502 | |
| Os pais ajudam a estudar e a fazer os TPC | -1,562 | 0,430 | *** |
| Os pais conversam sobre a notas obtidas | 1,923 | 0,460 | *** |
| Os pais incentivam a estudar | 0,699 | 0,484 | |
| Os pais falam sobre consequências das subst. psicoativas | 0,623 | 0,282 | ** |
| Gosta de estudar | -0,751 | 0,286 | *** |
| Já reprovou pelo menos uma vez | 0,175 | 0,345 | |
| Só se importa com o presente e não pensa no futuro | -0,882 | 0,357 | ** |
| Dependência ligeira da internet | -0,025 | 0,428 | |
| Dependência moderada da internet | -0,444 | 0,356 | |
| Dependência severa da internet | -0,878 | 0,446 | ** |
| Presença de adição ao jogo eletrónico | 0,912 | 0,469 | * |
| Consome álcool frequentemente | -0,994 | 0,503 | ** |
| Consome tabaco frequentemente | -1,271 | 0,470 | *** |
| Consome alguma droga ilícita frequentemente | -3,468 | 1,188 | *** |
| Constante | 0,496 | Fixo | |
| Coeficientes polinomiais: | | | |
| 1 | 1,385 | 0,392 | *** |
| 2 | -0,126 | 1,827 | |
| 3 | -0,332 | 0,670 | |
| 4 | -0,014 | 0,225 | |
| Log-L | | -56,17 | |
| Estimação paramétrica versus semi – não paramétrica | Chiq(2)=21,8 | P=0,000 | |
| Número de observações | | 250 | |

*** significante a 1% ** significante a 5% significante a 10% EP = erro padrão

Os inquiridos que pretendem continuar a estudar após concluir o 12º ano, assim como os que se preocupam em ter um bom emprego no futuro têm maior probabilidade (acharem que o consumo de substâncias psicoativas prejudica o estudo e poderá levar ao abandono escolar precoce) (Tabela 9). No entanto, os que consomem tabaco e drogas ilícitas frequentemente têm uma menor probabilidade de terem esta opinião. Ou, uma vez mais, dito de outra forma, aqueles que não consomem tabaco e drogas ilícitas frequentemente têm uma maior probabilidade de considerarem que tal consumo prejudica o estudo e poderá levar ao abandono escolar precoce.

Tabela 9. Determinantes da percepção dos adolescentes se o consumo de substâncias psicoativas prejudica o estudo e poderá levar ao abandono escolar precoce (modelo probit: estimação semi- não paramétrica, 1=Sim 0=Não)

| | Coef. | EP | |
|--|--------|-------|-----|
| Pretende continuar a estudar após terminar o 12º ano | 0,144 | 0,409 | |
| Preocupa-se em ter um bom emprego no futuro | 5,326 | 0,619 | *** |
| Sexo masculino | -0,079 | 0,495 | |
| Idade | -0,015 | 0,105 | |
| Número de irmãos | -0,420 | 0,129 | *** |
| Os pais são casados ou em união de facto | -1,263 | 0,493 | *** |
| Educação da mãe \geq Ensino secundário | 0,226 | 0,626 | |
| Educação do pai \geq Ensino secundário | -0,377 | 0,947 | |
| Escalão de apoio social escolar = 1 ou 2 | 1,293 | 0,596 | ** |
| Escalão de apoio social escolar = 3 | -0,306 | 0,592 | |
| Escalão de apoio social escolar = 4 ou 5 | -0,830 | 0,785 | |
| Os pais ajudam a estudar e a fazer os TPC | -1,338 | 0,438 | *** |
| Os pais conversam sobre as notas obtidas | 2,140 | 0,550 | *** |
| Os pais incentivam a estudar | 1,781 | 0,706 | ** |
| Os pais falam sobre consequências das subst. psicoativas | 0,233 | 0,401 | |
| Gosta de estudar | -1,452 | 0,519 | *** |
| Já reprovou pelo menos uma vez | 0,015 | 0,576 | |
| Só se importa com o presente e não pensa no futuro | -0,255 | 0,518 | |
| Dependência ligeira da internet | 0,704 | 0,628 | |
| Dependência moderada da internet | 0,401 | 0,584 | |
| Dependência severa da internet | 0,833 | 0,700 | |
| Presença de adição ao jogo eletrónico | -0,015 | 0,700 | |
| Consome álcool frequentemente | -1,974 | 1,312 | |
| Consome tabaco frequentemente | -1,942 | 0,638 | *** |
| Consome alguma droga ilícita frequentemente | -3,270 | 1,109 | *** |
| Constante | -3,401 | Fixo | |

Coeficientes polinomiais:

| | | | |
|---|----------------------------|---------|-----|
| 1 | -0,213 | 0,239 | |
| 2 | -0,747 | 0,126 | *** |
| 3 | 0,046 | 0,041 | |
| 4 | 0,105 | 0,017 | *** |
| Log-L | | -51,02 | |
| Estimação paramétrica versus semi – não paramétrica | Chi ² (2)=16,05 | P=0,000 | |
| Número de observações | | 250 | |

*** significante a 1% ** significante a 5% significante a 10% EP = erro padrão

O facto dos inquiridos terem a preocupação em ter um bom emprego no futuro tem um efeito positivo quando questionados se o consumo de substâncias psicoativas durante a adolescência poderá gerar uma dependência e prejudicar o emprego no futuro (Tabela 10). Os inquiridos com dependência severa do uso da internet, presença de adição ao jogo eletrónico e o consumo de tabaco frequentemente acham o oposto, ou seja afirmam que o consumo de substâncias psicoativas durante a adolescência não irá gerar uma dependência e prejudicar futuramente no emprego.

Tabela 10. Determinantes da percepção dos adolescentes se o consumo de substâncias psicoativas durante a adolescência pode gerar uma dependência e prejudicar o emprego no futuro (modelo probit: estimação semi- não paramétrica, 1=Sim 0=Não)

| | Coef. | EP | |
|--|--------|-------|-----|
| Pretende continuar a estudar após terminar o 12º ano | 0,902 | 0,472 | * |
| Preocupa-se em ter um bom emprego no futuro | 4,646 | 0,880 | *** |
| Sexo masculino | -0,087 | 0,450 | |
| Idade | 0,148 | 0,093 | |
| Número de irmãos | 0,111 | 0,166 | |
| Os pais são casados ou em união de facto | -2,191 | 0,720 | *** |
| Educação da mãe ≥ Ensino secundário | 0,737 | 0,475 | |
| Educação do pai ≥ Ensino secundário | 0,175 | 0,765 | |
| Escalão de apoio social escolar = 1 ou 2 | 0,487 | 0,498 | |
| Escalão de apoio social escolar = 3 | -0,295 | 0,491 | |
| Escalão de apoio social escolar = 4 ou 5 | -0,093 | 1,043 | |
| Os pais ajudam a estudar e a fazer os TPC | -0,772 | 0,537 | |
| Os pais conversam sobre as notas obtidas | -0,478 | 0,607 | |
| Os pais incentivam a estudar | 2,851 | 0,924 | *** |
| Os pais falam sobre consequências das subst. psicoativas | 1,258 | 0,632 | ** |
| Gosta de estudar | -1,673 | 0,545 | *** |
| Já reprovou pelo menos uma vez | -0,680 | 0,650 | |
| Só se importa com o presente e não pensa no futuro | -0,662 | 0,548 | |
| Dependência ligeira da internet | -1,382 | 0,805 | * |

| | | | |
|--|----------------------------|---------|-----|
| Dependência moderada da internet | -1,232 | 0,721 | * |
| Dependência severa da internet | -1,434 | 0,646 | ** |
| Presença de adição ao jogo eletrônico | 1,239 | 0,608 | ** |
| Consome álcool frequentemente | -1,197 | 0,700 | * |
| Consome tabaco frequentemente | -1,765 | 0,591 | *** |
| Consome alguma droga ilícita frequentemente | -0,838 | 1,001 | |
| Constante | -2,959 | Fixed | |
| Coeficientes polinomiais: | | | |
| 1 | 0,103 | 0,123 | |
| 2 | 0,828 | 0,087 | *** |
| 3 | -0,206 | 0,052 | *** |
| 4 | -0,455 | 0,099 | *** |
| Log-L | | -46,66 | |
| Estimação paramétrica versus semi – não paramétrica | Chi ² (2)=14,84 | P=0,000 | |
| Número de observações | | 250 | |
| *** significante a 1% ** significante a 5% * significante a 10% EP = erro padrão | | | |

Os inquiridos que se preocupam em ter um bom emprego no futuro, cujos pais incentivam o estudo e conversam sobre as consequências das substâncias psicoativas têm maior probabilidade (coeficiente estimado positivo) de acharem que os consumidores de substâncias psicoativas têm maior probabilidade de ficarem desempregados (Tabela 11). O mesmo não acontece com os inquiridos que não gostam de estudar e consomem tabaco com frequência.

Tabela 11. Determinantes da percepção dos adolescentes se os consumidores de substâncias têm maior probabilidade de ficarem desempregados (modelo probit: estimação semi- não paramétrica, 1=Sim 0=Não)

| | Coef. | EP | |
|--|--------|-------|-----|
| Pretende continuar a estudar após terminar o 12º ano | 0,423 | 0,341 | |
| Preocupa-se em ter um bom emprego no futuro | 4,636 | 0,559 | *** |
| Sexo masculino | -0,359 | 0,311 | |
| Idade | 0,227 | 0,095 | ** |
| Número de irmãos | 0,001 | 0,111 | |
| Os pais são casados ou em união de facto | -1,462 | 0,482 | *** |
| Educação da mãe ≥ Ensino secundário | 1,115 | 0,394 | *** |
| Educação do pai ≥ Ensino secundário | 0,706 | 0,677 | |
| Escalão de apoio social escolar = 1 ou 2 | 0,412 | 0,374 | |
| Escalão de apoio social escolar = 3 | -0,331 | 0,459 | |
| Escalão de apoio social escolar = 4 ou 5 | -0,641 | 0,652 | |
| Os pais ajudam a estudar e a fazer os TPC | -0,647 | 0,473 | |
| Os pais conversam sobre as notas obtidas | 1,102 | 0,466 | ** |

| | | | |
|--|---------------|---------|-----|
| Os pais incentivam a estudar | 2,861 | 0,518 | *** |
| Os pais falam sobre consequências das subst. psicoativas | 1,193 | 0,374 | *** |
| Gosta de estudar | -1,113 | 0,399 | *** |
| Já reprovou pelo menos uma vez | -0,309 | 0,416 | |
| Só se importa com o presente e não pensa no futuro | -0,161 | 0,461 | |
| Dependência ligeira da internet | -0,906 | 0,523 | * |
| Dependência moderada da internet | -1,154 | 0,529 | ** |
| Dependência severa da internet | -1,037 | 0,522 | ** |
| Presença de adição ao jogo eletrónico | 0,738 | 0,483 | |
| Consome álcool frequentemente | -0,525 | 0,637 | |
| Consome tabaco frequentemente | -1,971 | 0,462 | *** |
| Consome alguma droga ilícita frequentemente | 0,363 | 0,867 | |
| Constante | -5,554 | Fixed | |
| Coeficientes polinomiais: | | | |
| 1 | 1,085 | 0,979 | |
| 2 | -0,650 | 0,350 | * |
| 3 | -0,272 | 0,198 | |
| 4 | 0,102 | 0,037 | *** |
| Log-L | | -49,39 | |
| Estimação paramétrica versus semi – não paramétrica | Chiq(2)=12,03 | P=0,002 | |
| Número de observações | | 250 | |

*** significante a 1% ** significante a 5% * significante a 10% EP = erro padrão

Os inquiridos que se preocupam em ter um bom emprego no futuro, cujos pais incentivam o estudo e conversam sobre as consequências das substâncias psicoativas têm maior probabilidade de acharem que os consumidores de substâncias psicoativas têm maior probabilidade de terem empregos com menores salários e de pior qualidade (Tabela 12). Em contrapartida os inquiridos que consomem tabaco com frequência têm menor probabilidade de ter essa opinião ou percepção.

Tabela 12. Determinantes da percepção dos adolescentes se os consumidores de substâncias têm maior probabilidade de terem empregos com menores salários e de pior qualidade (modelo probit: estimação semi- não paramétrica, 1=Sim 0=Não)

| | Coef. | EP | |
|--|--------|-------|-----|
| Pretende continuar a estudar após terminar o 12º ano | 0,111 | 0,300 | |
| Preocupa-se em ter um bom emprego no futuro | 3,620 | 0,605 | *** |
| Sexo masculino | 0,312 | 0,271 | |
| Idade | -0,321 | 0,077 | *** |
| Número de irmãos | -0,343 | 0,130 | *** |
| Os pais são casados ou em união de facto | -1,589 | 0,366 | *** |

| | | | |
|--|---------------|---------|-----|
| Educação da mãe \geq Ensino secundário | -0,165 | 0,353 | |
| Educação do pai \geq Ensino secundário | 0,360 | 0,337 | |
| Escalão de apoio social escolar = 1 ou 2 | 0,998 | 0,338 | *** |
| Escalão de apoio social escolar = 3 | -0,353 | 0,321 | |
| Escalão de apoio social escolar = 4 ou 5 | 0,950 | 0,493 | ** |
| Os pais ajudam a estudar e a fazer os TPC | -0,571 | 0,315 | * |
| Os pais conversam sobre as notas obtidas | 0,235 | 0,640 | |
| Os pais incentivam a estudar | 1,688 | 0,533 | *** |
| Os pais falam sobre consequências das subst. psicoativas | 1,341 | 0,328 | *** |
| Gosta de estudar | -0,829 | 0,336 | ** |
| Já reprovou pelo menos uma vez | 0,593 | 0,356 | * |
| Só se importa com o presente e não pensa no futuro | -0,297 | 0,464 | |
| Dependência ligeira da internet | -0,289 | 0,400 | |
| Dependência moderada da internet | -0,765 | 0,501 | |
| Dependência severa da internet | -0,828 | 0,550 | |
| Presença de adição ao jogo eletrónico | 0,892 | 0,387 | ** |
| Consome álcool frequentemente | -0,734 | 0,662 | |
| Consome tabaco frequentemente | -1,556 | 0,600 | *** |
| Consome alguma droga ilícita frequentemente | -0,329 | 1,153 | |
| Constante | 0,819 | Fixo | |
| Coeficientes polinomiais: | | | |
| 1 | -0,854 | 0,066 | *** |
| 2 | 0,165 | 0,013 | *** |
| 3 | 0,200 | 0,015 | *** |
| 4 | 0,187 | 0,014 | *** |
| Log-L | | -105,72 | |
| Estimação paramétrica versus semi – não paramétrica | Chiq(2)=12,74 | P=0,002 | |
| Número de observações | | 250 | |
| *** significante a 1% ** significante a 5% * significante a 10% EP = erro padrão | | | |

Os inquiridos que se preocupam em ter um bom emprego no futuro têm maior probabilidade de acharem que os consumidores de substâncias psicoativas têm menor assiduidade, ou seja, faltam mais vezes ao trabalho (Tabela 13).

Tabela 13. Determinantes da percepção dos adolescentes se os consumidores de substâncias têm menor assiduidade, ou seja, faltam mais vezes ao trabalho (modelo probit: estimação semi- não paramétrica,, 1=Sim 0=Não)

| | Coef. | EP | |
|--|--------|-------|-----|
| Pretende continuar a estudar após terminar o 12º ano | 0,051 | 0,146 | |
| Preocupa-se em ter um bom emprego no futuro | 1,369 | 0,492 | *** |
| Sexo masculino | -0,058 | 0,145 | |

| | | | |
|--|--------------|---------|-----|
| Idade | -0,057 | 0,057 | |
| Número de irmãos | -0,055 | 0,053 | |
| Os pais são casados ou em união de facto | -0,134 | 0,169 | |
| Educação da mãe \geq Ensino secundário | -0,065 | 0,180 | |
| Educação do pai \geq Ensino secundário | 0,485 | 0,264 | * |
| Escalão de apoio social escolar = 1 ou 2 | 0,256 | 0,171 | |
| Escalão de apoio social escolar = 3 | -0,057 | 0,154 | |
| Escalão de apoio social escolar = 4 ou 5 | -0,265 | 0,270 | |
| Os pais ajudam a estudar e a fazer os TPC | -0,309 | 0,178 | * |
| Os pais conversam sobre as notas obtidas | -0,006 | 0,241 | |
| Os pais incentivam a estudar | 0,131 | 0,289 | |
| Os pais falam sobre consequências das subst. psicoativas | 0,380 | 0,183 | ** |
| Gosta de estudar | -0,195 | 0,157 | |
| Já reprovou pelo menos uma vez | 0,248 | 0,175 | |
| Só se importa com o presente e não pensa no futuro | -0,313 | 0,239 | |
| Dependência ligeira da internet | -0,089 | 0,196 | |
| Dependência moderada da internet | -0,176 | 0,196 | |
| Dependência severa da internet | -0,333 | 0,260 | |
| Presença de adição ao jogo eletrónico | 0,291 | 0,222 | |
| Consome álcool frequentemente | -0,328 | 0,293 | |
| Consome tabaco frequentemente | -0,722 | 0,361 | ** |
| Consome alguma droga ilícita frequentemente | 0,048 | 0,534 | |
| Constante | 0,352 | Fixo | |
| Coeficientes polinomiais: | | | |
| 1 | -0,591 | 0,080 | *** |
| 2 | -0,419 | 0,394 | |
| 3 | 0,133 | 0,129 | |
| 4 | 0,052 | 0,039 | |
| Log-L | | -92,74 | |
| Estimação paramétrica versus semi – não paramétrica | Chiq(2)=5,74 | P=0,050 | |
| Número de observações | | 250 | |
| *** significante a 1% ** significante a 5% significante a 10% EP = erro padrão | | | |

3.4.4 Comportamentos aditivos, dependências, escolaridade e preocupação com o emprego

Aqueles cuja mãe tem uma educação igual ou superior ao 12º ano têm maior probabilidade de querer deixar de estudar somente após a conclusão do ensino superior. Dito de outra forma, aqueles cuja educação da mãe é inferior ao 12º ano têm maior probabilidade de não querer ir além da escolaridade obrigatória (Tabela 14). A educação do pai parece não ser explicativa de tal intenção. Não existe uma evidência que a

dependência da internet prejudique a ambição de querer continuar a estudar após o 12º ano, exceto quando esta se conjuga com a adição ao jogo eletrónico (neste caso diminui a probabilidade de querer continuar a estudar após a conclusão da escolaridade obrigatória). Os que afirmam que consomem alguma droga ilícita frequentemente têm menor probabilidade de pretenderem continuar a estudar, após a conclusão da escolaridade obrigatória.

Tabela 14. Determinantes da perceção dos adolescentes de quando é que pretende deixar de estudar, ou seja, sair da escola (modelo probit: estimação semi- não paramétrica, 1=após o ensino superior 0=após a conclusão do 12º ano)

| | Coef. | EP | |
|--|--------|-------|-----|
| Sexo masculino | -0,341 | 0,219 | |
| Idade | 0,009 | 0,052 | |
| Número de irmãos | 0,026 | 0,078 | |
| Os pais são casados ou em união de facto | -0,010 | 0,244 | |
| Educação da mãe \geq Ensino secundário | 0,802 | 0,288 | *** |
| Educação do pai \geq Ensino secundário | -0,359 | 0,274 | |
| Escalão de apoio social escolar = 1 ou 2 | -0,330 | 0,238 | |
| Escalão de apoio social escolar = 3 | -0,329 | 0,280 | |
| Escalão de apoio social escolar = 4 ou 5 | 0,112 | 0,292 | |
| Os pais ajudam a estudar e a fazer os TPC | -0,541 | 0,218 | ** |
| Os pais conversam sobre as notas obtidas | -0,018 | 0,391 | |
| Os pais incentivam a estudar | 0,209 | 0,410 | |
| Os pais falam sobre consequências das subst. psicoativas | 0,727 | 0,294 | |
| Gosta de estudar | 0,163 | 0,242 | |
| Já reprovou pelo menos uma vez | -0,488 | 0,265 | * |
| Só se importa com o presente e não pensa no futuro | 0,272 | 0,280 | |
| Dependência ligeira da internet | 0,138 | 0,273 | |
| Dependência moderada da internet | -0,030 | 0,289 | |
| Dependência severa da internet | -0,203 | 0,518 | |
| Presença de adição ao jogo eletrónico | -0,680 | 0,365 | * |
| Depend. severa da internet \times Pres. de adição. ao jogo electrón. | -2,666 | 0,774 | *** |
| Consome álcool frequentemente | -0,969 | 0,609 | |
| Consome tabaco frequentemente | -0,719 | 0,438 | * |
| Consome alguma droga ilícita frequentemente | -2,054 | 0,904 | ** |
| Constante | -0,111 | Fixo | |
| Coeficientes polinomiais: | | | |
| 1 | -0,830 | 0,639 | |
| 2 | -0,650 | 0,274 | ** |
| 3 | 0,243 | 0,139 | * |
| 4 | 0,106 | 0,030 | *** |

| | |
|---|---------------|
| Log-L | -140,39 |
| Estimação paramétrica versus semi – não paramétrica | Chiq(2)=10,61 |
| Número de observações | P=0,005 |
| | 250 |

*** significante a 1% ** significante a 5% significante a 10% EP = erro padrão

Quanto maior a idade dos inquiridos maior a preocupação em ter um bom emprego no futuro (Tabela 15). Contudo, os inquiridos que só se importam com o presente e não pensam no futuro têm menor probabilidade de se preocuparem em obter um bom emprego no futuro, ou seja, indivíduos com uma elevada taxa de desconto intertemporal, o que constitui um resultado esperado. No que concerne aos comportamentos aditivos somente consumo frequente de tabaco parece influenciar a resposta dos inquiridos, resultado este que carece de ser explorado num trabalho futuro.

Tabela 15. Determinantes da percepção dos adolescentes se preocupam em ter um bom emprego no futuro (modelo probit: estimação semi- não paramétrica, 1=Sim 0=Não)

| | Coef. | EP | |
|--|--------|-------|-----|
| Sexo masculino | -0,383 | 0,351 | |
| Idade | 0,747 | 0,096 | *** |
| Número de irmãos | -0,041 | 0,144 | |
| Os pais são casados ou em união de facto | -1,245 | 0,605 | ** |
| Educação da mãe \geq Ensino secundário | -1,365 | 0,552 | ** |
| Educação do pai \geq Ensino secundário | 2,244 | 0,977 | ** |
| Escalão de apoio social escolar = 1 ou 2 | 0,913 | 0,404 | ** |
| Escalão de apoio social escolar = 3 | -1,246 | 0,470 | *** |
| Escalão de apoio social escolar = 4 ou 5 | 2,278 | 0,947 | ** |
| Os pais ajudam a estudar e a fazer os TPC | 0,572 | 0,432 | |
| Os pais conversam sobre as notas obtidas | -0,525 | 0,609 | |
| Os pais incentivam a estudar | -0,193 | 0,847 | |
| Os pais falam sobre consequências das subst. psicoativas | 0,540 | 0,362 | |
| Gosta de estudar | 0,437 | 0,373 | |
| Já reprovou pelo menos uma vez | -1,178 | 0,470 | ** |
| Só se importa com o presente e não pensa no futuro | -4,665 | 0,550 | *** |
| Dependência ligeira da internet | 0,452 | 0,684 | |
| Dependência moderada da internet | -0,581 | 0,600 | |
| Dependência severa da internet | -0,017 | 0,794 | |
| Presença de adição ao jogo eletrónico | 0,314 | 0,578 | |
| Depend. severa da internet \times Pres. de adição. ao jogo electrón. | -0,956 | 0,980 | |
| Consome álcool frequentemente | -0,711 | 0,476 | |
| Consome tabaco frequentemente | -1,302 | 0,611 | ** |
| Consome alguma droga ilícita frequentemente | 0,306 | 0,869 | |

| | | | |
|---|--------------|------------------|-----|
| Constante | -4,890 | Fixo | |
| Coeficientes polinomiais: | | | |
| 1 | -1,418 | 0,954 | |
| 2 | -0,456 | 0,383 | |
| 3 | 0,378 | 0,208 | * |
| 4 | 0,102 | 0,029 | *** |
| Log-L | | -44,15 | |
| Estimação paramétrica versus semi – não paramétrica | Chi(2)=17,94 | P=0,000 | |
| Número de observações | | 250 | |
| *** significante a 1% ** significante a 5% significante a 10% | | EP = erro padrão | |

CAPÍTULO IV – CONCLUSÃO

A adolescência tem-se constituído como a faixa etária de eleição para o estudo dos CAD, uma vez que é nestas idades que se observa uma maior suscetibilidade para a experimentação destas substâncias e para a atração pelo risco, ou seja, pelos comportamentos de risco em geral. A adolescência é um período de mudança, maturação física e desenvolvimento cerebral (Casey & Jones, 2010; Feldstein & Miller, 2006), onde, por um lado, o córtex pré-frontal (responsável pelo raciocínio lógico) ainda não está completamente desenvolvido e, por outro lado, o sistema límbico procura o prazer imediato (Casey & Jones, 2010; Feldstein & Miller, 2006). Para além de, nestas idades, o córtex pré-frontal ainda não estar totalmente desenvolvido, existe, simultaneamente, no adolescente, uma desinibição comportamental natural, que o leva à experimentação e impulsividade e, por sua vez, à busca do prazer, inibindo a análise custo-benefício de cada comportamento e propiciando os comportamentos aditivos (Casey & Jones, 2010; Chen, Storr & Anthony, 2009).

Os CAD na adolescência, o baixo nível de escolaridade e a falta de orientação e ambição para o futuro têm preocupado os responsáveis pela educação em Portugal. Embora este assunto seja motivo de preocupação e objeto de debate, a verdade é que existem poucos estudos sobre o mesmo, no que concerne à realidade portuguesa.

Este trabalho pretendeu ser um contributo para colmatar esta lacuna, embora com algumas limitações, derivadas, em larga medida, da inexistência de dados disponíveis que permitam uma análise profunda e rigorosa desta problemática. Assim sendo, o nosso contributo baseou-se nos dados recolhidos com base num inquérito preenchido por uma amostra de 250 alunos das três escolas do concelho da Ribeira Grande.

Os resultados sugerem que o uso da internet não reduz o desempenho educativo e não prejudica a ambição de querer continuar a estudar após a escolaridade obrigatória, dado que os indivíduos com gosto pelo estudo utilizarem a internet, em grande parte, para auxiliar no estudo e não por motivos recreativos ou diversão. Exceto quando esta se conjuga com a adição ao jogo eletrónico (neste caso diminui a probabilidade de querer continuar a estudar após a conclusão da escolaridade obrigatória). Este resultado vem contradizer a literatura, a qual defende que os jogos eletrónicos permitem que os alunos apliquem e aprimorem as habilidades aprendidas na escola, e podem, ainda, apoiar o desenvolvimento do pensamento lógico e habilidades de resolução de problemas, o que

pode estimular habilidades cognitivas ligadas a resultados educacionais mais elevados (Kirriemuir e McFarlane, 2004).

Os inquiridos que afirmam consumir alguma droga ilícita frequentemente têm menor probabilidade de pretenderem continuar a estudar, após a conclusão da escolaridade obrigatória. Aqueles cuja educação da mãe é inferior ao 12º ano têm maior probabilidade de não querer ir além da escolaridade obrigatória. A educação do pai parece não ser explicativa de tal intenção. Os pais influenciam o desempenho escolar dos seus filhos, seja via genética seja via ambiente envolvente (Bjorklund e Salvanes, 2010). Todavia, estes indicadores só podem ser adequadamente recolhidos através de entrevistas com os pais ou diários dos alunos. Sendo estas formas de recolha mais difíceis de aplicar por motivos de diversa ordem (por serem mais caras, exigentes em termos de disponibilidade por parte dos intervenientes), raramente é possível analisar o impacto real destas variáveis.

Relativamente ao papel e as possíveis implicações da valorização do presente versus futuro, importa revelar que a maioria dos adolescentes preferem consumir substâncias psicoativas e obter um prazer imediato no presente do que incorrer num sacrifício com vista a obter um maior investimento ou bem-estar no futuro. Ou seja, os adolescentes não estão dispostos a fazer sacrifícios no presente em troca da obtenção de benefícios futuros. Os que só se importam com o presente e não pensam no futuro têm maior probabilidade de serem consumidores frequentes.

Os adolescentes que pretendem continuar a estudar após concluir a escolaridade obrigatória, ou seja, continuar a investir em educação, assim como os que se preocupam em ter um bom emprego no futuro têm maior probabilidade de acharem que o consumo de substâncias psicoativas terá um efeito negativo sobre a aprendizagem e consequentemente sobre as notas obtidas. Também é de salientar que o facto de os pais falarem sobre as consequências das substâncias psicoativas aumenta esta probabilidade.

Os inquiridos que se preocupam em ter um bom emprego no futuro, cujos pais incentivam o estudo e conversam sobre as consequências das substâncias psicoativas têm maior probabilidade de acharem que os consumidores de substâncias psicoativas têm maior probabilidade de ficarem desempregados. O que demonstra a importância da prevenção na educação dos CAD, sendo os pais a primeira instância socializadora do indivíduo.

Este trabalho apresenta algumas limitações, nomeadamente, as que derivam da amostra utilizada ser representativa apenas de um ano de escolaridade e não da realidade educativa regional, razão pela qual se aconselha cautela na extrapolação dos resultados aqui apresentados.

Seria interessante, em investigações futuras, utilizar uma amostra mais alargada, que englobe todos os adolescentes da RAA, de modo a que se aumente o conhecimento relativo às relações causais entre as variáveis que se pretender estudar.

Repetir o estudo no tempo, de modo a confrontar os resultados futuros com os conseguidos neste trabalho de investigação. Este tipo de informação poderá desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento de afetivas políticas públicas promotoras nas medidas educativas e investimento no futuro de prevenção dos CAD. Seria, talvez, também importante aprofundar as razões por que alguns dos entrevistados têm uma maior orientação para a valorização do presente, enquanto outros valorizam mais o futuro, elemento este que se revelou como um determinante do envolvimento, ou não, em consumos aditivos no presente e na do delineação e perspetivação do futuro.

REFERÊNCIAS

- Aitchison, J., & Silvey, S. (1957). The Generalization of Probit Analysis to the Case of Multiple Responses. *Biometrika*, 44(1/2), 131-140.
- Alcibes, P., Vlahov, D., & Anthony, J. C. (1992). Characteristics of intravenous drug users by history of arrest and treatment for drug use. *Journal of Nervous and Mental Disorders*, 180, 48-54.
- Alhyas, L., Al Ozaibi, N., Elarabi, H., El-Kashef, A., Wanigaratne, S., Almarzouqi, A., Alhosani, A., & Al Ghaferi, H. (2015). Adolescents' perception of substance use and factors influencing its use: a qualitative study in Abu Dhabi. *JRSM Open*, 6(2), 2054270414567167.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Association.
- Anderson, B. Y. M. (2016). *Parents, Teens and Digital Monitoring*. Pew Research Center.
- Arcidiacono, P., Sieg, H., & Sloan, F. (2007). Living rationally under the volcano? An empirical analysis of heavy drinking and smoking. *International Economics*. 48, 37-65.
- Baptista, E., Gradil, S., Viegas, P., & Barroso, T. (2012). Tradução e Adaptação de Escala de Adição ao Jogo Electrónico. Trabalho apresentado no II Congresso de Patologia Dual e Comportamentos Aditivos. Coimbra.
- Barreto Carvalho, C., Teixeira, M., Costa, R.; Cordeiro, F., & Cabral, J., M. (2023). Help Me Control My Impulses!: Adolescent Impulsivity and Its Negative Individual, Family, Peer, and Community Explanatory. *Journal of Youth and Adolescence* (forthcoming).
- Barreto Carvalho, C.; Cabral, J., M; Teixeira, M., Cordeiro, F.; Costa, R., & Arroz, A., M. (2023). Belonging without being: Relations Between Problematic Gaming Internet Use, and Social Group Attachment in Adolescence. *Computers in Human Behavior*. Volume 149, December 2023, SSRN.
- Baldwin, M. L., & Marcus, S. C. (2014). The impact of mental and substance-use disorders on employment transitions. *Health Economics*, 23(3), 332-344.
- Batista, C. D. P. D. C. (2010). *Expectativas e Opinião Actual de Adolescentes Sobre o Processo Terapêutico*. Dissertação de Mestrado em Psicologia, Secção de Psicologia Clínica e da Saúde. Universidade de Lisboa.

- Becker, G. (1964). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*. New York: Columbia University Press.
- Becker, G. (1967). Human Capital and the Personal Distribution of Income. *W.S. Woitinsky lecture n°.1*, University of Michigan.
- Becker, G. (1981). *A Treatise on the Family*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Becker, G., & Murphy, K.M. (1988). A theory of rational addiction. *Journal of Political Economy*, 96, 675-700.
- Becker, G. S., & Mulligan, C. B. (1997). The endogenous determination of time preference. *The Quarterly Journal of Economics*, 112(3), 729-758.
- Becker, G., & Tomes, N. (1979). An Equilibrium Theory of the Distribution of Income and Intergenerational Mobility. *Journal of Political Economy*, 87, 1153-89.
- Becker, G., & Tomes, N. (1986). Human Capital and the Rise and Fall of Families. *Journal of Labour Economics*, 4 (3), S1-S39.
- Becoña, E. (2002). *Bases Científicas de La Prevención de Las Dependencias*. Plan Nacional de Drogas. Ministerio del Interior: Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas.
- Beller, A., & Graham, J. (1993). *The Small Change: the economics of child support*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Berkowitz, W. M., & Begun, L. A. (2006). Designing Prevention Programs: The Developmental Perspective. In Sloboda, Z., Bukoski, W. (Eds.), *Handbook of Drug Abuse Prevention: Theory, Science, and Practice*. (pp. 45-74). New York, Springer.
- Bernardy, C. C. F., & Oliveira, M. L. F. de. (2012). Uso de Drogas por Jovens Infratores: Perspetiva da Família. *Ciência, Cuidado e Saúde*, 11(5), 168-175.
- Bernheim, D., & Rangel, A. (2004). Addiction and cue-triggered decision processes. *Amer. Econ. Rev.* 94, 1558–1590.
- Bjorklund, A., & Salvanes, K. (2010). Education and family background: Mechanisms and policies, Norwegian School of Economics (NHH) – Department of Economics, Discussion Paper 14/2010.
- Blakemore, A., & Low, S. (1983). Scholarship policy and race±sex differences in the

- demand for higher education. *Economic Inquiry*, 21, 504-519.
- Braga, A. R. C., Moreno, M., Silva, G. P., & Balduino, F. R. (2018). *As Práticas Psicológicas com Crianças e Adolescentes em Situações de Vulnerabilidade*. Faculdade de Psicologia do Pantanal, Brasil.
- Bray, J. W. (2000). The relationship between marijuana initiation and dropping out high school. *Health Economics*, 9(1),9-18.
- Burgess, S.M. & Propper, C. (1998). Early health-related behaviors and their impact on later life changes: evidence from the U.S. *Health Economics*, 7, 381–399.
- Butcher, K., & Case, A. (1994). The Effect of Sibling Sex Composition on Women’s Education and Earnings. *Quarterly Journal of Economics*, 109, 531-63.
- Canavez, M., Alves, A., & Canavez, L. (2017). Fatores Predisponentes para o Uso Precoce de Drogas por Adolescentes. *Cadernos Unifoa*, 5(14), 57–63.
- Card, D. (1999). The Causal Effect of Education on Earnings. In: Ashenfelter, O. e Card, D. (Eds), *Handbook of Labor Economics*, 3A, 1801-1863, Elsevier Science, New York.
- Cardoso, L. R. D., & Malbergier, A. (2014). A Influência dos Amigos no Consumo de Drogas entre Adolescentes. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 31(1), 65–74.
- Carlini, E. A., Nappo, S. A., Galduróz, J. C. F., & Noto, A. R. (2001). Drogas Psicotrópicas: o que são e como agem. *Revista Imesc*, (3), 9-35.
- Carneiro, P., Meghir, C., & Parey, M. (2007). Maternal Education, Home Environments and the Development of Children and Adolescents. Institute for the Study of Labor, IZA Discussion Paper 3072.
- Carneiro, P., Meghir, C., & Parey, M. (2013). Maternal Education, Home Environments and the Development of Children and Adolescents. *Journal of the European Economic Association*, 11, 123-160.
- Cavaco, N. (2010). *Atitudes educativas parentais e resiliência no adolescente*. Instituto Manuel Teixeira Gomes, Portimão.
- Cavalcante, M. B. P. T., Alves, M. D. S., & Barroso, M. G. T. (2008). Adolescência, álcool e drogas: uma revisão na perspectiva da promoção da saúde. *Esc Anna Nery Rev Enferm*, 12(3), 555-9.
- Chen, Y., & Peng, S. (2008). University Students’ Internet Use and Its Relationships

with Academic Performance, Interpersonal Relationships, Psychosocial Adjustment, and Self-Evaluation. *CyberPsychology and Behavior*, 11, 467-469.

- Chita, V., Negreiro, J., & Barreira, T. (2014). Uso de drogas, comportamentos sexuais de risco e comportamentos antissociais na adolescência: Padrões de associação. *Psychologica*, 57(2), 73–93.
- Connell, C., Gilreath, T., Aklin, W., & Brex, R. (2010). Social-ecological influences on patterns of substance use among non-metropolitan high school students. *American Journal Community Psychology*, 45,36-48.
- Costa, E. (2013). Os fatores de risco e proteção para a recuperação do consumo abusivo/dependência de substâncias psicoativas na adolescência. *Psicologia.pt- O Portal dos Psicólogos*.
- Crane, J. (1991). The Epidemic Theory Ghettos on Neighborhood Effects on Dropping Out Teenage Childbearing. *American Journal of Sociology*, 96, 1226-59.
- Cruz, D. (2020). *Comportamentos aditivos e dependências - O perfil dos utilizadores dos serviços de tratamento especializados*. Dissertação de mestrado em Gestão e Economia da Saúde. Universidade de Coimbra.
- Currie, J. (2009). Healthy, Wealthy, and Wise: Socioeconomic Status, Poor Health in Childhood, and Human Capital Development. *Journal of Economic Literature*, 47(1), 87-122.
- Darling, N., Caldwell, L., & Smith, R. (2005). Participation in School-Based Extracurricular Activities and Adolescent Adjustment. *Journal of Leisure Research*, 37(1), 51-76.
- De Luca, G. (2008). SNP and SML estimations of univariate and bivariate binary choice models. *The Stata Journal*, 8(2), 190-220.
- Domingues, S., Joana, L., Martins, I., Sampaio, J., Fonseca, G., & Lira, S. (2014). Comportamentos de risco dos adolescentes portugueses e influência do meio ambiente. *Nascer e Crescer*, 23(3), 124–133.
- Doninni, D., Cordeiro, D., Lima, B., & Viegas, S. (2017). Drogas lícitas e ilícitas: uma abordagem grupal com adolescentes. *Revista em Extensão*, 16(1), 115–130.
- Doyle, J. R. (2013). Survey of time preference delay discounting models. *Judgement and Decision Making*, 8(2), 116-135.
- Dustmann, C., Rajah, N., & Soest, A. (2002). Class size, education and wages. Institute

for the Study of Labor, IZA Discussion Paper 501.

- Ebru Ikiza, F., & Cakar, F. S. (2010). Perceived social support and self-esteem in adolescence. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 5, 2338–2342.
- Echeverri, C., & Obando, G. (2017). *Does Illicit Use Affect Labor Market Outcomes? Evidence from a Developing Country*. Universidad EAFIT, Medellin.
- Ellickson, P., Bui, K., Bell, R., & McGuigan, K. (1998). Does early drug use increase the risk of dropping out of high school? *Journal of Drug Issues*, 28, 357–380.
- Ermish, J., & Francesconi, M. (2000). Family Matters: Impacts of Family Background on Educational Attainments, *Economica*, 68, 137-56.
- Feldstein, S. W., & Miller, W. R. (2006). Substance use and risk-taking among adolescents. *Journal of Mental Health*, 15(6), 633–643.
- Fernandes, M. (2013). *Redes Concelhias/ Interconcelhias de Bibliotecas: um estudo descritivo baseado em inquérito por questionário*. Dissertação de mestrado em Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação e Formação. Instituto Politécnico de Bragança.
- Ferreira, M. (2013). *Consumo de Substâncias, Estilos de Vida Activos e a Saúde dos Adolescentes Portugueses*. Dissertação de mestrado em Ciências da Educação, Especialidade Educação para a Saúde. Universidade Técnica de Lisboa.
- Ferreira, M., & Nelas, P. B. (2016). Adolescências. Adolescentes. *Millenium - Journal of Education, Technologies, and Health*, (32), 141–162.
- Fonte, C. (2006). Comportamentos Aditivos: Conceito de Droga, Classificações de Droga e Tipos de Consumo. *Revista da Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade Fernando Pessoa*, 3, 104-111.
- Gabler, S., Laisney, F., & Lechner, M. (1993). Semiparametric estimation of binary choice models with application to labor-force participation. *Journal of Business and Economic Statistics*, 11, 61-80.
- Gallant, A. R. and Nychka, D. N. (1987). Semi-nonparametric maximum likelihood estimation. *Econometrica*, 55, 363-390.
- Ginther, D., Haveman, R., & Wolfe, B. (2000). Neighborhood Attributes as Determinants of Children's Outcomes, *Journal of Human Resources*, 35, 603-642.
- Gouveia-Pereira, M., Pedro, I., Amaral, V., Alves Martins, M., & Peixoto, F. (2012).

- Dinâmicas Grupais na Adolescência. *Análise Psicológica*, 1(2), 191 – 201.
- Greenfield, P., & Yan, Z. (2006). Children, adolescents, and the Internet: A new field of inquiry in developmental psychology. *Developmental Psychology*, 42(3), 391–394.
- Greitemeyer, T., & Mügge, D. O. (2014). Video games do affect social outcomes: A meta-analytic review of the effects of violent and prosocial video game play. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 40(5), 578–589.
- Grevenstein, D., Nagy, E., & Kroeninger-Jungaberle, H. (2015). Development of risk perception and substance use of Tobacco, alcohol and cannabis among adolescents and emerging adults: Evidence of directional influences. *Substance Use and Misuse*, 50(3), 376–386.
- Groot, W., & Oosterbeek, H. (1992). Optimal Investment in Human Capital under Uncertainty. *Economics of Education Review*, 11, 41-49.
- Gruber, J., & Koszegi, B. (2001). Is addiction rational? Theory and evidence. *Quarterly Journal of Economics*, 116, 1261–1304.
- Habersaat, S., Raiman, J., Mantzouranis, G., Palix, J., Boonmann, C., Fegert, J. M., Schmeck, K., Perler, C., Schmid, M., & Urben, S. (2018). Substance-use disorders, personality traits, and sex differences in institutionalized adolescents. *American Journal of Drug and Alcohol Abuse*, 44(6), 686–694.
- Hausner, R., & Kuo, H-H. (1998). Does the Gender Composition of Sibships Affect Women's Educational Attainment? *Journal of Human Resources*, 33, 644-657.
- Haveman, R., & Wolfe, B. (1995). The Determinants of Children's Attainments: A Review of Methods and Findings, *Journal of Economic Literature*, XXXIII, 1829-78.
- Haveman, R., Wolfe, B., & Spaulding, J. (1991). Childhood Events and Circumstances Influencing High School Completion. *Demography*, 28, 133-57.
- Hawkins, J. D., Catalano, R. F., & Miller, J. Y. (1992). Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood: implications for substance abuse prevention. *Psychological Bulletin*, 112(1), 64-105.
- Hensher, D. A., & Greene, W. H. (2010). *Modeling ordered choices: A primer*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hernstein, R., & Murray, C. (1994). *The Bell Curve: Intelligence and Class Structure in*

American Life. The Free Press, New York.

- Hill, M., & Duncan, G. (1987). Parental Family Income and the Socioeconomic Attainment of Children, *Social Science Research*, 16, 39-73.
- Hill, M., & Stafford, F. (1974). Allocation of Time to Preschool Children and Educational Opportunity. *Journal of Human Resources*, 9 (3), 323-341.
- Hill, N., Tyson, D., Bromell, L., & Flint, R. (2007). Developmental Commentary: ecological perspectives on parental influences during adolescence. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 36(3), 367-377.
- Horn, M., Hawkins, J., Arthur, M., & Catalano, R. (2007). Assessing community effects on adolescent substance use and delinquency. *Journal of Community Psychology*, 35(8), 925-946.
- Hu, E., Stavropoulos, V., Anderson, A., Scerri, M., & Collard, J. (2019). Internet gaming disorder: Feeling the flow of social games. *Addictive Behaviors Reports*, 9, Article 100140.
- Jencks, C., & Mayer, S. (1990). The social consequences of growing in a poor neighborhood. In: LYNN, L.E.; MCGEARY, M.G.H. (Ed.) *Inner-city poverty in the United States Washington*, DC: National Academy.
- Jervis, G. (1979). *La ideologia de la droga y la cuestion de las drogas ligeras*. Barcelona: Anagrama.
- Jorge, K. O., Ferreira, R. C., Ferreira, E. F., Zarzar, P. M., Pordeus, I. A., & Kawachi, I. (2018). Peer group influence and illicit drug use among adolescent students in Brazil: A cross-sectional study. *Cadernos de Saúde Publica*, 34(3).
- Júnior, D. D. F., Custódio, B. F., Guimarães, H. N., & Correia, L. P. L. (2016). Drogadicção em Adolescentes: O papel interventivo da Família. *ID on Line Revista de Psicologia*, 9(28), 111.
- Kaestner, R. (1997). Are Brothers Really Better? Sibling sex Composition and Educational Achievement Revisited, *Journal of Human Resources*, 32, 250-284.
- Laibson, D. (1997). Golden eggs and hyperbolic discounting. *Quarterly Journal of Economics*, 112, 443-477.
- Lareau, A. (1989). *Home Advantage: Social Class and Parental Intervention in Elementary Education*. Philadelphia: Falmer.
- Leibowitz, A. (1974). Education and Home Production. *The American Economic*

- Review*, 64 (2), 243-50.
- Lemmens, J. S., Valkenburg, P. M., & Peter, J. (2009). Development and validation of a game addiction scale for adolescents. *Media Psychology*, 12, 77-95.
- Lopes, A. P., & Rezende, M. M. (2013). Ansiedade e consumo de substâncias psicoativas em adolescentes. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 30(1), 49–56.
- Macauley, J. (1977). Stereotyping Child Welfare. *Society*, 13, 45-51.
- Marie, O., & Zölitz, U. (2017). High achievers? Cannabis access and academic performance. *Review of Economic Studies*, 84, 1210–1237.
- Marques, A. C. P. R., & Cruz, M. S. (2000). *O adolescente e o uso de drogas*. *Brazilian Journal of Psychiatry*, 22, 32-36.
- Matos, M., & Equipa do Projecto Aventura Social e Saúde. (2003). *A Saúde dos Adolescentes Portugueses: quatro anos depois*. Lisboa: Edições FMH.
- McKelvey, R., & Zavoina, W. (1975). A statistical model for the analysis of ordinal level dependent variables. *Journal of Mathematical Sociology*, 4(1), 103-120.
- Mezza, A., & Buchinsky, M. (2020). Illegal drugs, education, and labour market outcomes. *Journal of Econometrics*, 223, 454-484.
- Mincer, J. (1970). The Distribution of Labour Incomes: A Survey with Special Reference to the Human Capital Approach. *Journal of Economic Literature*, 8, 1-26.
- MUUSS, R. (1976). *Teorias da adolescência*. Belo Horizonte. Interlivros.
- Mincer, J. (1974). *Schooling Experience and Earnings*. New York: Columbia University Press.
- Naia, A., Simões, C., & Matos, M. (2007). Consumo de substâncias na adolescência. *Revista Toxicodependências*, 13(3), 23-30.
- Negreiros, J. (2013). Participación parental en intervenciones familiares preventivas de toxicodependências: una revisión bibliográfica empírica. *SIPS – Pedagogia Social, Revista Interuniversitária*, 21, 39-65.
- Onrust, S. A., Otten, R., Lammers, J., & Smit, F. (2016). School-based programmes to

reduce and prevent substance use in different age groups: What works for whom? Systematic review and meta-regression analysis. *Clinical Psychology Review*. Elsevier Inc.

Organização Mundial da Saúde (2013). *Neurociências: consumo e dependência de substâncias psicoativas: resumo*.

Painter, G., & Levine, D. (2000). Family Structure and Youths' Outcomes. *Journal of Human Resources*, 35, 524-549.

Paiva, F. S., & Ronzani, T. M. (2009). Estilos Parentais e Consumo de Drogas entre Adolescentes: Revisão Sistemática. *Psicologia Em Estudo*, 14(1), 177-183.

Patrício, L. D. (2002). *Droga para que se saiba*. Lisboa: Figueirinhas.

Pereira, E., & Matos, M. (2008). Grupo de pares, comportamentos desviantes e consumo de substâncias. In M.G. Matos (ed.), *Comunicação e gestão de conflitos e saúde na escola*. s.l.:CDI/FML pp.160-173.

Peterson, P., & Woessmann, L. (2007). Introduction: "Schools and the Equal Opportunity Problem". In: Woessmann, L., Peterson, P. (Eds.), *Schools and the Equal Opportunity Problem*, MIT Press, 3-27.

Plano Nacional para a Redução dos Comportamentos Aditivos e das Dependências (2013-2020). Serviço de Intervenção nos Comportamentos Aditivos e nas Dependências.

Plug, E. (2002). How do Parents raise the Educational Attainment of Future Generations?. Institute for the Study of Labor, IZA Discussion Paper 652.

Plug, E. (2004). Estimating the effect of mother's schooling on children's schooling using a sample of adoptees. *The American Economic Review*, 94(1), 358-368.

Plug, E., & Vijverberg, W. (2001). Schooling, Family Background, and Adoption: Does Family Income Matter?. Discussion Paper N° 256, Bonn: Institute for the Study of Labor (IZA).

Plug, E. e Vijverberg, W. (2003). Schooling, Family Background and Adoption: Is it Nature or is it Nurture?. *Journal of Political Economy*, 111, 611-641.

Pontes, H. M., Patrão, I. M., & Griffiths, M. D. (2014). Portuguese validation of the Internet Addiction Test: An empirical study. *Journal of Behavioral Addictions*, 3(2), 107-114.

Posso, A. (2016). Internet Usage and Educational Outcomes Among 15-Year-Old

- Australian Students. *International Journal of Communication*, 10(2016), 3851-3876.
- Poupinha, T. (2021). *Adolescentes e Comportamentos Aditivos: Os Utentes na Consulta AdolesSendo*. Tese de mestrado em Psicologia Clínica. Universidade de Évora.
- Pratta, E. M. M., & dos Santos, M. A. (2007). Família e Adolescência: A Influência do Contexto Familiar no Desenvolvimento Psicológico de seus Membros. *Psicologia Em Estudo*, 12(2), 247–256.
- Ringel, S., Ellickson, P., & Collins, R. (2006). The relationship between high school marijuana use and annual earnings among young adult males. *Contemp. Econ. Policy*, 24, 52–63.
- Robles, E., Huang, B. E., Simpson, P. M., & McMillan, D. E. (2011). Delay discounting, impulsiveness, and addiction severity in opioid-dependent patients. *Journal of Substance Abuse Treatment*, 41(4), 354-362.
- Sadock, B. J., Sadock, V. A., & Ruiz, P. (2017). *Compêndio de Psiquiatria: Ciência do Comportamento e Psiquiatria Clínica*. Porto Alegre: Artmed.
- Sadovnikova, T. (2016). Self-esteem and Interpersonal Relations in Adolescence. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 233(5), 440–444.
- Santos, J. (2014). *Comportamentos de Risco: O Consumo de Substâncias Psicoativas na Adolescência e o Papel Preventivo da Escola*. Tese de mestrado em Mestrado em Intervenção Social Escolar – Especialização em Crianças e Jovens em Risco. Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- Scharff, R. L., & Viscusi, W. K. (2011). Heterogeneous rates of time preference and the decision to smoke. *Economic Inquiry*, 49 (4), 959-972.
- SICAD. (2013). *Rede de referência/articulação no âmbito dos comportamentos aditivos e das dependências*. Lisboa: SICAD.
- Simões, C., Matos, M. G. & Foguet, J. B. (2006). Consumo de substâncias na Adolescência: Um Modelo Explicativo. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 7 (2), 147-164.
- Simões, M. C. R. (2005). *Comportamentos de Risco na Adolescência*. Dissertação de Doutoramento em Motricidade Humana na especialidade de Educação Especial e Reabilitação. Universidade Técnica de Lisboa.
- Sloboda, Z. (2014). Reconceptualizing drug use prevention processes. *Addiciones*, 26(1), 3-9.

- Sloboda, Z. (2015). Vulnerability and risks: Implications for understanding etiology and drug use prevention. In Scheier, Lawrence M. (Ed), *Handbook of adolescent drug use prevention: Research, intervention strategies, and practice* (pp. 85-100). Washington, DC, US: American Psychological Association, xxv, 575 pp.
- Stam, C. H., van der Veen, F. M., & Franken, I. H. A (2013). Individual differences in time estimation are associated delay discounting and alcohol use. *Current Psychology*, 41 (3806-3815).
- Steinberg, L., & Morris, A.S. (2001). Adolescent development. *Annual Review of Psychology*, 52: 83-110.
- Steinberg, L. (2005). Cognitive and affective development in adolescence. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(2), 69-74.
- Steinberg, L. (2007). Risk taking in adolescence. New perspectives from brain and behavioral science. *Current Directions in Psychological Science*, 16(2), 55- 59.
- Stewart, M. (2004). Semi-nonparametric estimation of extended ordered probit models. *The Stata Journal*, 4(1), 27-39.
- Stigler, R., & Becker, G. (1977). De gustibus non est disputandum. *American Economic Review*, 67, 76–90.
- Subrahmanyam, K., Greenfield, P., Kraut, R., & Gross, E. (2000). The impact of home computer use on children’s activities and development. *The Future of Children*, 10(2), 123–144.
- Subrahmanyam, K., Greenfield, P., Kraut, R., & Gross, E. (2001). The impact of computer use on children’s and adolescents’ development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 22(1), 7– 30.
- Takei, E. H., & Schivoletto, S. (2000). Ansiedade. *Revista Brasileira de Medicina*, 57(7), 665-668.
- Tavares, A. I. (2018). *Prevenção do consumo de substâncias nos adolescentes: a intervenção em contexto escolar: validação de um programa preventivo*. Dissertação de Mestrado em Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto.
- Tsitsika, A., Critselis, E., Louizou, A., Janikian, M., Freskou, A., Marangou, E., Kormas, G., & Kafetzis, D. A. (2011). Determinants of internet addiction among adolescents: A case-control study. *The Scientific World Journal*, 11, 866–874.

- Van Aken, M. A. G., & Dubas, J. S. (2004). Personality type, social relationships, and problem behaviour in adolescence. *European Journal of Developmental Psychology, 1*(4), 331–348.
- Van Aken, M. A. G., Van Lieshout, C. F. M., Scholte, R. H. J., & Haselager, G. J. T. (2002). Personality types in childhood and adolescence: main effects and person relationship transactions. In L. Pulkkinen, & A. Caspi (Ed.), *Paths to successful development: Personality in the life course* (pp. 129–156). New York: Cambridge University Press.
- Van Ours, J., & Williams, J., (2015). Cannabis use and its effects on health, education and labor market success. *Journal of Economic Surveys, 29*, 993–1010.
- Varani, A., & Silva, D. (2010). A relação família-escola: implicações no desempenho escolar dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 91*(229), 511-527.
- Villanti, A., Boulay, M., & Juon, H. (2011). Peer, parent and media influences on adolescent smoking by developmental stage. *Addictive Behaviors, 36*, 133-136.
- Williams, J. (1979). Uncertainty and the Accumulation of Human Capital over the Life Cycle. *Journal of Business, 52*, 521-48.
- Wills, T. A., & Dishion, T. J. (2004). Temperament and adolescent substance use: a transactional analysis of emerging self-control. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 33*(1), 69-81.
- Windle, M., & Tutzauer, C. (1991). Antecedents and correlates of alcohol, cocaine, and alcohol-cocaine abuse in early adulthood. *Journal of Drug Education, 21*, 133-148.
- Woessmann, L. (2003). Schooling resources, educational institutions, and student performance: The international evidence. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics, 65*(2), 117-170.
- Yamada, T. A. (1996). The impact of alcohol consumption and marijuana use on high school graduation. *Health Economics, 5*(1), 77-92.
- Young, K. S. (2011). Clinical assessment of internet-addicted clients. In K. Young & C. Abreu (Eds.), *Internet addiction: A handbook and guide to evaluation and treatment* (pp. 19-34). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Zappe, J. G., Alves, C. F., & Dell’Aglia, D. D. (2018). Comportamentos de Risco na Adolescência: Revisão Sistemática de Estudos Empíricos. *Psicologia Em Revista, 24*(1), 79–100.

ANEXOS

ANEXO 1 - Termo de consentimento informado

Caro(a) encarregado de educação, o meu nome é Ana Beatriz Silva e o presente inquérito insere-se no âmbito de uma dissertação do Mestrado em Ciências Económicas e Empresariais, da Universidade dos Açores, sob orientação do Doutor José António Cabral Vieira e da Doutora Célia Maria Oliveira Barreto Coimbra Carvalho. Os dados recolhidos serão apenas utilizados para efeitos de investigações académicas e visam compreender melhor a temática dos comportamentos aditivos e dependências, escolaridade e mercado de trabalho dos alunos das escolas no concelho da Ribeira Grande.

A resposta a este inquérito é voluntária e anónima. Durante o preenchimento das respostas pode, em qualquer momento, recusar a sua participação ou interromper o seu preenchimento e nenhum dado será guardado. Logo que termine o inquérito as suas respostas serão registadas de forma anónima e por isso deixarão de ser acessíveis.

Agradeço a sua participação. Se necessitar de mais informações ou esclarecimentos adicionais, não hesite em contactar-me através do contacto disponibilizado.

Nome: Ana Beatriz Silva | e-mail: 20172105@uac.pt | Faculdade de Economia e
Gestão

Depois de devidamente informado(a), consinto a participação do meu educando
_____ neste estudo.

Aceito participar no estudo

Não aceito participar no estudo

Assinatura do encarregado de educação

ANEXO 2 - Inquérito

Nº INQUÉRITO _____

| | | | |
|------------------|--|---------------------------|-----------|
| 1. Género | | 2. Idade (indique) | |
| a) Masculino | | b) Feminino | _____anos |

| 3. Qual é a idade dos seus pais /encarregados de educação? | | | |
|---|--|------------|--|
| Mãe | | Pai | |
| ≤35 Anos | | ≤35 Anos | |
| 36-40 Anos | | 36-40 Anos | |
| 41-45 Anos | | 41-45 Anos | |
| 46-50 Anos | | 46-50 Anos | |
| 51-55 Anos | | 51-55 Anos | |
| 56-60 Anos | | 56-60 Anos | |
| ≥60 Anos | | ≥60 Anos | |

| 4. Qual é a escolaridade dos seus pais/encarregados de educação? | | | |
|---|--|--|--|
| Mãe | | Pai | |
| <1º Ciclo do Ensino básico | | <1º Ciclo do Ensino básico | |
| 1º Ciclo do Ensino básico | | 1º Ciclo do Ensino básico | |
| 2º Ciclo do Ensino básico | | 2º Ciclo do Ensino básico | |
| 3º Ciclo do Ensino básico | | 3º Ciclo do Ensino básico | |
| Ensino secundário (regular) | | Ensino secundário (regular) | |
| Ensino secundário profissional | | Ensino secundário profissional | |
| Ensino superior (Licenciatura) | | Ensino superior (Licenciatura) | |
| Ensino superior (Mestrado, Doutoramento) | | Ensino superior (Mestrado, Doutoramento) | |

| 5. Atualmente os seus pais/encarregados de educação estão: | |
|---|------------|
| Mãe | Pai |

| | | | |
|----------------------|--|----------------------|--|
| Empregada | | Empregado | |
| Desempregada | | Desempregado | |
| Reformada | | Reformado | |
| Doméstica | | Doméstico | |
| Estudante | | Estudante | |
| Outro (qual?): _____ | | Outro (qual?): _____ | |

| | |
|--|--|
| 6. Qual é o estado civil dos seus pais? | |
| a) Solteiros | |
| b) Casados | |
| c) União de facto | |
| d) Divorciados | |
| e) Viúvo/a | |

| |
|---|
| 7. Quantos irmãos tem? _____ |
| 7.1. Quantos irmãos mais velhos? _____ |
| 7.2. Quantos irmãos mais novos? _____ |

| |
|--|
| 8. Quantas irmãs tem? _____ |
| 8.1. Quantas irmãs mais velhas? _____ |
| 8.2. Quantas irmãs mais novas? _____ |

| | |
|-----------------------------|--|
| 9. Gosta de estudar? | |
| a) Sim | |
| b) Não | |

| | |
|-----------------------------------|--|
| 10. Já reprovou algum ano? | |
| a) Sim | |
| b) Não | |

10.1. Se respondeu Sim, indique quantas vezes reprovou: _____

| 11. Costuma ter negativas nos testes? | |
|--|--|
| a) Nunca | |
| b) Poucas vezes | |
| c) Algumas vezes | |
| d) Muitas vezes | |

| 12. Onde costuma estudar? | |
|----------------------------------|--|
| a) Casa | |
| b) Escola | |
| c) Biblioteca | |
| d) Outro (qual?): _____ | |

| 13. Com quem estuda? | |
|-----------------------------|--|
| a) Sozinho | |
| b) Com colegas | |
| c) Com os pais | |
| d) Outro (qual?): _____ | |

| 14. Tem explicações fora da escola? | |
|--|--|
| a) Sim | |
| b) Não | |

| 15. Quantas vezes estuda por semana? | |
|---|--|
| a) Todos os dias | |
| b) De 4 a 6 dias | |
| c) De 1 a 3 dias | |

| | |
|----------|--|
| d) Nunca | |
|----------|--|

| | |
|---|--|
| 16. Os pais ajudam a estudar e a fazer os trabalhos para casa (TPC)? | |
| a) Sim | |
| b) Não | |

| | |
|--|--|
| 17. Os pais conversam consigo sobre a escola (ex.: como está a correr, o que acontece na escola)? | |
| a) Sim | |
| b) Não | |

| | |
|--|--|
| 18. Os pais conversam consigo sobre as notas obtidas? | |
| a) Sim | |
| b) Não | |

| | |
|--|--|
| 19. Os pais conversam consigo sobre o uso e as consequências do consumo de substâncias psicoativas? | |
| a) Sim | |
| b) Não | |

| | |
|---|--|
| 20. Os pais incentivam o teu estudo? | |
| a) Sim | |
| b) Não | |

| | |
|--|--|
| 21. Selecciona apenas a opção que traduza o seu pensamento: | |
| a) Estudar é muito importante | |
| b) Estudar é importante | |
| c) Estudar não é importante | |

| |
|--|
| 22. Quando pretende deixar de estudar, ou seja, sair da escola? |
|--|

| | |
|--|--|
| a) Quando terminar o 12º Ano | |
| b) Após a conclusão do ensino superior | |

| | |
|---|--|
| 23. Se lhe fosse permitido abandonaria hoje a escola, ou seja, deixava de estudar? | |
| a) Sim | |
| b) Não | |

| | |
|--|--|
| 23.1. Se Sim, porquê? | |
| a) Porque não considero importante para o meu futuro | |
| b) Porque gosto mais de “estar sem fazer nada” | |
| c) Outro (qual?): _____ | |

| | |
|--|--|
| 23.2. Se Não, porquê? | |
| a) Porque estudar é importante para o meu futuro | |
| b) Porque estudar não “custa muito” e gosto de estudar | |
| c) Outro (qual?): _____ | |

| | |
|--|--|
| 24. Que <i>hobbies</i>/passatempos costuma ter nos tempos livres? | |
| a) Atividade física | |
| b) Atividades culturais (museus, teatro, apresentações de música) | |
| c) Voluntariado | |
| d) Lazer social (festas, saídas, brincar com os amigos e colegas) | |
| e) Redes sociais e jogar no computador | |
| f) Outro (qual?): _____ | |
| 25. Tem apoio social escolar? | |
| a) Sim | |
| b) Não | |
| 25.1. Se Sim, qual o escalão? | |

| | |
|--------------|--|
| a) Escalão 1 | |
| b) Escalão 2 | |
| c) Escalão 3 | |
| d) Escalão 4 | |
| e) Escalão 5 | |

| | |
|--|--|
| 26. Os pais conversam consigo sobre o uso e as consequências do consumo de substâncias psicoativas? | |
| a) Sim | |
| b) Não | |

| | |
|--|--|
| 27. Alguma vez consumiu uma bebida alcoólica? | |
| a) Sim | |
| b) Não | |

| | |
|--|--|
| 28. Se Sim, com que frequência consome? | |
| a) Frequentemente | |
| b) Raramente | |
| c) Consumi só uma vez | |

| | | | |
|---|--|---------------------------------|--|
| 29. Qual foi o principal motivo para beber álcool pela primeira vez? | | | |
| a) Curiosidade | | b) Para socializar-me com pares | |
| c) Nova experiência | | d) Para me incluir no grupo | |
| e) Por diversão | | f) Convívio familiar | |
| g) Esquecer problemas | | Outro (qual?): | |

| | |
|--|--|
| 30. Alguma vez consumiu tabaco? | |
| a) Sim | |
| b) Não | |

| | |
|--|--|
| 31. Se Sim, com que frequência consome? | |
| a) Frequentemente | |
| b) Raramente | |
| c) Consumi só uma vez | |

| | | | |
|--|--|---------------------------------|--|
| 32. Qual foi o principal motivo para fumar pela primeira vez? | | | |
| a) Curiosidade | | b) Para socializar-me com pares | |
| c) Nova experiência | | d) Para me incluir no grupo | |
| e) Por diversão | | f) Convívio familiar | |
| g) Esquecer problemas | | Outro (qual?): | |

| | |
|--|--|
| 33. Alguma vez consumiu alguma droga ilícita (substância psicoativa que seja proibida por lei)? | |
| a) Sim | |
| b) Não | |

| | |
|--|--|
| 34. Se Sim, com que frequência consome? | |
| a) Frequentemente | |
| b) Raramente | |
| c) Consumi só uma vez | |

| | | | |
|---|--|---------------------------------|--|
| 35. Qual foi o principal motivo para consumiu droga ilícita pela primeira vez? | | | |
| a) Curiosidade | | b) Para socializar-me com pares | |
| c) Nova experiência | | d) Para me incluir no grupo | |
| e) Por diversão | | f) Convívio familiar | |
| g) Esquecer problemas | | Outro (qual?): | |

| |
|---|
| 36. Acha que o consumo de substâncias psicoativas tem um efeito negativo sobre a aprendizagem e consequentemente sobre as notas obtidas? |
|---|

| | |
|--------|--|
| a) Sim | |
| b) Não | |

| | |
|--|--|
| 37. Acha que o consumo de substâncias psicoativas pode ter um efeito negativo sobre a aprendizagem, aumentando assim a possibilidade de reprovação? | |
| a) Sim | |
| b) Não | |

| | |
|---|--|
| 38. Acha que o consumo de substâncias psicoativas prejudica o estudo e leva ao abandono escolar precoce? | |
| a) Sim | |
| b) Não | |

| | |
|--|--|
| 39. Acha que o consumo de substâncias psicoativas durante a adolescência pode gerar uma dependência e prejudicar o emprego no futuro? | |
| a) Sim | |
| b) Não | |

| | |
|--|--|
| 40. Acha que os consumidores de substâncias psicoativas têm maior probabilidade de ficarem desempregados? | |
| a) Sim | |
| b) Não | |

| | |
|--|--|
| 41. Acha que os consumidores de substâncias psicoativas têm maior probabilidade de terem empregos com menores salários e de pior qualidade? | |
| a) Sim | |
| b) Não | |

| | |
|---|--|
| 42. Acha que os consumidores de substâncias psicoativas têm menor assiduidade, ou seja, faltam mais vezes ao trabalho? | |
| a) Sim | |
| b) Não | |

| | |
|---|--|
| 43. Valorização do seu presente e do seu futuro. Escolha uma das situações abaixo? | |
| a) Só me importo com o meu presente (o dia a dia) e não penso no meu futuro | |
| b) Só penso no meu futuro e não me importo muito com o presente (o dia a dia) | |
| c) Importo-me tanto com o meu presente como o meu futuro | |

| | |
|---|--|
| 44. Preocupa-se em ter um bom emprego no futuro? | |
| a) Sim | |
| b) Não | |

| | |
|---|--|
| 45. Concorda com a seguinte frase “é importante ter menos lazer e ocupar parte desse tempo a estudar para obter um emprego com um salário mais elevado no futuro”. | |
| a) Sim | |
| b) Não | |

46. Para cada uma das seguintes afirmações, sobre jogos de computador/videojogos, faz uma cruz na palavra/frase da resposta que mais se aplica a ti.

EAJE

(Lemmens et al, 2009; Adaptação população portuguesa: Barroso, Baptista, Viegas & Gradil, 2011)

| Com muita frequência 5 | Frequentemente 4 | Às vezes 3 | Raram- ente 2 | Nunca 1 |
|------------------------------|---------------------|---------------|---------------------|------------|
|------------------------------|---------------------|---------------|---------------------|------------|

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| 1. Com que frequência pensaste em jogar durante todo o dia? | | | | | |
| 2. Com que frequência passaste muito tempo livre a jogar? | | | | | |
| 3. Com que frequência te sentiste dependente de um jogo? | | | | | |
| 4. Com que frequência jogaste mais tempo do que pretendias? | | | | | |
| 5. Com que frequência foste jogando durante cada vez mais tempo? | | | | | |
| 6. Com que frequência te sentiste incapaz de parar de jogar depois de teres começado? | | | | | |

| | | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|--|
| 7. Com que frequência jogaste para esquecer a vida real? | | | | | | |
| 8. Com que frequência jogaste para libertar o stresse? | | | | | | |
| 9. Com que frequência jogaste para te sentires melhor? | | | | | | |
| 10. Com que frequência te sentiste incapaz de reduzir o tempo que passas a jogar? | | | | | | |
| 11. Com que frequência alguém tentou diminuir o teu tempo de jogo? | | | | | | |
| 12. Com que frequência conseguiste reduzir o tempo que passas a jogar, mesmo depois de teres tentado? | | | | | | |
| 13. Com que frequência te sentiste mal quando não podias jogar? | | | | | | |
| 14. Com que frequência ficaste zangado quando não podias jogar? | | | | | | |
| 15. Com que frequência ficaste stressado quando não podias jogar? | | | | | | |
| 16. Com que frequência tiveste discussões com alguém (família, amigos) por causa do tempo que passas a jogar? | | | | | | |
| 17. Com que frequência deixaste alguém de lado (família, amigos) por estares a jogar? | | | | | | |
| 18. Com que frequência já mentiste em relação ao tempo que passas a jogar? | | | | | | |
| 19. Com que frequência o tempo que passas a jogar te causou dificuldade em adormecer? | | | | | | |
| 20. Com que frequência deixaste outras atividades importantes (escola, trabalho, desporto) para jogares? | | | | | | |
| 21. Com que frequência te sentiste mal por teres jogado durante muito tempo? | | | | | | |

47. As perguntas que se seguirão, irão avaliar alguns dos teus hábitos ao uso de computador, mais concretamente da Internet. Por isso, ao responderes às perguntas deves ter em consideração SOMENTE o tempo que passas *online* por MOTIVOS RECREACIONAIS ou DIVERSÃO, e não o tempo gasto na Internet com trabalhos escolares.

TDI

(Young, 1998; Adaptação para população portuguesa: Pontos, Patrão & Griffiths, 2014)

| Sempe | Muitas | Frequentemente | Ocasionalmente | Raramente | Não aplicável |
|-------|--------|----------------|----------------|-----------|---------------|
| 5 | Vezes | 3 | 2 | 1 | 0 |
| | 4 | | | | |

| | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|
| 1. Com que frequência ficas <i>online</i> mais tempo do que pretendias? | | | | | | |
| 2. Com que frequência deixas de fazer as tarefas de casa para poderes ficar mais tempo <i>online</i> ? | | | | | | |
| 3. Com que frequência preferes o entusiasmo da internet ao convívio com os teus amigos? | | | | | | |
| 4. Com que frequência crias novas relações com outros utilizadores <i>online</i> ? | | | | | | |
| 5. Com que frequência as outras pessoas se queixam em relação à quantidade de tempo que passas <i>online</i> ? | | | | | | |
| 6. Com que frequência as tuas notas ou trabalhos escolares são prejudicados devido à quantidade de tempo que passas <i>online</i> ? | | | | | | |
| 7. Com que frequência verificas o teu e-mail ou sites como <i>facebook</i> ou o <i>twitter</i> antes de fazeres qualquer outra coisa que precisas? | | | | | | |

| | | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|--|
| 8. Com que frequência o teu desempenho ou produtividade no trabalho são prejudicados por causa da internet? | | | | | | |
| 9. Com que frequência te tornas defensivo(a) ou guardas segredo quando alguém te pergunta o que estás a fazer <i>online</i> ? | | | | | | |
| 10. Com que frequência bloqueias pensamentos perturbadores sobre a tua vida com pensamentos calmantes da internet? | | | | | | |
| 11. Com que frequência dás por ti a pensar sobre quando irás estar <i>online</i> novamente? | | | | | | |
| 12. Com que frequência receias que a vida sem internet seria chata, vazia e sem graça? | | | | | | |
| 13. Com que frequência é que explodes, gritas ou ficas irritado(a) quando alguém te incomoda enquanto estás <i>online</i> ? | | | | | | |
| 14. Com que frequência perdes o sono por estares <i>online</i> até tarde durante a noite? | | | | | | |
| 15. Com que frequência te sentes preocupado com a internet quando não estás <i>online</i> ou imaginas estar online? | | | | | | |
| 16. Com que frequência dás por ti a dizer “só mais alguns minutos” quando estás <i>online</i> ? | | | | | | |
| 17. Com que frequência tentas reduzir a quantidade de tempo que passas <i>online</i> e não consegues? | | | | | | |
| 18. Com que frequência tentas esconder a quantidade de tempo que passaste <i>online</i> ? | | | | | | |
| 19. Com que frequência preferes ficar mais tempo <i>online</i> do que ir sair com outras pessoas? | | | | | | |
| 20. Com que frequência sentes-te deprimido(a), mal-humorado(a) ou nervoso(a) quando não estás <i>online</i> , e deixas de estar assim quando entras online novamente? | | | | | | |

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1 - Termo de consentimento informado

ANEXO 2 - Inquérito

UNIVERSIDADE DOS AÇORES
Faculdade de Economia e Gestão

Rua da Mãe de Deus
9500-321 Ponta Delgada
Açores, Portugal



2023

DM

Comportamentos aditivos, dependência e mercado de trabalho: A perceção dos alunos das escolas da Ribeira Grande

Ana Beatriz Teixeira Silva