



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

**Inteligência Emocional, Resiliência e Bem-Estar:
um estudo comparativo entre alunos do ensino
secundário regular e profissional**

Susana Guerreiro da Cunha Fragoso

Orientação: Prof^a Doutora Adelinda Araújo Candeias

Mestrado em PSICOLOGIA

Área de especialização: Psicologia da *Educação*

Dissertação

Évora, 29 de dezembro de 2016



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

Mestrado em Psicologia

Especialização em Psicologia da Educação

**Inteligência Emocional, Resiliência e Bem-Estar: um estudo
comparativo entre alunos do ensino secundário regular e profissional**

Susana Guerreiro da Cunha Fragoso

Orientador/a: Prof^a Doutora Adelinda Araújo Candeias

29 de dezembro de 2016

“Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas que já têm a forma do nosso corpo e esquecer os nossos caminhos que nos levam sempre aos mesmos lugares.

É o tempo da travessia e se não ousarmos fazê-la, teremos ficado para sempre à margem de nós próprios.”

Fernando Pessoa

Agradecimentos

“Toda a grande caminhada começa com um simples passo” (Buda), gigante e essencial, cuja envolvência, nos esquecemos, tantas vezes, de valorizar.

Às minhas colegas e amigas, Cristina Barra e Ana Luísa Oliveira, muito obrigada. Cristina, pela tua entrega, dedicação e paciência. Pelas horas que passámos a discutir ideias e a vingar teimosias e pelos minutos (muitos!) que consumimos entre tabelas e números, à procura do melhor possível! Pelas tardes de suor e pelas noites de diversão. Ana Luísa, pelo constante encorajamento, pela paciência para aturar as minhas manias e pela companhia em noites de trabalho e descontração. A ambas, obrigada pelas palavras certas, nos momentos certos, pela verdadeira amizade que me fazem, diariamente, sentir. Obrigada por, de alguma forma, terem tomado este pedaço do meu caminho, como se do vosso caminho se tratasse.

Aos meus pais, muito obrigada. Por sempre terem acalentado os meus sonhos e projetos. Por me terem ensinado a ser humilde e lutadora, a querer mais e a não ter medo de sonhar. Por estarem sempre presentes quando a vida atraiçooou. Por me ajudarem a nunca desistir e me transmitirem, todos os dias, que entre os nossos sonhos e as nossas conquistas, habita, quase somente, a coragem de acreditar. Obrigada por alimentarem diariamente a minha confiança no futuro e por, quando a esperança se estala e parte, continuarem a vir, num acolhedor abraço, ajudar-me a apanhar os pedaços e a recomeçar. O vosso berço continua a ser o meu grande porto de abrigo. Serão sempre parte integrante de tudo aquilo que sonho e projeto e uma das partes mais importantes de mim.

Ao meu marido pela compreensão, a paciência e o incentivo. Pelas noites de companhia no sofá, quando podia ser mais confortável e melhor estar noutra lado qualquer. Obrigada por, também nesta etapa, partilhares o meu caminho, com dedicação e amor.

Aos meus lindos sobrinhos Pedro, Tiago e Rodrigo, que me motivam a lutar por um mundo melhor, que me desafiam constantemente a descobrir outras formas de mim e me relembram, em cada abraço, da verdadeira essência dos laços de amor.

À minha irmã, por estar nos momentos bons e maus e aturar as minhas preocupações! À tia Lena, pelo incentivo constante, pelas palavras de força e coragem. A todos os meus amigos, em especial à Vanessa e à Tatiana, obrigada por aturarem os

meus discursos, teorias e ideias de mudar o mundo, sem me dizerem que sou louca por sonhar!

Ao meu querido e estimado Professor Doutor António Mendes Pedro que brindou o meu caminho e que contribui de forma marcada e decisiva para o meu lugar na Psicologia, na Psicossomática e na vida. Obrigada, não só pelos conhecimentos que me transmitiu e que continuam a fazer-me tanto sentido, mas também pelo carinho com que sempre me tratou além das cadeiras da Universidade.

Ao colega Marcelo Formosinho, rosto do projeto EPIS ao qual tive a sorte de pertencer. Obrigada pelas conversas motivadoras, pelas discussões saudáveis sobre a Psicologia e a vida! Pela partilha de conhecimentos e saberes que já tanto me enriqueceram.

Um obrigada igualmente especial à Dra. Lurdes Batista, diretora do Agrupamento de Escolas nº 4 de Évora, sem a qual o meu trabalho não teria sido possível. A sua mão amiga tem sido uma das coisas mais preciosas que já pude agarrar. Pelo seu constante carinho e a sua incansável disponibilidade, Muito Obrigada.

A todos os jovens que aceitaram participar nesta investigação, o meu muito obrigada! E obrigada a todos os jovens com quem trabalho que me ensinam e incentivam a aprimorar as minhas competências e me desafiam, todos os dias, para novas formas de ser e estar.

Por fim, dois importantes agradecimentos. Um muito especial à minha orientadora, Professora Doutora Adelinda Candeias, que, desde início, me abraçou a mim e ao meu projeto, sempre confiante dos frutos que juntos poderíamos oferecer.

E o último, o maior de todos, aos meus filhos, Beatriz e Rafael. As duas pessoas que, até hoje, mais me falaram de resiliência, que mais desafiam todas as minhas competências emocionais e me oferecem, diariamente, uma forma de amor sem par. Dois seres tão pequenos que, ainda assim, me motivam e ensinam todos os dias a suplantar-me, pessoal e profissionalmente. Me mostram que é sempre possível fazer melhor e chegar mais longe. Vocês mostraram-me recantos de mim que desconhecia, forças e poderes que julgava de outros mundos! Fazem-me sentir, em cada sorriso, a essência da felicidade. Obrigada. Vocês são o melhor de mim. O vosso amor mostra-me todos os dias o caminho a seguir. Todos os meus sonhos e projetos são por e para vocês: o meu mais puro amor eterno.

A todos com quem tenho a possibilidade de partilhar o meu dia-a-dia,

Muito Obrigada.

Inteligência Emocional, Resiliência e Bem-Estar: um estudo comparativo entre alunos do ensino secundário regular e profissional

Resumo

Esta investigação teve como principal objetivo estudar a relação entre os constructos Inteligência Emocional, Resiliência e Bem-estar Psicológico em jovens de ensino secundário, em vias distintas de ensino.

Participaram no estudo 245 jovens, com idades entre 15 e 23 anos, – 155 inseridos no ensino regular e 90 no ensino profissional –, pertencentes ao Agrupamento de Escolas nº 4 de Évora, que responderam a um Questionário Sóciodemográfico, ao Questionário de Inteligência Emocional traço (TEIQue-SF), à Escala de Resiliência de Wagnil e Young (ER) e à Escala de Medida de Manifestação de Bem-Estar Psicológico (EMMBEP).

Os principais resultados encontrados sugerem que os jovens do ensino profissional apresentam níveis mais elevados de inteligência emocional traço, resiliência e bem-estar psicológico e apontam para a existência de uma relação positiva entre os três constructos.

Palavras-Chave: Inteligência Emocional traço; Resiliência; Bem-Estar; ensino regular; ensino profissional

Emotional Intelligence, Resilience and Well-Being: A comparative study between regular high school and vocational route students

Abstract

The primary goal of this investigation was to study the relationship between Trait Emotional Intelligence, Resilience and Psychological Well-Being in young people in distinct routes of education.

The participants were 245 boys and girls, between the ages of 15 to 23, 155 of which in regular high school and the remain 90 in vocational routes, that responded to a Sociodemographic Questionnaire, to Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue-SF), to Wagnil and Young's Resilience Scale (ER) and to the Échelle de Mesure des Manifestations de Bien-Être Psychologique. They all belonged to de school's cluster nº4, in Évora.

The main results found suggest that vocational route students present higher levels of trait emotional intelligence, resilience and psychological well-being and point out to the existence of a positive relationship between the three constructs.

Key-Words: Trait Emotional Intelligence; Resilience; Psychological Well-Being; Regular High School; Vocational Routes.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	1
-------------------	----------

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. INTELIGÊNCIA EMOCIONAL	9
1.1 – Inteligência Emocional – breve resenha histórica	9
1.2 – O Modelo de Salovey-Mayer – a IE enquanto aptidão	11
1.3 – O Modelo Misto de Bar-On	13
1.4 – Inteligência Emocional: Aptidão Versus Traço	15
1.5 - A avaliação da Inteligência Emocional - propostas	17
2. RESILIÊNCIA	23
2.1 – Algumas noções gerais	23
2.2 – Resiliência, Adolescência e Escola	25
2.3 – A avaliação da resiliência – propostas	28
3. BEM-ESTAR PSICOLÓGICO	31
3.1 – Bem-Estar Subjectivo – BES	31
3.2 – Bem-Estar Psicológico – BEP	33
3.3 – Bem-estar, Adolescência e Escola	35
3.4 – A avaliação Do Bem-Estar Psicológico – propostas	37
4. INTELIGÊNCIA EMOCIONAL, RESILIÊNCIA E BEM-ESTAR – ESTUDOS EMPÍRICOS E “ESTADO DA ARTE”	39

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

5. METODOLOGIA	45
5.1 – Conceptualização e Pertinência do Estudo	45
5.2 – Objetivos e hipóteses	45
5.3 – Caracterização da Amostra	47
5.4 – Instrumentos	48
5.4.1 – Questionário de Inteligência Emocional Traço – Forma Reduzida	49
5.4.2 – Escala de Resiliência de Wagnild e Young	49

5.4.3 – A Escala de Medida de Manifestação de Bem-Estar Psicológico	50
5.4.4 – Questionário Sociodemográfico	50
5.5 – Procedimentos	50
5.1 – Procedimento de recolha de dados e Atenções Éticas	50
5.2 – Procedimento de Análise e Tratamento Estatístico dos Dados	51
6. RESULTADOS: ANÁLISE E DISCUSSÃO	53
6.1 – Estudo das qualidades psicométricas dos instrumentos	53
6.1.1 – Questionário de Inteligência Emocional Traço-Forma Reduzida	53
6.1.2 – Escala de Resiliência de Wagnil e Young	57
6.1.3 – Escala de Medida de Manifestação de Bem-Estar Psicológico	60
6.2 – Descrição dos Resultados No TEI-Que-SF, na ER e na EMMBEP	63
6.3 – Relação entre IE, R e BE	65
6.4 – Estudo de diferenças no TEIQue-SF, na ER e na EMMBEP	67
6.4.1 – Diferenças em função do género	68
6.4.2 – Diferenças em função do percurso formativo	71
6.4.3 – Diferenças em função de outras variáveis de natureza académica	77
6.4.3.1 Pensar em abandonar a escola	77
6.4.3.2. Utilidade Educação/Formação	82
CONCLUSÃO	91
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	99
ANEXOS	113
Anexo A – Alunos matriculados no ensino secundário público	115
Anexo B – Taxa de abandono precoce de educação e formação (Portugal)	117
Anexo C – Taxa de abandono precoce de educação e formação (Europa)	119
Anexo D – Questionário de Inteligência Emocional Traço - Forma Reduzida	121
Anexo E – Escala de Resiliência de Wagnil & Young	124
Anexo F – Escala de Medida de Manifestação de Bem-Estar Psicológico	127
Anexo G – Questionário Sóciodemográfico	130
Anexo H – Pedido de Autorização à Direção do AE nº4 de Évora	133
Anexo I – Carta de Consentimento Informado	135
Anexo J – Tabelas referentes ao estudo psicométrico dos instrumentos	137

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1	Caracterização da amostra por género e idade em função do tipo de percurso formativo e ano de escolaridade	48
Tabela 2	Descrição dos resultados obtidos no TEIQue-SF, na ER e na EMMBEP	63
Tabela 3	Descrição dos resultados obtidos no TEIQue-SF, na ER e na EMMBEP, em função do percurso formativo	64
Tabela 4	Coefficientes de correlação entre a Inteligência Emocional Traço, a Resiliência, o Bem-Estar e o Rendimento Académico	66
Tabela 5	Médias e Desvios-Padrões dos resultados obtidos no TEIQue-SF, na ER e na EMMBEP em função do género	69
Tabela 6	Efeitos da variável género nos resultados obtidos no TEIQue-SF, na ER e na EMMBEP	70
Tabela 7	Médias e Desvios-Padrões dos resultados obtidos no TEIQue-SF, na ER e na EMMBEP em função do percurso	72
Tabela 8	Efeitos da variável percurso nos resultados obtidos no TEIQue-SF	72
Tabela 9	Efeitos da variável percurso nos resultados obtidos na ER	72
Tabela 10	Efeitos da variável percurso nos resultados obtidos na EMMBEP	73
Tabela 11	Efeitos das subamostras da variável percurso nos resultados obtidos no TEIQue-SF	74
Tabela 12	Efeitos das subamostras da variável percurso nos resultados obtidos na ER	74
Tabela 13	Efeitos das subamostras da variável percurso nos resultados obtidos na EMMBEP	75
Tabela 14	Caracterização das frequências da variável "Pensar em abandonar a escola"	77
Tabela 15	Estudo das diferenças e efeitos da variável Pensar em Abandonar a Escola no TEIQue-SF	78
Tabela 16	Estudo das diferenças e efeitos da variável Pensar em Abandonar a Escola na ER	79
Tabela 17	Estudo das diferenças e efeitos da variável Pensar em Abandonar a Escola na EMMBEP	80

Tabela 18	Estudo das diferenças e efeitos da variável Pensar em Abandonar a Escola na EMMBEP – Total da Amostra	81
Tabela 19	Caracterização das frequências da variável "Utilidade da Educação/ Formação"	83
Tabela 20	Estudo das diferenças e efeitos da variável Utilidade da Educação/ Formação no TEIQue-SF	83
Tabela 21	Estudo das diferenças e efeitos da variável Utilidade da Educação/ Formação no TEIQue-SF – Total da amostra	84
Tabela 22	Estudo das diferenças e efeitos da variável Utilidade da Educação/ Formação na ER	85
Tabela 23	Estudo das diferenças e efeitos da variável Utilidade da Educação/ Formação na EMMBP, para o ensino regular	86
Tabela 24	Estudo das diferenças e efeitos da variável Utilidade da Educação/ Formação na EMMBP, para o ensino profissional	87
Tabela 25	Estudo das diferenças e efeitos da variável Utilidade da Educação/ Formação na EMMBP, para a amostra total	88

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	Esquema de amostragem dos domínios da Inteligência Emocional Traço nos Adultos	16
Figura 2	Componentes identificados no Modelo Teórico da Resiliência (Wagnil & Young)	30

INTRODUÇÃO

Atualmente é frequente encontrar junto dos jovens, desinteresse e desmotivação face à escola e a tudo o que a envolve. É comum encontrar jovens com percursos académicos com reprovações sucessivas, inúmeras experiências de fracasso académico e com escassa motivação para a aprendizagem dos conteúdos escolares. As taxas de absentismo revelam-se elevadas, chegando mesmo alguns jovens a abandonar o sistema educativo antes de concluírem a escolaridade básica obrigatória.

Este cenário exigiu que se equacionassem soluções para ultrapassar estes fenómenos educativos, que contribuíssem para motivar os alunos para a escola e assim, aumentar os seus níveis de desempenho escolar. É no seguimento destas constatações que surgem alternativas ao ensino regular, nomeadamente cursos de dupla certificação, como é o caso dos Cursos Profissionais¹. Atualmente, como demonstram as estatísticas, cerca de 44% dos alunos matriculados no ensino secundário estão em percursos alternativos, por oposição aos 56 % que se mantêm na via de ensino dita regular. Nomeadamente, no que concerne aos cursos profissionais, assistiu-se a um crescimento exponencial do número de alunos matriculados nos últimos sete anos: em 2006 tínhamos cerca de 4 302 alunos, número que, em 2013, se fixou em 68 161 (Anexo A).

Com a criação das vias de ensino alternativas aos currículos ditos regulares, surgiram, assim, novos desafios à educação e aos jovens, ao nível do seu processo educativo. Ao longo dos últimos anos tem-se verificado uma migração de jovens da via de ensino regular para a via de ensino profissional, aspeto que merece alguma atenção, na medida em que se revela pertinente compreender as razões desta transformação no panorama educativo. A taxa de abandono escolar situa-se, atualmente, nos 19,2% e, embora constitua uma curva descendente ao longo dos últimos anos, continua a ser uma das taxas mais elevadas na Europa (Anexos B e C).

¹ Os Cursos Profissionais foram criados ao abrigo do decreto-lei n.º 74/2004, de 26 de março.

Desta forma e assumindo que é necessário acompanhar as transformações de que a sociedade tem sido alvo, tal como criar estratégias de ajuste às implicações que delas têm resultado, revela-se pertinente explorar as características dos jovens que compõem o panorama educativo português, ao nível do ensino secundário. Neste sentido e por se reconhecer a importância da Inteligência Emocional, da Resiliência e do Bem-Estar, na vida em geral e na escola, em particular, considerou-se pertinente e justificável, abordar estes conceitos, numa tentativa de investigar a sua presença e contributo para o sucesso escolar dos jovens.

O conceito de Inteligência Emocional tem sofrido várias reformulações ao longo dos tempos e ainda hoje permanece de difícil definição. Das várias discussões em torno do conceito surgiu uma subdivisão que separou a noção de Inteligência Emocional em aptidão e traço, fazendo-a corresponder, respetivamente, às competências/aptidões cognitivas relacionadas com a emoção e às autoperceções ao nível emocional. Esta investigação centrou-se no conceito de Inteligência Emocional traço, que na literatura, já apresentou correlações importantes com questões do foro académico, bem como com aspetos do desenvolvimento humano (Andrei, Mancini, Baldaro, & Agnoli, 2014).

Em relação ao conceito de Resiliência, considerou-se muito importante a sua integração na presente investigação, na medida em que, não só o contexto educativo e a vida escolar representam grandes desafios diários para os jovens, como também a vida futura, nomeadamente, no que concerne às questões de inserção no mercado de trabalho, configura incertezas, preocupações e adversidades que os jovens, futuros adultos, terão que enfrentar. A Resiliência diz precisamente respeito à capacidade do sujeito enfrentar e adaptar-se positivamente nas situações adversas de intenso sofrimento e stress (Rutter, 2000; Master, 2001; Bonnano, 2004; Werner, 2005).

O conceito de Bem-Estar Psicológico aparece como essencial e central na presente investigação, uma vez que se encontra relacionado positivamente, com diversos aspetos das dimensões pessoal e social do indivíduo, bem como com a saúde mental, que sabemos tão importante para o funcionamento estável, adequado e eficaz do ser humano, no geral (Remédios, 2010; Bandeira & Machado, 2012).

Durante muito tempo, saúde e Bem-Estar foram colocados logística e filosoficamente separados da escola e da educação. Mas quando este paradigma se alterou os resultados foram surpreendentes, constando-se que escolas que trabalham intencionalmente para melhorar a saúde mental, social emocional e física dos seus estudantes e colaboradores, frequentemente apresentam os resultados positivos que

todos procuram. Este novo paradigma acarretou também mudanças na forma como os próprios estudantes existem no contexto educativo: passaram de meros atores passivos, para elementos ativos nos seus processos educativos. Assim parece claro, que esta mudança não se coaduna com procedimentos educativos estandardizados, mas antes com modelos centrados nas necessidades únicas e particulares da criança (Subotnik, 2009, 2011).

Sendo a saúde definida pela Organização Mundial de Saúde (OMS) enquanto um estado de completo Bem-Estar físico, mental e social e não meramente caracterizado pela ausência de doença ou enfermidade/debilidade, uma abordagem direcionada para a promoção da saúde destaca a necessidade de ambientes de suporte para a saúde, que fortaleçam as pessoas, lhes possibilitem participar, lhes permitam escolhas saudáveis e que se direcionem às suas vulnerabilidades.

Assim, uma visão verdadeiramente integradora e promotora da saúde, na vertente mais extensa do conceito, visa dotar e melhorar, no indivíduo e na comunidade, a capacidade de tomar o controlo sobre a sua vida e assenta, necessariamente, no uso de estratégias que promovam ambientes de suporte, desenvolvimento de aptidões de competência emocional, cruciais para a autoeficácia (Saarni, 1999) e Resiliência individual, sempre respeitando os valores da cultura, da equidade, da justiça social e da dignidade pessoal. Neste sentido, apresentam-se fundamentais as políticas multidimensionais e a integração das várias estruturas envolvidas no ambiente e na vida do jovem e da criança, dado que para o seu Bem-Estar global concorrem, não só os aspetos intraindividuais, como também o contexto social, familiar e socioeconómico (Kickbusch, 2012).

Esta investigação pretende dar um contributo teórico que permita, não só alargar o conhecimento sobre os constructos Inteligência Emocional e Resiliência e Bem-Estar Psicológico, mas também compreender melhor a relação entre eles e a forma como se relacionam, cada um, com o sucesso escolar. As principais razões que justificaram a opção por este tema, centraram-se na necessidade de compreender de que forma podemos contribuir para dotar os nossos jovens de competências essenciais ao seu equilíbrio e estabilidade, na vontade de realizar um estudo inovador acerca de uma realidade muito atual – a migração de jovens da via de ensino regular para a via de ensino profissional – e na noção de que é necessário compreender e encontrar estratégias para gerir o panorama educativo atual, no qual os jovens parecem estar insatisfeitos e a procurar alternativas a um ensino regular que não os cativa. Nem prende.

Em relação à estrutura, esta dissertação encontra-se organizada em duas partes distintas, mas complementares. A primeira parte integra o estudo teórico está organizada em torno dos três conceitos chave - Inteligência Emocional, Resiliência, Bem-Estar Psicológico – concluindo-se com a apresentação de alguns estudos empíricos relativos aos mesmos (Estado de Arte). A segunda parte corresponde ao estudo empírico e contempla dois capítulos – o primeiro relativo à metodologia e o segundo relativo à apresentação e discussão dos resultados, tendo em conta os objetivos e as hipóteses de trabalho desta dissertação de Mestrado.

O primeiro capítulo é dedicado à Inteligência Emocional e contempla a evolução do conceito até aos dias de hoje, começando por um apanhado das suas origens. Depois são descritos os dois principais tipos de modelos de Inteligência Emocional (os Modelos de Aptidões e os Modelos Mistos), no sentido de compreender o contributo dos mesmos para a definição e avaliação deste constructo. Num terceiro momento é apresentado o conceito de Inteligência Emocional traço e as suas diferenças, relativamente ao conceito de Inteligência Emocional entendida enquanto aptidão. Este capítulo termina com a descrição dos principais instrumentos desenvolvidos no âmbito dos diferentes modelos para a avaliação da Inteligência Emocional, bem como a sua comparação com os instrumentos desenvolvidos especificamente para o constructo de Inteligência Emocional traço, com ênfase no Questionário de Inteligência Emocional traço (TEIQue) – instrumento utilizado na presente investigação.

No segundo capítulo são abordadas as questões referentes à Resiliência, às suas origens e aos conceitos associados no sentido de perceber a importância e a pertinência da integração deste constructo nas mais variadas áreas do conhecimento científico. No final do capítulo são apresentadas as hipóteses de avaliação do constructo em causa, dando especial atenção à escala utilizada no presente estudo – Escala de Resiliência (ER) de Wagnil e Young (1993).

O terceiro capítulo foi dedicado ao Bem-Estar. O capítulo começa com uma breve resenha histórica, onde são abordados os fundamentos do conceito e as suas implicações. Seguidamente são descritos os conceitos de Bem-Estar Subjetivo e Bem-Estar Psicológico e são apresentados os aspetos que caracterizam ambos, bem como alguns instrumentos de medida que lhes estão associados. Num terceiro momento, tentou-se enquadrar a noção de Bem-Estar na adolescência e na escola, com a finalidade de explorar e compreender de que forma este constructo apresenta contornos relevantes nesta faixa etária e no contexto educacional, especificamente. No final do

capítulo são abordadas as hipóteses avaliativas deste constructo, dando particular ênfase à Escala de Medida de Manifestações do Bem-Estar Psicológico (EMMBEP), que foi utilizada no nosso estudo empírico.

O quarto capítulo ficou reservado a uma síntese dos principais estudos que envolvem a Inteligência Emocional traço, a Resiliência e o Bem-Estar Psicológico. São apresentados alguns estudos que integram mais do que um destes constructos e os relacionam entre si, bem como com outros conceitos relevantes para a presente investigação.

No quinto capítulo inicia-se a apresentação do nosso estudo empírico, com a descrição da metodologia. Começamos por apresentar os objetivos e as hipóteses de trabalho, passando-se depois à caracterização da amostra e à descrição dos instrumentos e à explicitação do procedimento geral de recolha de dados e do seu tratamento estatístico.

No sexto e último capítulo apresentam-se os resultados, sua análise e discussão. Começamos por apresentar o estudo das qualidades psicométricas dos três instrumentos (análise dos itens, validade de constructo e consistência interna), designadamente, o TEIQue-SF, a ER e a EMMBEP, junto da nossa amostra. Seguidamente, apresentamos o estudo da relação entre Inteligência Emocional (avaliada pelo TEIQue-SF), Resiliência (avaliada pela ER) e Bem-Estar Psicológico (avaliado pela EMMBEP), que constitui o segundo objetivo da presente dissertação. Por fim, apresentamos o estudo das diferenças dos resultados no TEIQue-SF, na ER e na EMMBEP em função de variáveis sociodemográficas, nomeadamente: género, percurso formativo e outras variáveis de natureza académica (tais como, pensar em abandonar a escola e utilidade da educação/formação).

A presente tese de mestrado termina com uma conclusão, onde se encontram sistematizadas as principais noções teóricas que envolvem os constructos em investigação, os resultados mais relevantes obtidos no estudo empírico e uma, conseqüente, reflexão acerca dos mesmos. São ainda evidenciadas algumas limitações desta pesquisa, bem como lançadas algumas pistas para futuras investigações.

Parte I

ENQUADRAMENTO

TEÓRICO

INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

1.1 Inteligência Emocional – breve resenha histórica

A inteligência é um constructo que tem assumido, ao longo dos tempos, diferentes contornos e que tem sido alvo das mais variadas abordagens. Passámos de uma abordagem dita “clássica” do conceito de inteligência, vigente, sensivelmente, até à década de 60, na qual a inteligência era entendida numa perspetiva diferencial-psicométrica (preconizava-se o estudo das diferenças individuais no âmbito intelectual e o desenvolvimento de instrumentos para medir essas mesmas diferenças) até aos dias de hoje, nos quais, o conceito de inteligência enquanto capacidade única, foi substituído pelo de “inteligências” múltiplas e distintas (Coll, Marchesi & Palacios, 2004).

O conceito de Inteligência Emocional – IE – teve as suas raízes em 1920, com os trabalhos de Edward Thorndike, no domínio da inteligência social, que se focaram no acesso, descrição e definição do comportamento socialmente competente (Chapin, 1942; Doll, 1935; Moss & Hunt, 1927; Moss et al., 1927; Thorndike, 1920 cit. por Bar-On, R., 2005). A par e passo com os trabalhos de Thorndike, Edgar Doll (1935) publicou o primeiro instrumento com a finalidade de medir o comportamento socialmente competente em crianças pequenas. Em 1940, também Weschler falou sobre a influência dos fatores não intelectuais no comportamento inteligente, o que acabou por transformar-se num contributo importante para o conceito em causa (cit. por Bar-On, 2005).

Na segunda metade do século XX, as discussões em torno da inteligência social ocuparam os investigadores, não tanto no que respeita ao acesso e descrição do conceito, mas essencialmente na compreensão da finalidade do comportamento interpessoal e do papel que este tem na adaptabilidade efetiva do indivíduo (Zirkel, 2000 cit. por Bar-On, 2005). As várias definições de inteligência social contribuíram, em larga escala, para a posterior definição do conceito de Inteligência Emocional, bem como para a discussão acerca da possibilidade de ambos os conceitos representarem componentes interrelacionados do mesmo constructo (Bar-On, 2005).

Fundamental para a emergência, descrição e entendimento do conceito de Inteligência Emocional foi também a definição do conceito de Alexitimia que se foca na incapacidade de reconhecer, compreender e descrever emoções.

No final do século XX, foram feitas várias tentativas de combinar as dimensões emocional e social, nomeadamente Howard Gardner (1983) conceptualizou as “inteligências pessoais” (inteligências múltiplas) com base em dois tipos: inteligência intrapessoal e inteligência interpessoal. (cit. por Bar-On, 2005). Sete anos mais tarde, o conceito de *competência emocional* foi descrito e caracterizado por Saarni (1990), contemplando 8 aptidões/competências emocionais e sociais interrelacionadas.

De todas estas reflexões em torno dos conceitos de inteligência social, competência emocional, aptidões e inteligências intra e interpessoais, nasceram dois modelos principais explicativos da Inteligência Emocional – conceito que ganhou vida, formalmente, em 1990 pelas mãos de Salovey e Mayer (cit. por Osofsky, 1991). Foi, no entanto, Daniel Goleman que deu grande notoriedade ao conceito de Inteligência Emocional, em 1995, no livro onde preconizou um modelo considerado, posteriormente, misto, no qual estipula que a Inteligência Emocional compreende cinco capacidades essenciais: autoconhecimento emocional, controlo emocional, auto motivação, reconhecimento de emoções em outras pessoas e habilidade em relacionamento interpessoais (Goleman, 1995) De acordo com esta abordagem o constructo em causa gira em torno da habilidade que o indivíduo tem para compreender e negociar com os outros, comprometendo-se em situações sociais de forma eficaz e competente. Já nesta altura, Goleman (1995) previu que, junto das populações jovens, a IE conduziria a menos agressividade e rudeza, melhor popularidade e melhorias na aprendizagem assim como decisões mais acertadas no que concerne a drogas, tabaco e sexo.

Já no século XXI, a IE veio a incorporar uma multiplicidade de novas conceptualizações, sendo a noção de Inteligência Emocional enquanto traço (Petrides, 2009), o cerne de uma das mais recentes discussões em torno deste constructo. Iremos, sucintamente, abordar as principais teorias que giram em torno deste conceito.

1.2 O Modelo de Salovey-Mayer – a IE enquanto aptidão

Apesar da definição de Inteligência Emocional enquanto aptidão se afastar da abordagem definida para este estudo em concreto, por uma questão conceptual, pareceu-nos indicado introduzir este modelo no corpo teórico. Salovey e Mayer (1990) foram os primeiros autores a definir efetivamente o conceito de Inteligência Emocional, considerando que este seria um subsistema da inteligência social que diz respeito à capacidade do indivíduo para monitorizar os seus próprios sentimentos e emoções, assim como os dos outros, discriminá-los entre si e usar essa informação para guiar o seu pensamento e as suas ações. Num primeiro momento, a Inteligência Emocional apresentava três ramos, nomeadamente, surgimento e expressão da emoção, regulação da emoção e utilização da emoção, todos com subramificações respeitantes às áreas de incidência da “tarefa emocional” (Salovey & Mayer, 1990).

Mais tarde, os autores aprimoraram a sua teoria e, mais formalmente, definiram Inteligência Emocional enquanto a aptidão para perceber e expressar emoção, para assimilar a emoção no pensamento, compreender e raciocinar com a emoção e regular a emoção em si próprio e nos outros (Salovey & Mayer, 1997; Grunes, Gudmundsson, & Irmer, 2014). Assim, a IE refere-se, em parte, a uma competência para reconhecer os padrões emocionais que estabelecemos diariamente e a raciocinar e resolver problemas com base neles (Salovey & Mayer, 1997; Salovey & Mayer, 1990. cit. por Mayer, Salovey & Caruso, 2000).

Salovey e Mayer (1997) ao redefinirem o seu modelo consideraram conveniente separar as aptidões e competências em quatro áreas distintas, referindo que a ordem dos ramos do modelo representa o grau em que a aptidão se encontra integrada no resto dos sistemas psicológicos do indivíduo, ou seja, no todo da sua personalidade (Mayer, 1998, 2001). Estes quatro níveis ou ramos, estruturados hierarquicamente, que se orientam da perceção para a gestão (Mayer, Salovey, & Caruso, 2004) em conformidade com a complexidade dos processos psicológicos envolvidos, são, respetivamente:

- 1) Aptidão para perceber / reconhecer as emoções; Aptidão para usar a emoção em prol do pensamento;
- 2) Aptidão para compreender as emoções;
- 3) Aptidão para gerir as emoções.

Explorando cada um dos níveis mais em detalhe (Mayer & Salovey, 1997):

- O primeiro nível, que reporta à **Percepção das Emoções**, diz respeito à capacidade de reconhecer as emoções em si próprio e nos outros, nomeadamente através das expressões faciais e posturais. Este é um domínio que implica e envolve a percepção não-verbal, ao mesmo tempo que compreende a capacidade individual para exprimir sentimentos e necessidades subjacentes.
- O domínio da **Facilitação do Pensamento** compreende, exatamente, a capacidade do indivíduo de colocar as emoções ao serviço do pensamento e da ação. Esta componente remete para a importância da influência das experiências emocionais em alguns aspetos do funcionamento cognitivo do sujeito, assim como para as mais-valias da emoção servir o pensamento. Segundo Izard (2001,2008) o conhecimento do elo entre pensamento e emoção pode ser usado para dirigir os planos do indivíduo.
- O ramo da **Compreensão das Emoções** refere-se à capacidade para analisar emoções, compreender e apreciar as suas possíveis tendências e direções ao longo do tempo, bem como compreender o alcance das suas consequências (Frijda, 1988; Lane, Quilan, Schwartz, Walker, & Zeitlin, 1990; Ortony et al., 1988; Roseman, 1984). Os aspetos desenvolvimentais deste domínio coincidem com o crescimento da linguagem e do pensamento intencional (Mayer, Salovey & Caruso, 2004). Este ramo também integra a capacidade de rotular e discriminar sentimentos.
- O último nível do modelo, **Gestão das Emoções**, compreende a capacidade de gerir emoções, o que necessariamente implica o todo da personalidade, uma vez que as emoções são geridas em conformidade com os objetivos, o autoconhecimento e a consciência social do sujeito (Averill & Nunley, 1992; Gross, 1998; Parrot, 2002). As implicações desta componente vão-se aprimorando à medida que o sujeito avança na idade e, nomeadamente, a competência para evitar sentimentos ou retocar apreciações para se assegurar a si próprio ou atingir serenidade de espírito, cresce. (e.g., Erber, 1996; Larsen, 2000; Tice & Bratslavsky, 2000; Wenzlaff, Rude, & West, 2002). Em suma, esta

etapa pressupõe a existência da possibilidade de colocar em prática os conhecimentos emocionais com o intuito da resolução de problemas de forma mais eficaz, adequada e satisfatória, estando inerente a este processo uma compreensão progressiva das emoções em si próprio e na sua relação com os outros.

De acordo com os autores do modelo, estes quatro ramos interrelacionam-se por completo não se podendo cumprir algumas das tarefas de um ramo se outras anteriores não estiverem adquiridas. Não só entre os níveis do modelo – que vão da implicação de áreas discretas de processamento de informação até à integração nos planos e objetivos do sujeito, implicando assim o todo da personalidade – mas também dentro de cada ramo existe uma progressão desenvolvimental de competências mais básicas para competências mais sofisticadas (Mayer & Salovey, 1997).

1.3 O Modelo Misto de Bar-On

Bar-On (1997) sofreu influências de vários autores para a construção do seu modelo de Inteligência Emocional, nomeadamente dos trabalhos de Darwin (1872/1965), de Thorndike (1920), de Weschler (1940,1943), de Sifneus (1967) e de Appelbaum (1973). Construiu um modelo considerado misto – por oposição aos modelos de aptidões – que adota esta designação por combinar o que se pode tomar como aptidões mentais com outras características que se consideram separadas da aptidão mental (Mayer, Salovey & Caruso, 1999 cit. por Stenberg, 2000).

Para o autor, a inteligência descreve o agregado de aptidões, capacidades e competências que representam o leque de conhecimento usado para lidar com a vida com eficácia. O adjetivo emocional é usado para enfatizar que este tipo específico de inteligência difere da inteligência cognitiva (Bar-On, 1997). De acordo com o seu modelo, a inteligência social-emocional compreende um cruzamento entre as competências, aptidões e facilitadores emocionais e sociais interligados, que determinam quão efetivamente o sujeito se expressa e se compreende a si próprio, como compreende os outros e se relaciona com eles e como lida com as exigências, os desafios e as pressões diárias (Bar-On, 2005).

A Inteligência Emocional, no modelo de Bar-On, compreende então cinco grandes dimensões:

- a) Competências intrapessoais;
- b) Competências interpessoais;
- c) Adaptabilidade;
- d) Gestão do Stress;
- e) Humor Geral.

Em maior detalhe (Bar-On, 2005), as **competências intrapessoais** dizem respeito à capacidade do indivíduo para reconhecer, compreender e expressar emoções e sentimentos; as **competências interpessoais** referem-se à capacidade para compreender como os outros se sentem e também às capacidades intrínsecas aos relacionamentos interpessoais; a **adaptabilidade** concerne à forma como o sujeito lida com as emoções, se controla e autorregula; a **gestão do stress** está relacionada com a capacidade para lidar com a mudança, adaptar-se e resolver problemas de natureza pessoal e interpessoal; e, finalmente, o **humor geral**, que diz respeito à capacidade para gerar afetos positivos e estar motivado.

O Modelo de Bar-On (1988,1997), mais tarde corroborado por Ugarriza (2001), forneceu uma base teórica para a criação do *Emotional Questionnaire Inventory – EQ-i*, – que acabou por também ser usado para examinar o próprio modelo conceptual (Bar-On, 2005). Este instrumento além de fornecer uma medida geral de Inteligência Emocional (EQ) fornece também medidas ao nível das cinco grandes dimensões do modelo, tornando possível traçar um perfil social e afetivo (Bar-On, 1997).

Cada uma destas dimensões contém subcomponentes, que representam competências relacionadas. Num total de quinze subescalas, dez correspondem a capacidades básicas que se referem a aspetos essenciais da Inteligência Emocional, tais como, autoconsciência emocional, autoconsideração, assertividade, empatia, relações interpessoais, tolerância ao stress, controlo dos impulsos, validação, flexibilidade e resolução de problemas, e as outras cinco foram definidas pelo autor enquanto competências facilitadoras da IE, nomeadamente, otimismo, autorregulação, alegria, independência emocional e responsabilidade social (Bar-On, 2005).

1.4 Inteligência Emocional: Aptidão Versus Traço

No início do século XX, no que respeita aos primeiros trabalhos no campo da Inteligência Emocional, constatou-se a existência de falhas ao nível da forma de medição e da operacionalização do conceito em causa, mais especificamente na distinção fundamental entre medidas de autorresposta e medidas de performance máxima, conduzindo a uma confusão conceptual e a resultados contraditórios. Nesta sequência Petrides e Furnham (2001) propuseram uma distinção conceptual entre dois tipos de IE, tendo por base o método de medição utilizado para os operacionalizar.

Assim, a Inteligência Emocional enquanto aptidão, diz respeito às competências/aptidões cognitivas relacionadas com a emoção, que são medidas via testes de máxima performance, por oposição à Inteligência Emocional traço que concerne às autopercepções ao nível das emoções, cuja medição é feita através de questionários de autopreenchimento (Petrides, 2011).

A Inteligência Emocional Traço define-se, assim, enquanto uma constelação de auto percepções situada nos níveis mais baixos das hierarquias da personalidade (Petrides, Pitta & Kokkinari, 2007). Segundo Petrides (2011), a IE traço está contida no domínio da personalidade ao passo que a IE enquanto aptidão está contida no domínio das competências cognitivas. A IE traço considera-se que possa ser parte das taxonomias major da personalidade, tais como as *Big Five* (Neuroticismo ou instabilidade emocional, Extroversão, Amabilidade, Escrupulosidade e Abertura para a experiência) (Costa & McCrae, 1992), mais do que ser independente delas.

Neste sentido, algumas investigações que correlacionaram o constructo com as referidas dimensões, revelaram que o Neuroticismo ou instabilidade emocional é, dos cinco fatores, aquele com maior correlação com a IE traço, seguido do fator Extroversão (Collins, Freeman & Chamorro-Premuzic, 2012; Freudenthaler et al., 2008; Johnson, Batey & Holdsworth, 2009; Petrides et al, 2010, cit. por Andrei, Mancini, Baldaro, & Agnoli, 2014). De acordo com Caspi, Roberts e Shiner (2005) ambos os fatores abrangem aspetos da personalidade relacionados com a emoção, que também se encontram contemplados no constructo de IE traço (Andrei, Mancini, Baldaro, & Agnoli, 2014). Uma vez que a IE traço diz respeito às percepções que as pessoas têm das suas próprias competências emocionais, esta teoria fornece uma operacionalização que

reconhece a subjetividade da experiência emocional (Petrides, 2011), aspecto que se encontra em falta nos instrumentos de medida que avaliam performances máximas ao nível de aptidões e competências.

Os quinze domínios estabelecidos nesta teoria tiveram a sua origem numa análise de conteúdo dos primeiros modelos de IE, bem como em alguns constructos relacionados, nomeadamente, nos conceitos de alexitimia, comunicação afetiva, expressão emocional e empatia (Petrides, 2009). A Figura 1 retrata esquematicamente não só os quinze domínios, mas também a forma como o indivíduo se percebe aquando da existência de resultados altos, em cada domínio, respetivamente (Petrides, 2010, 2011).

Facetas	Resultados altos: os sujeitos vêm-se enquanto...
<i>Adaptabilidade</i>	...flexíveis e dispostos para se adaptarem a novas condições.
<i>Assertividade</i>	...diretos, franco e dispostos a defender os seus direitos.
<i>Expressão da Emoção</i>	...capazes de comunicar os seus sentimentos aos outros.
<i>Gestão da emoção (outro)</i>	...capazes de influenciar os sentimentos das outras pessoas.
<i>Perceção da Emoção (no próprio e no outro)</i>	...esclarecidos acerca dos seus próprios sentimentos bem como dos sentimentos dos outros.
<i>Regulação da Emoção</i>	...capazes de controlar as suas próprias emoções.
<i>Impulsividade (baixa)</i>	...reflexivos e menos propensos à cedência de impulsos/compulsões.
<i>Relacionamentos</i>	...capazes de manter relações pessoais gratificantes/satisfatórias.
<i>Autoestima</i>	...bem sucedidos e auto-confiantes.
<i>Auto motivação</i>	...motivados e com baixa probabilidade de desistir face à adversidade.
<i>Consciencialização social</i>	...comunicadores realizados com competências sociais superiores.
<i>Gestão do Stress</i>	...capazes de suportar a pressão e regular o stress.
<i>Traço Empatia</i>	...capazes de tomar o lugar do outro.
<i>Traço Felicidade</i>	...alegres e satisfeitos com as suas vidas.
<i>Traço de Otimismo</i>	...confiantes e capazes de olhar o lado positivo da vida.

Figura 1 - Esquema de amostragem dos domínios da Inteligência Emocional Traço nos Adultos

Fonte: Petrides, K. (2010). *Trait Emotional Intelligence Theory*. *Industrial and Organizational Psychology*, 3, 136-139.

Importa salientar, em conclusão, que a Inteligência Emocional enquanto aptidão e a Inteligência Emocional traço são dois constructos distintos, diferenciados pelos métodos de medição usados para a sua operacionalização, respetivamente, mais do que pelos conteúdos dos seus domínios de amostragem. Tal significa que, mesmo que os dois métodos fossem usados para aceder exatamente aos mesmos domínios de referência as operacionalizações resultantes seriam, na sua essência, diferentes (Osofsky, 1991)

Esta investigação centrou-se no conceito de Inteligência Emocional Traço.

1.5 A avaliação da Inteligência Emocional - propostas

Tal como já foi abordado no ponto anterior, existe uma diferença marcada e marcante nos instrumentos que acompanham os modelos de Salovey-Mayer (1997) e a mais recente proposta do conceito de Inteligência Emocional Traço. Ao longo das duas últimas décadas, sensivelmente, tem persistido alguma controvérsia acerca do conceito de Inteligência Emocional e, conseqüentemente, da melhor forma de lhe aceder (Ferrándiz, Hernández, Bermejo, Ferrando & Sáinz, 2012).

No final do século XX, Mayer, Salovey e Caruso (2000) conceptualizaram três formas diferentes de avaliação do constructo em causa, essencialmente com base nos modelos conceptuais vigentes, designadamente:

- 1) A avaliação através de testes de desempenho, cuja finalidade é a determinação do grau de aptidões e competências. Teve origem no âmbito do Modelo de Salovey e Mayer (1990,1997), que preconiza quatro ramos de aptidões ao nível emocional: perceção, compreensão, gestão e uso das emoções. Estes dois autores, juntamente com Caruso (2002), construíram várias escalas para medir a IE, a última das quais, intitulada *MSCEIT – Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test* – contém oito tarefas: duas para medir cada ramo da teoria dos autores (Mayer, Salovey, & Caruso, 2004).
- 2) A avaliação que procura compreender como é que a pessoa é percebida pelos outros – escalas de *observer rating* ou método dos informantes. Esta é

uma forma de avaliação que implica que alguém que conheça o indivíduo tenha que decidir se ele é ou não emocionalmente inteligente. O *Emotional Competence Inventory* (ECI), de Daniel Goleman (1998) é um exemplo deste tipo de prova.

- 3) A avaliação através das escalas de *self-report* ou autorrelato que são as mais frequentemente utilizadas nos modelos mistos, como é o caso do Modelo de Bar-On (1997), cujo instrumento de avaliação associado é o EQ-i – *Emotional Quocient Inventory*. Este instrumento fornece uma medida geral de Inteligência Emocional, bem como medidas ao nível das dimensões constantes da teoria do autor: intrapessoal, interpessoal, adaptabilidade, gestão do stress e humor geral. Assim, esta escala oferece também a possibilidade de traçar um perfil social e afetivo do indivíduo (Bar-On, 1997). No âmbito das escalas de autorrelato e a propósito da definição de Inteligência Emocional Traço (Petrides, 2001), surgiu o *Trait Emotional Intelligence Questionnaire* (TEIQue), um instrumento de avaliação, segundo os autores, mais exato, uma vez que se baseia num constructo que consiste na autoperceção e nas disposições comportamentais, aspetos compatíveis com a natureza subjetiva das emoções.

Os modelos de Inteligência Emocional, a propósito dos pontos que os distinguem conceptualmente, configuram-se complementares. Em conjunto, oferecem uma abordagem do constructo multifacetada, que contempla, por um lado, a “essência” da capacidade do sujeito relativamente às competências emocionais, bem como a forma como o sujeito se percebe relativamente a elas e por outro lado, diferentes aspetos que funcionam como facilitadores emocionais e sociais e que, por isso, influenciam amplamente não só as competências do sujeito como a sua perceção delas. Assim, os três modelos conjugados e as suas respetivas estratégias avaliativas permitem uma compreensão alargada do conceito de Inteligência Emocional.

Outro dos contributos importantes destes modelos passa pela sua aplicabilidade prática, na medida em que fornecem ferramentas passíveis de ser utilizadas e úteis para a prática psicológica, contribuindo assim de forma importante para a psicologia da atualidade que se preocupa em perceber não só os processos de funcionamento, como também a forma como eles se repercutem no indivíduo e na sua prática quotidiana.

Segundo Petrides (2001) o processo da construção de testes com vista à avaliação da IE não considerou a distinção psicométrica fundamental entre os níveis de performance máxima e padronizada (Cronbach, 1949; Hofstee, 2001, cit. por Petrides, 2011). Este aspeto tornou-se problemático, uma vez que, abordagens instrumentais diferentes produziram quase de certeza resultados diferentes ainda que o modelo subjacente operacionalizado fosse o mesmo (Petrides & Furnham, 2000, 2001). Desde essa altura, em todos os estudos que investigaram este assunto, tem sido demonstrado que as várias metodologias usadas na medição da IE não convergem (Van Rooy, Viswesvaran & Pluta, 2005; Warwick & Nettelbeck, 2004 cit. por Petrides, 2011). Nomeadamente no que respeita aos conceitos de Inteligência Emocional enquanto aptidão e Inteligência Emocional traço, as correlações entre as medidas são invariavelmente baixas, corroborando, assim, a distinção explícita entre estes dois conceitos (Brannick, et al., 2009).

Não obstante, revela-se importante salientar algumas das vantagens e desvantagens encontradas para as diferentes formas de avaliar a Inteligência Emocional. Assim, relativamente às escalas de autorrelato, a questão da desejabilidade social é considerada como uma possível desvantagem, uma vez que os sujeitos podem falsificar as respostas por querer ou sentir necessidade de fornecer uma impressão mais favorável de si próprios de forma a melhor corresponder às expectativas do outro e da sociedade (Mayer et al., 2000; Petrides, 2011). No entanto, são de fácil administração e apresentam a vantagem de permitir o acesso a experiências internas difíceis de obter através da medição de aptidões e de possibilitar a avaliação de processos conscientes relacionados com a IE (Mayer et al., 2000).

Mayer e colaboradores (2000) salientaram ainda que os resultados das escalas de autorrelato, uma vez que estas se baseiam no autoconceito, dependem sempre da construção e estabilidade do mesmo. Ou seja, na presença de um autoconceito fidedigno este instrumento pode funcionar como uma medida precisa da capacidade em causa, mas se o autoconceito for pouco preciso, o instrumento facultará apenas informação sobre a perceção do sujeito sobre si próprio e não acerca das suas reais capacidades (Mayer et al., 2000).

No que concerne às escalas de *observer rating* continua a colocar-se a problemática da perceção. Dado que este é um método baseado na avaliação realizada por outro sujeito externo ao sujeito em causa, ou seja, baseada na forma como a pessoa

é vista pelos outros, na maioria das vezes avalia-se mais a reputação da pessoa do que propriamente as suas capacidades reais (Mayer et al., 2000).

A principal limitação dos testes de medida da Inteligência Emocional, que visam determinar o nível de aptidão e competência do sujeito (testes de performance máxima), consiste na falha ao acesso da experiência emocional. A natureza subjetiva das emoções, quando ignorada, levanta obstáculos e alguns autores defendem que a experiência emocional não pode ser artificialmente objetivada de maneira a pertencer, harmoniosamente, a esta forma de avaliação (Petrides, 2011).

Apesar de não existir um consenso acerca da melhor forma de avaliação do conceito de IE há autores que defendem o aperfeiçoamento dos testes de medição de aptidões (Kaufman & Kaufman, 2001), uma vez que a inteligência reporta à capacidade de desempenho real dos indivíduos em matéria de tarefas mentais e não propriamente às crenças dos indivíduos acerca dessa capacidade (Salovey & Mayer, 1997).

Outros autores defendem a validade das escalas de autorrelato, considerando que estas possibilitam a análise da autopercepção em contraste com a competência (e.g., Woyciekoski & Hutz, 2009).

Outra das principais controvérsias do panorama atual diz respeito à definição do conceito de IE. Alguns autores defendem que esta não pode ser uma forma de inteligência diferenciada, uma vez que não existem respostas objetivas para os testes de Inteligência Emocional (Roberts, Zeidner & Matthews, 2001).

Revela-se importante refletir sobre a separação ou complementaridade dos constructos de IE enquanto aptidão e de IE traço, sem esquecer que reportam, necessariamente, como já foi abordado, ao uso de instrumentos de medida diferenciados (Petrides, 2009). De acordo com Goldenberg, Matheson e Mantler (2010) a diferenciação entre aptidão e IE Traço já foi provada empiricamente, o que suporta necessariamente a ideia de que estamos na presença de dois constructos diferentes (Andrei, Mancini, Baldaro, Trombini & Agnoli, 2014).

Relativamente à investigação em causa e uma vez que o constructo abordado foi o de Inteligência Emocional traço, será utilizado o Questionário de Inteligência Emocional Traço – na sua forma reduzida – que se distingue, pela positiva, de outros instrumentos de medida, essencialmente por três razões (Petrides, 2011):

- 1) Oferece uma conexão direta para a teoria da Inteligência Emocional traço que lhe está subjacente;
- 2) Fornece uma cobertura compreensiva dos domínios de amostragem do modelo da IE traço;
- 3) Apresenta maior validade preditiva.

Segundo Petrides (2011) todos os estudos que compararam o TEIQue com outras medidas de IE concluíram que este tem maior validade preditiva e propriedades psicométricas superiores, na sua generalidade (Freudenthaler, Neubauer, Gabler, & Scherl, 2008 ; Gardner & Qualter, 2010 ; Martins et al., 2010 cit. por Petrides, 2011). Este instrumento tem sido usado em numerosos estudos, nomeadamente nas áreas da neurociência (Mikolajczak, Bodarwe, Laloyaux, Hansenne, & Nelis, 2010), da satisfação ao nível dos relacionamentos (Smith, Heaven, & Ciarrochi, 2008), da psicopatologia (Ali, Amorim, & Chamorro-Premuzic, 2009), das adições (Uva et al., 2010), dos tempos de reação (Austin, 2009), da saúde (Johnson, Batey, & Holdsworth, 2009) e da genética comportamental (Vernon, Villani, Schermer, & Petrides, 2008).

Recentemente e a propósito de algumas críticas acerca da conceptualização da Inteligência Emocional enquanto um traço de personalidade, foram efetuados estudos a fim de examinar a validade incremental das duas formas do TEIQue para os adultos, cujos resultados sugerem que o este instrumento explica, consistentemente, a variância incremental relativa às diferentes áreas de funcionamento, além das dimensões de personalidade de ordem mais elevada e outras variáveis relacionadas com a emoção (Andrei, Siegling, Aloe, Baldaro, & Petrides, 2016).

A versão completa do instrumento é composta por cento e cinquenta e três itens, que se enquadram em quinze facetas (os domínios da teoria da Inteligência Emocional Traço) e quatro fatores: Emocionalidade, Autocontrolo, Sociabilidade e Bem-Estar (Petrides & Cooper, 2010) reportando ainda o instrumento para um resultado global da Inteligência Emocional traço (Petrides, 2009). A forma reduzida foi construída com base na versão completa, da qual foram retirados dois itens pertencentes a cada domínio, que foram selecionados tendo em atenção a sua correlação com os resultados totais do respetivo domínio, de maneira a assegurar uma cobertura maior do domínio de amostragem em questão (Petrides, 2011). Ainda que seja possível derivar resultados dos quatro fatores de IE traço definidos e também do resultado total, estes tendem a apresentar uma consistência interna mais baixa (cerca de .69) do que na versão

completa do questionário (Cooper & Petrides, 2010). A análise das qualidades psicométricas da versão reduzida foi efetuada usando o método da teoria de resposta ao item (IRT), que oferece vantagens relativamente aos outros métodos clássicos de análise de dados provenientes de instrumentos de autorrelato (Embretson & Reise, 2000; Reise & Henson, 2003. cit. por Cooper & Petrides, 2010). Este método de análise consegue fornecer informação acerca da precisão da medição ao longo do alcance do traço latente quer no item em si, quer ao nível do teste, ao invés de apenas fornecer uma simples fiabilidade estimada para todos os participantes.

Esta é uma escala de resposta tipo *Likert*, cujas respostas vão de 1 a 7, correspondendo, respetivamente, a Discordo Absolutamente e Concordo Absolutamente. A análise das qualidades psicométricas da escala e dos seus itens sugere que esta apresenta boas qualidades psicométricas e que muitos dos itens se apresentam eficazes na discriminação dos indivíduos através do alcance do traço latente (Cooper & Petrides, 2010). Cooper e Petrides (2010) salientam que, apesar dos bons resultados psicométricos da escala, existem quatro itens que revelaram qualidades psicométricas relativamente pobres, nomeadamente, os itens 4, 7, 23 e 25. Ainda assim, os resultados dos dois estudos realizados com a finalidade de aferir as qualidades psicométricas do TEIQue-SF sugeriram claramente que este é um instrumento que pode ser recomendado para um rápido acesso às diferenças individuais ao nível da Inteligência Emocional traço. (Cooper & Petrides, 2010). Alguns autores enfatizam ainda que este instrumento se encontra entre as poucas medidas que, metodicamente, acedem a este constructo de personalidade de forma compreensiva (Siegling, Vesely, Petrides, & Saklofske, 2015).

Pelos aspetos acima apontados, pelo facto de este instrumento representar uma mais-valia em projetos de investigação com tempo limitado (Petrides, 2011) e também por, em vários estudos, se ter revelado repetida e crescentemente, preditor de diversos resultados relacionados com os afetos, nomeadamente com o burnout (Mikolajczak, Menil & Luminet, 2007), com o humor e a deterioração pelo stress (Mikolajczak, Petrides, Coumans & Luminet, 2009) nos adultos e com a depressão e ansiedade nas crianças (Russo et al., 2011) e nos adolescentes (Andrei, Mancini, Trombini, Baldaro & Russo, 2014) considerou-se que o TEIQue-SF seria extremamente adequado para a investigação em causa.

2.1 Algumas noções gerais

A segunda Guerra Mundial marcou o início da ciência da Resiliência, centrando a atenção do mundo na imensidão de crianças em situação difícil afetadas pela devastação (Werner, 2000. cit por Masten, 2014). Apesar de este conceito pertencer a diversas áreas do conhecimento, a sua definição sofre alterações de acordo com a especificidade do contexto em que é aplicado. Se, por exemplo, na Física, a Resiliência diz respeito à propriedade que alguns materiais possuem de, uma vez submetidos a “stress”, do qual resulte deformação momentânea (que poderá ou não configurar, posteriormente, uma deformação residual) e não atingindo um ponto de rutura, retomarem a sua forma original, já na Psicologia refere-se a um processo de carácter transaccional mediado pela interação entre o indivíduo e o ambiente “cujo resultado varia em função da sinergia formada por diversos atributos e subprocessos” (Jaffee, Caspi, Moffitt, Polo-Tomas & Taylor, 2007; Masten & Obradović, 2006). No fundo, este conceito apresenta-se enquanto um recurso psicológico que possibilita ao sujeito enfrentar e adaptar-se positivamente nas situações adversas de intenso sofrimento e stresse (Rutter, 2000; Masten, 2001; Bonnano, 2004; Werner, 2005).

O conceito de Resiliência encontra-se, inevitavelmente, associado às noções de risco e proteção. Não obstante, revela-se enquanto algo mais do que a mera interação entre estes dois fatores (Reppold, Mayer, Almeida, & Hutz, 2012). De acordo com Rutter, as concepções tradicionais de risco e proteção partem da premissa implícita de que os seus respetivos impactos serão bastante similares entre diferentes indivíduos, sendo atribuída a variabilidade dos resultados encontrados ao grau de equilíbrio e relação existente entre esses fatores, em cada caso em particular. Já o conceito de resiliência, para o autor, parte do reconhecimento de que há uma grande variabilidade na forma como os indivíduos se comportam e respondem a experiências e situações semelhantes (Reppold, Mayer, Almeida, & Hutz, 2012). Relativamente à influência do risco, pesquisas com crianças de alto risco cedo revelaram variações nos resultados esperados, conduzindo, assim, a novas pesquisas com crianças que “se saiam bem na vida”, independentemente das adversidades e do risco (Cicchetti, 2013; Evans, Li, & Whipple,

2013; Masten, 2013). Destas e de outras investigações, pode concluir-se, entre outras coisas, que o simples indicador de risco não reflete a realidade da exposição à adversidade nas crianças (Masten, 2014). O estudo de deVries (cit. por Masten, 2014) provou que crianças difíceis sobreviveram a condições mais severas melhor do que os “bebés fáceis”.

Ao longo dos anos a conceptualização do constructo tornou-se mais dinâmica refletindo uma transformação sistémica mais ampla no domínio da ciência desenvolvimental. Segundo Masten (2014), a resiliência de um indivíduo ao longo do ciclo do seu desenvolvimento depende do funcionamento de sistemas adaptativos complexos, que estão continuamente em interação e transformação. Nomeadamente, nas crianças, este constructo reflete sistemas adaptativos moldados para a evolução biológica e cultural (Masten, 2001, 2007 cit. por Masten, 2014). Estes sistemas adaptativos incluem relações próximas, sistemas de recompensa, motivação dominadora, inteligência e funções de execução, bem como integram sistemas de crenças culturais e tradições de várias formas, incluindo religião (Masten, 2014).

No modelo socioecológico de Ungar (2011), o autor coloca o foco no contexto e no papel da cultura na Resiliência. Theron, Theron e Malindi (2012), observaram a importância de alguns aspetos em jovens identificados como resilientes, em investigações levadas a cabo numa comunidade da África do Sul. Características tais como, flexibilidade e determinação (atributos comuns reportados em jovens considerados resilientes em várias culturas), bem como uma boa conexão com os sistemas de suporte da comunidade e respeito pelos respetivos valores culturais mais importantes, foram reconhecidas nestes jovens. Nesta sequência, os investigadores conceptualizaram a importância dos rituais culturais na Resiliência, defendendo que parecem ter um papel poderoso na aceitação e recuperação de pessoas novas que estão a lutar para ultrapassar experiências adversas (Theron, Theron & Malindi, 2012 cit. por Masten, 2014).

2.2 Resiliência, Adolescência e Escola

No âmbito da adolescência, Zimmerman (2013) defende que a Resiliência ocorre quando fatores ambientais, sociais e individuais interrompem a trajetória do risco à patologia (Zimmerman, et al., 2013). Designam-se fatores protetores (Fergus & Zimmerman, 2005), porque se encontram associados a um desenvolvimento positivo e ajudam os jovens a ultrapassar a adversidade. Tusaie, Puskar e Sereika (2007) compilaram alguns fatores protetores, cognitivos e ambientais, identificados como potenciais modeladores da Resiliência individual, como sejam: competências ao nível da reformulação cognitiva, da resolução de problemas, otimismo, sensação de ter significado (*sense of meaning*), capacidades de narrativa coesa acerca do stressor, níveis de inteligência elevados, competências de leitura e desenvoltura na procura de suporte social, ter menos eventos de vida negativos, possuir histórias de competência e sucessos, vinculações positivas entre pais e criança, participação em atividades na escola e expansão do sistema de suporte para fora da família (Chang, 2001, Geanellos, 2005; Rutter, 1993; Scheir & Carver, 1987; Werner & Smith, 1992).

Tusaie, Puskar e Sereika (2007), do estudo que realizaram acerca dos preditores e moderadores da resiliência psicossocial na adolescência, concluíram, entre outras coisas, que os eventos de vida negativos foram a influência direta negativa mais forte, seguida da idade e que quando os adolescentes experimentam este tipo de eventos, o suporte de pares percebido foi o mais poderoso moderador deste modelo (Tusaie, Puskar & Sereika, 2007). Os autores também constataram que o otimismo reduz significativamente os efeitos dos acontecimentos de vida negativos e converteu para níveis mais elevados a Resiliência psicossocial dos adolescentes mais velhos, apesar dos efeitos negativos da idade nos níveis de resiliência.

Outros estudos salientaram que adolescentes com expectativas positivas acerca do futuro, se revelam menos angustiados face a eventos adversos e avançam mais ativamente do que aqueles que esperam piores resultados (Carver & Scheir, 1998). Muitas vezes, os acontecimentos de vida negativos não são previsíveis nem passíveis de ser prevenidos não sendo, assim, possível atuar na sua prevenção. Não obstante, segundo Seligman (1991) e Tusaie e Patterson (2006) as nossas perceções acerca dos eventos, bem como os tipos de coping podem ser modificados. De acordo com alguns autores, determinar os fatores individuais e contextuais que influenciam a resiliência

durante a etapa evolutiva da adolescência é essencial para promover o ajuste dos adolescentes (Rodríguez-Fernández, Ramos-Días, Ros & Fernández-Zabala, 2015).

De acordo com a perspectiva atual, os alicerces fundadores da Resiliência não são meramente “fins” positivos de um contínuo com riscos, mas antes qualidades (biológicas e psicológicas) separadas, de Bem-Estar e saúde mental, que possibilitam uma adaptação com sucesso ou uma rápida recuperação das adversidades da vida.

Numa breve revisão dos três domínios associados, por vários autores, à Resiliência – vinculação segura, emoções positivas e sentido da vida – constatamos que estes podem ter impacto neste constructo ao aumentar a saúde mental no geral, por prevenir e atenuar perturbações ao nível da saúde mental, depois da exposição à adversidade ou por reforçar a recuperação de uma perturbação da saúde mental provocada por adversidades da vida (Rutten, et al., 2013).

A vinculação segura foi associada ao conceito de Resiliência (Atwool, 2006), considerando-se que tem um impacto duradouro neste conceito bem como no de Bem-Estar. Os modelos internos de representação das relações interpessoais que a criança desenvolve na relação com as figuras de referência, quando bem construídos, conduzem a uma autorregulação mais efetiva, à capacidade para inferir o estado mental próprio, bem como o dos outros, à capacidade para lidar com as relações interpessoais e para lidar de forma efetiva com vários stressores.

Estas experiências interpessoais precoces contribuem para a formação de neurocircuitos (Dent & Cameron, 2003), que capacitam a criança no que respeita à regulação afetiva das emoções (Siegel, 2001). Nomeadamente, maus tratos na infância interferem com o desenvolvimento do corpo caloso – estrutura essencial enquanto ponte entre os dois hemisférios cerebrais, para a integração das experiências emocionais, sensoriais e sociais na interpretação de um todo coerente (Siegel, 2001).

Num contínuo da vida precoce da criança, estudos recentes revelam a importância dos estilos educativos parentais para o ajustamento do adolescente (Gómez-Ortiz, Del Rey, Romera, & Ortega-Ruiz, 2015). Relativamente às emoções positivas, de acordo com Seligman, Steen e Peterson, (2005) estas são uma importante fonte de Resiliência. Alguns estudos referem que elas diminuem a experiência da dor e da “catastrofização” da dor (Zautra, Johnson & Davis, 2005; Ong, Zautra, Reid, 2010). Estudos recentes revelam ainda que, além da tendência para gerar emoções positivas, a tendência para manter elevados os níveis de emoções positivas (i.e. aumentar a duração da

experiência), está também associada a melhorias ao nível da Resiliência (Rutten, et al., 2013).

No que concerne ao domínio do sentido da vida, Frankl (1979) propôs que qualquer situação pode ser a suficiente e “Aquela” na qual as pessoas encontram significado e um propósito para a vida, e que os problemas psicológicos ocorrem quando esta procura não tem sucesso (Frankl, 1979). Alguns estudos mais recentes vão ainda mais longe, revelando que a perda do sentido da vida, indiretamente, promove a mortalidade (Rutten, et al., 2013).

Nesta sequência, é sabido que, independentemente do traço de Resiliência, um ambiente social extenso apresenta um impacto significativo nos resultados ao nível desta capacidade. Respostas de suporte dos outros ajudam o indivíduo a ultrapassar dificuldades e a aumentar o crescimento após a adversidade. Assim, pais, família, pares e também as características da escola podem contribuir para resultados ao nível da Resiliência (Rutten, et al., 2013).

No que respeita precisamente à escola, ao ambiente escolar e aos desafios que lhes estão inerentes, Sugarman (1986) refere que as transições ao longo da vida envolvem mudanças significativas no papel do indivíduo e do ambiente, podendo representar-se enquanto um risco/azar ou uma oportunidade de crescimento (Allan, McKenna, & Dominey, 2014). Bridges (2004) também referiu que, além de todas as mudanças inerentes à transição, elas também constituem graus de impacto variáveis, aspetos considerados importantes de salientar, uma vez que a população em estudo, se encontra, na sua maioria, ou acabada de sofrer uma transição de ciclo - do 9º para 10º ano – ou prestes a enfrentar uma nova transição – 12º ano para ensino superior ou 12º ano para o mercado de trabalho.

Segundo alguns autores o clima económico instável e apressado em que vivemos impele a que estudantes e profissionais orientadores de carreira precisem de adaptar-se continuamente a novos desafios de forma a facilitar um funcionamento produtivo ao longo do tempo (Bimrose, & Hearne, 2012). Esta “resiliência de carreira” parece implicar a combinação da capacidade motivacional do estudante, ao nível da autogestão, relativamente a transições difíceis (Richardson, 2002, cit. por Allan, McKenna, & Dominey, 2014) com a capacidade dos elementos de suporte académico, nomeadamente, ao nível da promoção desta força de crescimento (Bimrose, Brown, Barnes & Hughes, 2011, cit. por Allan J.F., McKenna & Dominey, 2014). Nesta linha de pensamento, a escola tem sido vista como um dos ambientes, por excelência, onde

pode existir um enriquecimento da resiliência (Barbosa, 2007) uma vez que, esta pode propiciar o aumento e o fortalecimento de habilidades de resolução de problemas, bem como aprendizagem de novas estratégias, tendo o professor um papel importante enquanto capacitador e auxiliador de jovens com dificuldades (Garcia, 2001 cit. por Peltz, Moraes & Carlotto, 2010).

Em suma, a Resiliência configura um conceito sofisticado, cuja complexidade, segundo Rutter (2006, 2007), se encontra caracterizada, entre outros aspectos já mencionados, também nos seguintes pontos (Reppold, Mayer, Almeida, & Hutz, 2012):

- A exposição a determinados riscos pode ter efeitos paradoxalmente positivos (à semelhança do funcionamento do sistema imunitário, a exposição a condições adversas pode, em determinadas circunstâncias, aumentar a resistência do indivíduo a experiências semelhantes no futuro);
- Alguns elementos podem produzir efeitos protetores em determinadas circunstâncias de risco, mas podem configurar-se enquanto neutros ou, até mesmo, negativos perante a ausência de riscos contextuais;
- Os padrões de adaptação individuais podem variar em conformidade com diferentes tipos de adversidades ou de domínios adaptativos;
- A Resiliência, enquanto fenómeno dinâmico (Masten, 2013; Schoon, 2012), não é uma condição que possa ser considerada estável e constante ao longo do tempo.

2.3 A avaliação da Resiliência – propostas

Várias têm sido as controvérsias em torno do conceito de Resiliência e, conseqüentemente, da melhor forma de o avaliar. Masten (2014) chega mesmo a levantar a questão sobre quem define significado e medida de Resiliência: o conceito deve ser individualmente definido, ou antes, objetivamente definido com padrões standardizados? A autora questiona ainda a significância da validade para medidas desenvolvidas numa cultura e aplicadas numa outra (Masten, 2014).

Outros autores vão ainda mais longe centrando a discussão nas questões intraindividuais, referindo que ser resiliente numa situação não garante ou permite prever, que o indivíduo voltará a ser novamente resiliente numa situação semelhante no futuro ou em outra situação diferente, uma vez que a existência de alterações no ambiente do sujeito (por exemplo, ao nível da sua rede de suporte social) podem ter mais impacto sobre a capacidade de enfrentar com sucesso situações de risco, do que outras variáveis individuais, tais como, stress, ansiedade, depressão, etc. (Reppold, Mayer, Almeida, & Hutz, 2012).

Estes aspetos colocam de alguma forma em causa a validade das escalas de avaliação baseadas no autorrelato uma vez que, estão a ser avaliadas, pelo sujeito em causa, dimensões psicológicas suscetíveis de mudanças no tempo e no contexto. Mais se defende que a generalidade dos instrumentos destinados à avaliação da Resiliência se encontram mais centrados em variáveis psicológicas envolvidas no constructo (por exemplo, *coping*, autoeficácia, ajustamento emocional, entre outros) do que propriamente no constructo em si.

Ainda assim importa salientar alguns instrumentos disponíveis na investigação psicológica (Reppold, Mayer, Almeida, & Hutz, 2012):

- *Adolescent Resilience Scale* (Oshio et al, 2003) – um instrumento de autorrelato, composto por vinte e um itens, que avalia três fatores: busca de novidades, regulação emocional e orientação positiva para o futuro;
- *Connor-Davidson Resilience Scale* (Connor & Davidson, 2003) – um instrumento de autorrelato, cotado numa escala de *Likert*, com vinte e cinco itens. Utilizado na avaliação do trauma, este instrumento quantifica a Resiliência no contexto da exposição ao mesmo;
- *Deployment Risk and Resilience Inventory* (King, King, Vogt, Knight & Stamper, 2006) – utilizado no campo militar, este instrumento representa um conjunto de escalas multidimensionais utilizadas para avaliar fatores relacionados com a saúde e Bem-Estar dos veteranos militares;
- *Resilience Scale* (Wagnil & Young, 1993) – uma escala de autorrelato, que avalia o nível de adaptação psicossocial positiva nos acontecimentos de vida.

Na presente investigação foi usada uma adaptação desta escala, pelo que se revela pertinente salientar alguns pontos importantes. Inicialmente esta escala era destinada à população adulta e teve a sua origem no relato de vinte e quatro mulheres, previamente selecionadas pelo facto de se adaptarem com sucesso às adversidades da vida (Wagnild & Young, 1990). O modelo final dos autores compreende dois fatores, resultantes da análise fatorial exploratória, conforme retrata a Figura 2.

FATOR I	FATOR II
<i>Competência Pessoal</i>	<i>Aceitação de Si Próprio e da Vida</i>
Autoconfiança, independência, determinação, invencibilidade, perícia, engenhosidade/ desenvoltura e perseverança.	Adaptabilidade, equilíbrio, flexibilidade e perspetiva equilibrada da vida, e sentimento de tranquilidade apesar da adversidade

Figura 1 Componentes identificados no Modelo Teórico da Resiliência

Fonte: Wagnild, G. & Young, H. (1993). Development and Psychometric Evaluation of the Resilience Scale. *Journal of Nursing Measurement, 1, N°2*, 165-178.

A escala de Resiliência de Wagnild e Young (1993) é composta por vinte e cinco itens, respondidos numa escala tipo *Likert* de 7 pontos, na qual altos resultados indicam níveis elevados de Resiliência. Este instrumento apresenta evidências de diferentes tipos de validade (conteúdo, constructo e critério) (Reppold, Mayer, Almeida, & Hutz, 2012). Nos estudos de validade desta escala, num primeiro momento, foram identificados, a partir dos relatos destas mulheres, cinco componentes interrelacionadas, que constituem a Resiliência: equanimidade (serenidade), perseverança, autoconfiança, sentido de vida e sentido de singularidade. A análise fatorial da escala original revelou uma confluência dos dados essencialmente em torno de um fator principal conduzindo à noção de um constructo unidimensional. Da análise exploratória, resultaram, então, os dois fatores constantes da Figura 3, que explicam 44% da variância total e que englobam os cinco componentes identificados primeiramente pelos autores (Wagnild & Young, 1993).

BEM-ESTAR PSICOLÓGICO

Relativamente ao conceito de Bem-Estar, que também será abordado e tido em conta na presente investigação, este parece ter a sua origem na Grécia Antiga, mais precisamente nos escritos de Aristóteles na sua obra *Ética a Nicómano*, redigida no século IV a.c. (Paschoal, 2000; Santos, 2001). No entanto, ao nível da Psicologia, o Bem-Estar (BE) foi ignorado durante décadas, remontando à década de 60 o momento em que o Bem-Estar deixa de estar associado à economia – Bem-Estar Material – e adquire uma nova vertente: a de Bem-Estar Global (Galinha & Pais Ribeiro, 2005). Neste momento, assumindo uma dimensão global, o conceito de Bem-Estar, passa a representar o Bem-Estar na vida como um todo, valorizando outras dimensões da vida do indivíduo (Novo, 2003), além das concernentes às questões do rendimento económico. Só mais tarde, na década de 70, o conceito de BE surge consistentemente associado ao conceito de Saúde e generalizado à Saúde Mental (Terris, 1975; O'Donnel, 1986 cit. por Galinha & Pais Ribeiro, 2005). A década de 80 deu lugar a uma crise na definição do conceito de BE tendo resultado numa subdivisão em Bem-Estar Subjetivo e Bem-Estar Psicológico, divergência esta que conduziu à edificação de duas perspetivas do conceito: uma, que integra as dimensões do afeto e da satisfação com a vida e outra, fundada nos anos 80 por Carrol Ryff, que integra conceitos tais como o de autoaceitação, autonomia, controlo sobre o meio, relações positivas, propósito na vida e desenvolvimento pessoal (Galinha & Pais Ribeiro, 2005).

3.1 Bem-Estar Subjetivo – BES

O Bem-Estar Subjetivo – BES –, oriundo da corrente de pensamento do hedonismo, baseia-se nas experiências de prazer e sofrimento, amplamente situadas nos julgamentos acerca dos elementos bons e maus da vida (Kahneman, Diener & Schwartz, 1999 cit. por Fernandes, Raposo-Vasconcelos, Bertelli & Almeida, 2011). Esta definição encontra a sua essência nas experiências de prazer, contentamento, satisfação e felicidade, em suma, na ideia de bem-viver, da satisfação dos desejos, da busca pelo prazer e da evitação da dor (Ryan & Deci, 2001; Waterman, 1993. cit. por Bandeira & Machado, 2012). Parece existir um consenso entre os investigadores acerca da

existência de duas dimensões distintas no conceito de Bem-Estar Subjetivo, que derivam dos fundamentos teóricos em que o conceito assenta, nomeadamente, uma dimensão cognitiva, relacionada e conceptualizada como a Satisfação pela Vida e uma dimensão afetiva, conotada e conceptualizada como o sentimento de Felicidade (Sagiv & Schwartz, 2000). De acordo com Diener e Lucas (2000) estas dimensões estão organizadas em função de pensamentos e sentimentos sobre a existência individual.

Assim, a Satisfação com a Vida (dimensão cognitiva) assenta no julgamento que o indivíduo faz acerca da sua vida (Keyes et al., 2002, cit por Siqueira & Padovam, 2008) e reflete o quanto esse indivíduo se percebe distante ou próximo das suas aspirações (Campbell et al., 1976, cit. por Siqueira & Padovam, 2008), ao passo que a dimensão afetiva diz respeito ao balanço entre experiências positivas e negativas. O Bem-Estar subjetivo resulta assim da integração de três componentes básicos: satisfação de vida, altos níveis de afeto positivo e baixos níveis de afeto negativo (Bradburn, 1969; Diener, 1984; Diener, Suh & Oishi, 1997; Diener, Suh, Lucas & Smith, 1999 cit. por Bandeira & Machado, 2012).

Estas dimensões, embora se apresentem separadas, encontram-se correlacionadas (Galinha & Pais Ribeiro, 2005). Três autores, designadamente, McCullough, Heubner e Laughlin (2000) mencionam a possibilidade de um modelo tripartido, no qual o conceito de BE é constituído por três componentes separados, mas relacionados entre si: Satisfação com a Vida – que deriva da avaliação cognitiva positiva da vida pessoal como um todo –, Afeto Positivo – que remonta à frequência de emoções positivas no indivíduo – e Afeto Negativo, que concerne à predominância de emoções negativas (ex: perturbação, hostilidade).

As três características base do Bem-Estar Subjetivo, de acordo com Diener (1984), são então i) ser subjetivo e depender da experiência; ii) incluir não apenas a ausência de afetos negativos, mas também a presença de afetos positivos; e iii) referir-se a uma avaliação subjetiva de todos os aspetos da vida do indivíduo (Brajsa-Zganec, Ivanovic, & Lipovcan, 2011). Em suma, as pessoas que revelam um Bem-Estar positivo, de acordo com esta corrente de pensamento, experienciam uma preponderância de emoções positivas em relação às negativas e avaliam de forma positiva a sua vida como um todo.

3.2 Bem-Estar Psicológico – BEP

O Bem-Estar Psicológico (BEP) é um constructo baseado na teoria psicológica, agregando conhecimentos de áreas como psicologia do desenvolvimento humano, psicologia humanista-existencial e saúde mental, a respeito do funcionamento psicológico positivo ou ótimo (Ryff, 1989). Com raízes no eudaimonismo, este modelo centra-se no funcionamento psicológico positivo e nas experiências de desenvolvimento pessoal, autorrealização, sentido de vida e no florescimento humano (Keyes, 2002, 2003, 2004, 2005; Ryan & Deci, 2001; Ryff, 1989a, 1989b, 1989c, 1995; Ryff & Keyes, 1995; Ryff & Singer, 1998a, 1998b; Waterman, 1993 cit. por Monteiro, Tavares & Pereira, 2012). Este modelo foi proposto e conceptualizado por Carol Ryff (Ryff, 1989a, 1989b, 1989c, 1995) e, segundo a autora, são características de essência do BEP aspetos tais como, possuir uma atitude positiva em relação a si próprio, a autoaceitação (aceitar múltiplos aspetos da sua personalidade), possuir relacionamentos acolhedores, seguros, íntimos e satisfatórios com outras pessoas, ser autodeterminado, independente, fazer avaliações de experiências pessoais segundo critérios próprios (autonomia), ter domínio sobre o ambiente (capacidade/competência para manobrar o ambiente a fim de satisfazer necessidades e valores pessoais), possuir senso de direção, ter um propósito e objetivos de vida, estar aberto a novas experiências e perceber um contínuo no desenvolvimento pessoal (noção de crescimento pessoal) (Ryff, 1989; Ryff & Keyes, 1995; Ryff & Singer, 2008).

Ryff, em 1989, elaborou um modelo de Bem-Estar Psicológico, posteriormente reorganizado e reformulado pela autora e por Keyes (1995), constituído por seis dimensões, que devem ser encaradas enquanto componentes do próprio Bem-Estar, ao invés de elementos constitutivos do conceito (Monteiro, Tavares, & Pereira, 2012). São elas:

- **Autoaceitação:** aspeto central na saúde mental, uma vez que reflete elevados níveis de autoconhecimento, ótimo funcionamento e maturidade. Esta é uma dimensão que se caracteriza pela perceção e aceitação dos múltiplos aspetos do indivíduo (Keyes et al, 2002; Ryff, 1989a, 1989b. cit. por Fernandes et al, 2011) e pela presença de atitudes positivas sobre si mesmo (uma das principais características do funcionamento psicológico positivo) (Siqueira & Padovam, 2008);

- **Relacionamento positivo com outras pessoas:** assenta no estabelecimento de relações positivas e altruístas com os outros, tendo por base fortes sentimentos de empatia e afeição por todos os seres humanos, capacidade de amar fortemente e manter amizade, bem como capacidade de se identificar com o outro (Ryff, 1989);
- **Autonomia:** diz respeito ao sentimento de autodeterminação, assim como à capacidade de autorregulação. Em termos mais profundos, esta dimensão é caracterizada pela presença de um locus interno de regulação e avaliação, pelo uso de padrões internos de autoavaliação, pela resistência ao fenómeno de aculturação e pela independência no que concerne a aprovações externas (Siqueira & Padovam, 2008);
- **Domínio do Ambiente:** concerne à capacidade do indivíduo para manipular e controlar ambientes complexos, assim como escolher e/ou criar ambientes adequados à sua estrutura psíquica;
- **Objetivos de Vida:** refere-se à manutenção do sentimento de que a vida tem um significado, manutenção de objetivos, intenções e sentido de direção (Ryff & Keyes, 1995);
- **Crescimento Pessoal:** remonta ao sentimento de desenvolvimento contínuo, bem como à necessidade de constante crescimento e aprimoramento pessoais. Esta dimensão assenta também na abertura a novas experiências necessárias à maximização do potencial humano (Ryff & Keyes, 1995).

Numa tentativa de compreender que relação poderia existir entre estes dois modelos/ conceitos de Bem-Estar, Keyes e colaboradores (2002) realizaram um estudo com população americana, com idades compreendidas entre os 25 e os 74 anos, que confirmou, através das Análises Fatoriais, que estes dois constructos – BES e BEP – embora estejam correlacionados entre si, podem efetivamente ser considerados distintos e ver mantidas as suas identidades (Siqueira & Padovam, 2008). Este mesmo estudo revelou ainda que um alto BES e um alto BEP (definição, pelas autoras, do

estado ótimo de Bem-Estar) aumentam com a idade, com o nível educacional, com características da personalidade tais como, extroversão e conscienciosidade e decrescem com o neuroticismo (Siqueira & Padovam, 2008). De acordo com o modelo de personalidade *Big Five*, a extroversão e o neuroticismo têm a maior e mais consistente associação com o Bem-Estar subjetivo (Brajsa-Zganec, Ivanovic, & Lipovcan, 2011).

Ryff, Singer e Love (2004) investigaram a relação entre o BEP e diversos biomarcadores (neuroendócrinos, imunológicos, cardiovasculares e qualidade do sono) tendo obtido resultados que apontam para a existência de associação entre uma melhor regulação neuroendócrina e três dimensões do modelo, designadamente: i) crescimento pessoal e objetivos de vida correlacionaram-se com o decréscimo do nível de cortisol salivar do início ao final do dia; ii) sujeitos com altos resultados em autonomia revelaram maiores níveis de noradrenalina; iii) altos resultados na dimensão objetivo de vida estão associados a níveis menores de marcadores inflamatórios (Bandeira & Machado, 2012).

Urry et al. (2004) investigaram a relação entre os padrões de ativação do córtex frontal e pré-frontal e os níveis de BEP, tendo encontrado uma associação entre cinco das seis dimensões do BEP (a exceção foi a dimensão da autonomia) e padrões de assimetria cerebral – maior ativação do hemisfério esquerdo em relação ao direito (Bandeira & Machado, 2012). Previamente, este padrão de assimetria cerebral foi associado a estilos disposicionais positivos e a um menor risco de desenvolver sintomas depressivos.

3.3 Bem-Estar, Adolescência e Escola

Revela-se impossível falar do Bem-Estar na adolescência – etapa maioritariamente visada no presente estudo – sem traçar um ponto de encontro com a escola, o ambiente académico e a satisfação escolar. As questões relacionadas como Bem-Estar não devem ser olhadas só do ponto de vista do rendimento académico, mas também do ponto de vista da saúde. Aliás, algumas investigações correlacionaram, de forma positiva, a motivação académica, o rendimento escolar e o gosto pela escola, com o autoconceito e o Bem-Estar subjetivo dos adolescentes (Huebner & McCullough, 2000; Natvig, Albrektsen & Qvarnstrom, 2003, cit. por Fernandes et al. 2012).

Outros estudos revelaram também associações entre as percepções de autoeficácia geral e acadêmica, a par das percepções de suporte social por parte dos professores e colegas (Berndt & Keefe, 1995; Natvig et al., 2003 cit. por Fernandes et al. 2012) e do ajustamento à escola – que se traduz não só no envolvimento do jovem nas atividades curriculares, como também na menor frequência de comportamentos disruptivos e problemáticos. Reportando ao constructo de Felicidade e da sua relação com o Bem-Estar nos adolescentes, Heizomi e colaboradores (2015) verificaram que os estudantes que revelaram índices mais elevados de felicidade apresentam melhor performance escolar.

Neste sentido alguns estudos relativos ao “clima académico” revelaram também dados bastante importantes. Lubbert (1995) defendeu a ideia de que o clima nas organizações afeta não só o comportamento e a atitude do grupo, mas também a performance do grupo em si (Rania, Siri, Bagnasco, Aleo, & Sasso, 2014). Por clima entende-se a atmosfera, a cultura, os valores, os recursos, a rede social e as dimensões organizacional, institucional e interpessoal (Loukas & Murphy, 2007 cit. por Rania et al., 2014). O clima escolar parece ser um constructo complexo, que integra e caracteriza as interações entre adultos e estudantes na escola (Hoy et al., 2002; Eliot et al., 2010 cit. por Rania et al., 2014). Segundo diversos autores, a percepção do clima psicológico parece ter uma importância particular na adaptação do estudante no contexto da escola e da universidade (e.g. Rania et al., 2014). De acordo com Horn (2003), o clima escolar está amplamente reconhecido como um elemento importante das escolas de sucesso e um influente preditor do êxito académico.

Neste domínio, revelam-se também importantes as questões referentes à percepção do clima escolar e às expectativas da família e da própria escola, na figura do professor. Por exemplo, Bass (2006) observou que a percepção dos estudantes relativamente às expectativas dos pais e dos professores influenciam o seu sucesso académico (McDonald, 2012). Por sua vez, Katja e colaboradores (2002 cit. por Fernandes et al., 2012), num estudo com alunos do ensino secundário finlandês, com idades compreendidas entre os 12 e os 17 anos, constataram que uma maior satisfação escolar dos alunos se encontrava associada a uma atitude positiva para com a vida, à autoestima, ao prazer de vida, à ausência de estados depressivos, a menores problemas com os pais, amigos e instituição escolar, menos doenças e queixas somáticas, e a níveis mais elevados de Bem-Estar emocional, o que reflete uma ligação estreita entre a vida escolar dos jovens e as restantes dimensões da sua existência.

3.4 A avaliação Do Bem-Estar Psicológico – propostas

Relativamente à avaliação do BEP, Ryff (1989a,b) desenvolveu uma escala de BEP com cento e vinte itens (vinte por dimensão – dez positivos e dez negativos), tendo posteriormente sido desenvolvidas versões mais breves: uma versão de oitenta e quatro itens (Ryff & Essex, 1992), a mais utilizada em estudos de grupo, outra de dezoito itens, três por dimensão (Ryff & Keyes, 1995), utilizada em grandes levantamentos e uma versão de cinquenta e quatro itens utilizada no *Wiscosin Longitudinal Study* (Soares, 2014).

Na literatura estão identificadas quer uma metodologia quantitativa, quer uma metodologia qualitativa no que respeita à avaliação dos níveis de Bem-Estar Psicológico. A metodologia quantitativa prevê o recurso a escalas psicométricas, das quais se destaca a desenvolvida por Ryff e colaboradores (Ryff, 1989a;1989b; Ryff & Essex, 1992; Ryff & Keyes, 1995; Van Dierendonk, 2005). Relativamente à metodologia qualitativa, salientam-se os trabalhos de Bauer e colaboradores (2005), que assentam na análise de narrativas autobiográficas em relação aos objetivos de vida.

No presente estudo não foi usada a escala desenvolvida por Ryff e colaboradores devido à sua extensão. Foi utilizada a adaptação portuguesa da escala francesa *Échelle de Mesure des Manifestations du Bien-Être Psychologique* (ÉMMBEP; Massé et al., 1998) realizada por Monteiro, Tavares e Pereira (2012). Na versão portuguesa esta escala foi denominada Escala de Medida de Manifestação de Bem-Estar Psicológico (EMMBP). É uma escala composta por vinte e cinco itens, de resposta tipo *Likert* de 5 pontos, que vai desde 1 (Nunca) até 5 (Sempre) e que se encontra dividida em seis subescalas: auto-estima, equilíbrio, envolvimento social, sociabilidade, controlo de si e dos acontecimentos e felicidade (Monteiro, Tavares, & Pereira, 2012).

INTELIGÊNCIA EMOCIONAL, RESILIÊNCIA E BEM-ESTAR – ESTUDOS EMPÍRICOS E “ESTADO DA ARTE”

A par e passo com as várias reflexões constantes da literatura e com os mais diversos estudos efetuados em torno dos três conceitos abordados na presente investigação, já foram desenvolvidas algumas investigações que envolveram em simultâneo os constructos de Inteligência Emocional Traço, Resiliência e Bem-Estar, algumas delas com referências ainda ao ajustamento à escola e ao sucesso académico.

Petrides, Frederickson e Furnham (2004) investigaram o papel da IE traço na performance académica e no comportamento desviante. Os resultados revelaram que a IE traço modera a relação entre competência cognitiva e performance académica e também que é menos provável que os alunos com elevados níveis de IE traço falem e/ou que sejam excluídos da escola (Andrei, Mancini, Baldaro & Agnoli, 2014). Em 2011, Mavroveli e Sanchez-Ruiz recuperaram a ideia da relação entre a IE traço e o ajustamento escolar, conseguindo provar que elevados níveis de IE traço se relacionam com um maior reconhecimento por parte dos pares relativamente a comportamentos prossociais, menor número de identificações por comportamentos antissociais e menos comportamentos de *bullying* autorrelatados (Andrei et al., 2014). Os mesmos autores, em 2013, juntamente com Poullis (cit. por Sanchez-Ruiz, Mavroveli & Poullis, 2013) voltaram a pegar neste tema, obtendo resultados reveladores da preponderância da IE traço – de acordo com o estudo desenvolvido pelos autores, a IE traço prediz a performance académica/sucesso académico mais além do que as competências cognitivas e a personalidade (Andrei et al., 2014).

Mais recentemente, na linha de investigação da relação entre IE traço, o controlo psicológico e os problemas de comportamento, Gugliandolo e colaboradores (2015) verificaram que a IE traço prediz negativamente a internalização e a externalização de problemas.

No que respeita aos estudos efetuados envolvendo a IE traço e o Bem-Estar importa referir a investigação de Furnham e Petrides (2003) que concluiu que a IE traço é a mais forte preditora da felicidade geral, quando comparada com o modelo de

personalidade *Big Five* e a competência cognitiva (Andrei et al., 2014). Singh e Woods (2008) desenvolveram um estudo cujas conclusões revelaram que a IE traço significativamente prediz o Bem-Estar Psicológico (Andrei et al., 2014). Nesta linha, Marjanovic e Dimitrijevic (2014), estudaram a influência da IE traço e do modelo *Big Five* no Bem-Estar Psicológico. Os dados da investigação também revelaram que a IE traço foi, de forma acrescida, preditora do Bem-Estar Psicológico, em detrimento das dimensões do *Big Five* (Andrei et al., 2014).

É no campo da Resiliência que os estudos parecem apresentar-se mais escassos. No entanto foram desenvolvidas algumas investigações com conceitos relacionados e de alguma forma inerentes ao constructo em causa. Por exemplo, Vernon e colaboradores (2009 cit. por Andrei et al., 2014) nos seus estudos acerca da associação entre a IE traço e os estilos de humor constataram que a IE traço se correlaciona positivamente com estilos de humor adaptativos. Arora e colaboradores (2011 cit. por Andrei et al., 2014) levaram a cabo um estudo acerca da relação entre IE traço e a resposta objetiva/subjetiva ao stress. Os dados da investigação revelaram que a IE traço se correlaciona positivamente com o stress subjetivo durante uma tarefa, assim como com uma melhor recuperação (subjetiva) após a tarefa.

Ao nível do contexto escolar, registam-se algumas pesquisas com alunos a frequentar a educação básica que mostram relações positivas entre as características da Resiliência e a melhoria do desempenho escolar, maior supervisão familiar, melhor relacionamento com outras pessoas, como os amigos e os professores, maior habilidade para resolução de conflitos e maior apoio social (Cavaco, 2010; Garcia, Brino & Williams, 2009; Matos & Jesus, 2011; Paucar, 2010; Pesce et al., 2004). Nesta linha, um estudo português, com alunos do 2º e 3º ciclos, veio demonstrar que a Resiliência influencia negativamente a violência entre os pares. (Matos, Martins, Jesus, & Viseu, 2015).

Relativamente à Inteligência Emocional e à Resiliência, segundo Armstrong, Galligan e Critchley (2011), a EI pode Bem-Estar diretamente conectada com a Resiliência, na medida em que o comportamento emocionalmente inteligente em circunstâncias stressantes seja adaptativo.

Muito recentemente, já em 2016, foi desenvolvido um estudo acerca do papel da Resiliência e da Inteligência Emocional na aquisição de motivação, no qual os autores consideram a IE como um antecedente da Resiliência (Magnano, Craparo, & Paolillo, 2016). Assumiram que é possível concluir que a capacidade para, com exatidão, perceber, aceder e regular as emoções ajuda a desenvolver alguns processos autorregulatórios (das emoções e motivação), que capacitam as pessoas a lidar melhor com um ambiente de trabalho stressante, bem como para fazer ajustamentos de forma a alcançarem os seus objetivos organizacionais. Ainda que o estudo tenha sido desenvolvido em contexto organizacional, estes resultados podem representar importantes implicações no contexto educacional e escolar.

Carrol Ryff e outros autores, desde a formulação do Modelo de Bem-Estar Psicológico em 1989, já realizaram vários estudos, correlacionando este constructo com vários estados, dimensões e conceitos afins (Bandeira & Machado, 2012). Assim, dos estudos levados a cabo, importa referir que o BEP se correlacionou de forma positiva com: auto estima e moral (Ryff, 1989), satisfação de vida e afetos positivos (Ryff, 1989), *coping* (Holland & Holahan, 2003), geratividade (An & Cooney, 2006; Queroz & Neri, 2005), memórias integrativas e intrínsecas (Bauer & McAdams, 2004a; Bauer et al., 2005), generosidade (Konow & Early, 2008), habilidades sociais (Segrin & Taylor, 2007), Inteligência Emocional (Queroz & Neri, 2005), valores intrínsecos (Sheldon, 2005), Resiliência (Ryff, Keyes, Hughes, 2003), metas intrínsecas de crescimento (Bauer & McAdams, 2004b) (cit. por Bandeira & Machado, 2012), nível educacional e nível socioeconómico (Keyes, Shmotkin & Ryff, 2002; Konow & Early, 2008; Marmot et al., 1997; Ryff, 1989b; Ryff & Singer, 2008).

Parte II

ESTUDO EMPÍRICO

5.1 Conceptualização e Pertinência do Estudo

A educação tem sofrido, ao longo dos últimos tempos, alterações substanciais numa tentativa de acompanhar quer os desenvolvimentos científico-tecnológicos dos quais tem sido alvo, quer a dinâmica de uma sociedade imparável e feroz no que respeita às exigências, não só pessoais como também profissionais.

Uma vez que a nossa taxa de abandono escolar é uma das mais altas da Europa – 14,4% (5º país) – e que, não tendo um decréscimo populacional justificativo da descida no número de jovens matriculados no ensino secundário, mas constatando-se que ele, de facto, é real, parece justificar-se, a pertinência desta investigação, que pretendeu comparar dois grupos de jovens alunos, que em proporções bastante aproximadas, constituem o nosso panorama educativo ao nível do ensino secundário. De salientar ainda, a pertinência que os três constructos – Inteligência Emocional, Resiliência e Bem-Estar – parecem ter na sociedade atual, tornando-se importante a investigação em torno dos mesmos e especialmente junto da população adolescente pelo maior risco que evidenciam.

5.2 Objetivos e hipóteses

Objetivos Gerais

Os principais objetivos desta investigação prendem-se com a tentativa de explorar os conceitos de Inteligência Emocional, Resiliência e Bem-Estar Psicológico e investigar a sua presença/pertinência nos jovens alvo do estudo, assim como compreender de que forma estes constructos interagem e se relacionam entre si, de forma a promover o sucesso adaptativo e, conseqüentemente, o sucesso académico nos jovens.

Objetivos específicos

1. Caracterizar a Inteligência Emocional traço, a Resiliência e o Bem-Estar em jovens do ensino secundário com diferente percurso formativo.
2. Analisar a relação entre a Inteligência Emocional traço, a Resiliência e o Bem-Estar avaliadas, respetivamente, pelo TEIQue-SF, pela ER e pela EMMBEP.
3. Analisar a relação entre a Inteligência Emocional traço, a Resiliência, o Bem-Estar e o rendimento académico (utilizando-se como indicador a média final de ano).
4. Estudar diferenças na Inteligência Emocional traço, na Resiliência e no Bem-Estar em função de variáveis sociodemográficas (género) e académicas (percurso formativo dos alunos e as variáveis “pensar abandonar a escola” e “utilidade da educação/formação).

Em conformidade com os objetivos mencionados pretende-se testar as seguintes **hipóteses:**

H1: Existe uma relação positiva e estatisticamente significativa entre a Inteligência Emocional, a Resiliência e o Bem-Estar Psicológico;

H2: Existe uma relação positiva e estatisticamente significativa entre a Inteligência Emocional, a Resiliência, o Bem-Estar Psicológico e o Rendimento Académico;

H3: Existem diferenças estatisticamente significativas na Inteligência Emocional, na Resiliência e no Bem-Estar Psicológico em função de variáveis sociodemográficas e académicas, nomeadamente:

H3.1: Existem diferenças estatisticamente significativas na Inteligência Emocional, na Resiliência e no Bem-Estar em função do género;

H3.2: Existem diferenças estatisticamente significativas na Inteligência Emocional, na Resiliência e no Bem-Estar em função do percurso formativo dos alunos;

H3.3: Existem diferenças estatisticamente significativas na Inteligência Emocional, na Resiliência e no Bem-Estar em função da variável “pensar abandonar a escola”;

H3.4: Existem diferenças estatisticamente significativas na Inteligência Emocional, na Resiliência e no Bem-Estar em função da variável “utilidade da educação/formação”.

5.3 Caracterização da Amostra

A amostra foi constituída por 245 alunos do ensino secundário a frequentarem uma escola da cidade de Évora, divididos por nove turmas de ensino regular e dez turmas de ensino profissional. No total, a amostra recolhida contemplou 117 raparigas e 128 rapazes. Das 117 raparigas constantes da amostra, apenas 23 frequentam a via de ensino profissional. No que respeita aos rapazes, o total da amostra está dividido de forma mais equitativa: 61 dos rapazes frequentam a via de ensino regular, enquanto os restantes 68 frequentam a via de ensino profissional, conforme retrata a Tabela 1.

No que respeita à idade dos alunos abrangidos pelo estudo, tal como mostra a Tabela 1, participaram alunos com idades compreendidas entre os 15 e os 22 anos, com uma média de 16,94 e desvio-padrão de 1.28. Em relação à distribuição dos participantes em função do ano de escolaridade salienta-se uma prevalência de jovens no ano intermédio – 11º Ano / 2º Ano.

Tabela 1

Caracterização da amostra por gênero e idade em função do tipo de percurso formativo e ano de escolaridade

Tipo de Percurso	Ano	Sexo	N	Idade			
				Min-Máx	Média	DP	
Ensino Regular	10 ° Ano (N=66)	M	22	15-18	15.98	.70	
		F	44	15-17	16.05	.79	
	11° Ano (N= 62)	M	28	16-18	16.57	.57	
		F	34	16-18	16.65	.60	
	12° Ano (N=27)	M	11	17-19	17.45	.69	
		F	16	17-19	17.88	.81	
	Total (N=155)	M	61	15-19	16.54	.83	
		F	94	15-19	16.54	.96	
	Total			155	15-19	16.54	.91
	Ensino Profissional	10 ° Ano (N=27)	M	22	15-19	16.41	1.10
F			5	15-18	16.60	1.14	
11° Ano (N= 49)		M	32	16-22	17.94	1.52	
		F	17	16-21	18.24	1.30	
12° Ano (N=14)		M	13	17-21	18.46	1.27	
		F	1	19-19	19.00	.	
Total (N=90)		M	67	15-22	17.54	1.56	
		F	23	15-21	17.91	1.41	
Total			90	15-22	17.63	1.52	
Total		10 ° Ano (N=93)	M	44	15-19	16.23	.96
	F		49	15-18	16.04	.76	
	11° Ano (N= 111)	M	60	16-22	17.30	1.36	
		F	51	16-21	17.18	1.16	
	12° Ano (N=41)	M	24	17-21	18.00	1.14	
		F	17	17-19	17.94	.83	
	Total (N=245)	M	128	15-22	17.06	1.36	
		F	117	15-21	16.81	1.19	
	Total			245	15-22	16.94	1.28

5.4 Instrumentos

No presente estudo, para a exploração dos conceitos propostos foi criado um protocolo do qual fizeram parte os seguintes instrumentos: O Questionário de Inteligência Emocional Traço, na sua forma reduzida - TEIQue-SF -, a Escala de Resiliência de Wagnild e Young (1993), a Escala de Medida de Manifestação de Bem-Estar Psicológico (EMMBEP) e um Questionário Sociodemográfico.

5.4.1 Questionário de Inteligência Emocional Traço – Forma Reduzida (TEIQue-SF)

O TEIQue-SF (Anexo D) é um instrumento de autopreenchimento, com trinta questões, nas quais as respostas são medidas numa escala de tipo *Likert* de 7 pontos, que vai desde o “Discordo Absolutamente” até ao “Concordo Absolutamente.” A pontuação total varia entre 30 e 210 e quanto mais elevada for, maior será então o grau de Inteligência Emocional do indivíduo. Este instrumento, criado a partir da versão completa (TEIQue) com cento e cinquenta e três itens, que expressam quinze domínios, quatro fatores (Emocionalidade, Autocontrolo, Sociabilidade e Bem-Estar) e o resultado global da Inteligência Emocional traço, contempla dois itens de cada um destes domínios (Cooper & Petrides, 2010). Os itens encontram-se divididos pelos quatro fatores da seguinte forma: Emocionalidade – itens 1, 2, 8, 13, 16, 17, 23 e 28; Autocontrolo – itens 4, 7, 15, 19, 22 e 30; Sociabilidade – itens 6, 10, 11, 21, 25 e 26; Bem-Estar – itens 5, 9, 12, 20, 24 e 27. Os itens 3, 14, 18 e 29 contribuem apenas para o resultado global da Inteligência Emocional traço, não pertencendo, especificamente a nenhum dos 4 fatores (Petrides, 2009).

5.4.2 Escala de Resiliência de Wagnild e Young

Esta escala de Wagnild e Young (1993) foi adaptada para a população portuguesa por Felgueiras, Festas e Vieira (2010) (Anexo E). Este é um instrumento, na versão original, com vinte e cinco itens, com respostas numa escala de *Likert* de 7 pontos, que vão desde o “Discordo Totalmente” ao “Concordo Totalmente.” Neste estudo, foi usada uma adaptação da escala original que, nas várias versões que já sofreu em diferentes estudos internacionais, levantou sempre algumas questões ao nível da confiança. Assim, mantiveram-se os vinte e cinco itens, mas reduziu-se a dimensão da escala de *Likert* para 5 pontos, mantendo a tendência de direção – de “Discordo Totalmente” a “Concordo Totalmente.” A pontuação total varia entre 25 e 125 pontos, com valores altos correspondendo a elevada Resiliência. Este questionário avalia as dimensões de competência pessoal e aceitação de si mesmo e da vida, encarando-as como características positivas da personalidade, que aumentam a adaptação do indivíduo (Pesce et al. 2005). Este questionário tem o objetivo de identificar o grau de Resiliência individual.

5.4.3 A Escala de Medida de Manifestação de Bem-Estar Psicológico

No que respeita ao Bem-Estar, foi usada a Escala de Medida de Manifestação de Bem-Estar Psicológico (EMMBEP) (Anexo F) adaptada da Échelle de Mesure des Manifestations du Bien-Être Psychologique (ÉMMBEP; Massé et al., 1998), validada por Monteiro, Tavares & Pereira (2012). Esta é uma escala de resposta tipo *Likert* de 5 pontos, que vai desde 1 (Nunca) a 5 (Quase Sempre), constituída por um total de vinte e cinco itens. A escala encontra-se dividida em seis sub-escalas: auto-estima (4 itens), equilíbrio (4 itens), envolvimento social (4 itens), sociabilidade (4 itens), controlo de si e dos acontecimentos (4 itens) e felicidade (5 itens).

Quanto mais elevado for o total obtido – dado pela soma das pontuações de todos os itens – maior será o Bem-Estar psicológico percebido.

5.4.4 Questionário Sociodemográfico

Para aceder aos aspetos relacionados com alguns dados biográficos e sociodemográficos dos jovens da amostra foi construído um pequeno Questionário Sociodemográfico (Anexo G).

5.5 Procedimentos

5.5.1 Procedimento de recolha de dados e Atenções Éticas

Os dados foram recolhidos numa escola secundária de Évora, após aval formal, subsequente ao pedido de autorização efetuado à Direção da mesma (Anexo H) e também da informação e consentimento dos Encarregados de Educação dos alunos que participaram no estudo (Anexo I). De referir ainda que os instrumentos utilizados foram previamente aprovados pela Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular - Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME).

A aplicação do protocolo de investigação, do qual fazem parte os quatro instrumentos já descritos e mencionados, decorreu durante o 3º período do ano letivo 2014/2015 e demorou cerca de 20 a 25 minutos, tendo sido realizada sempre em contexto de sala de aula, em momento definido pelo professor responsável pela turma.

Aquando do término do ano letivo em questão foram recolhidas, junto dos serviços administrativos da escola, as pautas de avaliação respeitantes às turmas envolvidas na investigação.

Durante todo processo de investigação, foram respeitados os princípios da confidencialidade dos dados, do anonimato dos participantes, do direito à informação sobre os objetivos da investigação em causa e do consentimento informado dos participantes, de acordo com princípios éticos e deontológicos previstos nos códigos de conduta dos psicólogos (APA, 1992).

5.5.2 Procedimento de Análise e Tratamento Estatístico dos Dados

As análises estatísticas que iremos apresentar no capítulo 7 foram efetuadas com o auxílio do programa informático SPSS 22.0. Nestas análises (descritivas, correlacionais e inferenciais), recorreu-se a métodos estatísticos paramétricos e não paramétricos, de acordo com a natureza das variáveis (Almeida & Freire, 2008).

RESULTADOS: ANÁLISE E DISCUSSÃO

6.1 Estudo das qualidades psicométricas dos instrumentos

Para analisar as qualidades psicométricas dos instrumentos utilizados no presente estudo procedeu-se à análise descritiva dos itens, assim como ao estudo da validade do constructo e à análise da consistência interna (fidelidade).

6.1.1 Questionário de Inteligência Emocional Traço-Forma Reduzida

Análise dos itens

Relativamente à análise dos itens verificamos, de acordo com a tabela J1, que para o total da amostra (N=245), os dados evidenciam uma boa dispersão, no que respeita às respostas dos participantes do estudo, que, sem exceção, se situaram sempre entre o mínimo e o máximo possíveis, para todos os itens.

Relativamente à média e à mediana, verificamos que a mediana se situa entre 4 e 6, mas que, na maioria dos itens, apresenta o valor 5. Já a média oscila entre 3,81, no item 11 (*“Costumo ser capaz de influenciar os sentimentos dos outros”*) e 5,91 no item 13 (*“As pessoas que me são próximos queixam-se com frequência de que não as trato bem.”*) A tendência, também para a média parece ser de aproximação ao valor 5 à semelhança do que sucede com a mediana. As situações mais extremas verificam-se nos itens *“Geralmente não acho a vida agradável”* (item 5, Média=5,50), *“Sinto que tenho algumas qualidades”* (item 9, Média=5,38), *“Acho difícil criar laços mesmo com as pessoas que me são próximas”* (item 28, Média=5,34), que apresentam todos mediana 6 e que, ainda assim, se encontram a cerca de um ponto e meio do valor máximo (7).

No que respeita ao desvio-padrão os valores situam-se entre 1.22 e 1.91. Os itens com menor variabilidade são o item 2 *“Frequentemente tenho dificuldade em ver as coisas do ponto de vista do outro.”* (DP=1.32) e o item 9 *“Sinto que tenho algumas qualidades.”* (DP.=1.34) Os itens 8 – *“Muitas vezes não consigo perceber o que sinto.”*

(DP.=1.86), 25 – “Tenho tendência para recuar mesmo quando sei que tenho razão.” (DP.=1.82) e 22 – “Tenho tendência a envolver-me em coisas de que mais tarde me quero livrar.” (DP.=1.82) apresentaram-se com os maiores níveis de variabilidade.

Analisando os valores de assimetria e curtose (Tabela J1) podemos concluir que todos os itens parecem seguir uma curva normal (valores próximos de zero).

Validade do constructo

No que concerne à validade do constructo recorreremos à Análise Fatorial Exploratória (AFE) utilizando o método dos Componentes Principais com rotação Varimax. Os itens cotados no sentido negativo (2, 4, 5, 7, 8, 10, 12, 13, 14, 16, 18, 22, 25, 26 e 28) foram invertidos antes de se proceder a esta análise. Na análise dos itens, verificou-se que dois dos trinta itens (17 e 23) apresentavam correlações negativas com o total da escala, pelo que foram excluídos da AFE. O item 23 já nos estudos originais tinha revelado qualidades psicométricas baixas (Petrides & Cooper, 2010).

Apesar de, na presente investigação, mais quatro itens terem revelado correlações fracas com o total da escala, – Steiner e Norman (1989), segundo Vaz-Serra (1994), referem que se deve aceitar como boas as relações superiores a 0.2. – os mesmos não foram retirados da análise num primeiro momento. Ainda assim, tal como à semelhança das evidências encontradas por Cooper e Petrides (2010), não obstante os bons resultados psicométricos da escala, também no nosso estudo os itens 4 e 25 revelaram qualidades psicométricas relativamente pobres (correlações item–total ≤ 0.20) tendo sido, por isso, posteriormente retirados durante o processo de AFE.

Utilizámos o método das Componentes Principais, com base no valor próprio, que revelou a extração de sete fatores. O índice de adequação de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) apresentou o valor de .823 e o teste de esfericidade de Bartlett revelou-se significativo para $p \leq .000$ ($X^2 = 2304,031$; $df = 378$) evidenciando que a intercorrelação entre os itens é apropriada para a utilização da AFE. Da análise dos sete componentes extraídos ficou claro que a maior parte dos itens saturam nos dois primeiros fatores e ficou ainda evidente a fraca qualidade de alguns itens que saturaram em mais do que um fator com cargas fatoriais muito próximas ($\leq 0,20$). Assim, decidiu-se, num primeiro momento,

forçar a extração de dois componentes de forma a ir ao encontro dos dados evidenciados na primeira etapa da AFE (Tabela J2).

Num segundo momento, mantendo a solução dos dois fatores, foram retirados os itens 5, 11 e 18 por saturarem com cargas fatoriais muito próximas ($\leq 0,20$) em mais do que um fator e os itens 4, 25 e 30 por apresentarem pesos fatoriais baixos nas duas componentes (abaixo de 0.40). A solução encontrada explica 36 % da variância.

O *alpha* para a solução encontrada é de 0.85, revelando melhor consistência interna do que a inicial, com a presença de todos os itens da escala ($\alpha = 0,84$). O KMO aumentou para .824 revelando um melhor índice de adequação, que acima de .80, já é considerado aceitável (Pestana & Gagueiro, 2014). O teste de esfericidade de Bartlett manteve-se significativo para $p \leq .000$ ($X^2 = 1607,496$; $df = 231$).

Importa salientar que foram feitas várias tentativas de aproximação aos resultados da escala original, tendo forçado soluções de quatro componentes, como a escala original contempla (Emocionalidade, Bem-Estar, Autocontrolo e Sociabilidade) e também de cinco componentes numa tentativa de explorar a possibilidade de um quinto fator integrador das duas facetas, que os autores descreveram como não contribuindo para nenhum dos quatro fatores especificamente (Adaptabilidade e Auto motivação), mas sim, apenas, para o resultado global da Inteligência Emocional traço. Todas estas tentativas se revelaram infrutíferas, uma vez que implicavam a retirada de um elevado número de itens, ou por saturação baixa ou por saturação em mais do que um fator com cargas fatoriais muito próximas, resultando em componentes com dois ou três itens, com baixos níveis de confiança ($\leq .60$).

Apesar de existir uma versão do TEIQue para a Adolescência – TEIQue – AF – esta não foi a escolhida para ser utilizada porque a idade de aplicação apresenta o limite superior de dezassete anos e muitos dos jovens pertencentes a esta investigação, sobretudo ao nível do ensino profissional, têm um, dois, três ou mais anos, não preenchendo pois os critérios de aplicação. Ainda assim, o facto de termos uma população jovem adulta e adolescente poderá ter conduzido aos resultados encontrados, constituindo uma explicação para a configuração em duas componentes, no presente estudo, e não em quatro, como nos estudos originais da escala (Petrides, 2009).

Observando a Tabela J2, que mostra a estrutura fatorial da escala, bem como a variância do item explicada pelos dois componentes identificados (h^2 ou comunalidade) verificamos que, relativamente ao primeiro fator, este é constituído por onze itens, que saturam entre .41 e .77. A esta dimensão chamámos **Competência Pessoal e Bem-Estar**, uma vez que ela integra todos os itens pertencentes à escala original do Bem-Estar (à exceção do item 12 – “*De um modo geral vejo tudo meio cinzento*” – que satura no outro fator e do item 5 que foi excluído no processo de AFE) e agrupa, simultaneamente, um conjunto de itens que dizem respeito à área das competências pessoais do indivíduo no geral (itens 1, 3 e 29), e em algumas dimensões mais em particular, tais como: ao nível do autocontrolo (item 19 – “*Habitualmente sou capaz de encontrar modos de controlar as minhas emoções quando quero*”), do relacionamento interpessoal (itens 6 – “*Consigo lidar eficazmente com as pessoas*” – e 21 – “*Descrever-me-ia como um bom negociador*”), e da gestão de stress (item 15 – “*No geral, sou capaz de lidar com o stress*”).

O segundo fator é também composto por 11 itens que saturam entre .42 e .66. A esta componente foi dado o nome de **Afetividade Intra e Interpessoal** por reunir, na sua totalidade, itens que remetem para a capacidade individual para experimentar sentimentos e emoções quer relativamente si próprio, quer no que concerne ao outro. Esta componente integra todos os itens pertencentes à dimensão da Emocionalidade, na escala original, à exceção dos itens 17 e 23, que foram excluídos durante o processo de AFE, e do item 1 – “*Expressar as minhas emoções com palavras não é um problema para mim*” – que faz parte do primeiro componente, facto que parece facilmente interpretável uma vez que, independentemente desta afirmação se situar no campo emocional, ela diz respeito a uma competência pessoal específica nesse domínio. O item 12 – “*De uma maneira geral vejo tudo meio cinzento*” – pertencente a este fator, parece também justificar-se nesta componente pelo facto de, ainda que relativo ao Bem-Estar, o conteúdo desta afirmação remeter, em grande parte, para o estado de humor do indivíduo, mais do que para aspetos práticos e concretos da noção de Bem-Estar. Os restantes itens deste segundo fator (itens 7, 10, 14, 22 e 26) estão relacionados com a estabilidade e o posicionamento emocional face ao outro e a alguns aspetos da vida do indivíduo.

Consistência interna

Relativamente à consistência interna do instrumento importa referir que, inicialmente, com todos os itens presentes, o *alpha* era de .84 revelando já bons níveis de consistência interna. Depois da AFE e da consequente retirada dos itens já mencionados, o *alpha* alterou-se para .85, revelando uma pequena subida (Tabela J3) Relativamente às duas componentes resultantes da AFE, verificamos que ambas têm boa consistência interna, apresentando a primeira um alpha de .84 e a segunda um alpha de .79.

6.1.2 Escala de Resiliência de Wagnil e Young

No que respeita à Escala de Resiliência e à análise dos itens que a compõem verificamos, em conformidade com a Tabela J4, para o valor total da amostra (N=245), que, com exceção de 7 itens, relativamente ao mínimo (6 itens, mínimo 2 e 1 item, mínimo 3), as respostas dos participantes do estudo evidenciam uma boa dispersão, situando-se sempre entre o mínimo e o máximo.

Relativamente à média e à mediana verificamos que a mediana se situa entre 2 e 4, apresentando o valor máximo na grande maioria dos itens. A média, por sua vez, oscila 2,23 no item 11 (*“Raramente penso no objetivo das coisas”*) e 4,37 no item 4 (*“Manter interesse nas coisas é importante para mim”*). A tendência, no que respeita à média, também parece ser de aproximação ao valor 4, à semelhança da mediana. As situações mais extremas verificam-se nos itens *“Sinto orgulho em ter realizado coisas na minha vida”* (item 6, média=4,32) e *“Normalmente encontro motivo para rir”* (item 16, média = 4,27). Ambos os itens apresentam mediana 4, valor que, ainda assim, se encontra a um ponto do valor máximo (5).

No que respeita ao desvio-padrão os valores situam-se entre .65 e 1.16. Além dos dois itens correspondentes ao valor mínimo (item 4, *“Manter interesse nas coisas é importante para mim”* e item 23 *“Quando estou numa situação difícil normalmente encontro uma saída”*, DP.= 0.65), os itens de menor variabilidade são o item 2 *“Costumo lidar com os problemas de uma forma ou de outra”* (DP.=0.67) e o item 1 *“Quando faço planos levo-os até ao fim”* (DP.=0.69). Os maiores níveis de variabilidade, para além do

item correspondente ao valor máximo (item 25 – “*Não me importo se há pessoas que não gostam de mim.*”) foram apresentados pelos itens “*Vivo a vida um dia de cada vez.*” (item 11, DP.=1.12) e “*Não insisto em coisas sobre as quais não posso fazer nada.*” (item 22, DP.= 1.08).

Analisando os valores de assimetria e curtose (Tabela J4) podemos concluir que todos os itens parecem seguir uma curva normal (valores próximos de zero).

Validade do constructo

No que concerne à validade do constructo recorreremos à Análise Fatorial Exploratória (AFE) utilizando o método dos Componentes Principais com rotação Varimax. Começou por estudar-se o índice de adequação de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), cujo valor encontrado foi de .776. O teste de esfericidade de Bartlett revelou-se significativo para $p \leq .000$ ($X^2 = 1200,700$; $df = 300$), mostrando que a intercorrelação entre os itens é apropriada para a utilização da AFE.

A AFE aponta para um primeiro fator com *eigenvalue* de 4,68 que explica 19% da variância. Surgem ainda mais sete fatores, com *eigenvalue* superior a um. Ou seja, a solução encontrada é de oito fatores que explicam no total 58% da variância. No entanto, analisando a estrutura dos oito fatores e considerando os itens com pesos fatoriais acima de .40 verificou-se que alguns itens saturavam em mais do que um fator e a sua interpretação era ambígua.

Decidiu-se forçar cinco fatores, na tentativa de uma aproximação ao modelo teórico que previa cinco componentes interrelacionadas (equanimidade, perseverança, autoconfiança, sentido de vida e autossuficiência). Nesta solução continuaram a existir itens que saturavam em mais do que um fator e alguns deles apresentaram pesos fatoriais abaixo de .30. O mesmo aconteceu para as soluções de quatro, três e dois fatores.

Esta última solução, por agrupar um conjunto de itens mais estáveis e ser mais consentânea com a solução encontrada pelos autores originais da prova, foi a escolhida, ainda que tenha levado à rejeição de um elevado número de itens, em três momentos distintos, como se observa na Tabela J5, por apresentarem cargas fatoriais baixas (item

2) ou por saturarem em ambos os componentes (itens 1, 6, 9, 15, 23 e 25). No terceiro momento, os itens 7 e 19 também apresentavam cargas fatoriais abaixo de .40, mas decidiu-se manter estes itens porque contribuíam para uma maior consistência interna de cada uma das dimensões (o item 7 no primeiro componente e o item 19 no segundo componente, tal como se verifica no estudo original).

A primeira componente que ficou constituída pelos itens 7, 8, 12, 16, 17, 21 e 24, explica 22,2% da variância. Esta componente manteve a designação de Aceitação de Si Próprio e da Vida, sendo que todos os seus itens, à exceção de dois (item 17 – *“Acreditar em mim mesmo leva-me a superar tempos difíceis.”* – e item 24 – *“Tenho energia suficiente para fazer o que tenho que fazer.”*) coincidem com o fator II da escala original. Uma explicação possível pode consistir no facto de, na adolescência e na população jovem adulta, a crença nas capacidades e competências próprias, bem como a mobilização para a ação, se encontrarem bastante interligadas e relacionadas, também, com a aceitação de si próprio e das condicionantes da vida.

A segunda componente ficou constituída 3, 4, 5, 10, 13, 14, 18 e 19 todos eles pertencentes ao fator I da escala original, mantendo-se assim a designação de Competência Pessoal. Esta componente explica 12% da variância.

Consistência Interna

Ao proceder à análise da consistência interna da escala encontrou-se um Alpha de Cronbach's de .794. Na análise dos itens verificou-se que três dos vinte e cinco itens apresentavam baixa (itens 11 e 22) ou nula (item 20) correlação com o total da escala, conforme a Tabela J6, pelo que foi decidido que seriam retirados para efeitos de Análise Fatorial. Depois de retirados os referidos itens o Alpha de Cronbach's subiu para .821 e os vinte e dois itens restantes revelaram, sem exceção, correlações acima de .20

Relativamente às duas componentes extraídas, encontram-se registados na Tabela J7 os respetivos níveis de consistência interna, assim como as correlações item-total para cada item de cada dimensão.

6.1.3 Escala de Medida de Manifestação de Bem-Estar Psicológico

Relativamente à análise dos itens para a Escala de Medida de Manifestação de Bem-Estar Psicológico, de acordo com a Tabela J8, verificamos que, para o total da amostra (N=245), os dados evidenciam uma boa dispersão ao nível das respostas dadas pelos participantes do estudo, uma vez que se situam sempre entre o mínimo e o máximo, à exceção de dois itens e apenas no que concerne ao respetivo valor mínimo (itens 14 e 15 – mínimo=2).

No que concerne à análise da média e da mediana, verificamos que esta última medida varia entre 3 e 5, tendo, na maioria, dos casos o valor 4.

A média, por sua vez, oscila entre 2,91 no item 11 (*“Envolve-me em vários projetos.”*) e 4,28 no item 13 (*“Rio-me com facilidade”*). A tendência, também para a média parece ser de aproximação ao valor 4, à semelhança da mediana. As situações mais extremas, verificam-se nos itens *“Fui capaz de estar concentrado e ouvir os meus amigos”* (item 15, M=4,09), *“Tive um grande sentido de humor, tendo feito os meus amigos rir facilmente”* (item 14, M=4,01), *“Senti-me bem a divertir-me, a fazer desporto e a participar em todas as minhas atividades e passatempos preferidos”*, *“Relacionei-me facilmente com as pessoas à minha volta.”* (itens 12 e 16, M=4,00), que apresentam todos mediana 4, exatamente com diferença de um ponto relativamente ao valor máximo (5).

Quanto ao desvio-padrão os valores estão situados entre 0.78 (item 15 – *“Fui capaz de estar concentrado e ouvir os meus amigos.”*) e 1.11 (item 20 – *“Estive bastante calmo.”*). Os itens de menor variabilidade são o item *“Senti que os outros gostavam de mim e me apreciavam”* (item 2, DP.=0.81) e o item *“Perante situações complexas, fui capaz de as resolver com clareza”* (item 18, DP.=0.83). Os itens *“Senti-me saudável e em boa forma”* (item 25, DP.=1.10), *“Envolve-me em vários projetos.”* e *“Tive a impressão de realmente gostar e viver a vida ao máximo”* (itens 11 e 21, DP.=1.09) apresentaram-se com os maiores níveis de variabilidade.

Analisando os valores de assimetria e curtose (Tabela J8) podemos concluir que todos os itens parecem seguir uma curva normal (valores próximos de zero).

Validade do constructo

No que concerne à validade do constructo recorremos à Análise Fatorial Exploratória (AFE) utilizando o método dos Componentes Principais com rotação Direct Oblimin. Começou por estudar-se o índice de adequação de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), cujo valor encontrado foi de .931. O teste de esfericidade de Bartlett manteve-se significativo para $p \leq .000$ ($\chi^2 = 3098,257$; $df = 300$), mostrando que a intercorrelação entre os itens é apropriada para a utilização da AFE. Todos os itens revelaram bons índices de correlação com o total da escala corrigido. Também a consistência interna da EMMBP revelou bons resultados, com um $\alpha = .936$.

Da análise fatorial da escala foi possível extrair cinco fatores, que explicam 61% da variância total, conforme a Tabela J9, onde se identifica também a variância do item explicada pelos cinco componentes identificados (h^2 ou comunalidade).

O primeiro fator é constituído por onze itens, com saturações que oscilam entre .38 e .75, que explicam 41% da variância. Na presente investigação, este fator englobou duas dimensões da escala original: Felicidade e Autoestima. Todos os itens constantes da componente Autoestima, de acordo com o modelo original (itens 1, 2, 3 e 4) fazem parte do nosso primeiro fator, aspeto que parece facilmente explicável pelo facto de, na adolescência, as questões remetentes para o autoconceito e o amor por si próprio, se encontrarem intimamente relacionados com o constructo de Felicidade.

Relativamente aos restantes itens, importa salientar que apenas os itens 5 (“Senti-me emocionalmente equilibrado”) e 12 (“Senti-me bem a divertir-me, a fazer desporto e a participar em todas as minhas atividades e passatempos preferidos”) não integram a dimensão da Felicidade na escala original. Ainda assim, a sua presença neste fator, na presente investigação, parece poder justificar-se pelo facto da estabilidade emocional e dos relacionamentos interpessoais serem um aspeto fulcral do sentimento de Felicidade, na adolescência.

Convém salientar que no estudo de adaptação portuguesa, realizada com alunos do ensino superior, estes dois itens – 5 e 12 – também integraram a dimensão da Felicidade, tal como na presente investigação (Oliveira & Machado, 2011).

Relativamente ao segundo fator, denominado Sociabilidade e constituído por quatro itens, com saturações entre .46 e .78, constatamos que a proporção de itens esperados que coincidem com o fator correspondente da escala original é de 100%. Estes quatro itens do segundo fator explicam 5,62 % da variância.

Do terceiro fator fazem parte 3 itens, que explicam 5,33 % da variância e que saturam entre .48 e .67. Todos os itens pertencem à dimensão Envolvimento Social da escala original. O item “em falta” para este fator corresponder em 100% ao fator correspondente da escala original é o item 12, que na presente investigação migrou para a primeira componente. Ainda assim na adaptação portuguesa realizada com alunos do ensino superior (Oliveira & Machado, 2011) estas duas componentes correspondem-se em 100%.

O quarto fator é constituído por três itens, que saturam entre .65 e .70 e que explicam 5,10% da variância. Todos os itens fazem parte da dimensão Equilíbrio da escala original. No que respeita a esta dimensão importa salientar que na adaptação desta escala efetuada para alunos do ensino superior, esta dimensão corresponde em 100% à encontrada nesta investigação (Oliveira & Machado, 2011). No que concerne à escala original, esta continha ainda o item 5 (“*Senti-me emocionalmente equilibrado*”) que, na nossa investigação, se encontra a saturar no fator um.

O quinto e último fator é constituído por quatro itens que saturam entre .59 e .77 e que explicam 4,60% da variância. Também neste fator, todos os itens fazem parte da dimensão Controlo de Si e dos Acontecimentos da escala original coincidindo, assim, com o fator em 100%.

Consistência interna

Relativamente à consistência interna, esta escala apresenta um *alpha* de .94 evidenciando uma consistência interna elevada. A respeito das cinco componentes resultantes da AFE, todas apresentam bons níveis de consistência interna ($\geq .65$), nomeadamente para a quantidade de itens, por vezes baixa, que possuem (Ver Tabela J10).

6.2 Descrição dos Resultados No TEI-Que-SF, na ER e na EMMBEP

Nas Tabelas 2 e 3 apresentam-se as estatísticas descritivas para os resultados obtidos no TEIQue-SF, na Escala de Resiliência (ER) e na escala de Bem-Estar Psicológico (EMMBP), para o total da amostra (N=245) e para as subamostras em função do percurso formativo dos alunos (155 alunos do ensino regular e 90 alunos com percurso alternativo), respetivamente.

Tabela 2

Descrição dos resultados obtidos no TEIQue-SF, na ER e na EMMBEP

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-Padrão	Assimetria	Curtose
TEI-Que						
TEI_T	68	181	131.00	20.78	-.45	.39
TEI_AI	20	75	51.08	10.72	-.40	-.18
TEI_CPBE	18	74	53.30	10.10	-.51	.20
ER						
ER_T	58	108	86.18	8.34	-.290	.50
ER_APV	16	40	30.84	4.13	-.55	.77
ER_CP	17	34	27.80	3.19	-.41	-.02
EMMBEP						
EMMBP_T	36	123	91.35	15.51	-.57	.39
EMMBP_FAE	11	55	39.91	8.47	-.60	.14
EMMBP_CSA	4	20	13.50	2.99	-.25	-.16
EMMBP_Equil	4	15	11.24	2.29	-.60	.22
EMMBP_ES	3	15	10.33	2.36	-.19	-.05
EMMBP_S	8	20	16.37	2.64	-.71	.21

Relativamente aos resultados das três variáveis verifica-se que todos eles seguem uma distribuição normal, permitindo, assim, a diferenciação dos sujeitos. Para a amostra total e para as subamostras em função do percurso formativo, e em cada variável, respetivamente, os resultados médios mais elevados foram nas dimensões da Competência Pessoal e Bem-Estar, da Aceitação de Si Próprio e da Vida e da Felicidade e Autoestima e os resultados médios mais baixos verificaram-se, respetivamente, nas

dimensões da Afetividade Intra e Interpessoal, da Competência Pessoal e do Envolvimento Social. Para a amostra total, no que respeita à escala de IE traço, o maior valor médio correspondeu ao desvio-padrão mais baixo e, conseqüentemente, a média mais baixa correspondeu a uma maior dispersão nas respostas. Na escala da Resiliência verificou-se o oposto: o maior valor médio fez-se corresponder ao maior desvio-padrão. Na escala de Bem-Estar, o valor médio mais elevado correspondeu a uma maior dispersão nas respostas e, por sua vez, os alunos obtiveram menor dispersão nas respostas na dimensão do Equilíbrio.

Tabela 3

Descrição dos resultados obtidos no TEIQue-SF, na ER e na EMMBEP, em função do percurso formativo

	Percurso Formativo	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-Padrão	Assimetria	Curtose
TEI-Que							
TEI_T	Regular	68	181	130.15	21.24	-0.46	0.61
	Profissional	81	169	132.48	19.98	-0.42	0.25
TEI_AI	Regular	20	75	52.07	10.09	-0.55	0.42
	Profissional	23	72	49.38	11.59	-0.15	0.25
TEI_CPBE	Regular	18	71	51.52	10.08	-0.55	0.39
	Profissional	31	74	56.37	9.42	-0.44	0.25
ER							
ER_T	Regular	58	108	84,86	8,16	-0,18	0,20
	Profissional	59	106	88.44	8.21	-0.56	0.25
ER_APV	Regular	16	40	30.23	4.15	-0.60	0.20
	Profissional	20	39	31.89	3.92	-0.45	0.25
ER_CP	Regular	17	34	27.42	3.26	-0.43	0.20
	Profissional	21	34	28.46	2.98	-0.27	0.25
EMMBEP							
EMMBP_T	Regular	36	119	88.37	15.41	-0.60	0.20
	Profissional	58	123	96.48	14.38	-0.56	0.25
EMMBP_FAE	Regular	11	55	38.11	8.51	-0.55	0.20
	Profissional	22	55	43.01	7.49	-0.67	0.25
EMMBP_CSA	Regular	4	20	12.97	2.88	-0.16	0.20
	Profissional	7	20	14.41	2.98	-0.53	0.25
EMMBP_Equil	Regular	4	15	11.23	2.33	-0.66	0.20
	Profissional	5	15	11.26	2.24	-0.47	0.25
EMMBP_ES	Regular	3	15	9.83	2.34	-0.12	0.20
	Profissional	6	15	11.20	2.13	-0.20	0.25
EMMBP_S	Regular	8	20	16.24	2.71	-0.71	0.20
	Profissional	10	20	16.60	2.51	-0.68	0.25

No que respeita às subamostras em função do percurso formativo considerando os valores totais dos três instrumentos – TEIQue-SF, ER e EMMBEP – verifica-se que os valores médios são sempre superiores para os alunos do ensino profissional e que os resultados continuam a apresentar uma distribuição próxima da curva normal (ver Tabela 3).

Estes resultados parecem indicar que os alunos que frequentam o ensino profissional tendem a apresentar uma Inteligência Emocional traço (autopercebida) superior à dos alunos que frequentam o ensino regular, com exceção da subescala da Afetividade Intra e Interpessoal. Uma possível explicação para estes resultados pode prender-se com as características mais específicas dos alunos destes dois percursos, mais concretamente, com os do ensino profissional. Por norma, são jovens com passado de insucesso escolar, alguns deles com historial marcado de dificuldades ao nível das relações interpessoais.

Estas condicionantes podem facilmente conduzir a uma perceção menos eficaz e positiva de si próprio, quer no que respeita à relação com os outros, quer no que concerne à gestão dos seus afetos, emoções e sentimentos, consigo próprio e com o outro. Estes aspetos podem justificar os resultados mais baixos deste grupo na subescala supra mencionada.

Em consonância com os resultados encontrados para a IE traço e relativamente aos outros dois constructos – Resiliência e Bem-Estar – os resultados também parecem demonstrar, para qualquer um dos constructos, que os alunos do ensino profissional apresentam maiores níveis de Resiliência e Bem-Estar em comparação com os alunos do ensino regular.

6.3 Relação entre IE, R, BE e Rendimento Académico

A nossa primeira hipótese pressupõe que existe uma interdependência entre as três variáveis que constam desta investigação - Inteligência Emocional, Resiliência e Bem-Estar (H1). Na mesma linha, acredita-se que existe uma relação entre estes três construtos e o rendimento académico (H2). Para o estudo destas relações procedeu-se ao cálculo dos coeficientes de correlação de Pearson entre os resultados obtidos no TEIQue-SF, na ER, na EMMBP e as classificações finais de ano. Para cada um dos três instrumentos considerou-se o resultado total e os resultados das respetivas subescalas,

nomeadamente: Afectividade Intra e Interpessoal (AI), Competência Pessoal e Bem-Estar (CPBE), Aceitação de Si Próprio e da Vida (APV), Competência Pessoal (CP), Felicidade e Autoestima (FAE), Controlo de Si e dos Acontecimentos (CSA), Equilíbrio (Equil), Envolvimento Social (ES) e Sociabilidade (S) (ver Tabela 4).

Tabela 4

Coefficientes de correlação entre a Inteligência Emocional Traço, a Resiliência, o Bem-Estar e o Rendimento Académico

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1. TEI_AI	1												
2. TEI_CPBE	.36**	1											
3. TEI_T	.82**	.80**	1										
4. ER_APV	.40**	.67**	.62**	1									
5. ER_CP	.04	.37**	.23**	.31**	1								
6. ER_T	.33**	.69**	.59**	.82**	.73**	1							
7. EMMBP_FAE	.44**	.72**	.70**	.68**	.24**	.62**	1						
8. EMMBP_CSA	.35**	.62**	.58**	.55**	.28**	.55**	.69**	1					
9. EMMBP_Equil	.39**	.44**	.50**	.43**	.19**	.42**	.59**	.46**	1				
10. EMMBP_ES	.13*	.49**	.36**	.35**	.43**	.49**	.54**	.42**	.41**	1			
11. EMMBP_S	.33**	.54**	.52**	.54**	.27**	.52**	.62**	.51**	.40**	.44**	1		
12. EMMBP_T	.44**	.74**	.71**	.68**	.32**	.67**	.95**	.79**	.69**	.67**	.73**	1	
13. MÉDIA_F	.07	-.12	-.03	-.09	-.06	-.07	-.10	-.13*	.05	.02	-.07	-.08	1

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

Começando por analisar a relação entre os três constructos, verifica-se através da Tabela 4 que os resultados totais obtidos nos três instrumentos apresentam correlações positivas e estatisticamente significativas (para p<.01). Por outro lado, a IE traço apresenta correlações estatisticamente significativas com todas as subescalas dos outros dois instrumentos, à exceção da subescala intitulada Competência Pessoal, da Escala da Resiliência. Todas as correlações foram para p<.01, com exceção da correlação entre a subescala da Afectividade Intra e Interpessoal (TEIQue-SF) e a subescala do Envolvimento Social (EMMBEP) que foi para <.05. A escala da Resiliência apresentou correlações estatisticamente significativas, para p<.01, com todas as subescalas da escala de Bem-Estar.

Estes dados parecem ir ao encontro de resultados obtidos em outras investigações, nas quais, se verificaram, nomeadamente, correlações positivas entre Bem-Estar Psicológico e Inteligência Emocional (Queroz & Neri, 2005) e Bem-Estar Psicológico e Resiliência (Ryff, Keyes & Hughes, 2003). Relativamente à IE traço e à Resiliência também algumas investigações correlacionaram positivamente a IE traço com algumas dimensões/características da Resiliência, tais como a presença de estados de humor adaptativos e melhores níveis de recuperação (subjéctiva) após a tarefa causadora de *stress* (Andrei, Mancini, Baldaro, Tromboni & Agnoli, 2014).

Em suma, os coeficientes de correlação encontrados entre a IE traço, a Resiliência e o Bem-Estar Psicológico apontam, efetivamente, para uma relação positiva, forte e estatisticamente significativa entre todas estas variáveis, confirmando-se a H1.

Passando agora a analisar a relação entre estes três constructos e o rendimento académico dos alunos (utilizando-se como indicador a média final de ano) verifica-se que não existem correlações estatisticamente significativas em nenhuma situação, não se confirmando assim a nossa segunda hipótese. Uma possível explicação para estes resultados, que vão no sentido contrário ao de investigações anteriores (e.g. Sanchez-Ruiz et al., 2013), pode estar relacionado com o tipo de indicador utilizado para avaliar o rendimento académico. Por outro lado, estes dados são consonantes com o de outras investigações que parecem indicar que estes constructos funcionam mais como mediadores do sucesso académico (e.g. Petrides et al., 2004).

6.4 Estudo de diferenças no TEIQue-SF, na ER e na EMMBEP

O último objetivo do nosso estudo empírico consistia na apreciação de eventuais diferenças de resultados na Inteligência Emocional, na Resiliência e no Bem-Estar em função de variáveis sociodemográficas e académicas. Assim, partindo-se da hipótese geral de que existem diferenças estatisticamente significativas (H3), foram definidas as seguintes hipóteses de trabalho:

H3.1: Existem diferenças estatisticamente significativas na Inteligência Emocional, na Resiliência e no Bem-Estar em função do género;

H3.2: Existem diferenças estatisticamente significativas na Inteligência Emocional, na Resiliência e no Bem-Estar em função do percurso formativo dos alunos;

H3.3: Existem diferenças estatisticamente significativas na Inteligência Emocional, na Resiliência e no Bem-Estar em função da variável “pensar abandonar a escola”;

H3.4: Existem diferenças estatisticamente significativas na Inteligência Emocional, na Resiliência e no Bem-Estar em função da variável “utilidade da educação/formação”.

6.4.1 Diferenças em função do género

Segundo Simões (2000), as diferenças que se relacionam com o género são, por norma, objeto de uma análise comparativa individualizada dos resultados obtidos com um instrumento de avaliação, na medida em que poderão justificar normas diferenciadas.

Na presente investigação partimos da hipótese de que existem diferenças estatisticamente significativas na Inteligência Emocional, na Resiliência e no Bem-Estar Psicológico em função do género. Da Tabela 5 constam as médias e desvios-padrões dos resultados obtidos no TEIQue-SF, na ER e na EMMBEP.

Na Tabela 5 encontram-se comparadas, entre si, as médias obtidas nos três instrumentos para os sujeitos do género masculino e feminino. Para efeitos de comparação foi utilizado o teste estatístico t-Student.

Da análise da Tabela 5 verifica-se que os rapazes obtiveram valores médios mais elevados na Inteligência Emocional traço (resultado total e na dimensão Competência Pessoal e Bem-Estar) e no Bem-Estar Psicológico (resultado total e nas dimensões Felicidade e Autoestima e Controlo de Si e dos Acontecimentos).

Tabela 5

Médias e Desvios-Padrões dos resultados obtidos no TEIQue-SF, na ER e na EMMBEP em função do género

GÉNERO		TEIQue- SF			ER		
		T	AI	CPBE	T	APV	CP
Masculino	M.	134.91	51.45	55.52	86.47	31.28	27.54
(N=128)	D.P.	19.24	10.51	9.26	8.05	3.85	3.20
Feminino	M.	126.73	50.68	50.86	85.86	30.36	28.09
(N=117)	D.P.	21.63	10.97	10.45	8.67	4.39	3.17
		EMMBEP					
		T	FAE	CSA	Equil	ES	S
Masculino	M.	94.95	42.27	14.31	11.32	10.50	16.54
(N=128)	D.P.	13.58	7.24	2.73	2.28	2.28	2.43
Feminino	M.	87.41	37.32	12.61	11.15	10.15	16.19
(N=117)	D.P.	16.57	8.98	3.03	2.31	2.44	2.85

Relativamente à Inteligência Emocional traço os resultados obtidos (ver Tabela 6) apresentam-se consonantes com investigações prévias, que revelaram diferenças estatisticamente significativas no que respeita ao género, com os rapazes a obterem valores mais elevados do que as raparigas no resultado total de Inteligência Emocional traço (Mikolajczak, Luminet, Leroy & Roy, 2007). Em outras investigações, os rapazes também revelaram resultados mais elevados, estatisticamente significativos, nas dimensões do Autocontrolo e da Sociabilidade (Mikolajczak, Luminet, Leroy, & Roy, 2007), que nos parecem perfeitamente enquadráveis na componente Competência Pessoal e Bem-Estar da presente investigação, uma vez que, na adolescência, o autocontrolo representa uma importante competência pessoal para a gestão das emoções e das relações interpessoais, tendo, portanto, um correlato direto com o Bem-Estar, assim como com a capacidade do jovem de desenvolver relações sociais saudáveis e adequadas.

Tabela 6

Efeitos da variável género nos resultados obtidos no TEIQue-SF, na ER e na EMMBP

	t	Probabilidade	Significância
TEIQue-SF			
TEI_T	-3.136	.002	*
TEI_AI	-.567	.571	(ns)
TEI_CPBE	-3.699	.000	**
ER			
ER_T	-.567	.571	(ns)
ER_APV	-1.752	.081	(ns)
ER_CP	1.341	.181	(ns)
EMMBP			
EMMBP_T	-3.907	.000	**
EMMBP_FAE	-4.765	.000	**
EMMBP_CSA	-4.640	.000	**
EMMBP_Equil	-.597	.551	(ns)
EMMBP_ES	-1.177	.240	(ns)
EMMBP_S	-1.040	.299	(ns)

(ns) não significativo; *significativo para $p < .05$; **significativo para $p < .01$

Relativamente à Resiliência, os resultados obtidos nesta investigação não revelam diferenças estatisticamente significativas, contrariando os resultados de Pesce e colaboradores (2004), que revelaram valores médios, estatisticamente significativos, mais elevados nas raparigas. Apesar de não existirem, no presente estudo, diferenças estatisticamente significativas no que respeita à Resiliência, importa salientar que, foi numa das duas subescalas da Resiliência, que as raparigas apresentaram valores médios superiores aos obtidos pelos rapazes (Tabela 6).

Ainda a partir da análise da Tabela 6 verificamos que, na escala relativa ao Bem-Estar, os resultados médios obtidos pelos rapazes são, em todas as subescalas e no total, superiores aos obtidos pelas raparigas. Em duas das cinco dimensões – Felicidade e Autoestima e Controlo de Si e dos Acontecimentos – estas diferenças apresentam-se estatisticamente significativas, contrariando alguns estudos que revelam inexistência de diferenças estatisticamente significativas no Bem-Estar em função do género (Bakker & Leiter, 2010 cit. por Lopes, 2010) e outros nos quais as raparigas obtiveram resultados

mais elevados ao nível do Bem-Estar global (García-Alandete, Lozano, Nohales & Martínez, 2013). Não obstante, vão ao encontro de resultados de outras investigações que tendem a indicar valores mais elevados em adolescentes masculinos do que nos femininos, embora estas diferenças possam não ser tão claras nas idades mais precoces da adolescência (Arita et al., 2005; Berjano et al., 2008; Bisegger et al., 2005; Matos et al., 2007 cit. por Borges da Silva, Gaspar de Matos & Diniz, 2010). Este facto pode justificar a inexistência de diferenças estatisticamente significativas nas dimensões do Equilíbrio, do Envolvimento Social e da Sociabilidade.

Em suma, depois de analisadas as três escalas e o efeito da variável género nos resultados obtidos e uma vez que se verificam diferenças estatisticamente significativas ao nível da Inteligência Emocional e do Bem-Estar, ainda que não em todas as subescalas, podemos concluir que a nossa hipótese H2.1 se verifica parcialmente.

6.4.2 Diferenças em função do percurso formativo

Não se tendo encontrado estudos que analisem a Inteligência Emocional traço, a Resiliência e o Bem-Estar em alunos com diferentes percursos formativos, mas considerando as características específicas dos dois grupos de jovens presentes nesta investigação (alunos do ensino regular e alunos do ensino profissional), partimos da hipótese de que existem diferenças estatisticamente significativas em função do percurso formativo (H2.2), a favor dos alunos do ensino regular.

Na Tabela 7 apresentam-se as médias e desvios-padrões dos resultados obtidos no TEIQue-SF, na ER e na EMMBEP, em função do percurso. Da análise da tabela verifica-se que os alunos do ensino profissional apresentam valores médios superiores aos do ensino regular em todas as escalas e respetivas dimensões, com exceção da subescala Afetividade Intra e Interpessoal (TEIQue-SF), ao contrário do que era expectável.

Tabela 7

Médias e Desvios-Padrões dos resultados obtidos no TEIQue-SF, na ER e na EMMBEP em função do percurso

Percurso Formativo		TEIQue- SF			ER		
		T	AI	CPBE	T	APV	CP
Regular	M.	130.15	52.07	51.52	84.86	30.23	27.42
	(N=155) D.P.	21.24	10.09	10.08	8.16	4.15	3.26
Profissional	M.	132.48	49.38	56.37	88.44	31.89	28.46
	(N=90) D.P.	19.98	11.59	9.42	8.21	3.92	2.98
EMMBEP							
		T	FAE	CSA	Equil	ES	S
Regular	M.	88.37	38.11	12.97	11.23	9.83	16.24
	(N=155) D.P.	15.41	8.51	2.88	2.33	2.34	2.71
Profissional	M.	96.48	43.01	14.41	11.26	11.20	16.60
	(N=90) D.P.	14.38	7.49	2.98	2.24	2.13	2.51

As médias obtidas no TEIQue-SF, na ER e na EMMBEP, para os sujeitos do ensino regular e do ensino profissional, foram comparadas entre si utilizando-se o teste estatístico t-Student. Os valores são apresentados nas Tabelas 8, 9 e 10.

Tabela 8

Efeitos da variável percurso nos resultados obtidos no TEIQue-SF

	t	Probabilidade	Significância
TEIQue-SF			
TEI_T	-0.85	.40	(ns)
TEI_AI	1.91	.06	(ns)
TEI_CPBE	-3.72	.00	**

(ns) não significativo; *significativo para p. <05; **significativo para p<.01

Tabela 9

Efeitos da variável percurso nos resultados obtidos na ER

	t	Probabilidade	Significância
ER			
ER_T	-3.31	.00	**
ER_APV	-3.08	.00	**
ER_CP	-2.48	.01	**

(ns) não significativo; *significativo para p. <05; **significativo para p<.01

Tabela 10

Efeitos da variável percurso nos resultados obtidos na EMMBEP

	t	Probabilidade	Significância
EMMBP			
EMMBP_T	-4.07	.00	**
EMMBP_FAE	-4.54	.00	**
EMMBP_CSA	-3.73	.00	**
EMMBP_Equil	-.10	.92	(ns)
EMMBP_ES	-4.57	.00	**
EMMBP_S	-1.03	.30	(ns)

(ns) não significativo; *significativo para $p < .05$; **significativo para $p < .01$

Da análise das Tabelas 8, 9 e 10, verificamos que além da dimensão da Afetividade Intra e Interpessoal, da escala do TEIQue-SF, apenas em duas outras dimensões, desta vez da escala de Bem-Estar – Equilíbrio e Sociabilidade – as diferenças de médias não se apresentaram estatisticamente significativas. Nas duas dimensões da escala da Resiliência, na dimensão Competência Pessoal e Bem-Estar (TEIQue-SF) e nas dimensões Felicidade e Autoestima, Controlo de Si e dos Acontecimentos e Envolvimento Social (EMMBEP) verificaram-se diferenças estatisticamente significativas para $p < .01$.

Também ao nível dos valores totais as diferenças se revelaram estatisticamente significativas para $p < .01$ nas escalas de Resiliência e Bem-Estar (Tabelas 9 e 10).

Uma vez que o ensino regular se subdivide, entre outras, em duas áreas que refletem aptidões e perfis, de alguma forma distintos e que continuam a ser as áreas de eleição da maioria dos jovens que opta pelo ensino regular, decidimos analisar os constructos em causa em função do tipo de curso frequentado (Ciências e Humanidades e Profissional).

As tabelas 11, 12 e 13 apresentam não só a médias e desvios-padrão associados a cada variável em função do tipo de curso frequentado, como também a comparação de médias utilizando-se a ANOVA (*one-way*) e os testes de Scheffe (post-hoc).

Tabela 11

Efeitos das subamostras da variável percurso nos resultados obtidos no TEIQue-SF

		N	Média	DP	F	Post-Hoc
TEI_T	Ciências	82	130.20	20.75	.356	-
	Humanidades	73	130.10	21.93		
	Profissionais	90	132.48	19.98		
TEI_AI	Ciências	82	51.56	9.15	2.011	-
	Humanidades	73	52.64	11.07		
	Profissionais	90	49.38	11.59		
TEI_CPBE	Ciências	82	51.96	9.94	7.069**	1<3, 2<3
	Humanidades	73	51.01	10.29		
	Profissionais	90	56.37	9.42		

** p<.01

Da análise da Tabela 11, verificamos que, relativamente à Inteligência Emocional traço, apenas existem diferenças estatisticamente significativas, para $p<.01$, na subescala da Competência Pessoal e Bem-Estar, apresentando a via de ensino profissional valores médios mais elevados do que as vias de Ciências e Humanidades.

Tabela 12

Efeitos das subamostras da variável percurso nos resultados obtidos na ER

		N	Média	DP	F	Post-Hoc
ER_T	Ciências	82	83.28	8.46	8.933***	1<2<3
	Humanidades	73	86.64	7.46		
	Profissionais	90	88.44	8.21		
ER_APV	Ciências	82	29.85	4.31	5.499**	1<3
	Humanidades	73	30.66	3.94		
	Profissionais	90	31.89	3.92		
ER_CP	Ciências	82	26.87	3.20	5.843**	1<3
	Humanidades	73	28.04	3.23		
	Profissionais	90	28.46	2.98		

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

Ao nível da Resiliência verificamos que existem diferenças estatisticamente significativas quer no resultado total quer nas duas dimensões desta escala. Ao nível do resultado total verificam-se diferenças estatisticamente significativas para $p<0.001$, com

o grupo de alunos dos Cursos Profissionais a obter resultados mais elevados do que o grupo de alunos de Ciências e o grupo de alunos de Humanidades. Relativamente às subescalas da ER, as diferenças só se revelaram estatisticamente significativas ($p < .01$) entre o grupo dos alunos dos Cursos Profissionais e o grupo de alunos das Ciências, com resultados mais elevados para o primeiro.

Da análise da Tabela 13 respeitante à variável Bem-Estar constata-se que existem diferenças estatisticamente significativas no resultado total ($p < .001$), com os alunos dos Cursos Profissionais a obterem resultados mais elevados do que os alunos de Ciências e de Humanidades. No que diz respeito às subescalas do EMMBP apenas em duas subescalas (Equilíbrio e Sociabilidade) não se verificam diferenças estatisticamente significativas entre os três grupos em análise. Nas restantes dimensões, verifica-se, mais uma vez, valores mais elevados para os alunos dos Cursos Profissionais, comparativamente aos dois outros grupos (Ciências e Humanidades).

Tabela 13

Efeitos das subamostras da variável percurso nos resultados obtidos na EMMBEP

		N	Média	DP	F	Post-Hoc
EMMBEP_T	Ciências	82	88.91	14.49	8.366***	1<3, 2<3
	Humanidades	73	87.75	16.46		
	Profissionais	90	96.48	14.38		
EMMBEP_FAE	Ciências	82	38.48	8.26	10.44***	1<3, 2<3
	Humanidades	73	37.70	8.82		
	Profissionais	90	43.01	7.49		
EMMBEP_CSA	Ciências	82	13.05	2.88	7.016**	1<3, 2<3
	Humanidades	73	12.88	2.90		
	Profissionais	90	14.41	2.98		
EMMBEP_Equil	Ciências	82	11.27	2.15	.034	-
	Humanidades	73	11.18	2.52		
	Profissionais	90	11.26	2.24		
EMMBEP_ES	Ciências	82	9.90	2.41	10.527***	1<3, 2<3
	Humanidades	73	9.74	2.27		
	Profissionais	90	11.20	2.13		
EMMBEP_S	Ciências	82	16.22	2.45	.536	-
	Humanidades	73	16.26	3.00		
	Profissionais	90	16.60	2.51		

** $p < .01$; *** $p < .001$

Em suma, da análise das Tabelas 11, 12 e 13 é possível concluir que, em todas as comparações de médias que envolvem a via de ensino profissional e a via de ensino regular (Ciências e Humanidades), os valores médios mais elevados pertenceram sempre aos alunos do primeiro percurso formativo. Outro aspeto que se salienta é o facto de entre as duas subamostras do ensino regular – Ciências e Humanidades –, apenas ao nível do valor total de Resiliência se terem encontrado diferenças estatisticamente significativas, a favor da subamostra das Humanidades.

Apesar de não existirem na literatura estudos que confirmem ou infirmem os resultados encontrados, uma hipótese explicativa pode consistir no facto de os jovens da via de ensino alternativa serem, regra geral, jovens com fraca ligação com a escola e com passado de insucesso escolar, marcado por retenções e, por vezes, dificuldades de adaptação. Lidar com todos estes aspetos e adversidades pode representar uma fortificação quer ao nível das capacidades implicadas na gestão dos eventos diários, quer ao nível de algumas competências pessoais implicadas nestes e noutros processos. Além destes aspetos, talvez também o facto de estes jovens apresentarem fraca relação com a escola se traduza numa desvalorização do percurso escolar e de tudo o que à escola respeita, não representando os dissabores ou dificuldades académicas uma ameaça ao Bem-Estar psicológico. Outra hipótese explicativa pode ser a de que os níveis de Bem-Estar encontrados configurem uma fuga à instalação de emoções e sentimentos de índole depressiva desencadeados pelas várias experiências negativas e prejudiciais a um equilíbrio emocional estável.

Do ponto de vista da via de ensino regular, consideramos que os resultados também devem ser objeto de análise. Uma das diferenças mais vincadas entre as duas vias de ensino em estudo prende-se com a componente curricular, mais precisamente com algumas particularidades do ensino regular, nomeadamente, as metas académicas e os respetivos *timings*, bem como com a existência de metas de carácter global (exames nacionais para o ensino regular). Uma das possíveis justificações encontradas para os níveis mais baixos de Bem-Estar, Resiliência e Inteligência Emocional revelados pelos alunos da via de ensino regular poderá prender-se com estas questões, que configuram um clima escolar que pode ser sentido pelo jovem como mais exigente e com maiores níveis de pressão, onde as falhas não são toleráveis na medida em que acarretam custos imediatos para possíveis objetivos futuros (média escolar). Neste sentido, os jovens podem ver comprometido o seu prazer em estudar e estar na escola, aumentando a ansiedade para cumprir objetivos, e conseqüentemente, diminuindo a

capacidade de adequadamente gerir os eventos diários e regular, convenientemente as suas emoções, vindo assim prejudicado o seu Bem-Estar, no geral.

Assim, as diferenças estatisticamente significativas encontradas em função do percurso, para a IE, a Resiliência e o Bem-Estar, permitem confirmar a hipótese inicial H2.

6.4.3 Diferenças em função de outras variáveis de natureza académica

Foi ainda investigada, no presente estudo, a relação entre algumas variáveis do questionário sociodemográfico e os três instrumentos utilizados, nomeadamente as variáveis “pensar abandonar a escola” e “utilidade da educação/formação”.

6.4.3.1 Pensar em abandonar a escola

Na Tabela 14 apresentam-se as frequências relativas ao “Pensar em abandonar a escola”, tomando a amostra total e as subamostras em função do percurso formativo dos alunos (ensino regular e ensino profissional).

Tabela 14

Caracterização das frequências da variável "Pensar em abandonar a escola"

	Pensar em abandonar a escola	N	%
Ensino Regular	Não	129	83.2
	Sim	26	16.8
Ensino Profissional	Não	66	73.3
	Sim	24	26.7
Total da amostra	Não	195	79.6
	Sim	50	20.4

Pela análise da Tabela 14 verifica-se que cerca de 20% dos alunos já pensou em abandonar a escola, sendo esta percentagem ligeiramente mais elevada para os alunos do ensino profissional (26.7%) em comparação com os do ensino regular (16.8%).

Seguidamente, apresentam-se as tabelas 15, 16 e 17 com as médias, os desvios-padrão e a estatística t-student, com o nível de significância para a Inteligência Emocional traço, Resiliência e Bem-Estar, respetivamente, tomando as amostras em função do percurso formativo e do total da amostra.

Tabela 15

Estudo das diferenças e efeitos da variável Pensar em Abandonar a Escola no TEIQue-SF

		Pensar em abandonar escola	Média	D.P.	t	Probabilidade	Significância
Ensino Regular	TEI_T	Não	132.77	17.88	3.54	.00	**
		Sim	117.15	30.53			
	TEI_AI	Não	53.64	8.51	4.57	.00	**
		Sim	44.31	13.43			
	TEI_CPBE	Não	52.16	9.2	1.79	.08	(ns)
		Sim	48.31	13.70			
Ensino Profissional	TEI_T	Não	133.73	18.90	.98	.33	(ns)
		Sim	129.04	22.77			
	TEI_AI	Não	49.77	11.07	.53	.59	(ns)
		Sim	48.29	13.10			
	TEI_CPBE	Não	56.79	9.44	.70	.49	(ns)
		Sim	55.21	9.47			
Total da Amostra	TEI_T	Não	133.09	18.19	3.16	0.00	**
		Sim	122.86	27.48			
	TEI_AI	Não	52.33	9.60	3.68	0.00	**
		Sim	46.22	13.29			
	TEI_CPBE	Não	53.73	9.46	1.32	0.19	(ns)
		Sim	51.62	12.25			

(ns) não significativo; *significativo para p. <.05; **significativo para p<.01

Da análise da Tabela 15 verificamos que os valores médios mais elevados corresponderam sempre à resposta “não”. Relativamente aos resultados da subamostra ensino profissional não se encontraram diferenças estatisticamente significativas, em nenhuma das subescalas ou para o total da IE traço. No entanto, ao nível do ensino regular, foram encontradas diferenças, estatisticamente significativas, para p<.01, na subescala da Afetividade Intra e Interpessoal (AI), bem como no total da subamostra. No que respeita ao total da amostra, os resultados parecem ir ao encontro dos evidenciados para a subamostra do ensino regular, uma vez que foram encontradas diferenças, estatisticamente significativas, para p<.01, tanto na subescala da Afetividade Intra e Interpessoal (AI), como no total da escala de IE traço.

Tabela 16

Estudo das diferenças e efeitos da variável Pensar em Abandonar a Escola na ER

		Pensar em abandonar escola	Média	D.P.	t	Probabilidade	Significância
Ensino Regular	ER_T	Não	85.28	7.73	1.41	.16	(ns)
		Sim	82.81	9.91			
	ER_APV	Não	30.55	3.82	2.15	.03	*
		Sim	28.65	5.28			
	ER_CP	Não	27.37	3.24	-.40	.69	(ns)
		Sim	27.65	3.42			
Ensino Profissional	ER_T	Não	88.77	7.54	.63	.53	(ns)
		Sim	87.54	9.93			
	ER_APV	Não	32.00	3.71	.44	.66	(ns)
		Sim	31.58	4.50			
	ER_CP	Não	28.50	2.93	.23	.82	(ns)
		Sim	28.33	3.16			
Total da Amostra	ER_T	Não	86.46	7.83	1.05	.30	(ns)
		Sim	85.08	10.10			
	ER_APV	Não	31.04	3.84	1.50	.14	(ns)
		Sim	30.06	5.09			
	ER_CP	Não	27.75	3.18	-0.45	.66	(ns)
		Sim	27.98	3.28			

(ns) não significativo; *significativo para $p < .05$; **significativo para $p < .01$

Em relação à escala de Resiliência (Tabela 16), as diferenças só se revelaram estatisticamente significativas na dimensão Aceitação de Si Próprio e da Vida, com os alunos que nunca pensaram abandonar a escola com valores médios mais elevados.

Da análise da Tabela 17, relativa à escala do Bem-Estar, constata-se que, à exceção das subescalas Controlo de Si e dos Acontecimentos (CSA) e Sociabilidade (S), os valores médios mais elevados estão associados à resposta “não”. Em relação aos desvios-padrão, com exceção apenas e também destas duas subescalas, os valores mais baixos corresponderam sempre aos valores médios mais elevados.

No que concerne à subamostra ensino profissional não foram encontradas quaisquer diferenças estatisticamente significativas. O mesmo não aconteceu para a subamostra ensino regular, na qual apenas nas subescalas Controlo de Si e dos Acontecimentos (CSA) e Envolvimento Social (ES) não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas. Nas subescalas Felicidade e Autoestima (FAE) e Equilíbrio (E), para $p < .01$, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas, tendo a resposta “não” obtido os valores médios mais elevados. A subescala da

Sociabilidade também revelou diferenças, estatisticamente significativas, desta feita para $p < .05$, tendo os resultados obtidos na resposta “não” evidenciado médias superiores quando comparados com os valores atribuídos às respostas “sim”. Ainda na subamostra do ensino regular foram encontradas diferenças estatisticamente significativas para o total da escala.

Tabela 17

Estudo das diferenças e efeitos da variável Pensar em Abandonar a Escola na EMMBEP

		Pensar em abandonar escola	Média	D.P.	t	Probabilidade	Sig.
Ensino Regular	EMMBP_T	Não	90.10	13.27	3.21	.00	**
		Sim	79.77	21.66			
	EMMBP_FAE	Não	38.98	7.58	2.92	.00	**
		Sim	33.77	11.32			
	EMMBP_CSA	Não	13.12	2.48	1.51	.13	(ns)
		Sim	12.19	4.35			
	EMMBP_EQui	Não	11.57	2.03	4.39	.00	**
		Sim	9.50	2.90			
	EMMBP_ES	Não	9.96	2.21	1.61	.11	(ns)
		Sim	9.15	2.87			
	EMMBP_S	Não	16.46	2.45	2.27	.02	*
		Sim	15.15	3.1			
Ensino Profissional	EMMBP_T	Não	97.20	13.52	.78	.43	(ns)
		Sim	94.50	16.68			
	EMMBP_FAE	Não	43.38	7.26	.77	.44	(ns)
		Sim	42.00	8.17			
	EMMBP_CSA	Não	14.41	2.73	-.01	.99	(ns)
		Sim	14.42	3.63			
	EMMBP_EQuil	Não	11.47	2.21	1.51	.13	(ns)
		Sim	10.67	2.26			
	EMMBP_ES	Não	11.35	2.00	1.10	.28	(ns)
		Sim	10.79	2.45			
	EMMBP_S	Não	16.59	2.33	-.06	.95	(ns)
		Sim	16.63	2.99			

(ns) não significativo; *significativo para $p < .05$; **significativo para $p < .01$

Em relação ao total da amostra (Tabela 18), a subescala Felicidade e Autoestima revelou diferenças estatisticamente significativas, para $p < .05$, tendo os resultados das respostas “não” os valores médios mais elevados quando comparados com os das

respostas “sim”. Também a subescala do Equilíbrio evidenciou os mesmos resultados, com as respostas “não” a apresentarem os valores médios mais elevados, com diferenças estatisticamente significativas, para $p < .01$. Nas outras três subescalas – Controlo de Si Próprio e dos Acontecimentos, Envolvimento Social e Sociabilidade – não foram encontradas quaisquer diferenças estatisticamente significativas.

Tabela 18

Estudo das diferenças e efeitos da variável Pensar em Abandonar a Escola na EMMBEP – Total da Amostra

		Pensar em abandonar escola	Média	D.P.	t	Probabilidade	Significância
Total da Amostra	EMMBP_T	Não	92.50	13.74	2.32	0.02	*
		Sim	86.84	20.62			
	EMMBP_FAE	Não	40.47	7.74	2.06	0.04	*
		Sim	37.72	10.68			
	EMMBP_CSA	Não	13.56	2.63	0.63	0.52	(ns)
		Sim	13.26	4.14			
	EMMBP_EQuil	Não	11.54	2.09	4.21	0.00	**
		Sim	10.06	2.65			
	EMMBP_ES	Não	10.43	2.24	1.32	0.19	(ns)
		Sim	9.94	2.77			
	EMMBP_S	Não	16.50	2.41	1.54	0.13	(ns)
		Sim	15.86	3.37			

(ns) não significativo; *significativo para $p < .05$; **significativo para $p < .01$

Relativamente ao valor total da escala de Bem-Estar foram encontradas diferenças, estatisticamente significativas, para $p < .05$, também com os resultados de respostas “não” a apresentarem os valores médios mais elevados quando comparado com os das respostas “sim” (Tabela 18).

O estudo desta variável pareceu-nos importante na medida em que se considera que tem um correlato direto com a estabilidade dos jovens de um modo geral e na escola, em particular. Os resultados encontrados para a subamostra do ensino regular parecem revelar exatamente isso. Geralmente uma maior capacidade individual para experimentar e adequar sentimentos e emoções, quer relativamente a si próprio, quer no que concerne ao outro, associada à capacidade de aceitação de si próprio e da vida, permitir gerir, de forma mais adequada, as adversidades da vida e nomeadamente, os dissabores e dificuldades, por vezes, encontrados na escola, interrompendo a trajetória

do pensamento em direção ao impulso de fugir (pensar em abandonar a escola). Esta capacidade de gerir as emoções e fazer face às adversidades parece natural que se traduza numa sensação de Bem-Estar total e no sentimento de felicidade, assim como na fortificação da autoestima em virtude da sensação de autoeficácia e competência na gestão dos eventos diários da vida. Em suma, parece natural que esta forma de funcionamento contribua para o equilíbrio do jovem no seu dia-a-dia.

Por outro lado, o facto de não se terem encontrado resultados estatisticamente significativos para a subamostra do ensino profissional, em nenhum dos constructos avaliados, pode justificar-se pelo facto de a escolha deste percurso alternativo ainda ser, maioritariamente, uma segunda e, por vezes, última escolha, que vem marcada pelo insucesso escolar e baixas perceções de autoconfiança e autoeficácia. Apesar de a comparação de médias, na variável “abandonar a escola”, (que também foi alvo de investigação) não representar diferenças estatisticamente significativas, em termos de frequências, constata-se que, ao nível do ensino regular, 3,2% dos alunos já abandonaram, pelo menos uma vez, a escola, por contraste com os 8,9% de alunos, nas mesmas condições, na subamostra do ensino profissional.

Estas constatações podem contribuir para uma justificação dos resultados obtidos na medida em que os jovens que já viveram situações de insucesso académico marcado, com perceções de baixa competência e eficácia sobre si mesmos, e até com situações concretas de abandono escolar, parecem já não se deixar influenciar significativamente por este tipo de pensamentos, nem permitir que eles afetem o seu Bem-Estar ou a sua capacidade de enfrentar problemas futuros. Numa outra análise, este aspeto pode também configurar uma fuga em frente, numa tentativa de ignorar o potencial impacto que todos os aspetos negativos conducentes ao pensamento de abandonar a escola podem representar se tiverem hipótese de expressar-se.

6.4.3.2 Utilidade da Educação/Formação

Na Tabela 19 apresentam-se as frequências relativas à variável “Utilidade da Educação/Formação”, tomando a amostra total e as subamostras em função do percurso formativo dos alunos (ensino regular e ensino profissional).

Tabela 19

Caracterização das frequências da variável "Utilidade da Educação/Formação"

	Utilidade Educação/Formação	N	%
Ensino Regular	Não	18	11.6
	Sim	137	88.4
Ensino Profissional	Não	5	5.6
	Sim	85	94.4
Total da amostra	Não	23	9.4
	Sim	222	90.6

Pela análise da Tabela 19 verifica-se que cerca de 90% dos alunos encontra utilidade em estudar/formar-se, sendo esta percentagem ligeiramente mais elevada para os alunos do ensino profissional (94.4%) em comparação com os do ensino regular (88.4%).

Em relação à variável "Utilidade da Educação/Formação", apresentam-se ainda as Tabelas 20, 21, 22 e 23 com as médias, os desvios-padrão e a estatística t-student, com o nível de significância para a Inteligência Emocional traço, Resiliência e Bem-Estar Psicológico, respetivamente.

Tabela 20

Estudo das diferenças e efeitos da variável Utilidade da Educação/Formação no TEIQue-SF

		Utilidade Educação/ Formação	Média	D.P.	t	Probabilidade	Sig.
Ensino Regular	TEI_T	Não	109.00	26.04	-	.00	**
		Sim	132.93	18.95	4.80	.00	**
	TEI_AI	Não	42.72	12.17	-	.00	**
		Sim	53.30	9.14	4.43	.00	**
TEI_CPBE	Não	43.44	11.41	-	.00	**	
	Sim	52.58	9.44	3.76	.00	**	
Ensino Profissional	TEI_T	Não	137.20	16.50	.54	.59	(ns)
		Sim	132.20	20.22			
	TEI_AI	Não	55.00	9.62	1.12	.27	(ns)
		Sim	49.05	11.66			
	TEI_CPBE	Não	54.60	5.32	-4.3	.67	(ns)
		Sim	56.47	9.62			

(ns) não significativo; *significativo para $p < .05$; **significativo para $p < .01$

Tabela 21

Estudo das diferenças e efeitos da variável Utilidade da Educação/Formação no TEIQue-SF – Total da amostra

		Utilidade Educação/ Formação	Média	D.P.	t	Probabilidade	Significância
Total da Amostra	TEI_T	Não	115.13	26.74	-3.96	0.00	**
		Sim	132.65	19.41			
	TEI_AI	Não	45.39	12.57	-2.71	0.01	**
		Sim	51.67	10.36			
	TEI_CPBE	Não	45.87	11.31	-3.80	0.00	**
		Sim	54.07	9.68			

(ns) não significativo; *significativo para $p < .05$; **significativo para $p < .01$

Da análise da Tabela 21 verifica-se que os valores médios mais elevados corresponderam, na grande maioria dos casos, às respostas “sim”, salientando-se apenas as exceções da subescala da Afetividade Intra e Interpessoal e do valor total de Inteligência Emocional traço, na subamostra ensino profissional. Por sua vez, os desvios-padrão mais baixos, associaram-se sempre aos valores médios mais elevados para cada uma das subescalas e das subamostras, com exceção da subescala Competência Pessoal e Bem-Estar (CPBE), na subamostra ensino profissional.

Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas, para $p < .01$, nas duas subescalas da subamostra ensino regular, bem como para o total de Inteligência Emocional traço, apresentando as respostas “sim” os valores médios mais elevados. Já no que concerne à subamostra ensino profissional, não se revelaram quaisquer diferenças estatisticamente significativas. Em relação à amostra total, à semelhança dos resultados obtidos para a subamostra do ensino regular, todas as subescalas apresentaram diferenças estatisticamente significativas, para $p < .01$, apresentando as respostas “sim” valores médios mais elevados quando comparadas com as respostas “não”. Também para o total da amostra o valor global de Inteligência Emocional traço, revelou diferenças estatisticamente significativas ($p < .01$), com os resultados obtidos pelos alunos que responderam “sim” a apresentarem médias superiores às dos obtidos pelos alunos que responderam “não”.

Relativamente à escala de Resiliência (Tabela 22), verificamos que os valores médios mais elevados, na maioria dos casos, estiveram associados às respostas “sim”,

havendo, no entanto, duas exceções: as subescalas Competência Pessoal (CP), da subamostra do ensino regular e Aceitação de Si Próprio e da Vida (APV), da subamostra do ensino profissional, revelaram os valores médios mais elevados associados às respostas “não”. No que respeita ao desvio-padrão, verifica-se que os valores médios mais elevados correspondem aos desvios-padrão mais baixos, com exceção quer do total de Resiliência na subamostra do ensino profissional, quer no total de Resiliência e na subescala Competência Pessoal relativos ao total da amostra.

Tabela 22

Estudo das diferenças e efeitos da variável Utilidade da Educação/Formação na ER

		Utilidade Educação/ Formação	Média	D.P.	t	Probabilidade	Significância
Ensino Regular	ER_T	Não	80.00	8.15	-2.75	.01	**
		Sim	85.50	7.97			
	ER_APV	Não	27.00	4.73	-3.66	.00	**
		Sim	30.66	3.89			
	ER_CP	Não	27.72	2.93	.42	.68	(ns)
		Sim	27.38	3.31			
Ensino Profissional	ER_T	Não	85.40	4.39	-.85	.40	(ns)
		Sim	88.62	8.36			
	ER_APV	Não	32.40	2.70	.30	.77	(ns)
		Sim	31.86	3.99			
	ER_CP	Não	25.20	3.03	-2.60	.01	*
		Sim	28.65	2.88			
Total da Amostra	ER_T	Não	81.17	7.75	-3.08	.00	**
		Sim	86.70	8.24			
	ER_APV	Não	28.17	4.88	-3.32	.00	**
		Sim	31.12	3.96			
	ER_CP	Não	27.17	3.07	-0.99	.32	(ns)
		Sim	27.86	3.20			

(ns) não significativo; *significativo para p. <05; **significativo para p<.01

O estudo da variável Utilidade da Educação/Formação na Resiliência, evidenciou a existência de diferenças, estatisticamente significativas, em alguns totais e algumas subescalas, nomeadamente, na subescala Aceitação de Si Próprio e da Vida (APV), na

subamostra do ensino regular ($p < .01$), na subescala da Competência Pessoal (CP) da subamostra do ensino profissional ($p < .05$) e no valor total de Resiliência na subamostra do ensino regular ($p < .01$). Os alunos que reconhecem utilidade na Educação/Formação obtiveram os valores médios mais elevados quando comparados com os alunos que não identificam qualquer utilidade na Educação/Formação (Tabela 22).

Quanto ao total da amostra, os resultados revelaram-se consonantes com os da subamostra do ensino regular. Para $p < .01$, a subescala Aceitação de Si Próprio e da Vida (APV) e o total de Resiliência apresentaram diferenças, estatisticamente significativas, tendo os alunos que responderam “sim” apresentado valores médios superiores quando comparados com os que admitiram não encontrar utilidade na Educação/Formação.

Em relação às diferenças e efeitos da variável Utilidade da Educação/Formação no Bem-Estar Psicológico, na subamostra ensino regular, verificamos que os valores médios mais elevados se associam, sem exceção, às respostas “sim” (Ver Tabela 23)

Tabela 23

Estudo das diferenças e efeitos da variável Utilidade da Educação/Formação na EMMBP, para o ensino regular

	Utilidade Educação/Formação	Média	D.P.	t	Probabilidade	Significância
EMMBP_T	Não	72.17	17.59	-5.12	.00	**
	Sim	90.50	13.82			
EMMBP_FAE	Não	30.28	9.98	-4.39	.00	**
	Sim	39.14	7.77			
Ensino Regular EMMBP_CSA	Não	10.94	3.26	-3.27	.00	**
	Sim	13.23	2.73			
EMMBP_EQuil	Não	9.11	2.54	-4.33	.00	**
	Sim	11.50	2.16			
EMMBP_ES	Não	8.11	2.54	-3.42	.00	**
	Sim	10.05	2.23			
EMMBP_S	Não	13.72	2.99	-4.43	.00	**
	Sim	16.57	2.50			

(ns) não significativo; *significativo para $p < .05$; **significativo para $p < .01$

Da análise da Tabela 23 verificamos também que os desvios-padrão mais baixos estão sempre associados aos valores médios mais elevados.

Da análise da Tabela 24, referente às diferenças e efeitos da variável Utilidade da Educação/Formação no Bem-Estar, na subamostra ensino profissional, verifica-se que, à exceção das subescalas Felicidade e Autoestima (FAE), Controlo de Si e dos Acontecimentos (CSA) e Equilíbrio (EQuil) e do total de Bem-Estar, os valores médios mais elevados se associam às respostas “sim”.

Tabela 24

Estudo das diferenças e efeitos da variável Utilidade da Educação/Formação na EMMBP, para o ensino profissional

	Utilidade Educação/Formação	Média	D.P.	t	Probabilidade	Significância	
Ensino Profissional	EMMBP_T	Não	99.80	5.22	.53	.60	(ns)
		Sim	96.28	14.74			
	EMMBP_FAE	Não	46.20	4.76	.98	.33	(ns)
		Sim	42.82	7.60			
	EMMBP_CSA	Não	15.60	1.52	.92	.36	(ns)
		Sim	14.34	3.03			
	EMMBP_EQuil	Não	12.00	2.55	.76	.45	(ns)
		Sim	11.21	2.23			
	EMMBP_ES	Não	10.40	1.52	-.86	.39	(ns)
		Sim	11.25	2.16			
	EMMBP_S	Não	15.60	1.52	-.92	.36	(ns)
		Sim	16.66	2.55			

(ns) não significativo; *significativo para $p < .05$; **significativo para $p < .01$

Em relação ao desvio-padrão verifica-se que às médias mais elevadas estão associados os desvios-padrão inferiores, havendo apenas duas exceções: subescalas Envolvimento Social (ES) e Sociabilidade (S) da subamostra do ensino profissional.

No que respeita ao estudo das diferenças, verifica-se, quer para a subamostra do ensino regular, quer para a amostra total (Tabela 25), em todas as subescalas, a existência de diferenças, estatisticamente significativas, para $p < .01$, tendo os alunos que reconhecem utilidade na Educação/Formação revelado médias mais elevadas

quando comparados com os que não encontram utilidade na Educação/Formação. Relativamente à subamostra do ensino profissional não foram encontradas quaisquer diferenças estatisticamente significativas, quer para as subescalas, quer para o valor total de Bem-Estar (Tabela 25).

Tabela 25

Estudo das diferenças e efeitos da variável Utilidade da Educação/Formação na EMMBP, para a amostra total

		Utilidade Educação/ Formação	Média	D.P.	t	Probabilidade	Significância
Total da Amostra	EMMBP_T	Não	78.17	19.49	-4.44	0.00	**
		Sim	92.71	14.42			
	EMMBP_FAE	Não	33.74	11.23	-3.77	0.00	**
		Sim	40.55	7.90			
	EMMBP_CSA	Não	11.96	3.54	-2.63	0.01	**
		Sim	13.66	2.89			
	EMMBP_EQuil	Não	9.74	2.77	-3.36	0.00	**
		Sim	11.39	2.18			
	EMMBP_ES	Não	8.61	2.52	-3.78	0.00	**
		Sim	10.51	2.27			
	EMMBP_S	Não	14.13	2.82	-4.44	0.00	**
		Sim	16.60	2.51			

(ns) não significativo; *significativo para p. <05; **significativo para p<.01

Os dados relativos a esta variável parecem sugerir, tanto ao nível da subamostra ensino regular, como ao nível da amostra total, que o reconhecimento de utilidade na Educação/Formação, no geral, se encontra relacionado com maiores índices de Inteligência Emocional traço, de Resiliência e de Bem-Estar Psicológico. Estes resultados parecem indicar que o sentimento de que o investimento que se faz irá servir algum propósito, apresenta uma relação positiva com a capacidade de gerir e adequar emoções, relativamente a si próprio e na relação com o outro, bem como com a capacidade de suportar e superar adversidades de forma adaptativa, contribuindo, assim, de uma forma geral, para um aumento do Bem-Estar.

Na subamostra do ensino profissional, o reconhecimento de utilidade futura relativamente à formação aparece apenas positivamente associado a uma subescala da Resiliência – Competência Pessoal. Estes resultados parecem encaminhar-se na mesma linha dos obtidos para a variável “Pensar em abandonar a escola”, pelo que uma hipótese explicativa, pode consistir no facto deste grupo de jovens, que, como já foi dito, normalmente trazem percursos talhados pelo insucesso escolar e autoperceções de baixa eficácia e competência, não investirem muito na escola e nos seus processos formativos/educativos. A exceção poderá consistir no grupo de jovens que, mesmo fazendo parte desta subamostra, com estas características, se percebem como tendo algumas competências pessoais, que lhes permitem lidar e superar as adversidades da vida (ER_CP), reconhecendo pois que a conquista de objetivos futuros depende do seu esforço.

O reconhecimento da utilidade futura de estudar e formar-se, ao evidenciar-se positivamente relacionado com a IE traço, com a Resiliência e com o Bem-Estar Psicológico, consideramos que representa um fator motivador para o investimento no processo educativo/formativo. Alguns estudos corroboram esta ideia, tendo demonstrado que a existência de objetivos futuros influencia a motivação dos estudantes, bem como o seu compromisso com a escola (Miller & Brickman, 2004; Mainsfield, 2010;2012). Outras investigações mostraram que a esperança no futuro e as competências intencionais de autorregulação, são preditoras do desenvolvimento de desenlaces positivos durante a adolescência, constituindo a esperança no futuro o preditor mais forte (Schmida, Phelps, Kielya, Napolitano, Boyda & Lerner, 2011).

Em suma, depois de analisadas as três escalas e o efeito das variáveis “Pensar em abandonar a escola” e “Utilidade na Educação/Formação” nos resultados obtidos e, uma vez que, se verificam diferenças, estatisticamente significativas ao nível da Inteligência Emocional, da Resiliência e do Bem-Estar, ainda que não em todas as subescalas, podemos concluir que as nossas hipóteses H3.3 e H3.4 se verificam parcialmente.

Foram ainda realizados estudos de diferenças em função de outras variáveis sociodemográficas, que não foram aqui contemplados por não se terem encontrado diferenças estatisticamente significativas, tais como a idade, a escolaridade e o estado civil dos pais e o número de retenções escolares. Na literatura foram encontradas algumas referências a estudos, cujos resultados vão de encontro aos verificados na presente investigação, nomeadamente no que respeita à organização familiar. Leme,

Del Prette e Coimbra (2015) concluíram, a partir de um estudo efetuado com adolescentes, relativo ao Bem-Estar psicológico entre outros constructos, que a configuração familiar não se encontra associada ao Bem-Estar psicológico dos adolescentes (Leme, Perreira Del Prette & Coimbra, 2015).

CONCLUSÃO

Na conclusão desta investigação apresentamos o resumo das ideias fundamentais extraídas do estudo teórico e os principais resultados obtidos no estudo empírico. Para além disso, será apresentada uma reflexão pessoal acerca dos resultados obtidos, dos seus contributos e de possíveis implicações no contexto e panorama educativos. Esta conclusão termina com a apresentação das limitações do nosso estudo e com algumas sugestões para investigações futuras.

Esta investigação pretendeu explorar os conceitos de Inteligência Emocional, Resiliência e Bem-Estar, numa tentativa de alargar o conhecimento acerca das relações que estes três constructos estabelecem entre si e as implicações que podem apresentar, no sucesso académico dos jovens, em função do seu percurso escolar. A escolha dos conceitos teóricos a investigar teve por base alguns aspetos centrais, a saber: i) em primeiro lugar, qualquer um dos três constructos – Inteligência Emocional, Resiliência e Bem-Estar – têm visto confirmado empiricamente, em diversos estudos, o seu valor adaptativo para o individuo, no geral; em segundo lugar, o facto de vários estudos relacionarem, isoladamente, cada um destes constructos com o rendimento académico, tendo sido obtidos resultados que apontam para a existência de relações a ter em conta, o que nos levou a considerar a pertinência de explorar e aprofundar estas relações; em terceiro e último lugar, o facto de não existir qualquer investigação, na população portuguesa, que cruzasse estes três constructos, aspeto que colocou a descoberto um espaço propício à compreensão mais alargada e profunda dos mesmos, no sentido de compreender melhor as potencialidades adaptativas dos jovens propiciadoras de um maior sucesso pessoal, social e escolar.

Ainda relativamente aos constructos e aos seus contributos ao nível da fundamentação dos objetivos estabelecidos na presente investigação, importa salientar algumas evidências. Em relação ao conceito de IE traço importa referir que este se tem mostrado um constructo valioso no campo da psicologia e da educação, relacionando-se positivamente com competência cognitiva, rendimento académico, probabilidade de exclusão escolar e estilos de humor adaptativos (Andrei, Mancini, Baldaro, Trombini, & Agnoli, 2014). Nesta linha, alguns estudos apuraram também que a IE traço prediz o rendimento académico mais além do que as competências cognitivas e a personalidade (Andrei, Mancini, Baldaro, & Agnoli, 2014), emergindo assim enquanto um conceito com

um vasto espectro de implicações no contexto escolar dos jovens. Também a Resiliência já revelou valor psicológico e educacional na medida em que já foi alvo de confirmações empíricas no que concerne à existência de relações positivas com a melhoria do desempenho escolar, maior supervisão familiar, melhor relacionamento com outras pessoas, como os amigos e os professores, maior habilidade para a resolução de conflitos e maior apoio social (Cavaco, 2010; Garcia, Brino & Williams, 2009; Matos & Jesus, 2011; Paucar, 2010; Pesce & cols., 2004). No que respeita ao Bem-Estar psicológico, que se centra no funcionamento psicológico positivo e nas experiências de desenvolvimento pessoal, autorrealização e sentido de vida, também se encontraram relações positivas com constructos de interesse para a presente investigação tais como, autoestima e moral (Ryff, 1989), satisfação de vida e afetos positivos (Ryff, 1989), *coping* (Holland & Holahan, 2003), habilidades sociais (Segrin & Taylor, 2007), metas intrínsecas de crescimento (Bauer & McAdams, 2004b cit. por Bandeira & Machado, 2012), nível educacional e nível socioeconómico (Keyes, Shmotkin & Ryff, 2002; Konow & Early, 2008; Marmot et al., 1997; Ryff, 1989b; Ryff & Singer, 2008).

A principal motivação que esteve subjacente à junção destes três constructos foi a noção de que inequivocamente, de um ponto de vista teórico, eles se relacionam entre si e que representam potencialidades uns para os outros. Considerando que, mesmo pessoas com altos níveis de Resiliência, ou seja, altas capacidades para superar adversidades, continuam a ser vulneráveis a eventos e circunstâncias adversas (CDHAC, 2000), torna-se evidente a constatação de que não existe um expoente máximo objetivável de competências emocionais, senão, uma vez atingido, estaríamos perante a (total) invulnerabilidade.

Uma vez que em cada situação particular que o sujeito enfrenta é necessária uma resposta emocional adequada e diferenciada, necessariamente (quase) exclusiva, a reorganização, mobilização e integração das competências emocionais é uma constante; e o sucesso da sua concretização, em cada momento singular, irá necessariamente contribuir para um aumento da Resiliência individual. Considerando que um indivíduo que tem altos níveis de eficácia e eficiência na gestão diária das situações que enfrenta é um indivíduo que se sente melhor consigo próprio, mais capaz e mais seguro perante os acontecimentos de vida, então podemos afirmar que será também um indivíduo com níveis de Bem-Estar mais elevados. Nesta linha de pensamento, podemos considerar que o inverso também se aplica: um indivíduo com

níveis de Bem-Estar baixos, terá maiores dificuldades não só em adquirir competências emocionais como em mobilizá-las e, conseqüentemente, poderá enfrentar maiores dificuldades na gestão de situações adversas.

Com vista à confirmação empírica das teorias e relações preconizadas, procedemos em primeiro lugar, ao estudo psicométrico dos três instrumentos utilizados para avaliar cada um dos constructos em estudo, na nossa amostra, nomeadamente: o Questionário de Inteligência Emocional traço (TEIQue), a Escala de Medida de Manifestações do Bem-Estar Psicológico (EMMBEP) e a Escala de Resiliência (ER). Este estudo psicométrico foi considerado necessário na medida em que nenhum destes três instrumentos encontra-se aferido para a população portuguesa, contando-se apenas com alguns estudos de tradução, adaptação e validação com população adulta ou estudantes do ensino superior. Em termos de resultados obtidos verificou-se evidência empírica quanto à estrutura e consistência interna dos três instrumentos. Relativamente à EMMBEP a análise fatorial permitiu verificar que a maioria dos itens apresenta carga fatorial no componente esperado, conforme a escala original (ÉMMBEP; Massé et al., 1998 - validada por Monteiro, Tavares, & Pereira, 2012). No TEiQue, a análise fatorial resultou numa estrutura fatorial distinta da encontrada para a escala original, revelando, ainda assim, bons níveis de consistência interna para as componentes resultantes da AFE (entre .79 e .84). Em relação à Escala de Resiliência foi encontrada uma solução bifatorial, com coeficientes alfa de Cronbach dentro dos valores exigidos em termos de fidelidade para uma prova psicológica (entre .61 e .74), solução esta que não replicou a estrutura dimensional encontrada noutras investigações (Wagnild & Young, 1993; Pesce et al., 2005; Oliveira & Machado, 2011).

Relativamente às hipóteses, estas pretendiam não só compreender a relação entre a Inteligência Emocional traço, a Resiliência e o Bem-Estar, bem como caracterizar cada um destes constructos em função do percurso formativo dos estudantes e de outras variáveis sociodemográficas.

No que respeita à análise que explorou a relação entre os três constructos – aspeto central e inovador do presente trabalho de investigação – constatou-se que os resultados obtidos foram de encontrado ao esperado. Diversos estudos já tinham encontrado correlações positivas entre estes conceitos, mas sempre em análises que implicavam apenas dois conceitos de cada vez, nomeadamente Bem-Estar psicológico e Inteligência Emocional (Queroz & Neri, 2005), Bem-Estar psicológico e Resiliência (Ryff, Keyes, Hughes, 2003) e IE traço com algumas dimensões/características da

Resiliência (Andrei, Mancini, Baldaro, Trombini & Agnoli, 2014). Tendo por base estes resultados era esperado encontrar-se, na presente investigação, uma correlação positiva entre os três constructos. Uma vez que os instrumentos a que recorremos apresentam razoáveis propriedades psicométricas e os coeficientes de correlação foram estatisticamente significativos, na sua maioria, para $p < .01$, podemos concluir que os resultados encontrados apontam para uma relação positiva e forte entre Inteligência Emocional, Resiliência e Bem-Estar Psicológico.

Os resultados obtidos no nosso estudo empírico permitem então extrair as seguintes evidências:

- (1) Existem correlações positivas e estatisticamente significativas entre Inteligência Emocional traço, Resiliência e Bem-Estar Psicológico, de uma forma geral, confirmando assim, a noção teórica de uma interdependência e forte relação entre os três constructos no seio do indivíduo.
- (2) Os rapazes registaram, no geral, resultados médios mais elevados ao nível da IE traço e do Bem-Estar psicológico, tal como tem sido evidenciado em outras investigações (e.g. Mikolajczak et al., 2007; Silva, Matos & Diniz, 2010).
- (3) Os alunos do ensino profissional parecem apresentar maiores capacidades adaptativas face a eventos adversos, juntamente com níveis mais elevados de Bem-Estar psicológico, associados a uma autoperceção das competências pessoais de gestão emocional mais forte. Estes resultados parecem contribuir para corroborar a ideia que a presença de um maior número de acontecimentos adversos na vida de um jovem e a sua conseqüente superação, nomeadamente no contexto escolar, podem promover o aumento da Resiliência, proporcionando, conseqüentemente, uma sensação Bem-Estar Psicológico. Por outro, estes níveis de Bem-Estar Psicológico podem também dever-se ao facto destes jovens, devido a tantas dificuldades encontradas do ponto de vista académico, não valorizarem de forma marcada as suas aprendizagens, pelo que as diferentes problemáticas com que se vão confrontando, não afetam significativamente o seu estado geral de Bem-Estar.
- (4) Os alunos da via de ensino regular que nunca pensaram em abandonar a escola revelaram, em geral, maiores níveis de Inteligência Emocional

traço e Bem-Estar Psicológico. Estes dados sugerem que a inexistência de uma motivação para um comportamento de fuga e desistência relativamente à escola, está associado a uma maior autoperceção de competência emocional e, conseqüentemente, a níveis mais elevados de Bem-Estar Psicológico. Para os alunos do ensino profissional o pensamento de abandonar a escola não aparece associado a perceção de competências emocionais, bem como à capacidade de superar acontecimentos adversos ou ao sentimento de Bem-Estar Psicológico.

- (5) Ao nível da perceção da utilidade em educar-se e formar-se os dados revelaram, relativamente aos jovens da via de ensino regular, que o facto de eles reconhecerem e atribuírem importância à educação/formação no seu projeto de vida, se associa positivamente aos três constructos em causa, reforçando a ideia de que a presença de um objetivo, aliada à consciência da sua importância para o individuo lhe permite, não só mobilizar mais eficazmente competências emocionais na gestão diária dos seus acontecimentos de vida, como lhe confere maiores capacidades, em momentos de crise, para superar a adversidade, traduzindo-se estes aspetos numa sensação de maior controlo sobre si próprio e o ambiente, constelação que configura, inevitavelmente, sensações de Bem-Estar Psicológico.

Em síntese, neste estudo confirma-se que existem de facto diferenças entre os dois grupos de jovens que constituem o nosso panorama educativo ao nível do ensino secundário (alunos duma via de ensino regular e alunos duma via de ensino profissionalizante). E é sobretudo nas dimensões mais associadas à escola e ao contexto educativo que elas se manifestam. Não se retiraram quaisquer conclusões significativas no estudo de outras variáveis tais como: a idade, a escolaridade, o estado civil dos pais, o número de retenções e as classificações escolares dos alunos. Foi antes nas variáveis ligadas a aspetos mais internos do individuo (tendências, competências e motivações intrínsecas), que estas diferenças foram encontradas, sugerindo que o trabalho a realizar terá que incidir e dirigir-se às dimensões mais estruturais do adolescente, por oposição a uma intervenção mais centrada em aspetos circundantes (família, contexto socioeconómico, entre outros). Os jovens da via de ensino regular parecem ter objetivos mais definidos e encontrar-se mais centrados no seu processo

educativo. No entanto, um aspeto que poderia ter efeitos positivos no indivíduo ao mantê-lo focado e motivado para o seu percurso, parece ter o efeito exatamente contrário, produzindo níveis mais baixos de Bem-Estar e diminuindo a capacidade de lidar com as adversidades. Cabe-nos questionar se este contrassenso teórico poderá ter raízes na organização e nas práticas educativas da via de ensino regular.

Este estudo permite ainda verificar que, muitos dos nossos jovens apesar de apresentarem elevados níveis de insucesso e já terem pensado em desistir da escola, eles continuam a ser resilientes, percecionando-se enquanto competentes do ponto de vista emocional e apresentando bons níveis de Bem-Estar psicológico. Estes dados obrigam-nos a pensar, seriamente, sobre o binómio capacidade – enquadramento: Se os nossos jovens têm capacidades, porque é que não se enquadram devidamente em nenhuma das hipóteses oferecidas pelo sistema educativo? Serão as nossas escolas, as escolas de que precisamos? Estarão bem definidos o ambiente, as práticas e os objetivos do sistema educativo?

Outra importante constatação deste estudo é a de que as diferenças e particularidades dos jovens destes dois grupos (estudantes do ensino regular e estudantes do ensino profissionalizante), assentam em aspetos estruturais e de cariz interno, por oposição a aspetos mais externos do indivíduo. Tendo estes factos em atenção e verificando que, apesar de todas as reformulações das últimas décadas no panorama educativo, os nossos resultados não melhoraram significativamente e continuamos a assistir a uma enorme desmotivação da população jovem face à escola, consideramos fundamental repensar as estratégias e políticas educativas, nomeadamente no que respeita ao enquadramento do jovem do século XXI na sociedade incontornável dos nossos dias.

Passamos então à apresentação de algumas das limitações da presente investigação e que poderão condicionar a generalização dos resultados encontrados. Em primeiro lugar, importa salientar, o facto de termos utilizado uma amostra de conveniência, ainda que esta situação de amostragem tenha acabado por configurar um importante elemento de controlo de uma variável externa, inerente ao estudo: a variável escola. O facto de os dados terem sido recolhidos na mesma escola, implica que todos os alunos pertençam à mesma área de residência e frequentem o mesmo meio escolar, estando pois sujeitos ao mesmo tipo de instalações, regras, hábitos e espaços comuns, o que permite um controlo destas variáveis, que em alguns estudos se têm revelado

diferenciadoras (Masten & Coastworth, 1998; Rutten et al., 2013; Rania, Siri, Bagnasco, Aleo & Sasso, 2014).

No que respeita aos instrumentos de avaliação, uma das limitações prende-se com o facto de nenhum dos instrumentos utilizados se encontrar aferido para a população portuguesa, existindo apenas alguns estudos de adaptação e validação dos mesmos, o que condiciona a generalização dos resultados obtidos e possíveis comparações com outros estudos empíricos.

No que diz respeito ao TEIQ ele encontra-se apenas adaptado para a língua portuguesa (<http://www.psychometriclab.com/>), não se tendo encontrado nenhum estudo de validação deste instrumento em Portugal.

Quanto à Escala de Resiliência, a mesma encontra-se adaptada e validada para alunos do ensino superior português (Oliveira & Machado, 2011) não existindo estudos relativos à faixa etária da presente investigação. Para além deste aspeto, em diferentes estudos de validação já realizados em outros países, esta Escala tem apresentado resultados pouco coerentes com o modelo teórico subjacente, encontrando-se uma grande diversidade de estruturas fatoriais (e.g. Wagnild & Young, 1993; Felgueiras, Festas & Vieira, 2010; Oliveira & Machado, 2011).

A Escala do Bem-Estar encontra-se adaptada e validada para estudantes universitários portugueses (Monteiro, Tavares, & Pereira, 2012) não existindo também estudos relativos à faixa etária da presente investigação. No entanto, esta foi a escala que apresentou melhores qualidades psicométricas.

Por último, o facto de termos recorrido a instrumentos de autorrelato pode, eventualmente, ter conduzido a algum enviesamento dos resultados por parte dos sujeitos, a propósito da desejabilidade social - necessidade de dar uma imagem mais positiva de si mesmos.

Considerando investigações futuras salientamos a importância e pertinência de estudos:

(i) Com as três escalas, no sentido da adaptação e validação das mesmas à população portuguesa e, mais especificamente, à faixa etária da adolescência;

ii) Que ajudem a perceber qual a importância destes constructos para o sucesso escolar dos alunos utilizando-se outros indicadores de sucesso para além das classificações escolares;

iii) Que avaliem os professores ao nível dos constructos abordados na presente investigação no sentido de compreender de que forma as posturas, sentimentos, competências e exigências profissionais dos professores se correlacionam com os resultados evidenciados pelos jovens das diferentes vias de ensino;

iv) Que caracterizem as personalidades que conseguem preservar o Bem-Estar psicológico, a Resiliência e a Inteligência Emocional traço apesar do insucesso (aplicando o *Big-Five*);

v) Sobre o impacto de programas de desenvolvimento de Inteligência Emocional e Resiliência, promotores de Bem-Estar, com o principal objetivo de melhorar a adequação dos jovens à escola, com expressão, designadamente, no rendimento académico, nas competências socioemocionais, na resiliência, nas habilidades sociais, no nível de motivação para os momentos presente e futuro, entre outros aspetos implícitos no contexto escolar, tais como: relação com professores, relação entre colegas, violência escolar, entre muitos outros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abe, K., Evans, P., Austin, E.J., Suzuki, Y., Fujisaki, K., Niwa, M. & Aomatsu, M. (2013). Expressing one's feelings and listening to others increases emotional intelligence: a pilot study of Asian medical students. *Medical Education*, 13:82.
- Allan, J., Mckenna, J., & Dominey, S. (2014). Degrees of Resilience: profiling psychological resilience and prospective academic achievement in university inductees. *British Journal of Guidance and Counseling*, 42, Nº1, 9-25.
- Andrei, F., Mancini, G., Baldaro, B., & Agnoli, S. (Setembro/Dezembro de 2014). A systematic review on the Predictive Utility of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue). *Applied Psychology Bulletin*, LXII, Nº 271, 2-29.
- Andrei, F., Siegling, A., Aloe, A., Baldaro, B., & Petrides, K. (2016). The Incremental Validity of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue): A Systematic Review and Meta-analysis. *Journal of Personality Assessment*, 98(3), 261-276.
- Angst, R. (2009). Psicologia e Resiliência: uma revisão de literatura. *Psicologia Argumento*, 27(58), 253-260.
- Armstrong, A. R., Galligan, R. F., & Critchley, C. R. (2011). Emotional intelligence and psychological resilience to negative life events. *Personality and Individual Differences*, 51(3), 331–336.
- Assis, S. G., Pesce, R. P., & Avanci, J. Q. (2006). *Resiliência: enfatizando a proteção dos adolescentes*. Porto Alegre: Artmed.
- Atwool, N. (2006). Attachment and resilience: Implications for children in care. *Child Care in Practise*, 12(4), 315-330.
- Bandeira, D., & Machado, W. (2012). Bem-Estar Psicológico: definição, avaliação e principais correlatos. *Estudos de Psicologia*, 29(4), 587-595.
- Barbosa, G. S. (2007). Resiliência? O que é isso? *Revista de Divulgação Científica da ECA/USP*. Obtido de http://www.eca.usp.br/njr/voxscientiae/george_barbosa_38.htm

- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): a test of emotional intelligence*. Toronto: Multi-Health-Systems.
- Bar-On, R. (2005). The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI) In P. Fernández-Berrocal and N. Extremera (Guest Editors), Special Issue on Emotional Intelligence. *Psicothema*, 17.
- Bauer, J.J., McAdams, D.P., & Sakaeda, A.R. (2005). Interpreting the good life: growth memories in the lives of mature, happy people. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88 (1), 203-217.
- Bimrose, J. & Hearne, L. (2012). Resilience and career adaptability: Qualitative studies of adult career counseling. *Journal of Vocational Behavior*, 81, 338-344.
- Bonnano, G.A. (2004). Loss, trauma and human resilience. *American Psychologist*, 59(1), 20-28.
- Borges da Silva, A., Gaspar de Matos, M. & Diniz, J. A. (2010). Idade, Género e Bem-Estar Subjectivo nos Adolescentes. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 44(2), 39-61.
- Brajsa-Zganec, A., Ivanovic, D., & Lipovcan, L. (2011). Personality Traits and Social Desirability as Predictors of Subjective Well-Being. *Psihologjske teme* 20, 2, 261-276.
- Brannick, M., Wahi, M., Arce, M., Johnson, H., Nazian, S., & Goldin, S. (2009). Comparison of trait and ability measures of emotional intelligence in medical students. *Medical Education*, 43(11), 1062-8. doi:doi: 10.1111/j.1365-2923.2009.03430.x.
- Brault-Labbé, A. & Dubé, L. (2010). Engagement scolaire, bien-être personnel et autodétermination chez des étudiants à l'université. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 42, N° 2, 80-92.
- Bridges, W. (2004). *Transitions: Making sense of life's changes*. Cambridge, MA: Da Capo Press.
- Caspi, A., Roberts, B., & Shiner, R. (2005). Personality development: stability and change. *Annual Review of Psychology*, 56, 453-84.
- Cavaco, N.A.P.A. (2010). Atitudes educativas parentais e Resiliência no adolescente. Obtido de <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0563.pdf>

- Cicchetti, D. (2013). Annual Research Review: Resilient functioning in maltreated children--past, present, and future perspectives. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(4), 402-22. doi:doi: 10.1111/j.1469-7610.2012.02608
- Colin, J., Bore, M. & Zito, S. (2012). Emotional Intelligence and Personality as Predictors of Psychological Well-Being. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(4), 425-438.
- Coll, C., Marchesi, A., & Palacios, J. (2004). *Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais* (2 ed., Vol. 3). Porto Alegre: Artmed.
- Connor, K., & Davidson, J. (2003). Development of a new resilience scale: the Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18(2), 76-82.
- Cruz, V., & Fonseca, V. (2002). *Educação cognitiva e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2001). Habilidades sociais e educação: pesquisa e atuação em psicologia escolar/educacional. Em Z. Del Prette, *Psicologia escolar e educacional: saúde e qualidade de vida* (1 ed., pp. 113-141). Campinas: Alínea.
- Dent, R., & Cameron, R. (2003). Developing Resilience in Children Who are in Public Care: The educational psychology perspective. *Educational Psychology in Practice*, 19(1), 3-19.
- Dias de Matos Sousa, L. et al. (2012). Bem-Estar psicológico de jovens de 18 a 24 anos: fatores associados. *Cadernos de Saúde Pública*, 28(6), 1167-1174.
- Diener, E. & Lucas, R. F. (2000). Subjective emotional well being. Em M. L. (Orgs.), *Handbook of Emotions* (pp. 325-337). New York: Guilford.
- Downey, J. A. (2014). Indispensable Insight: Children's Perspectives on Factors and Mechanisms that Promote Educational Resilience. *Canadian Journal of Education*, 37:1, 46-66.
- Eisenberg, N., Spinrad, T., & Eggum, N. (2010). Emotion-related self-regulation and its relation to children's maladjustment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 6, 495-525. doi:doi:10.1146/annurev.clinpsy.121208.131208
- Evans, G., Li, D., & Whipple, S. (2013). Cumulative risk and child development. *Psychology Bulletin*, 139, 1342-1396. doi:doi: 10.1037/a0031808

- Fajardo, I. N., Minayo, M. C. S., & Moreira, C. O. F. (2010). Educação escolar e Resiliência: política de educação e a prática docente em meios adversos. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 18(69), 761-774.
- Fastame, M. C. & Penna, M. P. (2013). Does Social Desirability Confound the Assessment of Self-Reported Measures of Well-Being and Metacognitive Efficiency in Young and Older Adults. *Clinical Gerontologist*, 36, 95-112.
- Felgueiras, M. C., Festas, C. & Vieira, M. (2010). Adaptação e validação da Resilience Scale de Wagnild e Young para a cultura portuguesa. *Cadernos de Saúde*, 3, Nº1, 73-80.
- Fergus, S., & Zimmerman, M. (2005). Adolescent resilience: A framework for understanding healthy development in the face of risk. *Annual Review Public Health*, 26, 399–419.
- Fernandes, H. M, Raposo- Vasconcelos, J., Bertelli, R. & Almeida, L. (2011). Satisfação escolar e Bem-Estar psicológico em adolescentes portugueses. *Revista Lusófona de Educação*, 18, 155-172.
- Ferrándiz, C., Hernández, D., Bermejo, R., Ferrando, M., & Sáinz, M. (2012). Social and Emotional Intelligence in Childhood and Adolescence: Spanish Validation of a Measurement Instrument. *Revista de Psicodidáctica*, 17 (2), 309-338.
- Frederickson, N., Petrides, K. V., & Simmonds, E. (Novembro de 2012). Trait emotional intelligence as a predictor of socioemotional outcomes. *Personality and Individual Differences*, 52, 323-328.
- Galinha, I., & Pais Ribeiro, J. (2005). História e Evolução do Conceito de Bem-Estar Subjectivo. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 6 (2), 203-214.
- Galvão, C., Silva H.P.A & Cordeiro de Sousa, M.B. (2015). Resposta aos stresse: II. Resiliência e vulnerabilidade. *Estudos de Psicologia*, 20(2), 72-81.
- Garcia, I. (2001). Vulnerabilidade e Resiliência. *Adolescência Latino-americana*, 2(3), 128-130.
- Garcia, N.R. & Boruchovitch, E. (2014). Atribuições de causalidade para o desempenho escolar e Resiliência em estudantes. *Psico-USF*, 19, nº 2, 277-286.

- Garcia, S.C.; Brino, R.F., & Williams, L.C. A. (2009). Risco e Resiliência em escolares: um estudo comparativo com múltiplos instrumentos. *Psicologia da Educação*, 28, 23-50.
- García-Alandete, Lozano, B.S., Nohales, P.S. & Martínez, E.R. (2013). Rol Predictivo del Sentido de la Vida sobre el Bienestar Psicológico Y Diferencias de Género. *Acta Colombiana de Psicología*, 16 (1), 17-24.
- Goldenberg, I., Matheson, K., & Mantl, J. (2010). The Assessment of Emotional Intelligence: A Comparison of Performance-Based and Self-Report Methodologies. *Journal of Personality Assessment*, 33-45. doi:http://dx.doi.org/10.1207/s15327752jpa8601_05
- Goleman, D. (1997). Inteligência Emocional. Temas e Debates.
- Gómez-Ortiz, O., Del Rey, R., Romera, E., & Ortega-Ruiz, R. (2015). Los estilos educativos paternos y maternos en la adolescencia y su relación con la resiliencia, el apego y la implicación en acoso escolar. *Anales de psicología*, 31, nº3, 979-989.
- Gowan, M. E. et al. (2014). Building resilience: a cross-sectional study examining relationships among health-related quality of life, well-being and disaster preparedness. *Health and Quality of Life Outcomes*, 12:85.
- Grunes,, A., Gudmundsson, A., & Irmer, B. (2014). To what extent is the Salovey-Mayer (1997) model of emotional intelligence a useful predictor of leadership style and perceived leadership outcomes in Australian educational institutions. *Educational Managment Administration & Leadership*, 42(1), 112-135.
- Gugliandolo, M., Costa, S., Cuzzocrea, F., & Larcan, R. (2015). Trait Emotional Intelligence as Mediator Between Psychological Control and Behaviour Problems. *Journal of Child and Family Studies*, 24(8), 2290-2300.
- Heizomi, H., Allahverdipour, H., Jafarabadi, M. A, & Safaian, A. (2015). Happiness and its relation to psychological well-being of adolescents. *Asian Journal of Psychiatry*, 16, 55-60.
- <http://www.psychometriclab.com>. (s.d.). Obtido em Outubro de 2014
- INE. (2016). *Inquérito Nacional de Saúde 2014*. Instituto Nacional de Estatística, I.P. Obtido de file:///C:/Users/sgcfr/Downloads/INS_2014.pdf

- Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., & Ackerman, B. (Jan de 2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science*, 12(1), 18-23.
- Izard, C., Kevin, S., & Christopher, T. (2008). Beyond Emotion Regulation - Emotion Utilization and Adaptive Functioning. *Child Development Perspectives*, 2(3), 156-163.
- Jaffee, S., Caspi, A., Moffitt, T., Polo-Tomás, M., & Taylor, A. (2007). Individual, family, and neighborhood factors distinguish resilient from non-resilient maltreated children: a cumulative stressors model. *Child Abuse & Neglect*, 31(3), 231-53.
- Kaufman, A., & Kaufman, J. (2001). Emotional intelligence as an aspect of general intelligence: What would David Wechsler say? *Emotion*, 1, 258-264.
- Keyes, C. L. M., Shmotkin, D. & Ryff, C. D. (2002). Optimizing well being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 1007-1022.
- Kickbusch, I. (2012). Learning For Well-Being: A Policy Priority for Children and Youth in Europe. Universal Education Foundation.
- Koenig, H. (2009). Research on religion, spirituality, and mental health: a review. *Canadian Journal of Psychiatry*, 54(5), 283-291.
- Koenig, L., & Vaillant, G. (2009). A prospective study of church attendance and health over the lifespan. *Health Psychology*, 28(1), 117-24.
- Landa, J. M. A., Martos, M. P. & Zafra-López, E. (2010). Emotional Intelligence and Personality Traits as Predictors of Psychological Well-being in Spanish Undergraduates. *Social Behavior and Personality*, 38(6), 783-794.
- Lawrence, A.S.A., & Deepa, T. (Fevereiro de 2013). Emotional intelligence and academic achievement of high school students in kanyakumari district. *International Journal of Physical and Social Sciences*, 3 (2).
- Leme, V.B.R., Perreira Del Prette, Z.A. & Coimbra, S. (2015). Social Skills, Social Support and Well-Being in Adolescents of Different Family Configurations. *Paidéia*, 25, Nº60, 9-17.

- Lengua, L., Kiff, C., Moran, L., & Zalewski, M. (2014). Parenting mediates the effects of income and cumulative risk on the development of effortful control. *Social Development, 23*, 631–649. doi:doi:10.1111/sode.12071
- Lopes, J. J. (2015). Bem-Estar psicológico em estudantes do ensino superior: relação com as variáveis sociodemográficas, pessoais e acadêmicas. *Tese de Mestrado*.
- Machado, W. de Lara & Bandeira, D. R. (2012). Bem-Estar psicológico: definição, avaliação e principais correlatos. *Estudos de Psicologia, 29(4)*, 587-595.
- Magnano, P., Craparo, G., & Paolillo, A. (2016). Resilience and Emotional Intelligence: which role in achievement motivation. *International Journal of Psychological Research, 9(1)*, 9-20.
- Mainsfield, C. (2012). Rethinking Motivation Goals for Adolescents: Rethinking Motivation Goals for Adolescents. *Applied Psychology: An International Review, 61(4)*, 564-584.
- Mainsfield, C. F. (2010). Motivating adolescents: Goals for Australian students in secondary schools. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology, 10*, 44-55.
- Mash, E., & Barkley, R. (2007). *Assessment of childhood disorders (4th ed.)*. New York: Guilford Press.
- Masten, A. (Janeiro/Fevereiro de 2014). Global Perspectives on Resilience in Children and Youth. *Child Development, 85*, Nº1, 6-20.
- Masten, A., & Coastworth, J.D. (1998). The Development of Competence in Favourable and Unfavourable Environments. *American Psychologist, 53(2)*, 205-220.
- Masten, A., & Obradović, J. (2006). Competence and resilience in development. *Annals of the New York Academy of Sciences, 1094*, 13-27.
- Matos, F., & Jesus, S. (2011). Relações entre pares, Resiliência e Bem-Estar nos alunos na escola. *Revista Amazônica, 7(2)*, 61-76.
- Matos, F., Martins, H., Jesus, S., & Viseu, J. (2015). Prevenção da violência através da Resiliência dos alunos. *Psicologia, Saúde e Doença, 16(1)*, 35-43.
- Mayer, J., Salovey, P., & Caruso, D. (2004). Emotional Intelligence: Theory, Findings and implications. *Psychological Inquiry, 15*, Nº3, 197-215.

- Mayer, J.D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? Em P. Salovey, & D. Sluyter, *Emotional development and emotional intelligence: implications for educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J.D., Caruso, D. & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- Mayer, J.D., Salovey, P. & Caruso, D.R. (2000). Models of Emotional Intelligence. Em J. Sternberg, *Handbook of Intelligence* (pp. 396-420). Cambridge: Cambridge University Press.
- McCrae, R., & John, O. (1992). An Introduction to the Five-Factor Model and Its Applications. *Journal of Personality*, 60(2), 175-215.
- McDonald, B. (2012). Objective Academic Achievement and Subjective Well-Being. *Academic Achievement and Well-Being*.
- Mikolajczak, M., Luminet, O., Leroy, C. & Roy, E. (2007). Psychometric Properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire: Factor Structure, Reliability, Construct, and Incremental Validity in a French-Speaking Population. *Journal of Personality Assessment*, 88(3), 338-353.
- Mikolajczak, M., Petrides, K., Coumans, N., & Luminet, O. (2009). The moderating effect of trait emotional intelligence on mood deterioration following laboratory-induced stress¹. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, Vol. 9, N° 3, 455-477.
- Mikolajczak, M., Menil, C., & Luminet, O. (2007). Explaining the protective effect of trait emotional intelligence regarding occupational stress: exploration of emotional labour processes. *Journal of Research in Personality*, 41, 1107-1117.
- Miller, R.B. & Brickman, S.J. (2004). A Model of Future-Oriented Motivation and Self-Regulation. *Educational Psychology Review*, 6(1), 3-99.
- Monteiro, S., Tavares, J., & Pereira, A. (2012). Adaptação Portuguesa da Escala de Medida de Manifestação de Bem-Estar Psicológico com Estudantes Universitários - EMMBP. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 13(1), 66-77.
- Moss, J. (2013). The Foundations of Well-Being. *The Australian Economic Review*, 46(1), 62-69.

- Novo, R. (2003). Para Além da Eudaimonia – O Bem-Estar psicológico em mulheres na idade adulta avançada. *Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Obradovic, J. (2010). Effortful control and adaptive functioning of homeless children: Variable-focused and person-focused analyses. *Journal of Applied Developmental Psychology, 31*, 109-117.
- Obradovic, J. (2016). *Physiological Responsivity and Executive Functioning: Implications for Adaptation and Resilience in Early Childhood* (Vol. 10 (1)).
- Oliveira, M. F. & Machado, T. S. . (2011). Tradução e validação da Escala de Resiliência para alunos do Ensino Superior. *Análise Psicológica, 4* (XXIX), 579-591.
- OMS. (17 de Agosto de 2016). *Organização Mundial de Saúde*. Obtido de <http://www.euro.who.int/en/countries/tajikistan/news/news/2012/10/depression-in-europe/depression-in-europe-facts-and-figures>
- Ong, A., Zautra , A., & Reid, M. (2010). Psychological resilience predicts decreases in pain catastrophizing through positive emotions. *Psychological Aging, 25*(3), 516-523.
- Osofsky, J. (1991). *Handbook in Infant Development* (2nd ed.). New York: John Wiley and Sons.
- Paschoal, S. M. (2000). Qualidade de vida no idoso: Elaboração de um instrumento que privilegia a sua opinião. *Tese de Mestrado*. São Paulo: Faculdade de Medicina.
- Paucar, M. A. V. (2010). Factores de Resiliência asociados al rendimiento académico em estudiantes de contextos de alta vulnerabilidad social. *Revista de Pedagogia, 31*(88), 159-188.
- Peltz, L., Moraes, M. G. & Carlotto, M. S. (2010). Resiliência em estudantes do ensino médio. *Revista Semestral de Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, 24*(1), 87-94.
- Pesce, R. P., Assis, S. G., Santos, N., & Oliveira, R. V. C. (2004). Risco e Proteção: Em Busca de um Equilíbrio Promotor de Resiliência. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 20*(2), 135-143.

- Pesce, R.P., Assis, S.G., Avanci, J.Q., Santos, J.C., Malaquias, J.V., & Carvalhaes, R. (2005). Adaptação Transcultural, confiabilidade e validade da escala de Resiliência. *Cadernos de Saúde Pública*, 21(2), 436-448.
- Pestana, M.H. & Gagueiro, J.N. (2014). *Análise de Dados para Ciências Sociais – A Complementariedade do SPSS* (6ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Petrides, K. (2010). Trait Emotional Intelligence Theory. *Industrial and Organizational Psychology*, 3, 136-139.
- Petrides, K. (2011). Ability and Trait Emotional Intelligence. Em K. Petrides, *The Wiley-Blackwell Handbook of Individual Differences* (1st ed., pp. 656-678). Blackwell Publishing Ltd.
- Petrides, K., & Cooper, A. (2010). A Psychometric Analysis of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire - Short Form (TEIQue-SF) Using Item Response Theory. *Journal of Personality Assessment*, 92(5), 449-457.
- Petrides, K., & Furnham, A. (2003). Trait Emotional Intelligence: Behavioural Validation in Two Studies of Emotion Recognition and Reactivity to Mood Induction. *European Journal of Personality*, 39-57.
- Petrides, K.V. (2009). Psychometric Properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue). *Assessing Emotional Intelligence, The Springer Series*.
- Rania, N., Siri, A., Bagnasco, A., Aleo, G., & Sasso, L. (2014). Academic climate, well-being and academic performance in a university degree course. *Journal of Nursing Management*, 22, 751-760.
- Remédios, C. (2010). O Bem-Estar Psicológico e as Competências Pessoais e Sociais na Adolescência. *Tese de Mestrado*. Universidade de Lisboa.
- Reppold, C., Mayer, J., Almeida, L., & Hutz, C. (2012). Avaliação da Resiliência: Controvérsia em Torno do Uso de Escalas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25(2), 248-255.
- Roberts, R., Zeidner, M., & Matthews, G. (2011). Does emotional intelligence meet traditional standards for an intelligence? Some new data and conclusions. *Emotion*, 1(3), 196-231.

- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Días, E., Ros, I. & Fernández-Zabala, A. (2015). Relaciones de la resiliencia con el autoconcepto y el apoyo social percibido en una muestra de adolescentes. *Acción Psicológica*, 12, N°2, 1-14.
- Rutten, B., & Mill, J. (2009). Epigenetic mediation of environmental influences in major psychotic disorders. *Schizophrenia Bulletin*, 35(6), 1045-56. doi: doi: 10.1093/schbul/sbp104
- Rutten, B., Hammels, C., Geschwind, N., Menne-Lothmann, C., Pishva, E., Schruetus, K., . . . Wichers, M. (2013). Resilience in mental health: linking psychological and neurobiological perspectives. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 128, 3-20.
- Rutter, M. (2000). Resilience reconsidered: Conceptual considerations, empirical findings and policy implications. Em J. Shonkoff, & S. Meisels, *Handbook of Early Childhood Intervention* (pp. 651-682). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57 (6), 1069-1081.
- Ryff, C. D., & Singer B. H. (2008). Know thyself and become what you are: a eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of happiness studies*, 9 (1), 13-39.
- Ryff, C., & Keyes, C. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69 (4), 719-727.
- Ryff, C., Singer, B., & Love, G. (2004). Positive health: connecting well-being with biology. *Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 359(29) , 1383-1394.
- Saarni, C. (1999). *The Development of Emotional Competence*. NYC: The Guilford Press.
- Sagiv, L., & Schwartz, S. (2000). Value priorities and subjective well-being: Direct relations and congruity effects. *European Journal of Social Psychology*, 30, 177-198.
- Salovey, P., & Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.
- Santos, B. S. (2001). Ética e "felicidade" em Platão e Aristóteles: semelhanças, tensões e convergências. *Cadernos de Atas da ANPOF*, 1, pp. 19-28.

- Schmida, K.L., Phelps, E.P., Kielya M.K., Napolitano, C.M., Boyda, M.J. & Lerner, R.M. (2011). The role of adolescents' hopeful futures in predicting positive and negative developmental trajectories: Findings from the 4-H Study of Positive Youth Development. *The Journal of Positive Psychology*, 6(1), 45-56.
- Shaffer, D., & Kipp, K. (2007). *Developmental psychology: Childhood and adolescence*. Australia: Wadsworth/Thomson.
- Siegel, D. (2001). Toward an interpersonal neurobiology of the developing mind: Attachment relationships, "mindsight," and neural integration. *Infant Mental Health Journal*, 22(1-2), 67-94. doi:10.1002/1097-0355(200101/04)22:1<67::AID-IMHJ3>3.0.CO;2-G
- Siegling, A. B., Furnham, A. & Petrides, K. V. (2015). Trait Emotional Intelligence and Personality: Gender-Invariant Linkages Across Different Measures of the Big Five. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33 (1), 57-67.
- Siegling, A., Vesely, A., Petrides, K., & Saklofske, D. (2015). Incremental Validity of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Short Form (TEIQue-SF). *Journal of Personality Assessment*, 97(5), 525-535.
- Silva Sousa, C. & Guerreiro, A. (Dezembro de 2014). Resiliência educacional e construção do conhecimento. *educação*, 39, Nº3, 567-576.
- Simões, M. (2000). *Investigações no âmbito de aferição nacional do teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (M.P.C.R.)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Siqueira, M., & Padovam, V. (2008). Theoretical Basis of Subjective Well-Being, Psychological Well-Being and Well-Being at Work. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 24, Nº2, 201-209.
- Smith, L., Heaven, P., & Ciarrochi, J. (2008). Trait emotional intelligence, conflict communication patterns, and relationship satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 44(6), 1314-1325. doi:http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2007.11.024
- Soares, M. L. (2014). Bem-Estar Psicológico em Estudantes do Ensino Superior: Caracterização, Correlatos e Proposta de Intervenção. *Tese de Mestrado*. Universidade Fernando Pessoa: Porto.

- Stephanou, G. (2012). Students' school performance in Language and Mathematics: effects of hope on attributions, emotions and performance expectations. *International Journal of Psychological Studies*, 4(2), 93-119.
- Sternberg, R. (2000). Models of Emotional Intelligence. Em R. Sternberg, *Handbook of Intelligence* (pp. 396-420). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Subotnik, R., Kolar, C., & Olszewski-Kubilius, P. (2009). Specialized Science High Schools: Exploring Contributions of the Model to Adolescent Talent Development. *Roepers Review*, 32(1), 5. doi:doi:10.1080/02783190903388849
- Subotnik, R., Olszewski-Kubilius, p., & Worrell, F. (2011). Rethinking Giftedness and Gifted Education: A Proposed Direction Forward Based on Psychological Science. *Association for Psychological Science*, 12(1), 3-54.
- Tanganho, C. (2014). Inteligência Emocional, Atitudes Face à Escola e Sucesso Escolar: estudo exploratório em alunos do 8º e 9º anos com diferentes percursos formativos". *Tese de Mestrado*.
- Tops, M., van Peer, J., Korf, j., Wijers, A., & Tucker, D. (2007). Anxiety, cortisol, and attachment predict plasma oxytocin. *Psychophysiology*, 44(3), 444-9.
- Tottenham, N., Hare, T., & Casey, B. (2011). Behavioral assessment of emotion discrimination, emotion regulation, and cognitive control in childhood, adolescence, and adulthood. *Frontiers in Psychology*, 2,39.
- Tsang, K. L. V., Wong, P. Y. H. & Lot, S. K. (2011). Assessing psychosocial well-being of adolescents: a sistematic review of measuring instruments. *Child: care, health and development*, 38,5, 629-646.
- Tusaie, K., Puskar, K. & Sereika, S. M. (2007). A Predictive and Moderating Model of Psychosocial Resilioence in Adolescents. *Journal of Nursing Scholarship*, 39:1, 54-60.
- Ugarriza, N. (2001). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana. *Persona*, 4, 129-160.
- van Horn M.L. (2003). Assessing the unit of measurement for school climate through psychometric and outcome analyses of the school climate survey. *Educational and Psychological Measurement* , 63 (6), 1002–1019.

- Vargas, C. P. (2009). O desenvolvimento da Resiliência pelas adversidades da escola. *Revista Espaço Acadêmico*, 101, 109-115.
- Vaz-Serra, A. (1994). *IACLIDE: Inventário da Avaliação Clínica da Depressão*. Coimbra: Edição Psiquiatria Clínica.
- Wagnild, G. & Young, H. (1990).
- Wagnild, G. & Young, H. (1993). Development and Psychometric Evaluation of the Resilience Scale. *Journal of Nursing Measurement*, 1, N°2, 165-178.
- Werner, E. (2005). What can we learn about resilience from large-scale longitudinal studies. Em R. B. Sam Goldstein, *Handbook of Resilience in Children* (pp. 91-105). New York: Plenum Publishers.
- Wichers, M., Myin-Germeys, I., & Jacobs, N. (2007). Evidence that moment-to-moment variation in positive emotions buffer genetic risk for depression: a momentary assessment twin study. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 115, 451–457.
- Wichers, M., Barge-Schaapveld, D., & Nicolson, N. (2009). Reduced stress-sensitivity or increased reward experience: the psychological mechanism of response to antidepressant medication. *Neuropsychopharmacology*, 34, 923–931.
- Woyciekoski, C., & Hutz, C. S. (2009). Inteligência Emocional: Teoria, Pesquisa, Medida, Aplicações e Controvérsias. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(1), 1-11.
- Zautra, A., Johnson, L., & Davis, M. (2005). Positive affect as a source of resilience for women in chronic pain. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73(2), 212-220.
- Zelazo, P., & Cunningham, W. (2007). *Executive Function: Mechanisms Underlying Emotion Regulation Handbook of emotion regulation*. New York, NY: Guilford Press.
- Zimmerman, M., Stoddard, S., Eisman, A., Cleopatra, H., Caldwell, S., & Miller, A. (2013). Adolescent Resilience: Promotive Factors That Inform Prevention. *Child Development Perspectives*, 7, N°4, 215-220.

ANEXOS

Anexo A

Alunos matriculados no ensino secundário público: total e por modalidade de ensino

Taxa de alunos matriculados no ensino secundário

Anos	Modalidade de ensino								
	Total	Cursos Técnico-Profissionais / Cursos Tecnológicos	Cursos Complementares		Via de Ensino / Cursos Gerais	Cursos Aprendizagem	CEF	Cursos Profissionais	Recorrente e outras
			Liceal	Técnicos					
1961	8 360	//	6 929	1 431	//	//	//	//	//
1970	21 220	//	14 870	6 350	//	//	//	//	//
1980	163 829	//	30 888	14 487	118 454	//	//	//	//
1990	285 613	20 818	33 940	11 459	219 396	//	//	//	//
1991	318 239	23 856	40 132	14 225	240 026	//	//	//	//
1992	360 924	30 151	46 535	15 870	267 761	//	//	607	//
1993	367 083	31 987	43 553	14 896	273 344	//	//	1 261	2 042
1994	385 348	57 469	45 840	15 191	261 331	//	//	1 807	3 710
1995	400 102	65 335	50 430	14 564	260 676	//	//	2 327	6 770
1996	416 309	81 071	38 602	10 101	272 951	//	//	2 457	11 127
1997	398 166	77 220	14 874	4 078	270 254	//	//	2 660	29 080
1998	382 261	75 396	4 791	1 095	265 111	//	//	2 776	33 092
1999	362 143	69 674	195	//	251 033	//	//	2 896	38 345
2000	354 832	64 087	//	//	242 777	//	//	2 340	45 628
2005	310 762	55 942	//	//	186 288	//	2 417	4 054	62 061
2006	282 424	47 550	//	//	170 360	//	2 708	4 302	57 504
2007	289 714	38 971	//	//	176 172	//	3 954	14 572	56 045
2008	280 286	27 239	//	//	169 614	//	6 781	35 223	41 429
2009	377 981	17 337	//	//	173 944	13 584	3 773	54 542	114 801
2010	369 979	12 301	//	//	175 658	17 619	2 106	65 338	96 957
2011	343 341	11 177	//	//	175 877	18 608	1 715	66 269	69 695
2012	319 542	8 596	//	//	176 696	20 937	1 895	67 176	44 242
2013	315 014	5 616	//	//	177 388	33 207	2 927	68 161	27 715
2014	Rv 305 613	2 983	//	//	Rv 177 663	35 309	1 854	69 730	18 074

Fontes/Entidades: DGEEC/MEC, PORDATA

Última actualização: 2014-08-05

Anexo B

Taxa de abandono precoce de educação e formação: total e por sexo em Portugal

Taxa de Abandono Precoce de Educação e Formação: Portugal

Anos	Sexo		
	Total	Masculino	Feminino
1992	50,0	56,2	44,2
1993	46,7	52,9	40,7
1994	44,3	49,4	39,2
1995	41,4	47,1	35,5
1996	40,1	45,6	34,4
1997	40,6	46,8	34,4
1998	46,8	52,5	41,1
1999	44,8	51,0	38,7
2000	43,6	50,7	36,4
2001	44,3	51,6	36,9
2002	45,0	52,7	37,3
2003	41,2	48,7	33,6
2004	39,3	47,6	30,9
2005	38,3	46,2	30,2
2006	38,5	46,1	30,7
2007	36,5	42,8	30,0
2008	34,9	41,4	28,2
2009	30,9	35,8	25,8
2010	28,3	32,4	24,0
2011	23,0	28,1	17,7
2012	20,5	26,9	14,0
2013	18,9	23,4	14,3
2014	17,4	20,7	14,1
2015	13,7	16,4	11,0

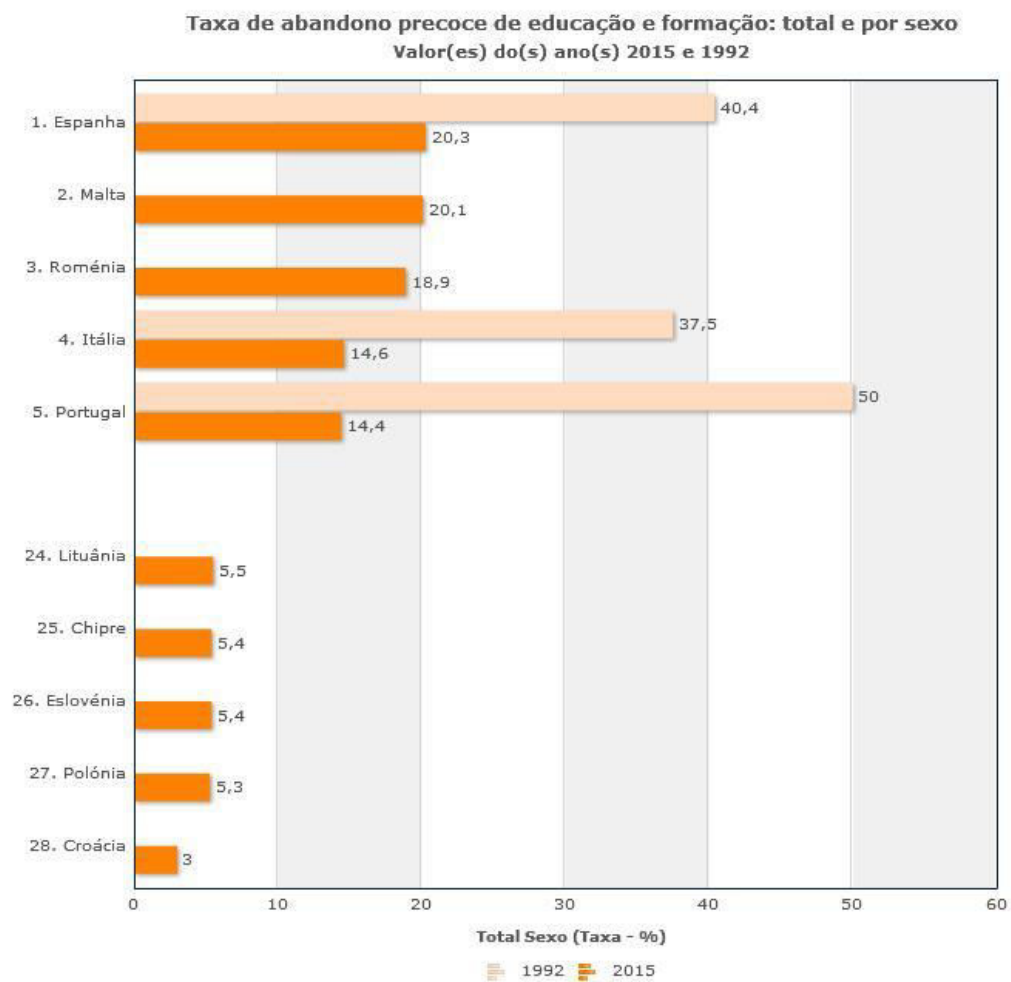
Fontes/Entidades: INE, PORDATA

Última atualização: 2016-02-10

Anexo C

Taxa de abandono precoce de educação e formação: total e por sexo na Europa

Taxa de Abandono Precoce de Educação e Formação: Europa



Fontes de Dados: Eurostat | Institutos Nacionais de Estatística - Inquérito ao Emprego
Fonte: PORDATA
Última actualização: 2016-04-22

Anexo D

**Questionário de Inteligência Emocional Traço
– Forma Reduzida**

TEIQue-SF

Petrides, K. V. (2001); Petrides, K. V. & Furnham, A. (2006)

Tradução portuguesa: Daniela C. Wilks (2007)

Instruções: Por favor faça um círculo no número que melhor reflecte o seu grau de concordância ou discordância com as frases apresentadas. Não pense muito sobre o significado exacto das frases. Trabalhe rapidamente e procure responder o mais corretamente possível. Não há respostas certas ou erradas. Para cada afirmação são possíveis sete respostas que vão desde 1='Discordo absolutamente' até 7= 'Concordo absolutamente'.

1 2 3 4 5 6 7

Discordo absolutamente

Concordo absolutamente

1. Expressar as minhas emoções com palavras não é um problema para mim.	1	2	3	4	5	6	7
2. Frequentemente tenho dificuldade em ver as coisas do ponto de vista do outro.	1	2	3	4	5	6	7
3. De um modo geral, sou uma pessoa muito motivada.	1	2	3	4	5	6	7
4. Geralmente tenho dificuldade em controlar as minhas emoções.	1	2	3	4	5	6	7
5. Geralmente não acho a vida agradável.	1	2	3	4	5	6	7
6. Consigo lidar eficazmente com as pessoas.	1	2	3	4	5	6	7
7. Tendo a mudar de ideias frequentemente.	1	2	3	4	5	6	7
8. Muitas vezes não consigo perceber o que sinto.	1	2	3	4	5	6	7
9. Sinto que tenho algumas qualidades.	1	2	3	4	5	6	7
10. Frequentemente acho difícil defender os meus direitos.	1	2	3	4	5	6	7
11. Costumo ser capaz de influenciar os sentimentos dos outros.	1	2	3	4	5	6	7
12. De uma maneira geral vejo tudo meio cinzento.	1	2	3	4	5	6	7
13. As pessoas que me são próximos queixam-se com frequência de que não as tr	1	2	3	4	5	6	7

14. Frequentemente tenho dificuldade em adaptar a minha vida conforme as circu	1	2	3	4	5	6	7
15. No geral, sou capaz de lidar com o stress.	1	2	3	4	5	6	7
16. Frequentemente acho difícil mostrar o meu afecto aos que me são próximos.	1	2	3	4	5	6	7
17. Normalmente sou capaz de me colocar no lugar dos outros e sentir as suas em	1	2	3	4	5	6	7
18. Normalmente acho difícil manter-me motivado.	1	2	3	4	5	6	7
19. Habitualmente sou capaz de encontrar modos de controlar as minhas emoções	1	2	3	4	5	6	7
20. De um modo geral, estou satisfeito com a vida.	1	2	3	4	5	6	7
21. Descrever-me-ia como um bom negociador.	1	2	3	4	5	6	7
22. Tenho tendência a envolver-me em coisas de que mais tarde me quero livrar.	1	2	3	4	5	6	7
23. Frequentemente paro para pensar e analisar os meus sentimentos.	1	2	3	4	5	6	7
24. Acredito que tenho muitos pontos fortes.	1	2	3	4	5	6	7
25. Tenho tendência para recuar mesmo quando sei que tenho razão.	1	2	3	4	5	6	7
26. Parece que não tenho nenhum poder sobre os sentimentos dos outros.	1	2	3	4	5	6	7
27. Geralmente, acredito que tudo correrá bem na minha vida.	1	2	3	4	5	6	7
28. Acho difícil criar laços mesmo com as pessoas que me são próximas.	1	2	3	4	5	6	7
29. Geralmente sou capaz de me adaptar a novos ambientes.	1	2	3	4	5	6	7
30. Os outros admiram-me por ser uma pessoa calma.	1	2	3	4	5	6	7

Anexo E

Escala de Resiliência de Wagnil e Young

ESCALA DE RESILIÊNCIA DE WAGNIL & YOUNG (1993)

Instruções: Por favor façaNão pense muito sobre o significado exato das frases. Trabalhe rapidamente e procure responder o mais corretamente possível. Não há respostas certas ou erradas. Para cada afirmação são possíveis sete respostas que vão desde 1=‘Discordo totalmente’ até 5= ‘Concordo totalmente’

	Discordo Totalmente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
1.Quando faço planos levo-os até ao fim.					
2. Costumo lidar com os problemas de uma forma ou de outra.					
3. Sou capaz de depender de mim mesmo mais do que de qualquer outra pessoa.					
4.Manter interesse nas coisas é importante para mim.					
5. Posso estar por minha conta se for preciso.					
6. Sinto orgulho em ter realizado coisas na minha vida.					
7. Costumo aceitar as coisas sem muita preocupação.					
8. Sou amigo de mim mesmo.					
9. Sinto que posso lidar com várias coisas ao mesmo tempo.					
10. Sou determinado(a).					
11.Raramente penso no objectivo das coisas.					
12. Vivo a vida um dia de cada vez.					
13.Posso enfrentar tempos difíceis porque já experimentei dificuldades.					
14. Sou disciplinado(a).					
15. Mantenho interesse nas coisas.					
16. Normalmente encontro motivo para rir.					
17. Acreditar em mim mesmo leva-me a superar tempos difíceis.					

18. Em situações de emergência sou uma pessoa em quem os outros confiam.					
19. Posso, geralmente, ver uma situação de diversas maneiras.					
20. às vezes obrigo-me a fazer coisas que eu queira que não.					
21. A minha vida tem sentido.					
22. Não insisto em coisas sobre as quais não posso fazer nada.					
23. Quando estou numa situação difícil normalmente encontro uma saída.					
24. Tenho energia suficiente para fazer o que tenho que fazer.					
25. Não me importo se há pessoas que não gostam de mim.					

Anexo F

**Escala de Medida de Manifestação de
Bem-Estar Psicológico**

ESCALA DE MEDIDA DE MANIFESTAÇÃO DE BEM-ESTAR PSICOLÓGICO

Instruções: Por favor, responda a cada uma das seguintes afirmações de acordo com a escala fornecida.

DURANTE O ÚLTIMO MÊS

	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
1. Senti-me confiante	1	2	3	4	5
2. Senti que os outros gostavam de mim e me apreciavam.	1	2	3	4	5
3. Senti-me satisfeito com o que fui capaz de alcançar, senti-me orgulhoso de mim próprio	1	2	3	4	5
4. Senti-me útil.	1	2	3	4	5
5. Senti-me emocionalmente equilibrado	1	2	3	4	5
6. Fui igual a mim próprio, natural em todas as circunstâncias.	1	2	3	4	5
7. Vivi a um ritmo normal, não tendo cometido excessos.	1	2	3	4	5
8. A minha vida foi bem equilibrada entre as minhas atividades familiares, pessoais e académicas.	1	2	3	4	5
9. Tive objetivos e ambições.	1	2	3	4	5
10. Tive curiosidade e interesse em todo o tipo de coisas.	1	2	3	4	5
11. Envolvei-me em vários projetos.	1	2	3	4	5

12. Senti-me bem a divertir-me, a fazer desporto e a participar em todas as minhas atividades e passatempos preferidos.	1	2	3	4	5
13. Ri-me com facilidade.	1	2	3	4	5
14. Tive um grande sentido de humor, tendo feito os meus amigos rir facilmente	1	2	3	4	5
15. Fui capaz de estar concentrado e ouvir os meus amigos.	1	2	3	4	5
16. Relacionei-me facilmente com as pessoas à minha volta.	1	2	3	4	5
17. Estive capaz de enfrentar situações difíceis de uma forma positiva.	1	2	3	4	5
18. Perante situações complexas, fui capaz de as resolver com clareza.	1	2	3	4	5
19. Fui capaz de encontrar resposta para os meus problemas sem preocupações	1	2	3	4	5
20. Estive bastante calmo.	1	2	3	4	5
21. Tive a impressão de realmente gostar e viver a vida ao máximo.	1	2	3	4	5
22. Senti-me bem, em paz comigo próprio.	1	2	3	4	5
23. Achei a vida excitante e quis aproveitar cada momento dela.	1	2	3	4	5
24. A minha moral esteve boa.	1	2	3	4	5
25. Senti-me saudável e em boa forma.	1	2	3	4	5

Muito Obrigada!

Anexo G

Questionário Sociodemográfico

Gostaria que preenchesse este pequeno questionário que reúne algumas informações que são importantes para a investigação que está a decorrer. Todas as respostas são confidenciais e este questionário é anónimo, pelo que não corres o risco de te ver exposto/a de forma nenhuma. Peço-te, por isso, que sejas o mais sincero possível nas tuas respostas.

1. Idade ____ 2. Ano _____ 3. Turma _____ 4. Nº Aluno _____

5. Feminino Masculino

Escola: _____

6. Mãe:

Nível de Escolaridade:

Empregada Desempregada

Profissão:

7. Pai:

Nível de Escolaridade:

Empregada Desempregada

Profissão:

8. Estado Civil dos Pais

Casados

Vivem juntos mas não são casados

Separados

Divorciados

Outro (p. ex: viúvo) _____

9. Escolaridade:

9.1 Já tiveste retenções?

Não Sim Quantas? _____

9.2 Já deixaste a escola alguma vez tendo regressado ou no mesmo ano ou mais tarde?

Não Sim

9.3 E já pensaste em deixar a escola alguma vez?

Não Sim

9.4 Encontras alguma utilidade prática, no presente ou no futuro, no curso que estás a frequentar?

Não Sim

9.5 Se já pensaste em deixar a escola, quais foram as tuas principais razões?

1) _____

2) _____

3) _____

10. Se pensaste alguma vez em deixar a escola, porque não o fizeste? Indica as razões. Podem ser razões relacionadas com pessoas importantes – família, professores, amigos – ou com o que te imaginas a fazer o futuro, etc.)

1) _____

2) _____

3) _____

Anexo H

**Pedido de Autorização à Direção do
Agrupamento XXX**

Exma. Senhor(a) Diretor(a),

Dr(a). XXX

Sou Psicóloga Clínica, membro efetivo da Ordem dos Psicólogos Portugueses, licenciada pelo Instituto Superior de Psicologia Aplicada, em 2006. Completei ainda o Mestrado em Psicossomática, realizado em regime Pré-Bolonha, em 2008. Encontro-me atualmente a realizar um Mestrado em Psicologia da Educação, numa perspetiva de alargar os meus horizontes e conhecimentos e, conseqüentemente ter uma abordagem mais completa e rica, do ponto de vista profissional.

A investigação que estou a conduzir pretende compreender algumas questões relativas aos jovens que compõem o panorama educativo atual, nas várias vias de ensino disponíveis, com vista à adequação de estratégias e modelos, condizentes com uma educação para o século XXI. O Projeto intitula-se Inteligência Emocional, Resiliência e Adaptabilidade: Um estudo comparativo entre alunos do ensino regular e alunos do ensino profissional.

A presente carta serve o propósito de solicitar a Vossa Excelência permissão para fazer recolha de dados nos estabelecimentos de ensino do Agrupamento que dirige, sob a orientação da Professora Doutora Adelinda Araújo Candeias. Prevê-se que a recolha de dados seja feita em dois momentos distintos, de forma a não se tornar demasiado exaustiva.

Sem outro assunto, aguardo deferimento.

Com os melhores cumprimentos,

A Mestranda

(Susana Guerreiro da Cunha Fragoso)

Évora, Dezembro de 2014

Anexo I

Carta de Consentimento Informado

Exmo(a) Senhor(a)
Encarregado(a) de Educação

Eu, Susana Fragoso, aluna do Mestrado em Psicologia da Educação, encontro-me a realizar uma investigação, em termos gerais, sobre Resiliência e Adaptabilidade em contexto escolar, no âmbito da minha tese de mestrado. Esta investigação tem por objetivo a pesquisa e análise destes conceitos e dimensões, entre outros, nomeadamente o de Bem-Estar, em alunos do 10º, 11º e 12º anos deste Agrupamento de Escolas, numa tentativa de investigar a sua presença e contributo para o sucesso educativos dos jovens.

Considerando que estas dimensões são essenciais ao sucesso escolar e educativo dos jovens e porque se considera que a sua influência ao nível do sucesso académico é pertinente, proponho-me efetuar esta investigação, acreditando que ela poderá ser útil à reconsideração de algumas particularidades do sistema educativo, assim como, poderá contribuir para a adequação de estratégias e modelos, condizentes com uma educação para o século XXI. Assim, solicito a Vossa Excelência autorização para que o seu educando possa participar na mesma.

A participação dos alunos envolve o preenchimento individual de quatro instrumentos, respeitantes às dimensões constantes do estudo.

A aplicação dos referidos instrumentos decorrerá na escola que cada aluno frequenta e prevê-se que venha a ter lugar apenas numa sessão, uma vez que os instrumentos são de fácil e rápida aplicação. O momento da aplicação será acordado com o(a) respetivo(a) Professor(a) Titular/ Diretor(a) de Turma, de forma a não prejudicar o normal funcionamento das atividades letivas.

No momento da divulgação dos resultados será mantido o anonimato dos alunos participantes, mas os Encarregados de Educação que o desejarem poderão obter informação acerca dos dados do seu educando.

Agradeço desde já a sua atenção e encontro-me disponível para qualquer esclarecimento que julgue necessário.

Évora, X de XXX de 2015

A Mestranda,

(Susana Fragoso)

.....
Declaro que **autorizo/ não autorizo** (riscar o que não interessa) o meu educando _____, aluno(a) do _____ ano, da turma _____, a participar na investigação sobre *IE, Resiliência e Adaptabilidade em contexto escolar*.

(Assinatura do(a) Encarregado(a) de Educação)

Anexo J

**Tabelas referentes ao estudo psicométrico dos
instrumentos**

Tabela J1

Análise descritiva dos itens do TEIQue-SF

Item	Mínimo	Máximo	Mediana	Média	Desvio-Padrão	Assimetria	Curtose
1	1	7	4	4.4	1.8	-0.3	-0.8
2	1	7	5	5.0	1.5	-0.5	-0.6
3	1	7	5	4.9	1.4	-0.4	-0.4
4	1	7	4	4.3	1.9	-0.2	-1.2
5	1	7	6	5.4	1.5	-0.9	0.0
6	1	7	5	5.1	1.2	-0.6	0,2
7	1	7	4	4.4	1.7	-0.2	-0.9
8	1	7	4	3.6	1.8	0.3	-0.9
9	1	7	6	5.4	1.3	-1.1	1.5
10	1	7	4	4.4	1.6	-0.1	-0.8
11	1	7	4	3.8	1.7	-0.1	-0.8
12	1	7	6	5.1	1.7	-0.8	-0.2
13	1	7	6	5.8	1.6	-1.3	0.8
14	1	7	5	4.8	1.6	-0.4	-0.7
15	1	7	5	4.5	1.7	-0.4	-0.6
16	1	7	5	4.4	2.0	-0.3	-1.2
17	1	7	5	5,0	1.5	-0.5	-0.1
18	1	7	5	4.7	1.8	-0.4	-0.8
19	1	7	5	4.7	1.5	-0.4	-0.4
20	1	7	5	5.1	1.6	-0.8	0.1
21	1	7	4	4.5	1.6	-0.3	-0.6
22	1	7	4	4.4	1.9	-0.2	-1.1
23	1	7	5	4.8	1.6	-0.5	-0.4
24	1	7	5	5.1	1.4	-0.7	0.1
25	1	7	4	4.3	1.9	0.0	-1.3
26	1	7	4	4.2	1.6	-0.2	-0.5
27	1	7	4	4.5	1.6	-0.2	-0.6
28	1	7	6	5.2	1.8	-0.9	-0.3
29	1	7	5	5.1	1.4	-0.9	0.7
30	1	7	4	4.2	1.8	-0.1	-0.8

Tabela J2

Análise fatorial da TEIQue-SF, forçado a dois fatores com extração dos itens 4, 5, 11, 17, 18, 23, 25 e 30.

Item	M1			Item	M2		
	1	2	h^2		1	2	h^2
24	0.77		0.59	24	0.77	0.04	0.60
27	0.67		0.48	27	0.67	0.15	0.47
21	0.65		0.43	20	0.66	0.35	0.56
20	0.65	0.41	0.59	21	0.66	-0.09	0.44
3	0.63		0.46	3	0.63	0.23	0.45
15	0.58		0.34	15	0.60	0.04	0.36
6	0.57		0.34	9	0.58	0.07	0.34
9	0.56		0.33	19	0.56	0.01	0.31
19	0.54		0.29	6	0.55	0.16	0.33
29	0.53		0.30	29	0.55	0.12	0.32
1	0.40		0.17	1	0.41	0.11	0.18
30			0.12	13	-0.05	0.66	0.44
12		0.67	0.52	12	0.29	0.63	0.48
13		0.63	0.40	16	0.17	0.62	0.41
28		0.61	0.41	14	0.20	0.62	0.42
14		0.60	0.39	28	0.22	0.62	0.43
16		0.58	0.37	7	0.11	0.56	0.33
5	0.44	0.58	0.53	22	0.07	0.55	0.31
22		0.58	0.33	10	0.06	0.50	0.25
7		0.56	0.31	8	0.29	0.50	0.33
10		0.52	0.27	26	0.01	0.42	0.17
8		0.51	0.33	2	-0.23	0.42	0.23
18	0.39	0.51	0.41				0.60
2		0.35	0.18				0.47
26		0.33	0.11				0.56
11	0.30	-0.32	0.19				0.44
4			0.07				0.45
25			0.06				0.36
Eigen-value	6.54	2.77		5.65	2.60		
% variância	22.49	10.20		25.11	11.83		
Total variância	32.69			36.94			

Nota: M1 – Primeiro momento da Análise Fatorial; M2 – Segundo momento da análise fatorial

Tabela J3

Consistência interna por componente e correlações item-total para cada item de cada dimensão

Escalas do TEIQue-SF	Correlação Item-total	Alfa se o item for eliminado
Competência Pessoal e Bem-Estar (CPBE) (.84)		
Item 1	.34	.84
Item 3	.58	.81
Item 6	.49	.82
Item 9	.46	.82
Item 15	.49	.82
Item 19	.45	.83
Item 20	.61	.81
Item 21	.52	.82
Item 24	.67	.81
Item 27	.58	.81
Item 29	.46	.82
Afetividade Intra e Interpessoal (AI) (.79)		
Item 2	.24	.79
Item 7	.47	.77
Item 8	.45	.77
Item 10	.39	.78
Item 12	.53	.76
Item 13	.50	.77
Item 14	.53	.76
Item 16	.51	.76
Item 22	.42	.78
Item 26	.30	.79
Item 28	.54	.76

Tabela J4

Análise descritiva dos itens da Escala de Resiliência de Wagnil e Young

Item	Mínimo	Máximo	Mediana	Média	Desvio-Padrão	Assimetria	Curtose
1	2	5	4	4.08	0.68	-0.58	0.84
2	1	5	4	3.98	0.68	-1.01	3.12
3	1	5	4	3.82	0.85	-0.43	-0.13
4	3	5	4	4.37	0.65	-0.54	-0.67
5	1	5	4	3.77	0.99	-0.41	-0.62
6	1	5	4	4.32	0.79	-1.19	1.69
7	1	5	3	3.10	0.95	0.12	-0.43
8	1	5	4	4.04	0.91	-0.94	0.72
9	1	5	4	3.60	0.87	-0.40	-0.18
10	2	5	4	4.08	0.73	-0.50	0.07
11	1	5	4	3.77	0.99	-0.71	0.21
12	1	5	4	3.66	1.13	-0.50	-0.54
13	1	5	4	3.70	0.96	-0.43	-0.25
14	2	5	4	4.09	0.78	-0.67	0.23
15	2	5	4	3.81	0.77	-0.38	-0.04
16	1	5	4	4.27	0.80	-1.06	1.08
17	1	5	4	4.01	0.84	-0.61	0.12
18	1	5	4	3.97	0.84	-0.67	0.28
19	2	5	4	3.97	0.75	-0.43	0.00
20	1	5	4	3.54	1.02	-0.62	0.02
21	1	5	4	3.90	0.94	-0.57	-0.16
22	1	5	3	3.05	1.08	-0.01	-0.67
23	2	5	4	3.79	0.65	-0.12	-0.05
24	1	5	4	3.88	0.84	-0.64	0.44
25	1	5	4	3.96	1.17	-0.88	-0,31

Tabela J5

Análise fatorial da ER: Estudo de soluções

Item	M1			Item	M2			Item	M3		
	1	2	h^2		1	2	h^2		1	2	h^2
8	0.72		0.53	8	0.74		0.55	8	0.74		0.56
21	0.71		0.51	21	0.71		0.50	21	0.71		0.51
16	0.67		0.49	16	0.66		0.49	16	0.66		0.49
17	0.59		0.43	17	0.61	0.30	0.46	17	0.62	0.32	0.48
24	0.59		0.39	24	0.59		0.40	24	0.60		0.42
12	0.41		0.17	12	0.45		0.20	12	0.44		0.19
9	0.40	0.33	0.27	25	0.36	0.33	0.24	7	0.33		0.15
6	0.39	0.35	0.27	7	0.33		0.15	19	0.32		0.17
7	0.33		0.14	19	0.31		0.15	13		0.58	0.34
25	0.32		0.19	13		0.60	0.36	3		0.57	0.33
19	0.30		0.15	3		0.56	0.32	18		0.55	0.38
10		0.59	0.42	18		0.55	0.38	5		0.54	0.30
13		0.56	0.31	10		0.54	0.36	10		0.54	0.36
3		0.54	0.29	5		0.53	0.28	14		0.46	0.22
18		0.53	0.34	14		0.44	0.20	4		0.43	0.19
5		0.49	0.24	4		0.41	0.17				
4		0.47	0.22	23	0.31	0.37	0.23				
14		0.43	0.19								
1	0.37	0.38	0.28								
15	0.36	0.37	0.27								
23		0.36	0.21								
2			0.11								
<i>Eigenvalue</i>	4.64	1.76			3.68	1.75			3.3	1.7	
<i>%</i>											
<i>Variância</i>	21%	8%			22%	10%			22%	12%	
<i>Total</i>											
<i>variância</i>	29%				32%				34%		

Tabela J6

Análise da consistência interna da ER: correlação item-total, com e sem extração de itens

Item / Domínio	Todos os itens		Sem os itens 11, 20 e 22	
	Correlação Item-total	Alfa de Cronbach se o item for eliminado	Correlação Item-total	Alfa de Cronbach se o item for eliminado
1	.41	.77	.41	.80
2	.29	.77	.26	.80
3	.34	.77	.33	.80
4	.23	.78	.24	.80
5	.26	.78	.25	.81
6	.39	.77	.41	.80
7	.31	.77	.32	.80
8	.49	.76	.51	.79
9	.43	.77	.43	.79
10	.44	.77	.45	.79
11	.11	.78		
12	.22	.78	.25	.81
13	.29	.77	.29	.80
14	.25	.77	.24	.80
15	.42	.77	.41	.80
16	.26	.77	.283	.80
17	.52	.76	.54	.79
18	.40	.77	.42	.80
19	.35	.77	.31	.80
20	.00	.79		
21	.40	.77	.41	.80
22	.08	.79		
23	.36	.77	.36	.80
24	.48	.76	.49	.79
25	.35	.77	.37	.80

Tabela J7

Análise da consistência interna de cada componente e das correlações item-total para cada item de cada dimensão

Escalas da Escala de Resiliência de Wagnil & Young	Correlação item-total	Alfa se o item for eliminado
Aceitação de Si Próprio e da Vida		
(.74)		
Item 7	.29	.71
Item 8	.58	.64
Item 12	.33	.70
Item 16	.38	.68
Item 17	.50	.66
Item 19	.26	.71
Item 21	.45	.67
Item 24	.45	.67
Competência Pessoal (.61)		
Item 3	.37	.55
Item 4	.25	.59
Item 5	.29	.59
Item 10	.39	.55
Item 13	.34	.56
Item 14	.27	.59
Item 18	.37	.55

Tabela J8

Análise descritiva dos itens da Escala de Medida de Manifestação de Bem-Estar Psicológico

Item	Mínimo	Máximo	Mediana	Média	Desvio-Padrão	Assimetria	Curtose
1	1	5	3	3.44	.99	-.16	-.57
2	1	5	4	3.53	.82	-.29	.21
3	1	5	4	3.54	1.01	-.19	-.67
4	1	5	4	3.58	.99	-.43	-.29
5	1	5	4	3.54	1.02	-.30	-.52
6	1	5	4	4.04	.86	-.66	.19
7	1	5	4	3.65	1.06	-.45	-.45
8	1	5	4	3.54	1.01	-.49	-.16
9	1	5	4	3.91	1.03	-.81	.12
10	1	5	3	3.50	.90	-.09	-.31
11	1	5	3	2.91	1.09	.27	-.68
12	1	5	4	4.00	1.06	-.88	-.05
13	1	5	5	4.28	.94	-1.28	1.15
14	2	5	4	4.01	.91	-.58	-.53
15	2	5	4	4.09	.79	-.57	-.10
16	1	5	4	4.00	.89	-.91	.98
17	1	5	4	3.52	.96	-.37	-.20
18	1	5	3	3.38	.84	-.10	.14
19	1	5	3	3.15	.94	-.00	-.22
20	1	5	4	3.45	1.12	-.35	-.65
21	1	5	4	3.68	1.09	-.46	-.60
22	1	5	4	3.60	1.09	-.42	-.57
23	1	5	4	3.60	1.07	-.32	-.76
24	1	5	4	3.67	1.0	-.53	-.30
25	1	5	4	3.73	1.10	-.64	-.14

Tabela J9

Análise fatorial da EMMBP, com base nos valores próprios (eigenvalues superiores a um)

Item/Domínio	1	2	3	4	5	<i>h</i> ²
23	0.75	-0.09	0.02	0.13	0.12	0.70
21	0.66	0.09	0.08	0.10	0.09	0.66
22	0.63	0.08	0.20	-0.03	0.10	0.67
5	0.62	-0.02	0.21	-0.05	0.24	0.61
12	0.61	0.06	-0.12	0.24	0.10	0.45
4	0.60	0.01	-0.04	0.13	0.27	0.61
1	0.59	0.19	0.07	-0.12	0.13	0.67
25	0.58	0.18	0.09	0.07	-0.14	0.55
24	0.57	0.20	0.16	-0.05	0.23	0.70
3	0.45	0.08	-0.08	0.33	0.20	0.61
2	0.38	0.22	-0.13	0.19	0.14	0.43
14	0.12	0.78	-0.11	0.04	0.02	0.70
13	0.27	0.73	-0.02	-0.09	-0.08	0.66
15	-0.33	0.62	0.24	0.18	0.17	0.57
16	0.16	0.46	0.01	0.13	0.24	0.53
11	0.09	-0.10	0.67	0.20	0.12	0.57
10	0.16	0.29	0.64	-0.06	-0.11	0.64
9	0.42	-0.15	0.48	0.25	0.00	0.61
7	-0.17	0.06	0.24	0.70	0.17	0.60
6	0.20	0.02	-0.19	0.69	-0.08	0.59
8	0.16	0.06	0.19	0.65	-0.03	0.60
18	0.05	0.05	0.03	0.05	0.77	0.70
17	0.03	0.11	-0.21	0.18	0.71	0.65
19	0.27	-0.02	-0.04	-0.04	0.68	0.65
20	0.09	0.01	0.36	-0.21	0.59	0.60
<i>Eigenvalue</i>	10.15	1.40	1.33	1.26	1.15	
% variância	40.59	5.62	5.33	5.10	4.60	
Total da variância			62%			
<i>Alfa de Cronbach</i> (Consistência Interna)	.92	.77	.74	.68	.67	
<i>Alfa de Cronbach Total</i> (Consistência Interna)			.934			

Tabela J10

Consistência interna por componente e correlações item-total por dimensão

Escalas do EMMBP	Correlação item-total	Alfa se o item for eliminado
Felicidade e Autoestima (.92)		
Item 1	.76	.91
Item 2	.55	.92
Item 3	.69	.92
Item 4	.69	.92
Item 5	.70	.92
Item 12	.55	.92
Item 21	.75	.91
Item 22	.73	.91
Item 23	.76	.91
Item 24	.76	.91
Item 25	.66	.92
Controlo de Si e dos Acontecimentos (.77)		
Item 17	.53	.74
Item 18	.69	.67
Item 19	.66	.67
Item 20	.47	.79
Sociabilidade (.74)		
Item 13	.58	.65
Item 14	.64	.62
Item 15	.41	.74
Item 16	.51	.69
Equilíbrio (.68)		
Item 6	.44	.64
Item 7	.55	.50
Item 8	.49	.58
Envolvimento Social (.67)		
Item 9	.51	.55
Item 10	.50	.57
Item 11	.46	.62