



**VNiVERSiDAD  
D SALAMANCA**

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA, ORGANIZACIÓN Y  
MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN

TESIS DOCTORAL

**QUALIDADE DE VIDA EM ADOLESCENTES: UM ESTUDO  
NO TERCEIRO CICLO DO ENSINO BÁSICO**

**Autora: Marília Coelho Ribeiro Costa  
Directora: Francisca González Gil**

Salamanca, 2012

*À minha filha Teresa  
pelo meu dispêndio de tempo e paciência (...)  
em prol da minha atualização e formação.  
Espero que os resultados desta investigação, lhe  
proporcionem, um modelo orientador e incentivador  
ao longo da sua vida.  
Um grande beijo*



## AGRADECIMENTOS

Ao finalizar este percurso de autoformação, tenho a responsabilidade de agradecer a todas aqueles, que diretamente ou indiretamente contribuíram para que este estudo se desenvolvesse e se concluísse.

Deste modo, quero agradecer a todos(as) os(as) adolescentes, que aceitaram partilhar as suas perceções sobre a sua qualidade de vida. Aos seus Encarregados de Educação que autorizaram a participação no estudo, aos professores que acompanharam e colaboraram no preenchimento dos questionários e às escolas que aderiram com entusiasmo. Nunca poderei esquecer a experiência que estabeleci com todos os intervenientes, pois sem eles, este estudo não teria sido possível.

Um agradecimento especial à minha orientadora, professora doutora Francisca González Gil, pelo seu saber transmitido, e, principalmente por ter acreditado em mim, e por me ter brindado com a sua confiança e amizade.

Um agradecimento especial ao Instituto de Estudos Superiores de Fafe - Escola Superior de Educação de Fafe, pela orientação e acompanhamento no trabalho desenvolvido, ao nível da orientação e pesquisa bibliográfica, assim como no tratamento e análise dos dados empíricos.

Um outro agradecimento muito especial ao professor Manuel Gameiro por me ter orientado, ensinado e acrescentado saberes, na área da Estatística assim como na área da Metodologia em Investigação. Estou-lhe imensamente grata pela disponibilidade e confiança manifestadas, mas sobretudo pela clareza das suas sugestões, recomendações e orientações.

O meu agradecimento à Direção Geral dos Recursos Humanos da Educação, Ministério da Educação, por me conceder o benefício do uso de Licença Sabática, necessário e importante para continuar e concluir este estudo.

Quero salientar ainda, a disponibilidade da minha irmã Fernanda, nas inúmeras deslocações a Salamanca, ao serviço desta investigação.

Em jeito de conclusão, quero também agradecer a todos aqueles que conscientemente ou inconscientemente tentaram dificultar este percurso formativo, pois foi nessas “barreiras e aprendizagens” que encontrei ânimo para continuar.

Finalmente, o meu reconhecimento à minha família, principalmente à minha mãe, que muito rezou por mim.

# ÍNDICE

INTRODUÇÃO .....	1
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	7
<b><i>CAPÍTULO 1: SISTEMA EDUCATIVO.....</i></b>	<b>11</b>
1.1 - LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO (LBSE) .....	15
1.2 - A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR .....	18
1.3 - ENSINO BÁSICO .....	20
1.3.1 - 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	22
1.3.2 - 2.º Ciclo do Ensino Básico.....	23
1.3.3 - 3.º Ciclo do Ensino Básico.....	25
1.4 - ENSINO SECUNDÁRIO E PÓS-SECUNDÁRIO .....	29
1.5 - ENSINO PÓS SECUNDÁRIO NÃO SUPERIOR, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS .....	31
1.6 - ENSINO SUPERIOR.....	33
1.7 - EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	34
1.7.1 - Um olhar internacional.....	34
1.7.2 - Um olhar nacional.....	37
<b><i>CAPÍTULO 2: POLÍTICAS EDUCATIVAS.....</i></b>	<b>45</b>
2.1 - POLÍTICAS EDUCATIVAS EM PORTUGAL .....	49
2.2 - A ESCOLA EM MUDANÇA .....	49
2.3 - A ESCOLA E AS GRANDES MUDANÇAS DO SÉCULO XX PARA O SÉCULO XXI. ..	50
2.4 - MUDANÇAS OCORRIDAS EM PORTUGAL .....	53
2.4.1 - Perspetiva do ensino obrigatório .....	53
2.4.2 - Outras medidas tomadas.....	55
2.5 - CONTRIBUTOS ESTRANGEIROS .....	60
2.6 - PERSPECTIVAS PARA O SECÚLO XXI.....	63
2.6.1 - Inventar percursos .....	64
2.6.2 - Avaliar e reavaliar .....	65
2.6.3 - Novas tecnologias .....	66

2.6.4 - Responsabilidade partilhada .....	67
2.6.5 - Uma política educativa centrada nas escolas .....	68
<b><i>CAPÍTULO 3 - QUALIDADE DE VIDA</i></b> .....	<b>75</b>
3.1 - QUALIDADE DE VIDA .....	79
3.2 - O QUE SE ENTENDE POR QUALIDADE DE VIDA .....	79
3.3 - QUALIDADE DE VIDA E EDUCAÇÃO .....	98
3.4 - QUALIDADE DE VIDA E O SUCESSO EDUCATIVO .....	101
<b><i>CAPÍTULO 4: ADOLESCÊNCIA E QUALIDADE DE VIDA</i></b> .....	<b>113</b>
4.1 - ADOLESCÊNCIA .....	117
4.1.1 - O que é a adolescência e como se caracteriza.....	117
4.2 - OS ADOLESCENTES E A ESCOLA.....	125
4.3 - OS ADOLESCENTES E A FAMÍLIA .....	133
4.4 - OS ADOLESCENTES E OS PROFESSORES.....	139
4.5 - OS ADOLESCENTES E A SAÚDE .....	143
4.6 - O ADOLESCENTE PERCEPCIONADO POR SI PRÓPRIO .....	158
<b>PESQUISA EMPÍRICA</b> .....	<b>165</b>
<b>QUALIDADE DE VIDA DE ADOLESCENTES: UM ESTUDO NO TERCEIRO CICLO DO ENSINO BÁSICO</b> .....	<b>167</b>
<b><i>CAPÍTULO 5 - PLANIFICAÇÃO GLOBAL DO ESTUDO</i></b> .....	<b>171</b>
5.1 - PLANIFICAÇÃO GLOBAL DO ESTUDO .....	173
5.1.1 - Objetivos .....	174
5.1.2 - Procedimentos de recolha de dados .....	175
5.1.3 - Instrumento de colheita de dados .....	175
5.1.4 - Procedimento de seleção da amostra .....	176
5.1.5 - Caracterização da amostra final .....	179
<b><i>CAPÍTULO 6 - 1.º ESTUDO: METODOLÓGICO</i></b> .....	<b>185</b>
6.1 - INTRODUÇÃO .....	187
6.2 - APRESENTAÇÃO DO CCVA, VERSÃO ORIGINAL.....	188
6.2.1 - Estrutura do questionário (CCVA), versão espanhola .....	189

6.2. 2 - Normas de aplicação e cotação .....	192
6.3 – VALIDADE DO CCVA, VERSÃO ADAPTADA PARA PORTUGUÊS .....	193
<b>6.3.1 – Validade do conteúdo</b> .....	193
6.4 - PROCEDIMENTOS NO TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS .....	196
6.5 – CCVA - CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE VIDA DE ALUMNOS ADOLESCENTES, GÓMEZ-VELA Y VERDUGO, (2002), VERSÃO ADAPTADA PARA PORTUGUÊS .....	197
6.6 - EXCLUSÃO DE CASOS DA AMOSTRA INICIAL .....	200
6.7 - PRÉ-ANÁLISE DA HOMOGENEIDADE DOS ITENS E FIABILIDADE DAS DIMENSÕES .....	203
6.7.1 - Retenção/exclusão de itens.....	203
6.7.2 - Estudo da fiabilidade da versão CCVA, adaptada para português .....	203
6.8 - ANÁLISE DA VALIDADE DE CONSTRUTO.....	210
6.9 - VERSÃO FINAL (CCVA) ADAPTADA PARA PORTUGUÊS .....	218
6.10 - DISCUSSÃO .....	221
<b><i>CAPÍTULO 7: 2.º ESTUDO: DESCRITIVO ANALÍTICO</i></b> .....	<b>227</b>
7.1 - INTRODUÇÃO .....	229
7.2 - QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO E HIPÓTESES .....	230
7.3 - RESULTADOS.....	233
7.4 - PERCEÇÃO DA QUALIDADE DE VIDA DOS ADOLESCENTES EM RELAÇÃO COM AS VARIÁVEIS IDADE E SEXO.....	241
7.5 - PERCEÇÃO DA QUALIDADE DE VIDA DOS ADOLESCENTES RELACIONADA COM AS HABILITAÇÕES ACADÉMICAS DOS PAIS E A SUA SITUAÇÃO PROFISSIONAL. ....	246
7.6 - PERCEÇÃO DE QUALIDADE DE VIDA DOS ADOLESCENTES RELACIONADA COM AS VARIÁVEIS SÓCIOEDUCATIVAS .....	255
<b><i>CAPÍTULO 8: DISCUSSÃO, CONCLUSÕES E PROPOSTAS</i></b> .....	<b>269</b>
8.1 - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	271
8.2 - CONCLUSÕES.....	283
8.3 - PROPOSTA DE UTILIZAÇÃO DO CCVA, VERSÃO ADAPTADA PARA PORTUGUÊS .....	286
<b>9 - BIBLIOGRAFIA</b> .....	<b>289</b>



<b>10 - ANEXOS.....</b>	<b>325</b>
10.1- ANEXO 1: MATRIZ CURRÍCULO: 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO .....	327
10.2 – ANEXO 2: MATRIZ CURRÍCULO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO .....	329
10.3 - ANEXO 3: MATRIZ CURRÍCULO - 3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	331
10.4 - ANEXO 4: 3.º CICLO - CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO (CEF) - TIPO 2...333	
10.5 - ANEXO 5: 3.º CICLO - CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO (CEF) - TIPO 3...334	
10.6 - ANEXO 6: (CCVA) - CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE VIDA DE ALUMNOS ADOLESCENTES DE GÓMEZ-VELA Y VERDUGO (2002) .....	335
10.7 – ANEXO: 7.1 - PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO DE APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO EM MEIO ESCOLAR .....	343
10.7- ANEXO: 7.2 - AUTORIZAÇÃO DE APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO EM MEIO ESCOLAR .....	345
10.8 – ANEXO 8: SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO.....	347
10.9 - ANEXO 9: PEDIDO DE PARTICIPAÇÃO ÀS ESCOLAS.....	349
10.10 - ANEXO 10: SOLICITAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO ÀS ESCOLAS VIA INTERNET (EXEMPLAR).....	351
10.11 - ANEXO 11: ACEITAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO (MODELO). .....	353
10.12 - ANEXO 12: CCVA - CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE VIDA DE ALUMNOS ADOLESCENTES, GOMÉZ-VELA VERDUGO Y (2002, 2004), VERSÃO TRADUZIDA PARA PORTUGUÊS.....	355

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Tipologia de cursos CEF. ....	30
Quadro 2 - Recomendações sobre a implementação e avaliação do Decreto-lei n.º 3/2008.....	40
Quadro 3 - Evolução da escolaridade obrigatória em Portugal.....	54
Quadro 4 - Metas Educativas 2021.....	62
Quadro 5: KIDSCREEN - 27 .....	85
Quadro 6 - Avaliação abrangente da vida e do bem-estar das crianças e adolescentes nos países economicamente desenvolvidos. ....	89
Quadro 7 - Dimensões Centrais da Qualidade de Vida.....	93
Quadro 8 - Finalidades da educação sexual.....	123
Quadro 9 - Estratégia para a Cooperação Europeia no Domínio da Educação e Formação .....	130
Quadro 10 - Caracterização da amostra .....	180
Quadro 11 - Estrutura do (CCVA) - <i>Cuestionario de Evaluación de la Calidad de Vida de Alumnos Adolescentes</i> , Gómez-Vela y Verdugo (2002, 2004).....	190
Quadro 12 - Desdobramento de itens do CCVA.....	194
Quadro 13 - Estrutura (CCVA) - <i>Cuestionario de Evaluación de la Calidad de Vida de Alumnos Adolescentes</i> , Gómez-Vela y Verdugo (2002, 2004), versão adaptada para português. ....	198
Quadro 14 - Controlo da Desejabilidade Social .....	201
Quadro 15 - Estatísticas descritivas e de homogeneidade do controlo da Desejabilidade Social .....	201
Quadro 16 - Controlo de manifesta aquiescência.....	202
Quadro 17 - Estatísticas descritivas e de homogeneidade dos itens: fator/dimensão; Bem-estar Emocional .....	204

Quadro 18 - Estatísticas descritivas e de homogeneidade dos itens: fator/dimensão; Integração e Presença na Comunidade.....	205
Quadro 19 - Estatísticas descritivas e de homogeneidade dos itens: fator/dimensão; Integração e Presença na Comunidade, exclusão de item 42 .....	205
Quadro 20 - Estatísticas descritivas e de homogeneidade dos itens: fator/dimensão; Relações Interpessoais.....	206
Quadro 21 - Estatísticas descritivas e de homogeneidade dos itens: fator/dimensão; Desenvolvimento Pessoal .....	206
Quadro 22 - Estatísticas descritivas e de homogeneidade dos itens: fator/dimensão; Bem-estar Material.....	207
Quadro 23 - Estatísticas descritivas e de homogeneidade dos itens: fator/dimensão; Bem-estar Físico .....	207
Quadro 24 - Estatísticas descritivas e de homogeneidade dos itens: fator/dimensão; Bem-estar Físico, excluídos os itens 21 e 61.....	208
Quadro 25 - Estatísticas descritivas e de homogeneidade dos itens: fator/dimensão; Autodeterminação.....	208
Quadro 26 - Estatísticas descritivas e de homogeneidade dos itens: Qualidade de Vida Global- CCVA, versão adaptada para português. ....	209
Quadro 27 - Resultados da análise fatorial de componentes principais, após rotação Varimax, do CCVA, versão adaptada para português .....	212
Quadro 28 - Resultados da análise fatorial de componentes principais, após rotação Varimax, do CCVA, versão adaptada para português .....	213
Quadro 29 - Resultados da análise fatorial de componentes principais, após rotação Varimax, do CCVA, versão adaptada para português .....	214
Quadro 30 - Resultados da análise fatorial de componentes principais, após rotação Varimax, a 7 fatores do CCVA, versão adaptada para português, por fator/dimensão .....	215
Quadro 31 - CCVA, versão adaptada para português .....	218
Quadro 32 - Critérios de recomendação de fiabilidade estimada pelo de $\alpha$ Cronbach (adaptado), Peterson (1994). ....	221

Quadro 33 - Consistência interna (CCVA, versão espanhola/CCVA, versão adaptada para português).....	222
Quadro 34 - Estatísticas descritivas da percepção da Qualidade de Vida dos adolescentes.....	234
Quadro 35 - Estatísticas descritivas da percepção da Qualidade de Vida dos adolescentes, agrupadas em intervalos percentuais. ....	236
Quadro 36 - Estatísticas descritivas da percepção da qualidade de vida, CCVA, versão adaptada para português.....	239
Quadro 37 - Correlações e respetivos testes de significância entre a percepção da qualidade de vida dos adolescentes e a sua idade.....	242
Quadro 38 - Estatísticas descritivas e resultados dos testes de hipóteses da diferença da percepção da qualidade de vida em função da idade (agrupada) dos adolescentes.....	243
Quadro 39 - Estatísticas descritivas e resultados dos testes de hipóteses da diferença da percepção da qualidade de vida em função do sexo dos adolescentes.....	245
Quadro 40 - Estatísticas descritivas e resultados dos testes de hipóteses da diferença da percepção da qualidade de vida dos adolescentes em função das habilitações académicas do pai.....	247
Quadro 41 - Estatísticas descritivas e resultados dos testes de hipóteses da diferença da percepção da qualidade de vida dos adolescentes em função das habilitações académicas das mães. ....	249
Quadro 42 - Estatísticas descritivas e resultados dos testes de hipóteses da diferença da percepção da qualidade de vida dos adolescentes em função da situação profissional do pai. ....	252
Quadro 43 - Estatísticas descritivas e resultados dos testes de hipóteses da diferença da percepção da qualidade de vida dos adolescentes em função da situação profissional da mãe.....	254

Quadro 44 - Estatísticas descritivas e resultados dos testes de hipóteses da diferença da perceção da qualidade de vida dos adolescentes em função da retenção escolar. ....	257
Quadro 45 - Estatísticas descritivas e resultados dos testes de hipóteses da diferença da perceção da qualidade de vida dos adolescentes em função da motivação escolar. ....	259
Quadro 46 - Estatísticas descritivas e resultados dos testes de hipóteses da diferença da perceção da qualidade de vida dos adolescentes em função da modalidade de ensino frequentado. ....	261
Quadro 47 - Estatísticas descritivas e resultados dos testes de hipóteses da diferença da perceção da qualidade de vida dos adolescentes em função de ser ou não detentor de Necessidades Educativas Especiais. ....	263
Quadro 48 - Estatísticas descritivas da perceção da qualidade de vida em função do estabelecimento de ensino requeitado pelos adolescentes .....	265

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Resultados da perceção da Qualidade de Vida dos adolescentes.....	234
Gráfico 2 - Estatísticas descritivas da perceção da Qualidade de Vida dos adolescentes, agrupadas por intervalos percentuais .....	236

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Organização do Sistema Educativo .....	17
Figura 2 - Cenários futuros na educação.....	70
Figura 3 - Classificação de definição de qualidade de vida .....	81
Figura 4 - Mudanças a introduzir nas escolas.....	87
Figura 5 - Dimensões de qualidade de vida resultantes da revisão de modelos teóricos .....	96
Figura 6 - Determinantes da melhoria da qualidade das escolas .....	102
Figura 7 - Dicotomias Educação século XXI. ....	107
Figura 8 - As oito idades do Homem .....	120
Figura 9 - Fases científicas da adolescência .....	121
Figura 10 - Interdependência qualificação da escola e qualificação dos seus atores .....	125
Figura 11 - Cultura organizacional, experiências e competências acumuladas.....	126
Figura 12 - Escola - Rutura de paradigma.....	128
Figura 13 - Quantidade de autonomia comportamental e a importância da cultura juvenil.....	136
Figura 14 - Perceções dos adolescentes sobre o que é um bom professor .....	141
Figura 15 - Definição de saúde.....	143
Figura 16 - Distribuição geográfica das escolas participantes (Norte de Portugal) ..	178

## ABREVIATURAS

AEPD - Ano Europeu das Pessoas com Deficiência  
ACND - Áreas Curriculares Não Disciplinares  
BM - Banco Mundial  
CEF - Cursos de Educação e Formação  
CNE - Conselho Nacional da Educação  
CIF - Classificação Internacional de Funcionalidade  
DGIDC - Direção Geral Inovação e Desenvolvimento Curricular  
EFA - Educação e Formação de Adultos  
GAVE - Gabinete de Avaliação Educacional do Ministério da Educação  
IPSS - Instituições Particulares de Solidariedade Social  
IEFP - Instituto do Emprego e Formação Profissional  
IEQV – Inquérito Europeu sobre Qualidade de Vida  
LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo  
ME - Ministério da Educação  
NEE - Necessidade Educativas Especiais  
OMS - Organização Mundial de Saúde.  
ONU - Organização das Nações Unidas.  
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico  
PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.  
PES- Programa Educação para a Saúde  
PIB – Produto Interno Bruto  
PNL - Plano Nacional de Leitura  
QVRS - Qualidade de Vida Relacionada com a Saúde  
RVCC - Reconhecimento Validação e Certificação de Competências  
TIMSS - Trends in International Mathematics and Science Study  
TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação  
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura  
UNICEF - United Nations Children's Fund  
UNFPA - Fundo de População de Nações Unidas

## INTRODUÇÃO

As grandes mudanças e as novas exigências do sistema educativo, bem como, as alterações sociais, advindas da entrada do novo milénio pressupõem necessariamente novos desafios, novos projetos de mudança.

Em Portugal, a educação atravessa um período de mudança, deste modo, a escola de e para todos – *Escola Inclusiva* – constitui um dos maiores desafios para todos os responsáveis pelo modelo e estruturas educacionais.

A implementação e vigência do novo Modelo de Organização, Autonomia, Administração e Gestão de Escolas (Decreto - lei n.º115-A/98 de 4 de Maio) estabeleceu a autonomia, como condição basilar de todo um projeto de educação, assumido e desenvolvido por toda uma comunidade, inserida num determinado território educativo.

Esta intervenção fez emergir a necessidade de ultrapassar uma visão curricular uniforme, e simultaneamente potenciar o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas de gestão curricular, dentro do contexto da crescente autonomia das escolas.

No quadro da autonomia, coube às escolas dar respostas educativas e formativas, a todos os cidadãos, de acordo com as suas capacidades físicas, sociais e humanas.

Neste sentido, devemos querer obter resposta à seguinte questão; por que razão é que as crianças e os adolescentes não caminham efetivamente para o sucesso educativo?

De acordo com o relatório, “o bem-estar das crianças nos 21 países da OCDE”, realizado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância, Portugal, aparece ainda nos últimos lugares, em matéria de bem-estar material e educativo das crianças e jovens adolescentes.

Assim, entendeu o governo proceder à revisão legislativa, dentro do quadro legal existente - Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, alterada pela Lei n.º



---

115/97 de 19 de Setembro, com a segunda alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos professores dos Ensinos Básico e Secundário, Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto, Decreto-Lei n.º15/2007, de 19 de Janeiro (Novo Estatuto da Carreira Docente), e reforçado pelo Decreto-lei n.º75/2008 de 22 de Abril (Novo Regime de Autonomia de Escolas).

Porquê a necessidade de rever e reforçar instrumentos legislativos?

A experiência diária enquanto docente, os resultados conhecidos do abandono e desistência escolar, assim como, os índices conhecidos de insucesso escolar, urge refletir e estudar, a forma segundo a qual, a escola poderá dar uma resposta formativa de qualidade, sendo portanto necessário, analisar e refletir as práticas, questionar os métodos, e, finalmente propor ruturas de mudança.

Para tal, torna-se fundamental desenvolver instrumentos de avaliação, da qualidade do ensino e da aprendizagem, baseado em critérios inequívocos de exigência e rigor.

O Decreto-Lei n.º15/2007 de 19 de Janeiro introduz a necessidade de avaliação de desempenho docente nas escolas, como requisito e instrumento necessários à promoção do sucesso dos alunos, bem como à prevenção do abandono escolar precoce. Assente numa matriz de valorização do trabalho dos professores e de organização das escolas ao serviço da aprendizagem, e objetiva permitir às escolas um corpo docente estável, e, naturalmente qualificador das aprendizagens.

Dentro deste contexto, Juarez Dayrell (citado por Vieira, 2007) coloca a questão sobre o papel da escola na socialização dos adolescentes;

*Será que a escola «faz» as juventudes?*

### Refere o autor:

Na frequência quotidiana da escola, o jovem transporta consigo o conjunto de experiências sociais vivenciadas nos mais diferentes tempos e espaços que, como vimos, constituem uma determinada condição juvenil que vai influenciar, e muito, a sua experiência escolar e os sentidos que lhe atribui. Por outro lado, a escola que ele frequenta apresenta especificidades próprias, não sendo uma realidade monolítica, homogénea. Podemos afirmar que a unidade escolar se apresenta como um espaço peculiar que articula diferentes dimensões (Vieira, 2007, p. 214).

Neste sentido, parece justificável dedicar esta reflexão e investigação, enquanto professora, à descoberta da perceção da qualidade de vida dos adolescentes.

Vinte anos ao serviço da educação. Cabe agora, refletir e investigar, até que ponto o trabalho desenvolvido ao longo destes anos se apresenta como instrumento potenciador da promoção do sucesso educativo e consequente qualidade das aprendizagens.

A presente investigação insere-se no normativo do artigo n.º6 do Estatuto da Carreira Docente; *Direito à formação e informação para o exercício da função educativa*, bem como no disposto nos artigos 33.º e 56.º do E.C.D. (Estatuto da Carreira Docente), *qualificação para o exercício de outras funções educativas*, nomeadamente aquisição por docentes integrados na carreira, do grau de mestre e de doutor, área de Educação Especial.

Convém acentuar, a importância da educação na promoção da qualidade de vida dos adolescentes.

Subscrevendo as palavras de Ana Maria Bettencourt (2009) (...) temos um sistema de ensino público que se democratizou, que garantiu o acesso à educação, (...) escolas magníficas, bons professores, no entanto, reconhece-se uma organização muito diferente da que existe noutros países da Europa e da OCDE.

A ausência de instrumentos adequados para avaliar as percepções dos adolescentes sobre qualidade de vida, e a escassa investigação sobre qualidade de vida dos adolescentes em idade escolar, associados aos benefícios na planificação educativa, levou-nos a eleger a seguinte temática para o nosso estudo;

Como percebem os adolescentes do 3.º Ciclo do Ensino Básico, a frequentar as escolas integradas na Direção Regional Educação do Norte (DREN) – Portugal, a sua qualidade de vida?

Aceitamos o ideal defendido por Margaret Mead ao sentir que no mundo de hoje, ninguém chega a complementar a sua formação, e porque se considera a aprendizagem um universo de infinito encanto e desafio constante, abraçamos o Programa de Doutoramento, *Educação Especial: Objecto e Tendências de Investigação*, ministrado na Universidade de Salamanca. Perante o tema escolhido, constitui nosso propósito identificar, analisar, refletir e avaliar diferentes perspetivas da qualidade de vida dos adolescentes do 3.º Ciclo do Ensino Básico, das escolas integradas na Direção Regional do Norte – Portugal.

Os resultados obtidos possibilitarão identificar, refletir e avaliar o estado da educação, e assim, servir de orientação às transformações a trabalhar nas escolas, de forma a proporcionar uma educação de qualidade, consagrada na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º46/86) de Portugal.

No sentido de dar resposta aos objetivos definidos, estruturamos a investigação em duas partes.

A *primeira parte* consiste na fundamentação teórica, onde procurámos enquadrar a temática da qualidade de vida de adolescentes em idade escolar, pesquisando orientações normativas vigentes, e procurando nos normativos legais e autores da especialidade os fundamentos epistemológicos capazes de fundamentar e sustentar teoricamente a pesquisa. Dividimo-la em quatro capítulos;

No *primeiro capítulo*, procurámos estudar e descrever a estruturação do atual Sistema Educativo Português. Abordámos os princípios consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo, sua organização e estruturação.

No *segundo capítulo*, debruçamo-nos sobre às políticas educativas trabalhadas em Portugal, perspetivando caminhos conducentes à melhoria da qualidade de vida dos adolescentes.

No *terceiro capítulo*, investigámos sobre a definição e conceitualização da qualidade de vida. Pesquisamos sobre qualidade de vida em contexto escolar, nomeadamente as questões de sucesso e insucesso escolar.

O *quarto capítulo* foi dedicado ao estudo da definição de adolescência e sua relação com a perceção da qualidade de vida. Por seu lado, analisámos e refletimos, também, opiniões e fundamentações sobre a adolescência.

A *segunda parte* contempla uma pesquisa empírica, estabelecida por dois estudos de natureza metodológica, descritivo e analítico, dividida em quatro capítulos;

Dedicamos o *quinto capítulo*, à planificação global do estudo, através da delimitação do problema, definição de objetivos e metodologia adotada.

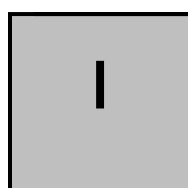
No *sexto capítulo*, trabalhamos o primeiro estudo metodológico de tradução, adaptação e validação do CCVA - *Cuestionario de Evaluación de la Calidad de Vida de Alumnos Adolescentes*, Gómez-Vela y Verdugo (2002, 2004) para português.

No *sétimo capítulo*, foi tratado o segundo estudo descritivo analítico, *como percecionam os adolescentes do 3.º Ciclo do Ensino Básico, integrados nas escolas da Direção Regional de Educação do Norte- Portugal, a sua qualidade de vida*.

Evidencia-se o modelo utilizado na avaliação da qualidade de vida dos adolescentes, proposto por Schalock (1996,1999), baseado no contruto teórico de sete dimensões de avaliação da perceção da qualidade de vida;

*Autodeterminação, Relações Interpessoais, Bem-estar Emocional, Desenvolvimento Pessoal, Bem-estar Físico, Bem-estar Material e Integração e Presença na Comunidade.*

Por último, no *oitavo capítulo*, concluímos com a discussão, reflexão, análise e interpretação dos resultados obtidos, suas conclusões e propostas de intervenção.



---

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA



*CAPÍTULO 1*



*SISTEMA EDUCATIVO*





## *CAPÍTULO 1: SISTEMA EDUCATIVO*

Neste capítulo, procurámos conhecer e estudar a estruturação dos princípios orientadores do processo ensino e aprendizagem.

Abordaram-se os diferentes níveis de ensino, com especial destaque para o 3.ºCiclo do Ensino Básico do ensino regular.



*A Lei de Bases do Sistema Educativo representa, em relação à educação, a aplicação dos princípios constitucionais de descentralização, participação dos interessados na gestão de Administração Pública, aproximação dos serviços à população e desburocratização.*

(Formosinho, 1991)



## 1.1 - LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO (LBSE)

Os princípios e os objetivos gerais da educação estão consagrados na Lei Fundamental do País, Constituição da República Portuguesa, com a VII revisão Constitucional (2005) e são reiterados na Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 46/86 de 14 de Outubro, com a segunda revisão, Lei n.º49/2005 de 30 de Agosto.

Contempla no seu artigo 43.º o seguinte: 1 - É garantida a liberdade de aprender e ensinar; 2 - O Estado não pode atribuir-se o direito de programar a educação e a cultura segundo quaisquer diretrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas; 3 - O ensino público não será confessional; 4 - É garantido o direito de criação de escolas particulares e cooperativas. Por sua vez, os artigos 73.º, 74.º, 75.º e 76.º definem os princípios e orientações relativos à educação. O artigo 74.º consagra os seguintes direitos e deveres:

1 - Todos têm direito ao ensino, com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar;

2 - O ensino deve contribuir para a superação de desigualdades económicas, sociais e culturais, habilitar os cidadãos a participar democraticamente numa sociedade livre, promover a compreensão mútua, a tolerância e o espírito de solidariedade;

3 - Na realização da política de ensino incumbe ao Estado: a) Assegurar o ensino básico universal, obrigatório e gratuito; b) Criar um sistema público de educação pré-escolar; c) Garantir a educação permanente e eliminar o analfabetismo; d) Garantir a todos os cidadãos, segundo as suas capacidades, o acesso aos graus mais elevados do ensino da investigação científica e da criação artística; e) Estabelecer progressivamente a gratuidade de todos os graus de ensino; f) Inserir as escolas nas comunidades que servem e estabelecer a interligação do ensino e das atividades económicas, sociais e culturais; g) Promover e apoiar o ensino

especial para deficientes; h) Assegurar aos filhos dos emigrantes o ensino da língua portuguesa e o acesso à cultura portuguesa.

O sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma ação permanente formativa e orientada para o desenvolvimento global da personalidade e consequente progresso social de democratização da sociedade. Desenvolve-se segundo um conjunto organizado de estruturas (figura 1) e de ações diversificadas, por iniciativa e sob responsabilidade de diferentes instituições e entidades públicas, particulares e cooperativas<sup>1</sup>.

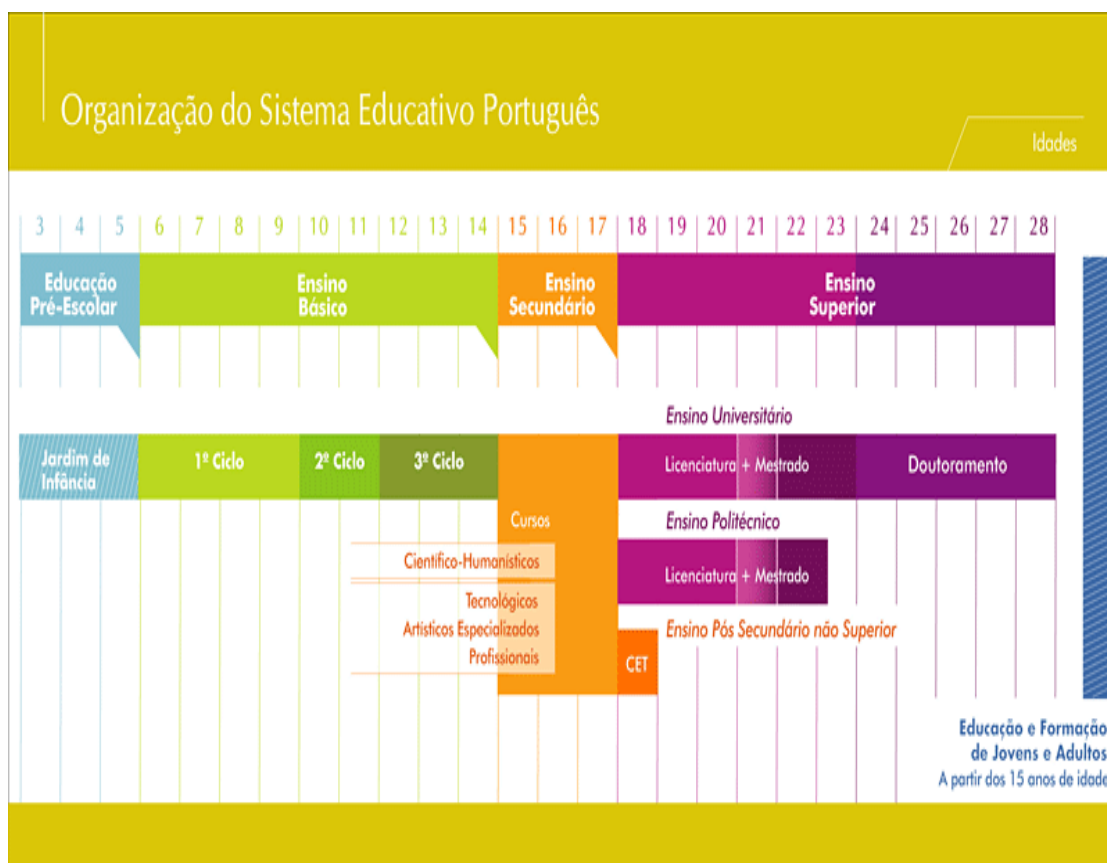
O sistema educativo organiza-se de forma a:

- Contribuir para a defesa da identidade nacional e para o reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal, através da consciencialização relativamente ao património cultural do povo português, num quadro da tradição universalista europeia, assim como da crescente interdependência e necessária solidariedade entre todos os povos do mundo;
- Contribuir para a realização do educando através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, físicos, morais e cívicos;

---

<sup>1</sup> Artigo 1.º n. os 2 e 3, Lei de Bases do Sistema Educativo.

Figura 1 - Organização do Sistema Educativo



- Assegurar a formação cívica e moral dos jovens;
- Assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projetos individuais da existência, bem como da valorização dos diferentes saberes e culturas;
- Desenvolver a capacidade para o trabalho e proporcionar, com base numa sólida formação geral, uma formação específica para a ocupação de um justo lugar na vida ativa, que permita ao indivíduo prestar o seu contributo ao progresso da sociedade, em consonância com os seus interesses, capacidades e vocações;
- Contribuir para a realização pessoal e comunitária dos indivíduos, não só pela formação para o sistema de ocupações socialmente úteis, mas ainda pela prática e aprendizagem da utilização criativa dos tempos livres;



- Descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e ações educativas, de modo a proporcionar uma correta adaptação às realidades, com um elevado sentido de participação das populações, assim como uma adequada inserção no meio comunitário;
- Contribuir para a correção das assimetrias de desenvolvimento regional e local, devendo incrementar em todas as regiões do país a igualdade no acesso aos benefícios da educação, da cultura e da ciência;
- Assegurar uma escolaridade de segunda oportunidade, aos que dela não usufruíram na idade própria, aos que procuram o sistema educativo por razões profissionais ou de promoção cultural, devidas, nomeadamente, a necessidades de reconversão ou aperfeiçoamento decorrentes da evolução dos conhecimentos científicos e tecnológicos;
- Assegurar uma efetiva igualdade de oportunidades para ambos os sexos, nomeadamente através das práticas de coeducação e da orientação escolar e profissional, e sensibilizar para o efeito, o conjunto dos intervenientes no processo educativo;
- Contribuir para desenvolver o espírito e a prática democrática, através da adoção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias<sup>2</sup>.

## 1. 2 - A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Destina-se às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico (6 anos de idade) e é ministrada em estabelecimentos de educação pré-escolar.

---

<sup>2</sup> Artigo 3.º da Lei de Bases Sistema Educativo

A frequência da educação pré-escolar é facultativa, no reconhecimento de que, cabe primeiramente à família, a educação dos filhos, porém, compete ao Estado, contribuir ativamente para a universalização da oferta da educação pré-escolar (...)<sup>3</sup>.

São objetivos da educação pré-escolar:

- Estimular as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades;
- Contribuir para a estabilidade e segurança afetivas da criança;
- Favorecer a observação e a compreensão do meio natural e humano para melhor integração e participação da criança;
- Desenvolver a formação moral da criança e o sentido da responsabilidade, associado ao da liberdade;
- Favorecer a plena integração da criança em grupos sociais diversos, complementares da família, com o objetivo de promover o desenvolvimento da sociabilidade;
- Desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como, a imaginação criativa, e estimular a atividade lúdica;
- Inculcar hábitos de higiene e de defesa da saúde pessoal e coletiva;
- Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades, no sentido de promover a melhor orientação e encaminhamento da criança<sup>4</sup>.

A educação pré-escolar é definida como “papel estratégico”<sup>5</sup>, pois constitui a primeira etapa da educação básica, articulada com o 1.º ciclo de escolaridade básica. É opcional para crianças a partir dos três anos de idade, e, até ingressarem no ensino obrigatório. É assegurada pelo Estado, através de instituições particulares e cooperativas, assim como por instituições

---

<sup>3</sup> Artigo 3.º, n.º os 1 e 2 da Lei n.º 5/97.

<sup>4</sup> Artigo 5.º da Lei de Bases do Sistema Educativo.

<sup>5</sup> Cf. Educação de Infância em Portugal. Teresa Vasconcelos. [Http://www.rieoei.org/rie22a05.htm](http://www.rieoei.org/rie22a05.htm).

privadas de solidariedade social sem fins lucrativos. A rede pública é integralmente financiada pelo Estado, o qual também financia os custos da componente educativa oferecida pelas redes sociais privadas e sem fins lucrativos. Nos estabelecimentos da rede privada, as propinas são pagas pelas famílias.

### 1.3 - ENSINO BÁSICO

É universal, obrigatório e gratuito. Destina-se às crianças dos 6 aos 15/16 anos de idade. Tem uma duração de 9 anos, distribuída por 3 ciclos:

1.º Ciclo - com a duração de 4 anos, dos 6 aos 10 anos de idade;

2.º Ciclo - com a duração de 2 anos, 10 aos 12 anos de idade;

**3.º Ciclo - com a duração de 3 anos, dos doze aos quinze anos de idade.**

Constituem objetivos do ensino básico:

- Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses, que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, de forma a promover a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social;
- Assegurar que nesta formação, sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano;
- Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as atividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detetando e estimulando aptidões nesses domínios;

- Proporcionar a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira e a iniciação de uma segunda língua;
- Proporcionar a aquisição dos conhecimentos basilares que permitam o prosseguimento de estudos ou a inserção do aluno em esquemas de formação profissional, bem como facilitar a aquisição e o desenvolvimento de métodos e instrumentos de trabalho pessoal e em grupo, valorizando a dimensão humana do trabalho;
- Fomentar a consciência nacional, aberta à realidade concreta, numa perspectiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional;
- Desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesa;
- Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio - afetiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante;
- Proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária;
- Assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades;
- Fomentar o gosto por uma constante atualização de conhecimentos<sup>6</sup>.

São competências gerais do ensino básico:

- Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano;

---

<sup>6</sup> Artigo 7.º da Lei de Bases do Sistema Educativo.

- Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar;
- Usar corretamente a língua portuguesa, para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio;
- Usar línguas estrangeiras, para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação;
- Adotar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objetivos visados;
- Pesquisar, selecionar e organizar informação para transformar em conhecimento mobilizável;
- Adotar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões;
- Realizar atividades de forma autónoma, responsável e criativa;
- Cooperar com outros em tarefas e projetos comuns;
- Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspetiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida<sup>7</sup>.

### 1.3.1 - 1.º Ciclo do Ensino Básico

O Decreto-lei n.º6 de 18 de Janeiro de 2001, revogado pelo Decreto-lei n.º 18 de 2011, estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como princípios orientadores da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional.

Entende-se por currículo nacional, o conjunto de aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo

---

<sup>7</sup>Fonte:[http://sitio.dgicd.minedu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/84/Curriculo\\_Nacional.pdf](http://sitio.dgicd.minedu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/84/Curriculo_Nacional.pdf), consultado em 29/10 /09.

com os objetivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo, para este nível de ensino.

Os tempos mínimos para a lecionação do programa<sup>8</sup> do 1.º ciclo encontram-se determinados no despacho n.º 19575/2006; *Língua Portuguesa* com uma carga horária de oito horas letivas de trabalho semanal, incluindo uma hora diária para a leitura; a *Matemática* comporta uma carga horária de sete horas letivas de trabalho semanal; o *Estudo do Meio* abrange uma carga horária de cinco horas letivas de trabalho semanal, metade das quais destinam-se ao ensino experimental das Ciências; e a *Área das Expressões* encerra as restantes cinco horas letivas de trabalho semanal.

A implementação da escola a tempo inteiro, através do alargamento do horário de funcionamento, para um mínimo de oito horas diárias, permite às escolas o enriquecimento curricular, nomeadamente o ensino obrigatório do Inglês, o apoio ao estudo, a atividade física e desportiva, o ensino da Música e de outras expressões artísticas, assim como de outras línguas estrangeiras. Estas atividades são desenvolvidas conjuntamente com as autarquias, associações de pais, IPSS e agrupamentos de escolas.

### 1.3.2 - 2.º Ciclo do Ensino Básico

O 2.º Ciclo do Ensino Básico está organizado por disciplinas<sup>9</sup> e áreas de estudo pluridisciplinares. Funcionam em regime de pluri-docência, com professores especializados nas diferentes áreas disciplinares ou disciplinas.

Este nível de ensino visa habilitar os alunos a assimilar e interpretar crítica e criativamente a formação humanística, artística, física, desportiva, científica, tecnológica, moral e cívica, que o currículo nacional proporciona.

A entrada em vigor da atualização do currículo do ensino básico e secundário a partir do ano letivo 2012/2013 permite a redução da dispersão

---

<sup>8</sup> Cf. Anexo 1 - Matriz Currículo 1.º Ciclo.

<sup>9</sup> Cf. Anexo 2 - Matriz Currículo 2.º Ciclo.

curricular, e o reforço de disciplinas fundamentais (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Físico-químicas e Ciências da Natureza), assim como a promoção do ensino de Inglês.

No 2.º Ciclo do Ensino Básico a nova matriz curricular, versa a substituição da disciplina de Educação Visual e Tecnológica pelas áreas de Educação Visual e Educação Tecnológica, cada uma com o seu programa próprio e lecionadas apenas por um professor, tal como se pode analisar na seguinte descrição;

Áreas disciplinares	45 Minutos	
	5.º Ano	6.º Ano
Línguas e Estudos Sociais	12	12
Língua Portuguesa		
<b>Inglês</b>		
História e Geografia de Portugal		
Matemática e Ciências	9	9
Matemática		
Ciências da Natureza		
<b>Educação Visual</b>	2	2
<b>Educação Musical</b>	2	2
<b>Educação Tecnológica</b>	2	2
Educação Física	3	3
Educação Moral e Religiosa	1(a) <sup>10</sup>	1(a)
Total	30(31)	30(31)
Oferta complementar	(b) <sup>11</sup>	(b)
Apoio ao estudo	5 (c) <sup>12</sup>	5 (c)

<sup>10</sup>(a)Oferta obrigatória para as escolas e frequência de carácter voluntário para os alunos.

<sup>11</sup>(b)Frequência obrigatória para os alunos desde que criada/formalizada na escola. Carga letiva flexível a ser utilizada com o crédito da escola.

<sup>12</sup>(c)Oferta obrigatória para as escolas, segundo indicação do Conselho de Turma e Encarregados de Educação.

### 1.3.3 - 3.º Ciclo do Ensino Básico

O 3.ºCiclo do Ensino Básico está organizado por disciplinas<sup>13</sup>. Tem como objetivos principais o desenvolvimento de saberes e competências necessários à entrada na vida ativa ou ao prosseguimento de estudos.

Aponta a aquisição sistemática e diferenciada da cultura moderna, nas suas dimensões humanística, literária, artística, física e desportiva, científica e tecnológica, indispensável ao ingresso na vida ativa e ao prosseguimento de estudos, bem como a orientação profissional, que faculte a opção de formação subsequente ou de inserção na vida ativa, com respeito pela realização autónoma da pessoa humana.

No 3.º Ciclo do Ensino Básico a nova matriz curricular, incide na aposta do conhecimento científico, através do reforço do ensino das ciências experimentais, introdução de uma disciplina nos 7.º e 8.ºanos (por decisão da escola) em função do projeto educativo, reforço do ensino das disciplinas de História e Geografia, e na aprendizagem das Tecnologias de Informação e Comunicação no 7.º ano de escolaridade, tal como se pode analisar na descrição que se segue;

Áreas disciplinares	45 minutos		
	7.º	8.º	9.º
Língua Portuguesa	5	5	5
Língua Estrangeira	6	5	5
<b>Inglês</b>			
LE2			

<sup>13</sup> Cf. Anexo 3 - Matriz Currículo 3.º Ciclo.



Ciências Sociais e Humanas			
História	5	5	6
Geografia			
Ciências Físico e Naturais			
Ciências Naturais	6	6	6
Físico-química			
Educação Visual	2	2	2
TIC/Oferta de Escola	2	2	c) <sup>14</sup>
Educação Física	3	3	3
Educação Moral e Religiosa	1(a) <sup>15</sup>	1(a)	1(a)
Total	34(35)	33(34)	32(33)
Oferta complementar	(b) <sup>16</sup>	(b)	(b)

Atualmente em Portugal, a escolaridade obrigatória passou de 9 anos para 12 anos, decretada na Lei n.º 85 /2009 de 27 de Agosto, a qual estabelece a idade escolar de crianças e jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos de idade, estabelecendo condições transitórias de aplicação.

Da delimitação da amostra do nosso estudo, de adolescentes que frequentam o 3.º Ciclo do Ensino Básico, nas escolas integradas na Direção Regional Educação do Norte (DREN), Portugal, do ensino regular<sup>17</sup>, incluímos

<sup>14</sup> (c) No ano letivo 2012/2013 como medida transitória dois tempos de TIC anual.

<sup>15</sup> (a) Oferta obrigatória para as escolas e frequência de carácter voluntário para os alunos.

<sup>16</sup> (b) Frequência obrigatória para os alunos desde que criada/formalizada na escola. Carga letiva flexível a ser utilizada com o crédito da escola.

<sup>17</sup> Conjunto de atividades de ensino ministradas no âmbito da estrutura educativa estabelecida pela Lei de Bases do Sistema Educativo e que se destinam à maioria dos alunos que frequentam o sistema de ensino dentro dos limites etários previstos na lei. Fonte: Glossário: Estatísticas Educação (GEPE). Retirado de: C:\Documents and Settings\USER\Ambiente de trabalho\Estatísticas da Educação definições.mht.

também, os alunos que frequentam Cursos de Educação e Formação<sup>18</sup> (CEF). Descrevemos de seguida as diferentes modalidades de formação:

Cursos de tipo 2<sup>19</sup>, com a duração de dois anos e conferindo o 9.º ano de escolaridade e uma qualificação profissional de nível 2. Estes cursos são destinados a jovens adolescentes, em risco de abandono escolar, que completaram o 6.º ano de escolaridade, ou frequentaram com ou sem aproveitamento o 7.º ano de escolaridade, ou ainda àqueles que frequentaram sem aproveitamento o 8.º ano de escolaridade;

Cursos de tipo 3<sup>20</sup>, com a duração de um ano e conferindo o 9.º ano de escolaridade e uma qualificação profissional de nível 2. Destinam-se a jovens adolescentes, em risco de abandono, com aproveitamento no 8.º ano de escolaridade, ou, com frequência, mas sem aproveitamento do 9.º ano de escolaridade<sup>21</sup>.

Os percursos que integram esta oferta formativa (Quadro 1) privilegiam uma estrutura curricular acentuadamente profissionalizante, adequada aos níveis de qualificação visados, considerando a especificidade das respetivas áreas de formação, e, compreendem as seguintes componentes de formação:

---

<sup>18</sup> Oferta integrada de educação e formação destinada preferencialmente a jovens com idades iguais ou superiores a 15 anos, em risco de abandono escolar ou que já abandonaram o sistema educativo antes da conclusão da escolaridade de 12 anos, bem como àqueles que, após a conclusão de 12 anos de escolaridade, não possuindo uma qualificação profissional, pretendam adquiri-la para ingresso no mercado de trabalho. Confere qualificação de nível 1, 2 ou 3 e certificação de conclusão do 6.º, 9.º ou 12.º ano de escolaridade, respetivamente. Fonte: Glossário: Estatísticas Educação (GEPE). Retirado de: C: \Documents and Settings\USER\Ambiente de trabalho\Estatísticas da Educação definições.mht.

<sup>19</sup> Cf. Anexo 4 - Plano de estudo (CEF), tipo 2.

<sup>20</sup> Cf. Anexo 5 - Plano de estudo (CEF), tipo 3.

<sup>21</sup> Regulamento dos Cursos de Educação e Formação, artigo 1.

- Componente de formação sócio-cultural;
- Componente de formação científica;
- Componente de formação tecnológica;
- Componente de formação prática<sup>22</sup>.

Face ao elevado número de adolescentes em situação de abandono escolar e em transição para a vida ativa, os cursos de Educação e Formação destinam-se à recuperação dos défices de qualificação escolar e profissional, por meio de aquisição de competências, escolares, técnicas sociais e relacionais, que permitam ingressar no mercado de trabalho.

---

<sup>22</sup>Cf. Capítulo II - Organização curricular, artigo 3.º, ponto 1.

## 1.4 - ENSINO SECUNDÁRIO E PÓS-SECUNDÁRIO

O ensino secundário está estruturado segundo diferentes vias e modalidades, orientadas para o prosseguimento de estudos, e inserção profissional.

O ensino secundário compreende:

Cursos *científicos humanísticos*, vocacionados essencialmente para o prosseguimento de estudos de nível superior;

Cursos *tecnológicos*, concebidos sobretudo para alunos que desejam ingressar no mundo do trabalho;

Cursos *artísticos especializados*, organizados com o objetivo de assegurar formação artística especializada, nas áreas das artes visuais, audiovisuais, dança e música;

Cursos *profissionais*, vocacionados fundamentalmente para alunos que pretendam entrar no mundo do trabalho.

Aos alunos que tenham completado este nível de ensino é-lhes atribuído um diploma de estudos secundários.

Os cursos *tecnológicos*, *artísticos especializados* e *profissionais* conferem ainda um diploma de qualificação profissional de nível 3, níveis de qualificação União Europeia<sup>23</sup>.

---

<sup>23</sup>Fonte: [http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=130&fileName=broch\\_pt\\_opt.pdf](http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=130&fileName=broch_pt_opt.pdf), página 12, consultado em 03/11/09.

Quadro 1 - Tipologia de cursos CEF.

ESCOLARIDADE MÍNIMA DE ACESSO	TIPOLOGIA DOS CURSOS		EQUIVALÊNCIA ESCOLAR	CERTIFICAÇÃO PROFISSIONAL (Níveis UE)
	Designação	Duração (horas)		
Inferior ao 1.º ciclo	Tipo 1-A	1910	2.º Ciclo do ensino básico	Nível 1
Igual ou superior ao 1.º ciclo e inferior ao 2.º ciclo	Tipo 1-B	1155	2.º Ciclo do ensino básico	Nível 1
6.º, 7.º ou frequência do 8.º Ano de escolaridade	Tipo 2	2976/ 3271	<b>3.º Ciclo do ensino básico</b>	Nível 2
8.º ou frequência do 9.º Ano de escolaridade	Tipo 3	2085/ 2380	<b>3.º Ciclo do ensino básico</b>	Nível 2
9.º Ano de escolaridade ou frequência do ensino secundário	Tipo 4	2105 /2400	Certificado de competências escolares	Nível 2
9.º Ano de escolaridade e curso de nível 2 ou Curso EF tipo 2 ou tipo 3	Formação Complementar	1170 /1290	Certificado de competências escolares para efeito de prosseguimento de estudos	
10.º Ano de escolaridade, frequência do 11.º ou 10.º Ano profissionalizante ou Curso de formação complementar EF e curso de nível 2	Tipo 5	3030 /3465	12.º Ano de escolaridade	Nível 3
11.º Ano de escolaridade ou frequência do 12.º	Tipo 6	2150 /2785	12.º Ano de escolaridade	Nível 3
12.º Ano científico - humanístico da mesma área ou afim	Tipo 7	2085 /2720		Nível 3

Fonte: Instituto do Emprego e Formação Profissional

## 1.5 - ENSINO PÓS SECUNDÁRIO NÃO SUPERIOR, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Os cursos de especialização tecnológica possibilitam formação especializada em diferentes áreas tecnológicas, permitindo a inserção no mundo do trabalho, ou o prosseguimento de estudos de nível superior.

A educação e formação de jovens e adultos oferece uma segunda oportunidade a indivíduos que abandonaram a escola, precocemente, ou que estão em risco de a abandonar, bem como aqueles que não tiveram oportunidade de a frequentar, enquanto jovens, e, ainda, aos que procuram a escola por questões de natureza profissional ou valorização pessoal, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida.

Funcionam em diversas instituições de formação, designadamente em estabelecimentos de ensino secundário, centros de formação profissional e estabelecimentos de ensino superior.

A iniciativa Novas Oportunidades tem como principal objetivo, alargar o referencial mínimo de formação ao 12.º ano de escolaridade, e assenta em duas dimensões:

- Elevar a formação de base da população ativa;
- Tornar o ensino profissionalizante numa opção efetiva para os jovens.

As diferentes modalidades de educação e formação de jovens e adultos permitem adquirir uma certificação escolar, e ou uma qualificação profissional, bem como o prosseguimento de estudos de nível pós secundário não superior, ou o ensino superior.

Pode ser obtida através das seguintes modalidades:

Reconhecimento Validação e Certificação de Competências (RVCC), adquiridas ao longo da vida, por via formal, informal e não formal, permitindo aos alunos obter uma dupla certificação académica e profissional. A formação

adquirida permite o acesso a empregos mais qualificados e melhor perspectiva de formação ao longo da vida;

Reconhecimento de Cursos CEF para alunos a partir dos 15 anos de idade; criados ao abrigo do despacho conjunto n.º 453/2004 de 27 Julho de 2004. De forma sistemática, favorecem a promoção do sucesso escolar, bem como a prevenção dos diferentes tipos de abandono escolar, designadamente o desqualificado. Destinam-se preferencialmente a jovens adolescentes com idade igual ou superior a 15 anos de idade, em risco de abandono escola, ou que já abandonaram a escola antes da conclusão da escolaridade (12.ºano), bem como àqueles que após conclusão do 12.ºano de escolaridade, e não possuindo uma qualificação profissional, pretendam adquiri-la para ingresso no mundo do trabalho<sup>24</sup>.

Os cursos CEF são desenvolvidos pela rede das escolas públicas<sup>25</sup>, particulares e cooperativas<sup>26</sup>, escolas profissionais<sup>27</sup> e centros de gestão direta e participada do Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP), ou outras entidades formadoras acreditadas, em articulação com entidades da comunidade, órgãos autárquicos, empresas ou organizações empresariais,

---

<sup>24</sup>Ponto 2 do despacho conjunto n.º 453/2004.

<sup>25</sup>Ensino que funciona na direta dependência da administração central, das regiões autónomas e das autarquias. Fonte: Glossário: Estatísticas Educação (GEPE). Retirado de: C: \Documents and Settings\USER\Ambiente de trabalho\Estatísticas da Educação definições.mht.

<sup>26</sup>Ensino promovido sob iniciativa e responsabilidade de gestão de entidade privada com tutela pedagógica e científica do Ministério da Educação ou do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Fonte: Glossário: Estatísticas Educação (GEPE). Retirado de: C: \Documents and Settings\USER\Ambiente de trabalho\Estatísticas da Educação definições.mht.

<sup>27</sup>Ensino que tem por objetivo imediato a preparação científica e técnica para o exercício de uma profissão ou ofício, privilegiando assim a qualificação inicial para entrada no mundo do trabalho e permitindo ainda o prosseguimento de estudos. Fonte: Glossário: Estatísticas Educação (GEPE). Retirado de: C: \Documents and Settings\USER\Ambiente de trabalho\Estatísticas da Educação definições.mht.

parceiros sociais e associações de âmbito local ou regional, consubstanciado em protocolos subscritos pelas entidades envolvidas, tendo em vista, a rentabilização das estruturas físicas e dos recursos humanos e materiais<sup>28</sup>.

Reconhecimento de cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) e Formações Modulares para alunos maiores de 18 anos;

Reconhecimento de ações de curta duração S@bER +, para alunos maiores de 18 anos;

Reconhecimento do ensino recorrente básico e secundário, para alunos maiores de 15, ou maiores de 18 anos, para o ensino básico e secundário, respetivamente;

Reconhecimento Sistema Nacional de Aprendizagem, da responsabilidade do IEFP, para jovens adolescentes a partir dos 15 anos.

## 1.6 - ENSINO SUPERIOR

O ensino superior compreende a dimensão da natureza da formação ministrada, os subsistemas do ensino universitário e do ensino politécnico, e a dimensão da natureza da entidade instituidora, os subsistemas do ensino superior público, do ensino superior particular e cooperativo, do ensino concordatário e do ensino à distância.

É estruturado ao abrigo dos princípios da Declaração de Bolonha, Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de Março, alterado pelo Decreto-Lei n.º 107/2008 de 25 de Junho.

Propõe-se a assegurar uma sólida preparação científica, cultural, artística e tecnológica, que habilite para o exercício de atividades profissionais e culturais, assim como para o desenvolvimento das capacidades de conceção, de inovação e de análise crítica, num quadro de referência internacional.

---

<sup>28</sup>Ponto 6; despacho conjunto n.º 453/2004, Ministério da Educação.



O ensino superior em Portugal organiza-se num sistema binário, “ensino universitário”, orientado para a oferta de formações científicas sólidas, e “ensino politécnico”, concentrado especialmente em formações vocacionais e profissionais.

## 1.7 - EDUCAÇÃO ESPECIAL

A Educação Especial, enquanto subsistema do sistema educativo é coordenada pela Direção Geral Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) do Ministério da Educação<sup>29</sup>.

### 1.7.1 - Um olhar internacional.

Ano Internacional da Alfabetização (1990), que se celebrou em Jomtien (Tailândia), com representações governamentais e não-governamentais. Juntaram-se, para em conjunto universalizar a educação básica, proclamando o documento institucional, designado por *Declaração Mundial sobre Educação Para Todos*.

A “Educação Para Todos” abrange uma visão ampla, contemplando programas, atividades e serviços do sector público ou privado, que dentro, ou fora da escola, se dirigem a responder às necessidades básicas das crianças. Constituiu um marco histórico, da vontade e compromisso de todos os países ao estabelecerem no campo da educação, novas bases de superação das dificuldades, e criarem novas possibilidades de erradicação da pobreza.

O programa, “Educação Para Todos” avançou a nível mundial, com a colaboração de organismos promotores intergovernamentais (UNESCO,

---

<sup>29</sup>Portaria n.º 360/2007; de 30 de Março. Artigo 1.º alínea b) Direção de Serviços de Educação Especial e de Apoios Sócio Educativo, e Artigo 3.º - Direção de Serviços de Educação Especial e dos Apoios Sócio Educativos.

UNICEF, UNFPA, PNUD e BM), e também, com a colaboração de organismos internacionais e organizações não-governamentais.

A Conferência Mundial de Educação Especial (1994) foi realizada em Salamanca, entre 7 e 10 de Junho, reafirmando o compromisso de todos os países participantes, para com a “Educação Para Todos”.

O ano da revisão e avaliação dos progressos das metas proferidas em Dakar (2000), que contou com a realização do Fórum Internacional de Educação (Dakar), e permitiu tirar algumas conclusões;

Durante 10 anos reuniram-se esforços;

Organizaram-se conferências, simpósios, ações de formação, (...);

Avanços, barreiras, sistemas educacionais, dívidas, educação geral e a educação especial, fazem a história;

A comunidade mundial falha na educação de milhões de crianças.

No entanto, as conclusões permitiram às comunidades refletir e discutir os desafios de uma “Educação Para Todos”. Ajudaram a tomar consciência do compromisso estabelecido na garantia de uma educação universalizada em 2015.

No âmbito do Ano Europeu das Pessoas com Deficiência (2003) – AEPD -A5-0084 (2001), e na qualidade de membro da Assembleia Municipal de Mondim de Basto (2007), prestei o meu contributo, em reunião extraordinária, no debate e discussão sobre a temática “Ano Europeu das Pessoas com Deficiência”.

A Assembleia Geral das Nações Unidas (2006) adotou a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiências, na qual, Portugal ratifica a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

A Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Especiais de Educação (2007) realizou em colaboração com a “Audição Europeia de Jovens com Necessidades Educativas Especiais, Young voices:

Meeting Diversity in Education”, o congresso onde foi possível debater as propostas acordadas pelos jovens com Necessidades Educativas Especiais, que tiveram como resultado, a “Declaração de Lisboa, Pontos de vista dos jovens sobre Educação Inclusiva”.

A Educação Inclusiva (2009) regressou a Salamanca. Celebrou-se o quinquagésimo aniversário da Inclusão Internacional. Pode-se aferir que ao longo dos últimos 14 anos (após a Declaração de Salamanca), a Educação Inclusiva tem vindo a afirmar-se no contexto das políticas de igualdade de oportunidades.

Pereira (2009) declara que apesar do muito que tem sido feito, permanecem ainda, muitas barreiras. Barreiras colocadas por pessoas, por instituições de natureza diversa e por interesses particulares. Então;

Como concretizar o direito à diferença?

O que é que as escolas deveriam fazer?

Os professores preparam os jovens do futuro?

Ensinamos os jovens a aprender em conjunto?

Estamos preparados para criar uma *Escola Inclusiva*?

O que podemos fazer para que as nossas escolas caminhem para o caminho da *Inclusão*?

Como é que uma escola se pode desenvolver a si própria e responder à diversidade?

É altura de balanço.

Onde estamos e o que nos espera?

Não há dúvida que a Educação Inclusiva se modificou nos últimos 20 anos. Exige de todos nós uma atuação sistemática no compromisso e procura pela sua operacionalização.

### 1.7.2 - Um olhar nacional

A reforma do sistema educativo (Lei de Bases do Sistema Educativo, 1986), e a consequente publicação do Decreto-Lei n.º 3 de Janeiro de 1987, estabeleceu a regionalização dos serviços do Ministério da Educação, fazendo emergir pela primeira vez em Portugal, uma visão e orientação política na organização da Educação Especial.

A Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro observa (Artigo 17.º; Âmbito e objetivos da educação especial) a recuperação e integração socioeducativas dos indivíduos com necessidades educativas especiais devidas a deficiências físicas e mentais, e define a organização da educação especial (Artigo 18.º).

A publicação de diversos normativos, nomeadamente o Decreto-Lei n.º 35/90 de 25 de Janeiro, Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de Agosto, Despacho n.º 105/97 de 1 de Junho, Despacho n.º 7520/98 de 5 de Junho, Despacho Conjunto n.º 891/99 de 19 de Outubro e o Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio, fundaram a garantia ao direito da educação de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

A Lei n.º 38/2004 de 18 de Agosto estabelece as bases gerais do regime jurídico da prevenção, reabilitação e participação da pessoa com deficiência. Reconhece-se, assim para estes cidadãos, diversos princípios fundamentais, como, cidadania, não discriminação, autonomia, informação, participação, globalidade, qualidade, responsabilidade, transversalidade, cooperação e solidariedade.

Por sua vez, o Decreto-Lei n.º 46/2006 de 28 de Agosto, desenvolveu um instrumento de defesa das pessoas com deficiência. Moniz (2006), refere que a referida lei constitui um marco para a promoção das pessoas com deficiência.

No âmbito da educação, o Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro, alterado pelo decreto-lei Lei n.º 21/2008 de 12 de Maio, descrevem o conjunto

de apoios especializados, a utilizar na educação pré-escolar e no ensino básico e secundário do sector público, particular e cooperativo.

A novidade do referido Decreto-lei diz respeito à forma e processo de referenciação e avaliação de alunos com Necessidades Educativas Especiais, através da utilização da Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF).

Contudo, para a comunidade científica, médica e escolar, a utilização da CIF não reúne consenso de adoção e utilização.

Correia (2008), sustentado por Don Lollar, (investigador e cientista do Centro para o Controlo e Prevenção de Doença) entende que a CIF – CJ deve alimentar-se das várias avaliações efetuadas pelas equipas interdisciplinares no que respeita aos alunos com NEE significativas. Recorda ainda que, está na sua primeira edição e ainda há muito trabalho para ser feito. Atesta que a CIF-CJ não encontrará aceitação internacional, muito menos quanto ao seu uso. Para este especialista, no método CIF, a escala de avaliação é altamente subjetiva, argumentando que a CIF constitui uma norma classificação para adultos e não para crianças.

Por sua vez, David Rodrigues considera que a “elegibilidade”, tal como é apanágio da CIF, deixa de fora muitos alunos com dificuldades (FEEI, 2007).

Não obstante, a Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC) promoveu uma Conferência Internacional, intitulada: “Educação Inclusiva, Impacto dos Referenciais Internacionais nas Políticas, nas Práticas e na Formação”, realizada no Centro Cultural de Belém (Lisboa, 2009). As reflexões apresentadas basearam-se no processo de avaliação da utilização CIF, nas escolas portuguesas.

As metodologias adotados consistiram em entrevistas, questionários e “focus-grupo” (pais, professores, órgãos de gestão), e análise documental.

O projeto de avaliação externa, “Implementação do Decreto-lei n.º3/2008”, indicou que a promulgação do Decreto-lei n.º 3 de 2008, conduziu a uma melhor qualidade nas respostas educativas, nomeadamente a

promoção de uma escola mais inclusiva, um ensino de maior qualidade e mais tempo e envolvimento dos alunos com NEE em sala de aula. No entanto, sugere algumas recomendações, que consideramos pertinente analisar e refletir (quadro 2).

Através da interpretação dos resultados, cumulativamente com a nossa observação diária, enquanto prática docente, convém referir que, mais do que implementar um modelo de referenciação e avaliação, interessa em nossa opinião, antes de tudo, formar todos aqueles que o vão pôr em prática, debatê-lo, esclarecê-lo, para que no terreno potencie as suas finalidades e intenções.

No sentido de corroborar a nossa opinião, David Rodrigues (2010), esclarece que, o Ministério da Educação circunscreveu-se a informar sobre as medidas a tomar, sem processo prévio de debate e análise.

Quadro 2 - Recomendações sobre a implementação e avaliação do Decreto-lei n.º 3/2008

Direção da Escola	Docentes	Instituição de Ensino Superior/ Entidade Formadora	Investigadores	Ministério da educação
1 - Reforço da articulação entre o Plano Educativo Individual, Projeto Educativo e o Plano Anual de Atividades;	1 Assegurar a implementação do Plano Individual de Transição;	1 Promoção da formação contínua;	1 Desenvolvimento de instrumentos de avaliação centrados nos fatores ambientais;	1 Continuar a utilizar a CIF como referencial na avaliação especializada e na elaboração do perfil de funcionalidade;
2 - Desenvolvimento da colaboração e cooperação entre instituições;	2 Ter em consideração a idade cronológica dos alunos com currículo Específico Individual, na progressão entre ciclos;	2 Implementação de uma formação inicial de professores assente nos princípios éticos e nos conhecimentos científicos que sustentam a educação inclusiva.	2 Desenvolvimento de um conjunto de códigos chave relacionados com a participação educacional dos alunos.	2 Desenvolvimento de plataformas de partilha de instrumentos de avaliação e de boas práticas educativas em Educação Inclusiva;
3 - Criação de sistemas de referenciação e intervenção preventivos;	3 Integração do aluno na equipa multidisciplinar;			3 Desenvolvimento de políticas de inclusão social (saúde/emprego/segurança social/educação);
4 - Reorganização de respostas educativas;	4 Elaboração de um perfil de funcionalidade.			4 Articulação ente o Ministério da Educação e o Ministério da Saúde.
5 - Cooperação com as Associações de Pais;				
6 - Organização de horários dos diferentes profissionais;				
7 - Reforço da integração dos pais na equipa multidisciplinar;				
8 - Assegurar que a avaliação fique concluída nos prazos definidos por lei.				

Fonte: Implementação do Decreto-lei n.º 3/2008, Ministério da Educação DGIDC - Dezembro de 2010.

Portugal ratifica a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2009) adotada em Nova Iorque em 30 de Março de 2007.

Não é possível afirmar que toda a legislação produzida garantiu às escolas e à sociedade a capacidade de responder às necessidades de todos os alunos e cidadãos.

Mel Ainscow (1994) considera a Inclusão, não tanto um acontecimento, mas um processo, que tende para a constante melhoria da escola, de modo a promover a participação e aprendizagem de todos os alunos.

Arnaiz (1996) defende que as escolas são para todos, e sugere que as aulas devem ser envolvidas de determinadas características, nomeadamente os seguintes aspetos: *filosofia da aula*, todos os alunos podem aprender inseridos numa turma do ensino regular, ou seja, valorizar as diferenças para melhorar a aprendizagem; *regra em sala de aula*, cumprimento dos direitos e deveres de todos, de acordo com as necessidades de cada indivíduo, ensina adaptado às características de cada aluno; *atendimento fora da sala de aula*; garantir medidas de apoio ao sucesso do alcance das metas estabelecidas no currículo nacional.

Neste sentido, uma verdadeira escola inclusiva deverá acolher a diversidade, implementar um currículo amplo, flexível, interativo, apoiado pelos professores e articulado com os pais e técnicos especializados e comunidade envolvente.

É para nós indiscutível que todo o trabalho construído ao longo dos anos fundou um poderoso instrumento para o progresso educativo do nosso país.

Concluimos, apoiados na perspetiva da mudança gradual em direção à Inclusão, Sebba e Ainscow (1996), citado por Warwick (2001).

A educação inclusiva descreve o processo através do qual a escola tenta responder a todos os alunos, reconhecendo e reestruturando a sua organização curricular e a provisão e utilização de recursos para melhorar a igualdade de oportunidades. Através deste processo, a escola constrói a sua capacidade de aceitar todos os alunos que a desejem frequentar provenientes da comunidade local e, fazendo isto, reduz a necessidade de excluir alunos.

Finalizamos, com a filosofia de Ortiz (2003) que aponta o seguinte, a inclusão mais do que um juízo de valor é a forma de melhorar a qualidade de vida, onde a educação pode desempenhar um papel primordial ao oferecer as mesmas oportunidades e idêntica qualidade de meios a todo aquele que chega de novo.



Deixamos em aberto a questão, colocada por Molina (1996), citado por Ortiz (2003) para que cada um possa tirar a sua própria conclusão, e, assim, definir o seu próprio fim.

*EDUCAÇÃO INCLUSIVA*

*OU*

*EDUCAÇÃO INTERACTIVA?*

*CAPÍTULO 2*



*POLÍTICAS EDUCATIVAS*



## *CAPÍTULO 2: POLÍTICAS EDUCATIVAS*

Celebrou-se em 2007 os 20 anos sobre a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo.

A efeméride assentou num conjunto significativo de mudanças nas políticas educativas.

Refletimos sobre as mudanças ocorridas em Portugal.



*Uma política centrada na escola é essencial para sermos capazes de responder ao desafio central de aumentar os níveis de qualificação dos portugueses.*

In Visão: (Maria de Lurdes Rodrigues,2006)



## 2.1 - POLÍTICAS EDUCATIVAS EM PORTUGAL

Vivemos num tempo em que o conhecimento aliado à ciência e à tecnologia anda muito mais depressa do que a nossa capacidade de aquisição de novos conhecimentos, novas ideias e novos conceitos. E, se nos esforçamos por nos adaptar às novas condições de vida, tanto ao nível do trabalho, como ao nível da escola, da família e do lazer, é-nos francamente difícil fazê-lo, quando o progresso mexe com as estruturas que consideramos pilares da sociedade em que vivemos.

A educação escolar dos adolescentes é, claro, uma delas, e apesar das modificações que foi sofrendo ao longo dos séculos, nunca, como agora, exige, refletir e estudar respostas adequadas. Na base destas necessidades ou modificações está o direito ao sucesso educativo, ou seja, o direito de ser feliz. É a pensar nos adolescentes e n seu contexto educativo, tão diferentes, que apresentamos um conjunto de propostas e reflexões de investigadores, professores, ministros, (...), no sentido de auxiliar o encontro de respostas adequadas à promoção de uma boa qualidade de vida.

Não será, porventura, o corpo jurídico-legal, que proteja as escolas cada vez mais Inclusivas, “De e Para Todos”, mas também não será fácil conseguir a mudança social e de mentalidades, que hoje consideramos tão diversificadas.

## 2.2 - A ESCOLA EM MUDANÇA

Podemos definir escola como “estabelecimento onde se ministra um ensino coletivo geral a crianças em idade pré-escolar e escolar; o ensino em si; (...) Estabelecimento onde se ministra um ensino; os edifícios em si (...) Conjunto de alunos e o pessoal de uma escola” (Larousse, 1997).

A escola protagoniza o sistema de educação, e corresponde apenas a uma componente de uma rede mais larga de instituições sociais e educativas.



Dreeben (citado por Ribeiro,1990) considera que a escola representa um elo de ligação, não só entre fases sucessivas do ciclo da vida humana, mas também, entre o domínio privado da família, e o domínio mais lato da sociedade. Neste sentido, o processo de educação e socialização, tem como início o nascimento do indivíduo e como fim a sua morte. Começa em criança, no seio da sua família, e continua pela vida adulta, quer na educação escolar; através do processo formativo sistemático e sequencial, que ocorre em determinados momentos, em contextos específicos, durante períodos temporais definidos, através de pessoas especialmente preparadas para a tarefa de ensino, segundo estruturas e esquemas organizativos, que avaliam e certificam a aquisição de qualificações (conhecimentos aptidões e atitudes), quer na participação no trabalho; quer na construção da sociedade.

Barroso (1996) declara que a escola é reconhecida como um espaço privilegiado de coordenação e regulação do sistema de ensino, bem como reconhecido lugar estratégico para a mudança.

A Conferência Episcopal Portuguesa (2009) atribui à escola a responsabilidade pela transformação dos indivíduos. Reconhece na educação uma realidade muito mais ampla que a experiência escolar.

Diversos estudos, nomeadamente Lima (1998), deram o seu contributo ao longo dos tempos à reflexão dos problemas sociais, em torno do objeto de estudo a ESCOLA.

### **2.3 - A ESCOLA E AS GRANDES MUDANÇAS DO SÉCULO XX PARA O SÉCULO XXI.**

Pinto (2005) considera três aspetos importantes a ter em conta, nesta temática: ESCOLA E AS GRANDES MUDANÇAS DO SÉCULO XX PARA O SÉCULO XXI: Primeiro - revolução industrial, onde os operários passam a maior parte do dia, funcionando a escola como guarda dos filhos; segundo - o

aparecimento dos “mass media”, nomeadamente a Internet; e terceiro - aparecimento de “uma cultura jovem”.

A escola apresenta-se como centro do sistema educativo, e serve, nos dias de hoje, uma sociedade para todos, destinada a públicos cada vez mais heterogéneos.

A escola de ontem, não é exatamente a escola de hoje; os jovens e adolescentes de hoje, não são os jovens e adolescentes de ontem, mas serão, os adultos de amanhã.

A intensa propagação de múltiplos conhecimentos e informações à escala global, as mudanças sociais e económicas profundas, exigem o repensar do comprometimento da escola, da família e da sociedade, na construção de cidadãos qualificados.

Na verdade, se ao longo dos séculos XVIII e XIX a divulgação do conhecimento científico era socialmente restrita, no século XX a expansão de sistemas especializados na divulgação de informação e conhecimento, em resultado do progresso técnico e científico entretanto ocorrido, fez com que as populações passassem a receber constantemente novas mensagens, Giddens, 1998 (citado por Melo, 2007, p. 68).

Nos dias de hoje, cada vez mais se ouve falar de “escola/qualidade”, no entanto, o conceito da qualidade de vida em contexto escolar não tem merecido por parte da comunidade científica assunto de relevada importância.

O interesse pelo conceito da qualidade de vida escolar e sua aplicação no âmbito educativo surgiu muito recentemente.

Hegarty (1994) (citado por Gómez-Vela, 2003) aponta como razões, o seguinte:

- Se considera que a principal função da escolarização é preparar o aluno para a vida adulta, pelo que não se percebe que, este período não seja importante para a vida do indivíduo, pelo que a qualidade do mesmo passa por um conceito marginal e não uma meta prioritária;

- A ausência de instrumentos adequados para avaliar as perceções dos alunos sobre a educação;
- Os imperativos que guiaram as reformas educativas, durante os anos 90 no mundo ocidental e o incremento da eficácia das escolas, deu lugar a que a atenção se centrasse mais nas questões de organização escolar, reforma curricular, desenvolvimento pessoal, do que em aspetos relacionados com a qualidade de vida dos alunos.

A presente investigação facilitará a identificação e análise da perceção da qualidade de vida dos adolescentes em contexto escolar. O enriquecimento científico na área da satisfação da qualidade de vida possibilitará refletir sobre as transformações e mudanças necessárias ao processo de atendimento da diversidade educativa, cultural e social.

O conhecimento declarado da qualidade de vida dos adolescentes em contexto escolar facultará ainda a conceção, planificação e desenvolvimento de programas educativos específicos, adaptados às características do indivíduo (aluno).

Os indicadores do sucesso educativo nas escolas devem ter em conta a conceção da qualidade de vida dos alunos e comunidade escolar, enquanto processo educativo, e não apenas, centrar-se em aspetos específicos, tais como, currículo académico, classificações e avaliações (exames), (...).

Traduzir, adaptar e validar o (CCVA) - *Cuestionario de Evaluación de la Calidad de Vida de Alumnos Adolescentes*, Gómez-Vela y Verdugo (2002, 2004)<sup>30</sup> para a população de adolescentes portugueses, auxiliará a cooperação e partilha de recursos e ferramentas de trabalho na área da avaliação qualidade de vida dos adolescentes.

---

<sup>30</sup> Cf. Anexo 6 – CCVA - Cuestionario de Evaluación de la Calidad de Vida de Alumnos Adolescentes, Gómez-Vela y Verdugo (2002, 2004).

## 2.4 - MUDANÇAS OCORRIDAS EM PORTUGAL

Assiste-se hoje a grandes mudanças e reformas educativas. Desde a reforma do Ensino Primário, levada a cabo por Galvão Teles, em Julho de 1964, que ampliou a escolaridade obrigatória para seis anos, à Lei de Bases do Sistema Educativo (1984), até ao atual investimento no alargamento da escolaridade obrigatória, constituiu propósito de todos os governantes.

### 2.4.1 - Perspetiva do ensino obrigatório

A sociedade portuguesa sofreu profundas transformações. Os processos de modernização dos países ocidentais deram origem à democratização e conseqüente massificação do ensino, traduzido na evolução e alargamento da escolaridade obrigatória (quadro 3).

De salientar, o aumento da cobertura de alunos na educação pré-escolar (1996 a 1997), no qual se matricularam 187 539 alunos e que passou a 266 158 alunos matriculados entre 2007 a 2008 nas escolas públicas e privadas<sup>31</sup>.

Pela primeira vez, em dez anos, o número de alunos do ensino básico aumentou. O acréscimo de 8 500 alunos no ensino básico certifica a aposta do Governo na redução significativa do abandono escolar e na valorização do ensino básico, pilar do sucesso de todo o percurso educativo.

---

<sup>31</sup> Estatísticas da Educação 07/08 Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE).

Quadro 3 - Evolução da escolaridade obrigatória em Portugal

1835	Regulamento Geral da Instrução Primária. Determina as matérias a serem ensinadas na Instrução Primária. Estabelece que a Instrução Primária é gratuita para todos os cidadãos em escolas públicas. A obrigação imposta, pela Carta Constitucional, ao Governo de proporcionar a todos os cidadãos a Instrução Primária, corresponde a obrigação dos pais de família de enviarem os seus filhos às escolas públicas logo que passem os 7 anos de idade, sem impedimento físico ou moral. Incumbe às Câmaras Municipais e aos Párocos empregar todos os meios prudentes de forma a persuadir ao cumprimento desta obrigação junto dos pais.
1836	Plano de Instrução Primária de Passos Manuel de 1836. Havia a afirmação da obrigatoriedade escolar, embora a divisão do território em círculos de instrução primária estipulasse um mínimo de 60 alunos como critério para a abertura de escola.
1894	Reforma do ensino primário de 22 de Dezembro de 1894. - Ensino Primário Elementar, obrigatório para todas as crianças dos seis aos doze anos.
1901	Reforma do ensino primário de 24 de Dezembro de 1901 - 1º grau do ensino primário elementar, obrigatório, 3 anos.
1911	Reforma do ensino primário de 1911 - Ensino primário elementar, obrigatório, dos 7 aos 9 anos (3 anos).
1919	Reforma do ensino primário de 1919 • Ensino Primário Geral, obrigatório dos 7 aos 12 anos, cinco classes.
1927	Reforma do ensino primário de 1927 • Ensino Primário Elementar, dos 7 aos 11 anos, quatro classes. Embora de início as quatro classes constituíssem o ensino obrigatório, em 22 de Março de 1929, pela mão de Cordeiro Ramos, o ensino primário é dividido em dois graus, o primeiro com as três primeiras classes com um exame final que conclui o ensino obrigatório.
1952	Em 27 de Outubro de 1952 promulga-se o Plano de Educação Popular cuja execução se ficou a dever aos Subsecretários de Estado do Ministério da Educação Nacional Veiga de Macedo e Rebelo de Sousa. Numa das suas disposições mantém a obrigatoriedade dos três anos do Ensino Primário Elementar, mas estende-o a todas as crianças dos 7 aos 12 anos.
1956	Reforma do ensino primário de 1956. Aumento da escolaridade obrigatória para 4 anos -só para rapazes.
1964	Reforma do ensino primário de 9 de Julho de 1964. Aumento da escolaridade obrigatória para 6 anos.

1973	Reforma do ensino de 25 de Julho de 1973. O ensino básico obrigatório compreende o ensino primário e o preparatório (quatro anos cada). (Não houve regulamentação, pelo que não entrou em vigor).
1986	Lei de Bases do Sistema Educativo de 14 de Outubro. Aumento da escolaridade para 9 anos. Compreende 3 ciclos: - 1.º ciclo de 4 anos - 2.º ciclo de 2 anos - 3.º ciclo de 3 anos.
2003	Proposta de Lei de Bases da Educação de 28 de Maio (David Justino, ministro da educação) na qual a maioria dos partidos políticos com assento parlamentar defende uma escolaridade obrigatória de 12 anos.
2009	A Lei n.º 85/2009 de 27 de Agosto estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré -escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade. Estabelece no seu artigo 2.º, número um, obrigatoriedade escolar de todas as crianças e jovens entre os 6 anos e os 18 anos de idade.

Fonte: Carvalho, R. (1996). História do Ensino em Portugal (elaboração própria)

## 2.4.2 - Outras medidas tomadas

Diversas medidas têm sido tomadas, no sentido de mais e melhor educação. Destacamos as que nos parecem evidentes para a fundamentação do nosso estudo, tais como:

- Reorganização do sistema de colocação de professores, introduzindo a possibilidade dos professores se fixarem às escolas por um período de três anos, com o objetivo de permitir estabilidade às escolas, alunos e suas famílias, no sentido de promover o sucesso educativo.

Ainda neste âmbito, foi criado um grupo de docência específico<sup>32</sup> para professores que prestam apoio a alunos com Necessidades Educativas Especiais, de carácter prolongado.

<sup>32</sup>Decreto-lei n.º20/2006 de 31 de Janeiro - Artigo 6.º - Educação Especial.

Desta forma, pretendeu-se estabilizar os docentes nas escolas, evitando os destacamentos anuais.

- Programa para a generalização do Ensino Experimental das Ciências no 1º Ciclo;

- Programa Educação para a Saúde (PES) abordado no ensino básico, quer de forma transversal quer integrado nas áreas curriculares não disciplinares ACND, a saber; Área de Projeto, Formação Cívica e Estudo Acompanhado;

- Promoção da integração dos alunos provenientes de outras nacionalidades, primeiro com a definição de regime de equivalências de habilitações, assim como, medidas de apoio<sup>33</sup> aos alunos com Língua Portuguesa como Língua Não Materna;

- Plano de Formação Contínua destinado a professores do 2.º Ciclo de escolaridade, grupo disciplinar Matemática, com vista à melhoria dos resultados escolares.

- Plano de Formação Contínua destinado a professores de Língua Portuguesa do 1.º Ciclo de escolaridade, com o objetivo de melhorar o desempenho dos alunos ao nível da leitura e da escrita;

- Plano Nacional de Leitura (PNL) destinado ao desenvolvimento do incentivo para o gosto da leitura, o qual designa a obrigatoriedade de uma hora diária dedicada a esta atividade, incluída nos tempos de lecionação da Língua Portuguesa. No âmbito do Plano Nacional de Leitura, os resultados obtidos indicam a efetiva promoção pelo gosto da leitura, apurado no relatório de avaliação do 4.ºano Plano Nacional de Leitura (GEPE);

---

<sup>33</sup>Grupos de proficiência: **1** – Iniciação; **2** – Intermédio; **3** – Avançado. **1** e **2** - Beneficiam de um bloco de 90 minutos para atividades a desenvolver em Língua Portuguesa como Língua Não Materna, no âmbito da área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado; **3** - São considerados aptos no domínio da Língua Portuguesa, podendo beneficiar de atividades de enriquecimento no âmbito da Língua Portuguesa como Língua Não Materna.

- Implementação do Plano Tecnológico da Educação para crianças e adultos em escolarização;

- Continuidade do programa  escolinhas; • (...).

Melhorar a qualidade de vida dos adolescentes portugueses num quadro sustentável de desenvolvimento, em que a qualidade ambiental, a defesa dos consumidores e a melhoria dos indicadores de bem-estar, sejam uma realidade, e, onde a coesão territorial, seja ela também, um fator de progresso do País, determinou uma das metas traçadas pelo XVII Governo Constitucional (2005 a 2009).

No entanto, as reformas introduzidas, como o Novo Estatuto da Carreira Docente, com a divisão de professores em duas categorias (professores e professores titulares), atualmente revogado; a autonomia de escolas; o sistema de avaliação de professores, (...), conduziram durante os últimos anos, a um clima de instabilidade educativa, que para alguns investigadores, nomeadamente Azevedo (2009, a) descreve como “diarreia legislativa”.

Nóvoa (2005) refere que Portugal foi um dos primeiros países da Europa a legislar sobre a obrigatoriedade escolar, no entanto, foi um dos últimos a cumpri-la. Considera que, as leis sobre educação e ensino, nunca traduziram a realidade existente, nem sequer a realidade possível. Foram sempre textos programáticos, limitando-se a condensar, num dado momento, as vontades ou as intenções de certos grupos ou personalidades.

Isabel Alçada (Ministra da Educação do XVIII Governo Constitucional) anunciou novas regras na avaliação de desempenho dos professores e do Estatuto da Carreira Docente, ao mesmo tempo que, considerou estratégia urgente, a definição de metas de aprendizagem para os próximos anos letivos. O objetivo será harmonizar os conteúdos programáticos. Menciona que os programas das disciplinas foram criados na década de 1980, tendo o Currículo Nacional sido introduzido na década de 1990, pelo que, considerou



necessário concertar e articular o Currículo Nacional com os programas das diferentes disciplinas.

A proposta de harmonização curricular proposta, prospera as recomendações sugeridas e propostas no Debate Nacional de Educação, que recomendam uma urgente e profunda reestruturação dos planos de estudos e dos programas, considerados extensos, desconexos e inadequados aos respetivos grupos etários a que se destinam<sup>34</sup>.

Contudo, Roldão (1999) defende que a escola deve repensar o seu currículo, em termos de tornar efetivas para todos, as aprendizagens a que se propõe, caso contrário, empobrece-se em torno de uma uniformidade programática. Para tal mudança, implica o repensar, o questionar, analisar e envolver as sociedades emergentes, no sentido de articular as aprendizagens ao contexto das necessidades económicas, culturais e sociais.

Por sua vez, Barroso (1999) considera que a partir do 2.º ciclo de escolaridade, a matriz estruturante do currículo, assenta na tensão entre classe de alunos e a classe das disciplinas.

É nosso entendimento que as propostas de alterações curriculares a introduzir devem investir na singularidade dos processos, onde cada aluno deve aprender, de acordo com as suas especificidades e seus contextos de heterogeneidade e diversidade escolar.

O projeto “Metas de Aprendizagem” insere-se na Estratégia Global de Desenvolvimento do Currículo Nacional, que visa assegurar uma educação de qualidade e melhores resultados escolares nos diferentes níveis educativos.

Afonso (2010)<sup>35</sup> considera que as propostas das “Metas de Aprendizagem” a atingir nos diferentes níveis de ensino, não constituem uma norma, mas sim, mecanismos de apoio opcionais; no entanto, considera-as imprescindíveis para a elaboração dos exames nacionais.

---

<sup>34</sup> Ver relatório: Debate Nacional da Educação; Contributos para uma estratégia nacional, para melhorar a educação nos próximos anos, ponto 13.

<sup>35</sup> Especialista escolhido por Isabel Alçada para liderar o grupo de trabalho da definição e reestruturação das metas de aprendizagem.

Importante para nós é, realçar a opinião de Carneiro (2004)<sup>36</sup> que perspetiva o futuro da educação numa relação de proximidade entre a oferta profissional e mundo da vida real (empresarial e da social). Do seu modo de ver e analisar, o fazer e refazer grelhas curriculares, pode não passar de expediente técnico. Considera também, a necessidade de restituir à escola o ambiente de esforço sério, de exigência e sem complexos, na procura da excelência, rigor no trabalho, acompanhado de profissionalismo aturado.

Dentro deste enquadramento teórico, consideramos importante refletir, analisar e questionar a seguinte questão, colocada por Azevedo (2004), a Carneiro:

“Em que eixos achas que devíamos sustentar, no futuro, a melhoria da qualidade da nossa educação?”

Para Carneiro, investir na formação dos professores, na formação das lideranças, no trabalho colaborativo entre professores e diretores, constituirá um bom caminho para a melhoria da qualidade educativa e bem-estar das crianças, jovens e adolescentes.

O programa “Formação Líderes Inovadores”, que conta já com a 3.<sup>a</sup> edição<sup>37</sup>, desenvolvido pelo Ministério da Educação em parceria com a Microsoft, funda uma ação conducente aos propósitos de Carneiro, dado que, visa promover a formação específica de dirigentes escolares, de modo a que estes possam lidar com a multiplicidade de situações com que as escolas se defrontam, tendo por base a melhoria da qualidade educativa.

---

<sup>36</sup>Cf. Entrevista de Joaquim Azevedo a Roberto Carneiro em 2004.

<sup>37</sup>Consultar: estudos de caso, implementação de planos de melhoria construídos e implementados por Diretores de agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas participantes neste Programa em 2010 e 2011, em: <http://www.dgae.min-edu.pt/web/14654/155>.

Neste contexto, torna-se curioso refletir sobre a seguinte opinião do ensino;

“Precisamos mais de estabilidade ou criatividade? O ataque dos medíocres - O modelo educativo tende a potenciar a uniformidade.”

O modelo educativo dominante não se dá geralmente ao trabalho de fomentar a excelência, a criatividade ou a iniciativa. As crianças usam o mesmo uniforme, preenchem as mesmas fichas, e quase não tomam apontamentos; acompanham a lição num livro, igual para todos. Não interessa se uma delas é a ótica a matemática e odeia línguas, ou se tem talento para desenhar mas não se interessa por álgebra. Têm todas de fazer o mesmo: adaptar-se sem se destacar demasiado, não causar conflitos. O que se espera delas é que sejam *normais*. (L.G.R, 2011, p.70);

Concluindo, procurar o ideal, compreender a evolução do pensamento pedagógico do sistema educativo português, nos seus contextos, valores, ideias, fins e objetivos, ajudará a edificar e solidificar uma educação de qualidade ajustada ao tempo e às necessidades individuais das crianças e adolescentes.

## 2.5 - CONTRIBUTOS ESTRANGEIROS

À luz das perspetivas atrás enunciadas, tomemos como exemplo o programa levado a cabo nos Estados Unidos da América, “No child left behind”, destinado a transformar as escolas públicas americanas.

Segundo Dipaola (2009) a primeira década do século XXI tem sido referida como a “era da responsabilidade” na educação pública Americana. A onda de insatisfação com o grande número de estudantes, que não estavam a ser integrados nas escolas públicas, fez com que, cada Estado impusesse padrões de proficiência e exames, para verificar se os alunos estavam a atingir objetivos, especialmente na leitura e na matemática. Estas iniciativas

que cada Estado tomou, tinham como objetivo melhorar as taxas de alunos que terminam o Ensino Secundário e acabar com a diferença de sucesso entre os estudantes, que tradicionalmente conseguiam atingir bons resultados, e aqueles que não conseguiam.

“No Child Left Behind Act” (2001) estabelece a responsabilidade nacional para com as escolas públicas nos 50 Estados, com o objetivo de TODAS as crianças conseguirem atingir proficiência até 2014. A lei exige que os alunos que pertençam a subgrupos identificados (estudantes com deficiências, minorias étnicas, aqueles para quem o Inglês é a segunda língua, e estudantes com nível socioeconómico mais baixo) aprendam e façam progressos, para que as escolas continuem acreditadas. O autor afirma que, embora ainda haja muito trabalho para ser feito, a lei e as suas sanções transformaram as escolas públicas. Os professores e os diretores de escolas passaram a estar concentrados no ensino e na aprendizagem de todos os alunos. Foram registados progressos no número de alunos que conseguiram proficiência.

Conseguir tais resultados (que nenhuma criança fique para trás) exigiu a focalização do trabalho na literacia, nomeadamente da Língua Materna e da Matemática.

Dentro deste contexto, Portugal começa a apontar o seu esforço no sentido de mais e melhor educação, através do “Programa Educação 2015”, com o compromisso de atingir até 2015 a melhoria das competências básicas dos alunos portugueses. Para a concretização dos objetivos incentiva a obrigatoriedade ao desenvolvimento do ensino, assim como a permanência no sistema educativo de todos os jovens até aos 18 anos, garantindo o cumprimento da escolaridade obrigatória de 12 anos.

O programa define metas e indicadores (quadro 4) de referência a atingir. A título de exemplo, salientamos a melhoria de competências básicas em Língua Portuguesa e Matemática; a redução da desistência escolar; o

envolvimento dos agrupamentos e das escolas; bem como o envolvimento das famílias, das organizações, das comunidades e das autarquias.

Até ao ano letivo 2012/2013 trabalhar-se-á em proveito da consecução das metas estabelecidas. A reavaliação do processo e conseqüente definição de prioridades de atenção à melhoria das aprendizagens constituirá responsabilidade pública do compromisso estabelecido.

Quadro 4 - Metas Educativas 2021

<b>Domínio:</b> Competências básicas dos alunos	<b>Objetivo:</b> baixar a percentagem de alunos com baixo nível nas provas nacionais e internacionais e aumentar a percentagem de alunos com melhores resultados.	<b>Meta:</b> Reduzir, até 2021, entre 10 e 20% a percentagem de alunos com baixo rendimento e aumentar entre 10 e 20% os alunos com melhores níveis de rendimento.	<b>Situação Nacional:</b> Ciências: 24,5% Leitura: 24,9 % Matemática: 30,7% Fonte: OCDE, Relatório PISA 2006
<b>Domínio:</b> Ensino Secundário	<b>Objetivo:</b> Aumentar o número de jovens que terminam o ensino secundário.	<b>Meta:</b> Assegurar que, até 2021, entre 60% a 90% de jovens terminam o ensino secundário.	<b>Situação Nacional:</b> 55,5% de jovens (20-24 anos) completou pelo menos o ensino secundário. Fonte: Eurostat (dados de 2008)
<b>Domínio:</b> Educação Pré-escolar	<b>Objetivo:</b> Aumentar a oferta de educação pré-escolar.	<b>Meta:</b> Em 2021, 100% das crianças entre os 3 anos e a idade de início da escolaridade obrigatória frequentam o pré-escolar	<b>Situação Nacional:</b> 88,2% Fonte: Estatísticas da Educação, 2010 (ano de referência 2008/2009, valores para Portugal Continental)
<b>Domínio:</b> Bibliotecas Escolares e Computadores	<b>Objetivo:</b> disponibilizar uma biblioteca em cada escola e melhorar o rácio computador/aluno.	<b>Meta:</b> Assegurar que, em 2021, 100% das escolas têm biblioteca e que o rácio computador/aluno se situe entre 1/2 e 1/10	<b>Situação Nacional:</b> Bibliotecas: EB23 - 100%; ES - 90%; Fonte: Relatório de Avaliação Externa da Rede de Bibliotecas Escolares Rácio computador/aluno: 1/2 Fonte: GEPE/ME, Modernização Tecnológica das Escolas 2008/2009
<b>Domínio:</b> Grau de empregabilidade das formações profissionalizantes	<b>Objetivo:</b> Aumentar a taxa de inserção profissional dos alunos dos Cursos Profissionais e CEF em áreas associadas à respetiva formação.	<b>Meta:</b> em 2021, entre 50% e 75% dos jovens que terminam estas formações são inseridos no mercado de trabalho em áreas associadas à formação frequentada	<b>Situação Nacional:</b> ensino profissional - 34,8%; CEF - 32,5% Fonte: OTES/GEPE (dados de 2008/2009)
<b>Domínio:</b> Grau de empregabilidade das formações profissionalizantes	<b>Objetivo:</b> aumentar a participação de jovens e adultos em programas de formação contínua presencial e à distância	<b>Meta:</b> 20% dos jovens e adultos participam em atividades de formação em 2021	<b>Situação Nacional:</b> 6,5% Fonte: INE, Inquérito ao Emprego, 2009 (dados referentes a 2008)

Fonte: Organização de Estados Ibero-americanos (Elaboração própria)

## 2.6 - PERSPECTIVAS PARA O SECÚLO XXI

Num tempo em que o conhecimento se tornou a principal riqueza do Mundo, torna-se difícil conviver, pacificamente, com situações de insucessos educativos e de baixos níveis de qualificação dos adolescentes.

Na base destas necessidades ou modificações está o direito ao sucesso educativo, ou seja, o direito de ser feliz. É a pensar nos adolescentes e o seu contexto educativo tão diferentes que apresentamos um conjunto de propostas e reflexões de investigadores, professores, ministros, entre outros, para que possam ajudar a encontrar caminhos de orientação educativa.

Partilhamos do entendimento de Nóvoa (2001), no que diz respeito ao papel dos professores e da escola na articulação com as diversidades que a sociedade de hoje nos apresenta.

A procura do equilíbrio, entre as exigências atuais e a incerteza de tomada de decisões, relativamente à prática do passado, não favorece a valorização do desenvolvimento profissional docente.

Barrocas (2010), assume que a família é um dos pilares da sociedade em que vivemos. Apesar da modificação que foi sofrendo, ao longo dos séculos, nunca como agora, tantas “certezas” parecem ser postas em causa. Na base dessas modificações está aquilo a que chamamos o “direito à felicidade”, direito esse que implica profundas mudanças, tais como o direito à sexualidade e à paternidade.

Em seu entender, não será porventura, o corpo jurídico que proteja os direitos destas novas famílias, mas, não será também porventura o corpo jurídico-legal, que proteja as escolas cada vez mais inclusivas, “De e Para Todos”. Também, não é fácil conseguir a mudança social e de mentalidades que hoje consideramos tão diferentes. Concordamos com a autora, em considerar que é preciso pensar nas crianças que nascem nas famílias atuais.

Resende (2010) menciona que a escola é um espaço central nas sociedades modernas e democráticas, é o palco onde as gerações mais novas aprendem a estabelecer relações sociais, com os seus pares e com a figura adulta.

De tudo o que foi exposto é nosso desígnio acreditar num futuro melhor.

A única forma de inventar um futuro melhor é dizer que não queremos que seja como no passado, Fiolhais (2010).

### 2.6.1 - Inventar percursos

Atentos à opinião de Pedrosa (2009), podemos constatar que o autor considera que o País precisa de enfrentar problemas sérios e difíceis para dispor de melhor Educação.

Os índices de abandono escolar, as retenções repetidas, o insucesso escolar, constituem fatores que levam à produção de muita intervenção legislativa, no sentido de proporcionar instrução, formação e boa educação às crianças e adolescentes em idade escolar.

Enfrentar as áreas críticas, como, os fins da educação, organização, autonomia administração e gestão, reorganização da oferta formativa primária e secundária, em sua opinião, não poderá passar apenas pelo alcance legislativo.

A nossa experiência e o contacto diário com a diversidade educativa permitem concordar com a opinião de Pedrosa, quanto à necessidade de dotar as escolas e agrupamentos de apoios necessários ao seu enquadramento, remoção da carga burocrática da vida das escolas, estimular o envolvimento dos educadores e professores no desenho das transformações a implementar nas escolas, estimular práticas de atendimento à diversidade e heterogeneidade em sala de aula, (...), assim como dotar as

comunidades escolares de instrumentos e formação, capazes de possibilitar uma intervenção e acompanhamento participada do processo educativo.

### 2.6.2 - Avaliar e reavaliar

Por sua vez, Canavarro (2009) considera que perante a complexidade do mundo social, são vários os desafios que se colocam à equipa do Ministério da Educação.

Para responder a todos os desafios será necessário:

1.º - Fazer um balanço do que se fez;

2.º - Perspetivar o que se poderá fazer.

No seu entender o futuro da educação passará por;

Manter e desenvolver o que foi bem feito; como por exemplo, algumas respostas sociais por parte da escola; o plano tecnológico na escola e na família; a reformatação das ofertas profissionais qualificadas, entre outras.

Acompanhar de forma cautelosa o que ainda não provou a respetiva validade, reformatação do sistema RVCC nas Novas Oportunidades; ensino articulado da música, entre outras.

Corrigir rapidamente o que foi mal feito, reparar o Estatuto da Carreira Docente; promover a avaliação de professores; revogar a má produção de instrumentos de gestão de disciplina na sala de aula e na escola; não insistir num discurso de mudança, pautado por oposição entre o Ministério da Educação e os professores.

Inovar e acolher novas propostas; ao nível da escola, a reforma dos planos curriculares, antecipação da iniciação de orientação vocacional (...); ao nível da família, promover a capacitação parental, desenvolver a mediação entre a escola e a família, trabalhar em rede (da escola para a família) e ao nível da sociedade com a criação de um sistema de regulação da educação, independente, bem como o envolvimento das autarquias e das empresas no processo escolar e de formação.



Refletindo nas propostas de Canavarro, e, tendo por base as medidas tomadas ao nível da política educativa, atrás referidas, e, à luz dos resultados obtidos pelo PISA (2009), é possível inferir que as medidas colocadas em ação produziram efeitos positivos, o que pode ser comprovado através dos resultados publicados<sup>38</sup> (2006 a 2009), em que registam o aumento da percentagem de alunos com níveis médios e excelentes (7,9 pontos), e a diminuição da percentagem de alunos com níveis negativos (2,8 pontos).

Concluindo, pensar o futuro da educação, passará em nossa opinião, e identificando-nos com a opinião de Canavarro, pela inovação e reflexão de tudo o que se edificou, para que de acordo com as rápidas alterações do mundo atual, se planeiem medidas quer políticas, quer educacionais, quer sociais e culturais, ajustadas ao pleno sucesso educativo e bem-estar das crianças e adolescentes.

### 2.6.3 - Novas tecnologias

Carneiro (2009) aponta que o futuro da educação e da aprendizagem será marcado por três vetores fundamentais:

Globalização, Tecnologia e Conhecimento.

Para este autor, a “Nova Educação” será cada vez mais planetária, quer na sua concetualização, quer na mobilidade dos professores, alunos e conteúdos. Para tal, os estudos internacionais PISA e TIMMS criam mecanismos de avaliação comparada, que impõe qualidade nos resultados a apresentar. Assim, a “Nova Educação” ver-se-á suplantada pela preocupação da nova aprendizagem, que se vê impulsionada pelas novas tecnologias.

---

<sup>38</sup>Cf. PISA 2009 - Competências dos alunos Portugueses, retirado de: [http://www.min-edu.pt/data/docs\\_destaque/Apres\\_Gulb\\_Final.pdf](http://www.min-edu.pt/data/docs_destaque/Apres_Gulb_Final.pdf).

Em seu entender, a aprendizagem passa a revestir uma multiplicidade de modelos, ou seja, uma aprendizagem ensinada, de forma autónoma, colaborativa e tecnologicamente mediada.

O autor atesta ainda que, os impactos da sociedade e do conhecimento, associados às novas formas de disseminação do saber, caracterizarão a Educação, no futuro. Desta forma, as escolas deixarão de ser locais de ensino, para se transformarem em “organizações” que aprendem e ajudam a aprender durante toda a vida, desvendando um futuro fantástico de possibilidades imprevisíveis e de razões acrescidas para acreditar no mundo de amanhã.

Analisado o pensamento de Carneiro, e estruturado em todo o seu contributo educativo, produzido ao longo dos tempos, associado às reformas educativas trabalhadas nos últimos anos, nomeadamente a proposta da obrigatoriedade da escolaridade obrigatória dos 6 aos 18 anos de idade e a proposta (em estudo) da reformulação dos conteúdos programáticos do currículo nacional, verifica-se que as ações postas em prática consolidam os objetivos traçadas pelo Governo<sup>39</sup> no caminho da construção de uma educação de qualidade.

#### **2.6.4 - Responsabilidade partilhada**

Martins (2009) explica que a Educação estabelece a prioridade das prioridades numa sociedade moderna e desenvolvida.

É através dos níveis de sucesso da aprendizagem que se distingue o atraso do desenvolvimento de um país.

---

<sup>39</sup>Proposta II - Um plano tecnológico para a ajuda do crescimento: 1 - Mobilizar Portugal para a Sociedade da Informação; 2 - Imprimir um novo impulso à inovação; 3 - Vencer o atraso científico e tecnológico; 4 - Qualificar os portugueses. Retirado de: [http://www.portugal.gov.pt/pt/Documentos/Governos\\_Documentos/Programa%20Governo%20XVII.pdf](http://www.portugal.gov.pt/pt/Documentos/Governos_Documentos/Programa%20Governo%20XVII.pdf).

Em seu entender, o Ministério da Educação deve primar pelas preocupações fundamentais, “qualidade, exigência, disciplina e rigor”.

A democratização do ensino e o objetivo da “Educação para Todos” ao serviço público da educação, obriga a uma avaliação concertada e uma tomada de consciência, de que é preciso aprender mais, e fazer melhor. Aponta-se como prioridades para o futuro, o alargamento sustentado da escolaridade obrigatória<sup>40</sup>o desenvolvimento de formações secundárias profissionalizantes; a reorganização do ensino secundário; o prosseguimento do programa das Novas Oportunidades, assim como a aposta na inovação da ciência e da cultura.

### 2.6.5 - Uma política educativa centrada nas escolas

Rodrigues (2010) indica que o futuro da educação dever-se-á centrar no reforço das qualificações da população em idade escolar, através de um combate ao insucesso e ao abandono escolar, referido no artigo intitulado “Conhecimento, debate e decisão política”, Jornal de Letras, o seguinte;

O principal problema que hoje enfrentam as escolas, os professores e os decisores políticos, é garantir o sucesso educativo de todos os alunos e a qualidade das suas aprendizagens. Para isso é necessário, em primeiro lugar, abrir a “caixa negra” onde se encerra a reflexão e o conhecimento sobre as metodologias de ensino (...) mas é necessário também, em segundo lugar romper com alguns “tabus”, designadamente os relativos à percepção da escola como uma organização, na qual devem ser estruturantes os princípios da eficiência na gestão dos recursos, da liderança, da responsabilidade, da autonomia, e da abertura ao exterior. O nosso desafio é garantir que em Portugal, à semelhança do que se passa em muitos outros países, todas as crianças e jovens aprendam e adquirem conhecimento e competências, porque essa é a condição para uma cidadania plena, essa é a condição primeira do desenvolvimento do país e da construção do nosso futuro (p.5).

---

<sup>40</sup>Já concretizado para 12 anos de escolaridade.

Em suma, uma ação prioritária na descentralização da educação em prol da dotação de autonomia e capacidade de gestão das escolas, o exercício efetivo da autonomia e da capacidade de liderança e gestão científico e pedagógica, assente numa colaboração e a participação de lógica comunitária, conduzirá a modelos de intervenções ecológicos e promotores do bem-estar e sucesso educativo.

A Assembleia da República decidiu promover conjuntamente com o Governo, um Debate Nacional sobre Educação<sup>41</sup>, organizado pelo Conselho Nacional de Educação, com o tema, “Como vamos melhorar a Educação nos próximos anos?”.

O debate aclarado da temática resultou num conjunto de recomendações, que apontam caminhos para a construção de mais e melhor educação.

Notáveis progressos foram verificados nos últimos anos, quer ao nível da escolarização, quer ao nível da formação profissional, no entanto, a meta da igualdade, constitui ainda um fator largamente incumprido de uma “Escola Para Todos”, pelo que se aconselha a necessidade de se dar mais atenção à qualidade da educação das crianças e jovens adolescentes.

O relatório sobre Educação e Formação (Bruxelas) relativo aos progressos registados, face aos objetivos previstos na Estratégia de Lisboa Educação e Formação (2009), informa que apesar de se terem verificado progressos, Portugal ainda tem muito trabalho a construir, para alcançar as metas Europeias.

O Ministério da Educação e Ciência deu a conhecer a versão final da Revisão da Estrutura Curricular (Março, 2012)<sup>42</sup>. A referida Revisão Curricular, tal como já referimos, apresenta-se como uma necessidade

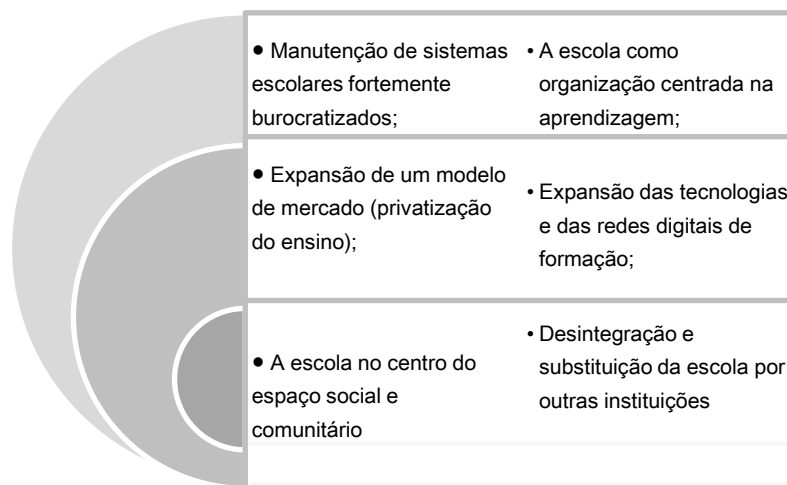
---

<sup>41</sup>Por ocasião dos vinte anos da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986 - 2006).

<sup>42</sup> Ver documento completo em <http://www.dgicd.min-edu.pt/>.

emergente do sistema de ensino, de forma a garantir a qualidade do ensino, o equilíbrio do sistema educativo, a autonomia pedagógica e organizativa das escolas. Nóvoa (2007) aponta alguns cenários futuros para a educação (figura 2).

Figura 2 - Cenários futuros na educação



Fonte: (Nóvoa, 2007) elaboração própria

Identificamo-nos e partilhamos da seguinte reflexão:

Sentir a Escola é “integrá-la no seu ambiente natural, responder a alunos, pais e toda a comunidade em geral, torná-la num ponto de confluência, de encontros, de diversão, de conversas informais”<sup>43</sup>.

Neste sentido, os resultados do nosso estudo poderão apoiar todos os intervenientes da educação, pais, autarcas, empresários, políticos, diretores e professores, no desenho de programas orientados, quer para a reflexão dos

<sup>43</sup>Cf. Centro de Formação Francisco de Holanda, [http://www.cf-francisco-holanda.rcts.pt/public/elo5/elo5\\_10.htm](http://www.cf-francisco-holanda.rcts.pt/public/elo5/elo5_10.htm)- Escola B2,3 de S. João de Ponte.

dados adquiridos, quer para o planeamento de propostas de atuação, alicerçados na promoção do desempenho e esclarecimentos das escolas.

Sintetizando, urge redescobrir novas formas de estar, de ser, de saber fazer diálogo (escola, sociedade, trabalho, lazer, família, comunidade), bem como estabelecer relações interpessoais, de partilha e cooperação entre os cidadãos, e assim melhorar a qualidade de vida de todos os cidadãos.

Um caminho a descobrir.



*CAPÍTULO 3*



*QUALIDADE DE VIDA*





### *CAPÍTULO 3 - QUALIDADE DE VIDA*

Procurámos diferentes definições e instrumentos de avaliação sobre qualidade de vida. Buscamos significados de percepção da qualidade de vida dos adolescentes.

Selecionamos o conceito proposto por Robert Schalock (1996,1999) como modelo de orientação e fundamentação do estudo.



*Notícias magazine - É a vida que está de facto pior ou somos nós que somos mais infelizes por qualquer razão que não conhecemos?*

*Helena Marújo – Vida «Não está pior: A qualidade de vida material é muito superior ao que era há décadas mas o bem – estar das pessoas não tem acompanhado essa qualidade»*

In: *Notícias magazine* (2007)



### 3.1 - QUALIDADE DE VIDA

Se por qualidade de vida, se entende melhores condições de existência, trata-se certamente, de um problema com impacto variável nas diferentes culturas e nos diversos meios sociais.

A qualidade de vida não é um tema com idêntico alcance para todos os tempos, e para os diferentes estratos sociais. Não existem sempre as mesmas ameaças ao ecossistema humano. A Humanidade, no seu desenvolvimento, vai adquirindo a consciência do que seja mais adequado, e condigno para o homem<sup>44</sup>.

### 3.2 - O QUE SE ENTENDE POR QUALIDADE DE VIDA

O conceito de qualidade de vida foi usado pela primeira vez, pelo presidente dos estados Unidos, Lyndon Johnson (1964) quando este declarou que os objetivos não podem ser medidos através do balanço de bancos. Só podem ser medidos através da qualidade de vida que proporcionam às pessoas, Leal (2008). Esta definição assenta a sua referência numa qualidade de vida, relacionada com a dimensão do poder económico.

A partir de 1970 diversos investigadores, médicos, cientistas, e em particular os sociólogos, dedicaram interesse pela procura da definição do conceito, qualidade de vida.

Em 1974, realizou-se o Congresso Mundial de Sociologia em Toronto, debruçando-se sobre a temática da qualidade de vida. No entanto, não foi possível estabelecer consenso quanto à definição de qualidade de vida.

Devido à dificuldade de conceitualização de qualidade de vida, a OMS (Organização Mundial de Saúde) reuniu um conjunto de especialistas internacionais, com o objetivo de criar um conceito universal e um instrumento

---

<sup>44</sup>Cf. Infópedia. (2003-2006). Porto Editora.

transcultural de avaliação da qualidade de vida, WHOQOL-100 (1998)<sup>45</sup>. Segundo estes especialistas, a qualidade de vida é entendida como a percepção do indivíduo da sua posição na vida, no contexto da cultura e sistema de valores em que vive, e em relação aos seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações.

Na área da saúde é possível identificar diversas definições para o uso do termo da qualidade de vida.

Guiteras & Bayés (1993) definem como “a valoração subjetiva que o paciente faz de diferentes aspetos da sua vida, em relação ao seu estado de saúde (p.175) ”.

Vários foram os investigadores, nomeadamente Gill, et al (1994) que se dedicaram à definição e mensuração de qualidade vida.

Cleary et. al (1995) consideram constituir um domínio que se refere aos vários aspetos da vida, de uma pessoa, que são afetados por mudanças no seu estado de saúde, e que representam significância para a sua qualidade de vida.

Farquhar (1995) propõe a seguinte classificação de definição de qualidade de vida, registada na figura 3.

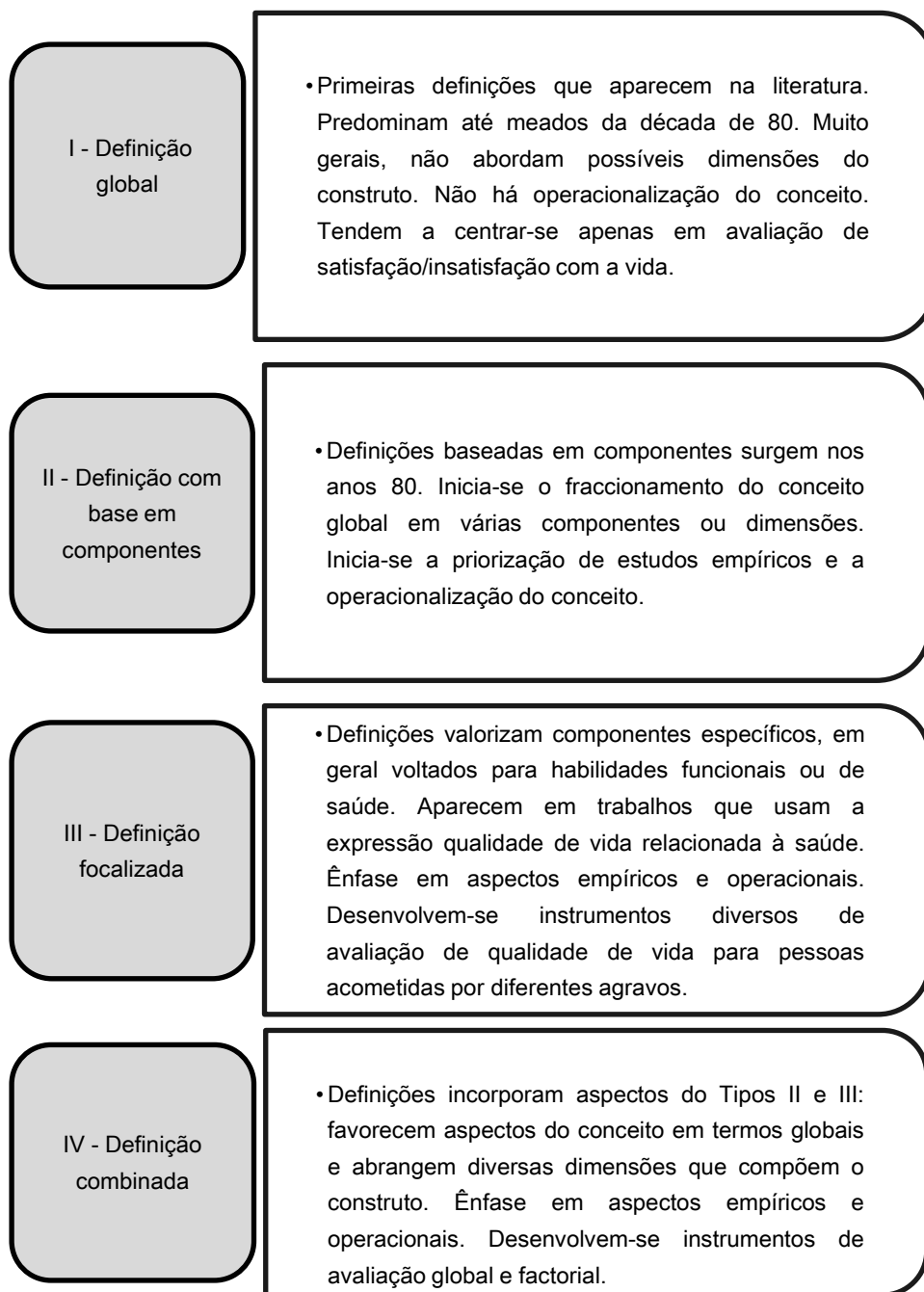
A partir da década de 90, torna-se consensual entre os investigadores, que, definir qualidade de vida, deverá ser perspectivado em função da sua subjetividade e do seu carácter multidimensional.

Mário Bernardo (1999) propõe a seguinte reflexão, para entender qualidade de vida e a sua diversidade de conceitos. O autor questiona, “quantos diferentes comportamentos se verificam, um pouco por toda a parte, relativamente ao tema viver com limpeza à volta”? Para alguns, a limpeza será indispensável para viver com qualidade, para outros, a limpeza constituirá um obstáculo à própria realização pessoal.

---

<sup>45</sup> Os estágios do desenvolvimento do WHOQOL-100 estão descritos de forma mais detalhada em outros documentos da Organização Mundial da Saúde. (WHO, 1992; WHO, 1993a; WHO, 1993b; WHO, 1994; WHOQOL GROUP, 1994; ORLEY, 1994; WHO, 1995a; WHO, 1995b; WHO 1995c; WHO, 1995d; WHO 1997).

Figura 3 - Classificação de definição de qualidade de vida



Fonte: Farquhar (1995)



Chantal Couvreur (2001) define qualidade de vida como “um valor diferente de indivíduo para indivíduo” e que se pode até modificar ao longo da vida.

Por sua vez, Robert Schalock (1996,1999) atesta que a qualidade de vida está relacionada com o grau de satisfação subjetiva que a pessoa sente pela vida e é influenciada por todas as dimensões da personalidade; física, psicológica, social e espiritual.

Existe boa qualidade de vida quando as aspirações de um indivíduo são atingidas e preenchidas, pela sua situação atual. Existe má qualidade de vida quando há grande divergência entre as aspirações e a situação atual.

Para melhorar a qualidade de vida, será portanto necessário diminuir o afastamento entre as aspirações e aquilo que é possível alcançar.

Reúne consenso geral, que definir qualidade de vida constitui um conceito amplo, que abrange a complexidade do construto que inter-relaciona o meio ambiente com os aspetos físicos, psicológicos, nível de independência, relações sociais e crenças pessoais.

Esta definição reflete a natureza subjetiva da avaliação, imersa no contexto cultural, social e ambiental. O que está em questão, não é a natureza objetiva do meio ambiente, do estado funcional ou do estado psicológico, ou ainda, como o profissional de saúde ou um familiar avalia essas dimensões, é a percepção da pessoa que está a ser avaliada.

Gómez-Vela (2002) identificou diferentes modelos de concetualização da qualidade de vida e sua avaliação; Campbell et al. (1976); Blau (1977); Flanagan (1978); Williams y Baten (1981); Baker e Intagliata (1982); Evans, Burns, Robinson y Garret (1985); Heal y Chadsey-Rusch (1985); Landesman (1986); Halpern, Close y Nelson (1988); Parmenter (1988); Blunden (1988); Brown, Bayery McFarlane (1989); Browmy Bayer (1992;1994); Schalock, Keith, Hoffman y Karan (1989); Adelman, Taylor y Nelson (1989); Fleming y Kroese (1990); Schalock, Keithy Hoffman (1990); Starky Golsburg (1990); Cummins (1991); Halpern (1993); Felcey Parry (1993); Huebner (1994);

Schallock (1995); Hughes, Hwang, Kim, Eisenman y Killian (1995); Schallock (1996), Matikka (1996); Felce Perry (1997); Vreeke, Jannssen, Resnick y Stol (1997); Fernández y Cobo (1999).

Contudo, a maior parte das investigações identificadas, dizem respeito à população adulta e qualidade de vida de adolescentes, relacionada com a saúde.

Gómez-Vela (2002) [na sua tese de doutoramento] *Evaluación de la Calidad de Vida de Alumnos de Educación Secundaria Obligatoria com Necesidades Educativas especiales y sin ellas*, identificou instrumentos de avaliação de satisfação pessoal durante a adolescência;

The Quality of school Life: QSL (Williams y Batten, 1981);

Satisfaction with Life Scale: SWLS (Diener, Emmons, Larsen y Griffin, 1985);

Perceived Life Satisfaction Scale: PLSS (Adelman, Taylor y Nelson, 1989);

Students` Life Satisfaction Scale: SLSS (Huebner, 1991);

Multidimensional Students` Life Satisfaction Scale: MSLSS (Huebner, 1994);

Quality of Student Life questionnaire (Keith y Schlock, 1995);

Comprehensive Quality of Life Scale, fifth edition: Com Qol-S5 (Cummins, 1997).

Por sua vez o projeto, KIDSCREEN (2004)<sup>46</sup> “Proteção e Promoção da Qualidade de Vida Relacionada com a Saúde em Crianças e Adolescentes”, numa perspetiva Europeia de Saúde Pública, elaborou e produziu um instrumento genérico<sup>47</sup>, que pode ser utilizado para medir, monitorizar e

---

<sup>46</sup>Desenvolvido no âmbito do projeto, *European Screening and Promotion for Health – Related Quality of Life in Children and Adolescents – A European Public Health Perspective*, (2001-2004). Participaram os seguintes países: Áustria, Republica Checa, França, Alemanha, Grécia, Hungria, Irlanda, Polónia, Espanha, Suécia, Suíça, Holanda e Reino Unido.

<sup>47</sup>Constituído por 52 itens, Q.V.R.S. (Qualidade de Vida Relacionada com a Saúde): Ravens – Sieberen & European Kidscreen Group, 2001; Bisegger, Cloetta, Ruden, Abel, Ravens – Sieberen & European Kidscrenn Group, 2005, Matos, Ribeiro & Leal, 2005.

---

avaliar a saúde subjetiva, associada à qualidade de vida, para crianças e adolescentes, compreendidos entre os oito e os dezoito anos de idade.

É constituído por dez dimensões que descrevem a Qualidade de Vida Relacionada com a Saúde (QVRS), nomeadamente “Saúde e atividade física, sentimentos, estado de humor geral, auto percepção, tempo livre, ambiente familiar, questões económicas, amigos, ambiente escolar e provocação”.

Esta abordagem multidisciplinar permite compreender melhor a saúde, percebida em crianças e adolescentes, e também, ajuda a identificar populações em risco.

Os resultados permitiram identificar diferenças significativas entre crianças e adolescentes, em função das variáveis, género, estatuto socioeconómico, nacionalidade, bem como do (in)sucesso escolar.

Deste instrumento, surgiram versões reduzidas, como o KIDSCREEN - 27, que reorganiza a avaliação de qualidade de vida em cinco dimensões, (quadro 5) KIDSCREEN – 10, que avalia globalmente a qualidade de vida, relacionada com a saúde.

Quadro 5: KIDSCREEN - 27

DIMENSÃO	AVALIA	ESCALA
Bem-estar físico	Nível de prática de atividade física Energia e resistência do adolescente, e o seu estado de saúde.	Baixo valor: Cansaço físico; Exaustão; Falta de energia; doente Alto valor: Saúde física; Ativo e energético.
Bem-estar psicológico	Nível de Satisfação com a vida, emoções positivas, tristeza e solidão.	Baixo valor: Falta de prazer pela vida, estado depressivo, infelicidade; baixa auto-estima. Alto valor: Felicidade, otimismo, satisfação com a vida e equilíbrio emocional.
Autonomia e relação com os pais	O nível de qualidade da interação entre o adolescente e os seus pais ou cuidadores, a forma como se sente apoiado e amado pela família e o nível de autonomia e recursos económicos.	Baixo valor: Limitação, ausência de apreciação por parte da família, escassez de recursos económicos, baixo estilo de vida Alto valor: Relação positiva com a família, percepção de autonomia adequada a idade, bom equilíbrio entre pais e filhas e bons recursos económicos.
Suporte social e grupo de pares	O nível das relações sociais e amigos, a qualidade da interação entre o adolescente e o grupo de pares e o apoio percebido.	Baixo valor: Exclusão e falta de aceitação por parte do grupo de pares. Alto valor: Aceitação e apoio por parte do grupo de pares assim como sentido de pertença.
Ambiente escolar	O nível de percepção que o adolescente tem das suas capacidades cognitivas de aprendizagem e concentração, sentimentos pela escola e relação com os professores.	Baixo valor: Sentimento negativo face à escola e ao insucesso escolar. Alto valor: Gosto pela escola e percepção positiva de sucesso escolar.

Fonte: KIDSCREEN - 27 (Elaboração própria)

Indicadores baixos, refletem sentimento de infelicidade, insatisfação e desequilíbrio face aos diversos contextos de vida do adolescente (família, grupo de pares e escola), e indicadores elevados, revelam felicidade e satisfação face aos contextos de avaliação.

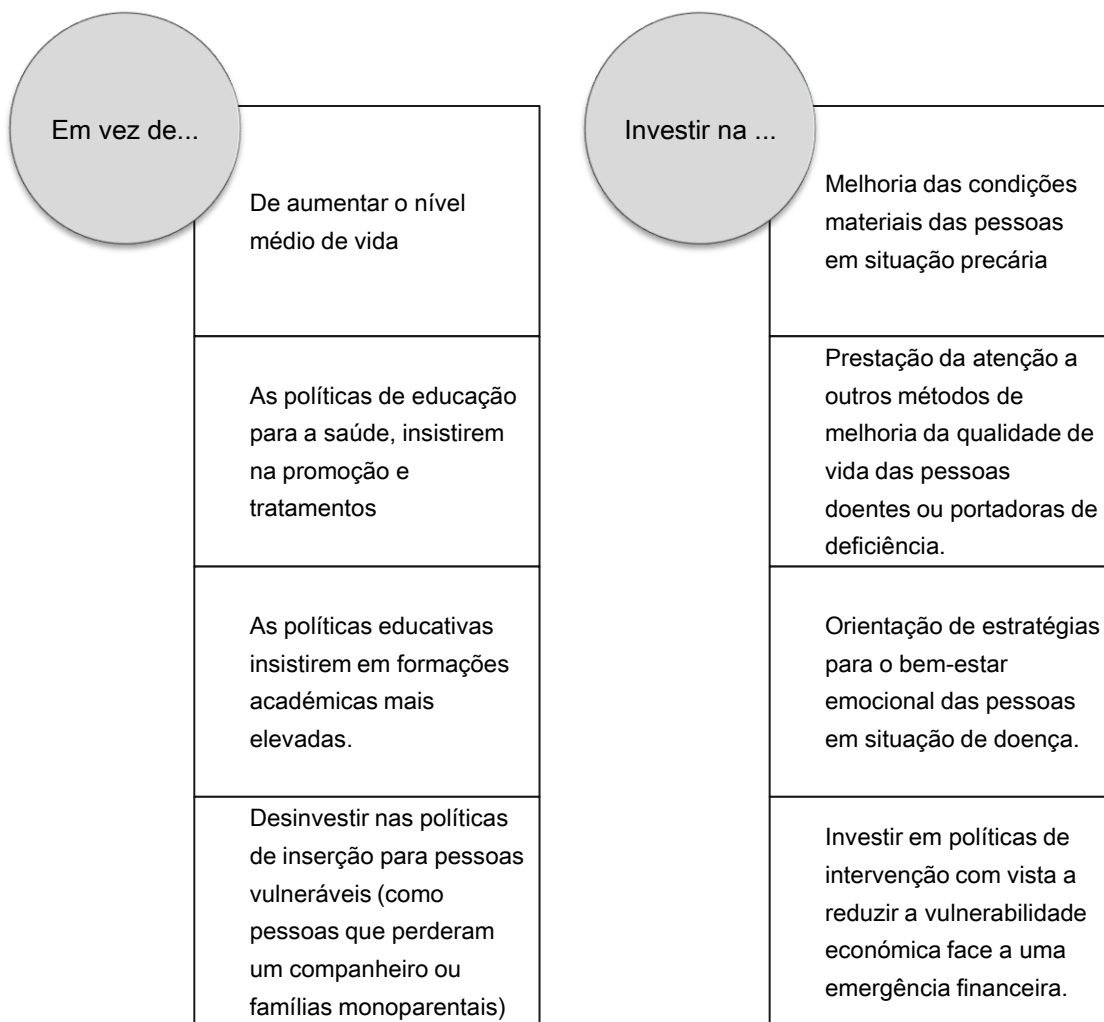
A Fundação Europeia para a Melhoria no Trabalho (2007) estudou os diversos fatores que influenciam os níveis de bem-estar subjetivo. Investigou o impacto dos fatores demográficos e socioeconómicos, na saúde, bem como o apoio social e qualidade das sociedades, a capacidade do apoio social e prestação de bons serviços públicos, no sentido de amortecer o impacto das condições sociais e económicas, que afetam os cidadãos europeus.

O estudo teve como principal objetivo, perceber em que medida estes fatores explicam as variações registadas nos níveis de bem-estar subjetivo nos diferentes países. Os resultados obtidos revelam que os fatores que influenciam o modo como sentimos e avaliamos a nossa qualidade de vida, podem ser de natureza objetiva (rendimentos, poder de compra) e subjetiva (bem-estar).

Contudo, a qualidade de vida não se mede apenas pelo nível de vida que conseguimos atingir. As condições objetivas estão relacionadas com o nosso bem-estar subjetivo, mas essa relação não é linear.

A Fundação Europeia para a Melhoria no Trabalho sugere algumas recomendações a incrementar, para a obtenção de melhores índices de bem-estar, tal como podemos observar na figura 4.

Figura 4 - Mudanças a introduzir nas escolas



Fonte: Fundação Europeia para a Melhoria no Trabalho, 2007. (elaboração própria).

Perante o exposto, importa refletir sobre as conclusões do estudo atrás enunciado:

- A análise do bem-estar subjetivo, revela que as preocupações económicas tradicionais, bem-estar material, rendimento e o desemprego, continuam a ser importantes para a qualidade de vida das pessoas.
- O indicador com mais impacto na satisfação com a vida, é a privação, traduzida pela incapacidade de adquirir bens e serviços.
- A melhoria da qualidade dos serviços públicos, passa necessariamente, pela qualidade dos serviços prestados, e não pela quantidade de serviços prestados.
- A ausência de saúde, constitui fator que contribui para a redução da satisfação com a qualidade de vida, em todos os grupos.
- O rendimento, assume maior relevância quando há incapacidade de preencher necessidades básicas, devido a rendimentos reduzidos.
- Os reformados apresentam níveis mais elevados de bem-estar subjetivo do que a população trabalhadora, quando os fatores, rendimento e o apoio social, estão controlados.
- O efeito do nível da escolaridade dos adolescentes sobre o bem-estar subjetivo, é sentido sobretudo pelo impacto que produz no rendimento e no nível de vida<sup>48</sup>.

Em jeito de conclusão, os dados do relatório Innocenti Report Card N.º 7 (2007) “Avaliação abrangente da vida e do bem-estar das crianças e adolescentes nos países economicamente desenvolvidos” proporcionam uma avaliação global das vidas, e do bem-estar das crianças e adolescentes, em 21 países industrializados.

Os resultados aferidos ajudam a fomentar o acompanhamento e comparar o desenvolvimento de políticas, com vista a melhorar as condições

---

<sup>48</sup> Mais informações: o relatório sobre *Bem-estar Subjetivo na Europa* está disponível on-line em: <http://www.eurofound.europa.eu/publications/htmlfiles/ef09108.htm>

de vida das crianças e adolescentes. O relatório tem como principal objetivo, comparar o bem-estar da criança, em seis dimensões diferentes; “bem-estar material, saúde e segurança, educação, relações com a família, relações com os pares, comportamentos e riscos e percepção subjetiva do bem-estar dos jovens”. No seu todo, baseia-se em 40 indicadores relevantes para a vida e para os direitos das crianças, como podemos observar no quadro 6.

Quadro 6 - Avaliação abrangente da vida e do bem-estar das crianças e adolescentes nos países economicamente desenvolvidos.

Dimensões do bem-estar da criança		
Dimensões	Componentes	Indicadores
Bem-estar material	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pobreza de rendimentos relativa.</li> <li>• Agregados familiares sem emprego.</li> <li>• Carência declarada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Percentagem de crianças a viver em lares com rendimentos equivalentes a menos de 50% da mediana nacional</li> <li>• Percentagem de crianças em agregados familiares sem adultos empregados</li> <li>• Percentagem de crianças que declaram insuficiência de meios na família</li> <li>• Percentagem de crianças que declaram escassez de recursos educativos</li> <li>• Percentagem de crianças que declaram ter menos de 10 livros em casa</li> </ul>
Saúde e segurança	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saúde dos 0 a 1 ano</li> <li>• Serviços preventivos de saúde</li> <li>• Segurança</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Número de crianças que morrem antes de um ano de idade por 1000 nascimentos</li> <li>• Percentagem de crianças com baixo peso à nascença (&lt; 2500g).</li> <li>• Percentagem de crianças dos 12 aos 23 meses vacinadas contra o sarampo, a poliomielite e a difteria, tétano e tosse convulsa (vacina tríplice)</li> <li>• Mortes devidas a acidentes e ferimentos por 100 000 crianças dos 0 aos 19 anos</li> </ul>
Bem-estar educativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desempenho escolar aos 15 anos de idade.</li> <li>• Para além do básico.</li> <li>• Transição para o</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desempenho médio da literacia ao nível da leitura</li> <li>• Desempenho médio da literacia ao nível da matemática</li> </ul>



	emprego.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desempenho médio da literacia ao nível das ciências</li> <li>• Percentagem de jovens dos 15 aos 19 anos que prosseguem a escolaridade.</li> <li>• Percentagem de jovens dos 15 aos 19 anos fora do sistema de ensino, de ações de formação ou do mercado de emprego</li> <li>• Percentagem de crianças de 15 anos com expectativa de um emprego de baixa qualificação.</li> </ul>
Relações com a família e os pares	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrutura familiar</li> <li>• Relações familiares</li> <li>• Relações com os outros jovens.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Percentagem de crianças que vivem em famílias monoparentais.</li> <li>• Percentagem de crianças em famílias recompostas.</li> <li>• Percentagem de crianças que declaram tomar a principal refeição do dia com os pais mais do que uma vez por semana</li> <li>• Percentagem de crianças que declaram que os pais passam tempo a conversar” com elas.</li> <li>• Percentagem de crianças com 11, 13 e 15 anos que declaram considerar as outras crianças “simpáticas e prestáveis”.</li> </ul>
Comportamentos de risco.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comportamentos de saúde</li> <li>• Comportamentos de risco</li> <li>• Experiências de violência</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Percentagem de crianças que tomam o pequeno-almoço</li> <li>• Percentagem de crianças que comem fruta diariamente</li> <li>• Percentagem de crianças fisicamente ativas</li> <li>• Percentagem de excesso de peso</li> <li>• Percentagem de jovens de 15 anos que fumam</li> <li>• Percentagem de jovens que se embriagaram mais de duas vezes</li> <li>• Percentagem de jovens que consomem <i>cannabis</i></li> <li>• Percentagem de jovens que aos 15 anos já tiveram relações sexuais</li> <li>• Percentagem de jovens que usam preservativos</li> <li>• Taxa de fertilidade das adolescentes</li> <li>• Percentagem de crianças com 11, 13 e 5 anos envolvidas em brigas nos últimos 12 meses</li> <li>• Percentagem de crianças que declaram ter sido vítimas de <i>bullying</i> nos últimos 2 meses</li> </ul>

Bem-estar subjetivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saúde</li> <li>• Vida escolar</li> <li>• Bem-estar pessoal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Percentagem de jovens que consideram a sua saúde apenas “razoável” ou “mediocre”</li> <li>• Percentagem de jovens que “gostam muito da escola”</li> <li>• Percentagem de crianças que se colocam a si próprias acima do ponto médio numa “<i>Escala de Satisfação com a Vida</i>”</li> <li>• Percentagem de crianças com uma opinião negativa sobre o seu bem-estar pessoal</li> </ul>
---------------------	--	---

Fonte: Innocenti Report Card N° 7. (elaboração própria).

Leal (2008) define qualidade de vida como, “o resultado da soma do meio ambiente físico, social, cultural, espiritual e económico onde o indivíduo está inserido; dos estilos de vida que este adota; das suas ações e da sua reflexão sobre si, sobre os outros e sobre o meio ambiente que o rodeia. É também a soma das expectativas positivas em relação ao futuro” (pp.18-19).

Assim, reunimos informação e conhecimento, capaz de esclarecer, informar e contextualizar o conceito da qualidade de vida.

No âmbito da avaliação da qualidade de vida, em pessoas com deficiência, diversos investigadores, Schalock y Verdugo, Gómez-Vela, González-Gil, entre outros, desenvolveram ao longo das últimas décadas, estudos e metodologias de investigação, capazes de propor e orientar estratégias de atendimento, direcionadas para a promoção da qualidade de vida das pessoas com e sem deficiência.

No entanto, as concepções de vida, da maior parte das pessoas, no trabalho e na gestão do tempo, estão a alterar-se. Hoje, o ritmo acelerado do desenvolvimento e a perceção da qualidade de vida requer novas reflexões e novas abordagens, orientadas à conceção de novas estratégias de orientação individual e coletiva.

A atual crise económica pode estimular o acelerar da tomada de consciência, da necessidade emergente na mudança de paradigma, para a

compreensão dos fenómenos económicos e sociais, assente numa lógica de sustentabilidade e crescimento inclusivo, tal como, menciona a anunciada estratégia da União Europeia (Europa 2020).

É amplamente reconhecido a necessidade de indicadores de qualidade de vida, que vão para além dos indicadores económicos convencionais, como por exemplo o Produto Interno Bruto (PIB).

A sociedade europeia está a passar por um processo de mudança acelerado, resultado da globalização, do envelhecimento da população e da mudança para a economia do conhecimento, o que pode dar origem a perceções de qualidade de vida, menos positivas e a níveis mais elevados de insatisfação.

Há uma divergência crescente entre o quadro traçado pelas estatísticas e a perceção que as pessoas têm das suas condições de vida, devendo essa divergência ser abordada sob o ponto de vista político (Inquérito Europeu sobre a Qualidade de Vida (IEQV, 2007).

Os resultados do bem-estar subjetivo podem ser úteis na orientação da qualidade dos serviços públicos, importante para a satisfação com a vida, e têm um impacto ainda maior no bem-estar subjetivo das pessoas, em situação de privação material.

Das várias definições concetuais existentes sobre qualidade de vida, consideramos a conceção mais integradora e provavelmente de maior aceitabilidade, o modelo proposto por Schalock (1996,1997,1999), em que assenta na definição da qualidade de vida, que reflete as condições de vida desejadas por uma pessoa em relação com o bem-estar emocional, relações interpessoais, bem-estar material, desenvolvimento pessoal, bem-estar físico, autodeterminação, inclusão social e direitos.

Segundo o autor, podemos identificar os diferentes indicadores da qualidade de vida ao nível do micro, meso e macro sistema (quadro 7), independentemente das culturas ou momentos de vida em que o indivíduo se encontre.

Quadro 7 - Dimensões Centrais da Qualidade de Vida

<b>MICRO SISTEMA - INDICADORES SOCIAIS</b>	
<b>Bem-estar emocional</b>	A Liberdade religiosa; A Vida familiar; Legislação
<b>Relações interpessoais</b>	Segurança Pública
<b>Bem-estar material</b>	Apoio económico (Segurança social); Legislação sobre reabilitação profissional; nível socioeconómico.
<b>Desenvolvimento pessoal</b>	Igualdades de oportunidades (legislação); Financiamento à reabilitação educativa (legislação); Estatísticas da educação.
<b>Bem-estar físico</b>	Estatísticas sobre habitação; Seguro de saúde.
<b>Autodeterminação</b>	Tutores (legislação); informação do consumidor.
<b>Inclusão social</b>	Existência de espaços adequados a pessoas com deficiências (legislação).
<b>Direitos</b>	Leis públicas (como por exemplo a lei sobre educação de pessoas com deficiência; Leis sobre direitos civis, leis sobre direitos humanos).
<b>MESO SISTEMA - (AVALIAÇÃO FUNCIONAL)</b>	
<b>Bem-estar emocional</b>	Segurança; Ausência de stress; Liberdade de expressão; Apoios.
<b>Relações interpessoais</b>	Interações; Vida Familiar; Afetos; Participação no grupo; Estado civil.
<b>Bem-estar material</b>	Bens materiais; Oportunidades de emprego; Apoio e proteção ao emprego.
<b>Desenvolvimento pessoal</b>	Planificação/organização centrada na pessoa; Oportunidades de melhorias; Oportunidades de desenvolvimento (formação ao longo da vida); Programas educativos de reabilitação; Tecnologia suplementar (de acordo com as necessidades do indivíduo).
<b>Bem-estar físico</b>	Cuidados com a saúde; Reabilitação física; Alimentação equilibrada; lazer.

<b>Autodeterminação</b>	Poder de decisão; Planificação/organização centrada na pessoa;
<b>Inclusão social</b>	Acesso comunitário; Ambientes sem barreiras arquitetónicas; Ambientes integradores; Oportunidade para o envolvimento na comunidade; Aceitação social; Transportes; Funções a desempenhar; Apoio da comunidade.
<b>Direitos</b>	Auto - controle e responsabilidade; Políticas de segurança e defesa; Apoio judicial (Acesso); Informação no acesso à autodefesa.
<b>MACRO SISTEMA (VALORIZAÇÃO PESSOAL)</b>	
<b>Bem-estar emocional</b>	Auto conceito de felicidade; Espiritualidade; Alegria Satisfação; Sentimento de bem-estar; Estado de saúde mental.
<b>Relações interpessoais</b>	Amizade; Intimidade
<b>Bem-estar material</b>	Haveres (rendimentos /salários), Poupanças, investimentos, Nível de vida.
<b>Desenvolvimento pessoal</b>	Nível educacional, Habilidades e comportamentos adaptativos, Habilidades da vida diária; Atividades instrumentais da vida diária; Competência pessoal.
<b>Bem-estar físico</b>	Estado de saúde; Estado nutricional; Mobilidade.
<b>Autodeterminação</b>	Autonomia, direito de tomada de decisão; Controle pessoal Preferências; Elegibilidade.
<b>Inclusão social</b>	Participação nas atividades da comunidade; Círculo de amigos, Oportunidades de acesso/participação; Apoios; Papéis sociais; Aceitação.
<b>Direitos</b>	Voto; Privacidade; Autodeterminação; Propriedades/características; Valores pessoais; Direito de dignidade; Liberdade pessoal.

Fonte: (Schalock y Verdugo,2003). Adaptado

O interesse pelo estudo da qualidade vida tem evoluído ao longo dos últimos anos, e sucede dos novos paradigmas que têm influenciado práticas e políticas no sector da saúde, da educação, do mercado de trabalho e emprego.

Constitui, assim, um construto multidimensional com aplicação e relevância para as pessoas, de todas as faixas etárias, de todas as culturas, estatuto socioeconómico ou localização geográfica.

Na tentativa de fornecer respostas adequadas ao nível da planificação e programação de serviços dos adolescentes, Gómez-Vela (2002, 2004), elaborou um marco teórico sobre as dimensões (figura 5) que compõem o conceito da qualidade de vida dos adolescentes, e construiu um instrumento de avaliação adaptado às características dos adolescentes com e sem Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Podemos sustentar que o conceito da qualidade de vida tem sido alvo de interesse no desenvolvimento das ciências da saúde e sociais. Existe concordância, entre a comunidade científica, de que se trata de um conceito multidimensional, que inclui bem-estar (material, físico, social, emocional e produtivo) e a satisfação em diferentes áreas da vida.

No entanto, apesar do conceito da qualidade de vida ser complexo, impreciso, e com muitos aspetos a investigar e a modificar, (Schalok,1996), citado por González-Gil (2002)<sup>49</sup>, propõe consenso sobre;

- Existem vários princípios essenciais de qualidade de vida;
- Existem várias dimensões essenciais de qualidade de vida;
- Cada dimensão e respetivos indicadores podem ser medidos de forma objetiva ou subjetiva.

---

<sup>49</sup>Cf. Calidad de vida en niños hospitalizados, tesis Doctoral, págs. 90 -100.

Figura 5 - Dimensões de qualidade de vida resultantes da revisão de modelos teóricos

Relações Interpessoais RI	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bom relacionamento familiar: casais, pais, filhos, tios, primos e parentes próximos. Amizade; Relacionamento social: com conhecidos, colegas de turma, colegas de trabalho; Intimidade; Redes de apoio social.</li> </ul>
Bem-estar Material BM	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alimentação e habitação; conforto; situação económica; rendimentos; estabilidade económica; haveres; emprego e produtividade</li> </ul>
Desenvolvimento Pessoal DP	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competências e habilidades; actividades de interesse; educação, oportunidades formativas; enriquecimento pessoal; independência; desenvolvimento o intelectual; plano de vida; progresso; lazer.</li> </ul>
Bem-estar Emocional BE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Satisfação, felicidade; bem-estar geral; segurança pessoal/emocional; auto-conceito, auto-estima e auto-imagem; metas e aspirações pessoais; crenças; espiritualidade; energia.</li> </ul>
Integração/ Presença na Comunidade IPC	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acesso comunitário; presença comunitária e participação; aceitação, direitos; nível social dentro do grupo; integração/inclusão; actividades sócio comunitárias; normas/regras; características ambientais, quantidade e qualidade dos serviços e recursos comunitários</li> </ul>
Bem-estar Físico BF	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saúde e estado físico; mobilidade; prestação de cuidados de saúde, segurança física.</li> </ul>
Auto-determinação AUT	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escolhas pessoais; tomada de decisão, controle pessoal; formação (“empowermente”); autonomia.</li> </ul>

Fonte: Gómez-Vela (2002). Traduzido e adaptado

---

Uma avaliação válida da qualidade de vida requer uma abordagem multidimensional, que assenta em oito princípios essenciais de qualidade de vida, Schallock, 1996 (citado por González-Gil, 2002), a saber:

- 1 - Os fatores e as relações que afetam a qualidade de vida, são os mesmos, para pessoas com ou sem deficiências.
- 2 - Existe qualidade de vida quando uma pessoa em função das suas características e necessidades tem os mesmos direitos e oportunidades de perseguir e alcançar os seus objetivos de vida, nomeadamente no seio familiar, na comunidade, na escola e no trabalho.
- 3 - A qualidade de vida é um conceito multidimensional que pode ser validada por um conjunto amplo de pessoas que representam uma variedade de pontos de vista dos consumidores e suas famílias, defensores e pessoas que lhes prestam serviços.
- 4 - A qualidade de vida melhora à medida que se preparam e se formam das pessoas para a capacidade na tomada de decisões pessoais.
- 5 - A qualidade de vida melhora à medida que se aceita e integra na totalidade as pessoas nas suas comunidades locais.
- 6 - Qualidade de vida é um conceito organizador que pode ser usado para fins diversos, incluindo a avaliação das dimensões essenciais associadas com uma qualidade de vida, propor e orientar referências na abordagem do cliente e dos serviços e valorizando os sentimentos de satisfação e bem-estar pessoal.
- 7 - O estudo da qualidade de vida exige uma profunda compreensão das pessoas, e múltiplas perspetivas.
- 8 - A avaliação da qualidade de vida requer múltiplas técnicas de medida.



Por fim, conhecer a percepção dos adolescentes sobre a sua qualidade de vida, finalidade do nosso estudo, ajudará a perceber num determinado momento, as suas expectativas, os seus medos os seus anseios, as suas necessidades, e assim, facilitar programas de vida comunitária, educativa e pessoal, capazes de apoiar, criar e desenvolver indivíduos felizes.

Permitirá ainda, diagnosticar contornos individuais e grupais no sentido de desenvolver uma planificação de serviços e atendimento, capazes de prevenir comportamentos de risco, abandono escolar, insucesso escolar, utilização de drogas, o álcool, gravidezes indesejadas, depressão, Gómez-Vela (2002).

### 3.3 - QUALIDADE DE VIDA E EDUCAÇÃO

Na educação, a partir dos anos 90 “década da educação para todos”, os governos do todo o mundo juntaram esforços, discutiram, avaliaram e proclamaram o direito à educação (ONU)<sup>50</sup>.

De entre as diversas propostas apresentadas, selecionamos duas de cariz especial, que podem contribuir para o desenvolvimento temático do nosso estudo;

- A qualidade e a aprendizagem de todos devem estar no cerne do processo educacional;
- Proporcionar educação básica de qualidade para todas as crianças, jovens e adultos.

Segundo Arnaiz e Ortiz (2003) a qualidade de vida escolar deverá ser centrada num sistema educativo que possa fazer frente às necessidades dos alunos, e constitui a principal finalidade das escolas inclusivas. Para as

---

<sup>50</sup> Cf. Declaração das ONGs – Educação para todos - Consulta Internacional de ONGs (CCNGO) – Dakar.

autoras, torna-se necessário, respeitar a individualidade e o desenvolvimento de uma cultura de cooperação e colaboração, para a resolução dos problemas, de modo a facilitar a aprendizagem profissional dos professores, proporcionando um aumento de igualdade de oportunidades, como meio da consecução da melhoria educativa.

O relatório “monitorização Global de Educação para Todos” (UNESCO, 2010) indica que 72 milhões de crianças em idade escolar e 71 milhões de adolescentes estão fora da escola, em todo o Mundo. Aponta que em 2015, 56 milhões de crianças não tenham acesso à escola<sup>51</sup>.

Apesar dos progressos obtidos, o alcance das metas estabelecidas está longe se ser cumprido. Em nosso entender, não se vislumbra facilidade no seu alcance, dado o contexto socioeconómico que se vive. Mesmo assim, dever-se-á continuar a trabalhar no sentido de melhorar o acesso à educação e torná-la economicamente acessível, assim como fortalecer o ambiente de aprendizagem, pelo ensino de professores qualificados.

Interpretando as orientações expostas, Portugal tem progredido na diversificação da oferta educativa, nomeadamente através da criação dos Cursos de Educação e Formação, destinados a que todos os alunos possam escolher e diversificar os seus percursos de aprendizagem, através de um percurso profissionalizante, de forma a concluir com sucesso a escolaridade obrigatória.

Contudo, o estudo do construto da qualidade de vida, em contexto escolar, poderá ajudar a refletir e avaliar o estado da educação, proclamado na Declaração de Salamanca, e assim servir de orientação às transformações a trabalhar nas escolas de forma a dar uma resposta formativa de qualidade, consagrada na Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) que assume como princípios gerais, no seu art.º2.º o seguinte:

---

<sup>51</sup>Cf. <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/reports/2010-marginalization/>.

O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho. A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva. Contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico.

Assume ainda, no artigo nº. 3 - Princípios organizacionais;

Assegurar a formação cívica e moral dos jovens; Assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projetos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e cultura; Desenvolver a capacidade para o trabalho e proporcional, com base numa sólida formação geral, uma formação específica para a ocupação de um justo lugar na vida ativa que permita ao indivíduo prestar o seu contributo ao progresso da sociedade em consonância com os seus interesses, capacidades e vocação.

No entanto, falar da qualidade em educação, obriga a uma abordagem reflexiva e em constante transformação.

O atual estado social e económico, associadas às rápidas mudanças e exigências de hoje, nomeadamente as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), requerem novas respostas às exigências das formações e informações do mercado de trabalho e da educação.

Projetar bons índices de qualificação escolar, será, provavelmente o caminho a seguir para o reforço da competitividade e da economia.

Partilhamos e identificamo-nos com as propostas conceituais propostas por Martins (2010), como condições imprescindíveis à melhoria da qualidade escolar (figura 6).

No entanto, a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (1998)<sup>52</sup> alerta para o interesse de uma sábia descentralização do sistema educativo, na promoção do aumento da responsabilidade e da capacidade de inovação de cada estabelecimento de ensino.

Concluindo, as reformas educativas que se têm vindo a introduzir em Portugal, tal como referimos (capítulo 2), determinarão caminhos a percorrer na formação de adolescentes autónomos e felizes, capazes de responder às novas exigências da sociedade e do emprego.

### 3.4 - QUALIDADE DE VIDA E O SUCESSO EDUCATIVO

Os índices conhecidos do abandono escolar precoce e de retenção escolar constituem o maior desafio que hoje enfrentam as escolas, os professores e os decisores políticos.

Estudos realizados em Portugal, demonstram que o abandono escolar está mais relacionado com a idade, do que o nível do ensino que o aluno frequenta (Visão, 2006).

A idade dos 15 anos surge como a idade de todos os riscos. Nesta fase, antes de se tomar decisão de deixar os livros e procurar emprego, o estudante transporta um conjunto de reprovações que o deixam desfasado da escola e dos colegas, e, eventualmente marginalizado pelos próprios professores.

As metas anunciadas pelo governo a alcançar para 2015<sup>53</sup> determinam o primeiro passo para a promoção da qualificação das aprendizagens.

---

<sup>52</sup> Cf. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, *EDUCAÇÃO UM TESOURO A DESCOBRIR*.

<sup>53</sup> O projeto Metas de Aprendizagem insere-se na Estratégia Global de Desenvolvimento do Currículo Nacional que visa assegurar uma educação de qualidade e melhores resultados

Figura 6 - Determinantes da melhoria da qualidade das escolas

Cooperação Competitividade	Currículo Equilibrado	Autonomia das Escolas	Qualidade dos Docentes.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adequação da escola aos alunos;</li> <li>• Colaboração Família/Escola;</li> <li>• Competitividade e excelencia;</li> <li>• Financiamento público em função do números de alunos, qualidade dos docentes e avaliação externa;</li> <li>• Livre escolha da escola por parte dos pais;</li> <li>• Reformulação da gestão, organização e estruturação dos recursos físicos, humanos e didáticos;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Currículo ajustado às necessidades individuais;</li> <li>• Currículo dimensionado pelas vertentes: científica, técnica, artística e ética;</li> <li>• Currículo ajustado às TIC;</li> <li>• Currículo baseado no saber fazer;</li> <li>• Currículo articulado com a comunidade envolvente;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Flexibilidade na Selecção dos professores auxiliares de educação, técnicos de educação e outros agentes educativos;</li> <li>• Escolha e decisão dos métodos e práticas pedagógicas;</li> <li>• Comprometimento na gestão económica e na produção de resultados (sucesso educativo).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promoção do mérito (avaliação dos professores);</li> <li>• Incentivo ao desenvolvimento profissional;</li> <li>• Promoção de formação virada para os desafios do futuro, nomeadamente a utilização das novas tecnologias em contexto lectivo;</li> <li>• Reforço valorização e divulgação de boas práticas educativas</li> </ul>

Fonte: (Martins, 2010). Adaptado.

O insucesso escolar penaliza um quinto dos alunos do 9.º ano. Quatro em dez, não terminam o secundário. O sentimento de falhado, aliado à baixa qualificação escolar, exigida pelo mercado de trabalho, em matéria de certificações escolares, e os fatores socioeconómicos, desencadeiam índices

escolares nos diferentes níveis educativos. Concretiza-se no estabelecimento de parâmetros que definem de forma precisa e escalonada as metas de aprendizagem para cada ciclo, o seu desenvolvimento e progressão por ano de escolaridade, para cada área de conteúdo, disciplina e área disciplinar. <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/>.

elevados, de alunos que abandonam a escola sem certificação e competências formativas.

Ao longo dos três ciclos de escolaridade, os índices de abandono tornam-se preocupantes, principalmente ao nível do **3.º ciclo de escolaridade**. A título de exemplo, em 1991 (29,2%) dos jovens com 15 anos de idade, abandonaram a escola. Dez anos após, baixou para 7,1% (VISÃO, 2006).

Os dados anunciados pela Comissão Europeia, apontam para a existência de seis milhões de jovens que abandonam a escola, precocemente, e que na sua maioria abandonam a escola com qualificações ao nível do terceiro ciclo do ensino básico. Referem também, que o abandono escolar prejudica o desenvolvimento económico e social, constituindo um obstáculo sério à realização do crescimento inteligente, sustentável e inclusivo.

Neste sentido, aprovou-se um plano de ajuda aos Estados membros para a concretização da “Estratégia Europa 2020” no que diz respeito à redução da taxa de abandono escolar (média na UE de 14,4% para menos de 10%) até ao final da década.

Por sua vez, o Orçamento de Estado de 2011 apostou na consolidação das contas públicas. Os sindicatos de professores<sup>54</sup> manifestaram-se face à proposta apresentada pelo governo. Consideraram que, para além do problema do emprego, a consolidação das contas públicas irá constituir uma barreira na operacionalização de serviços educativos, que com a redução de professores no ensino, estarão impedidas as garantias da qualidade educativa, resultante do alargamento da escolaridade obrigatória para 12 anos e da concretização da redução do abandono escolar, até 2015.

As discrepâncias dos índices de abandono escolar, ainda existentes, mostram um quadro de forte desperdício do potencial humano, concentrado em regiões e em meios sociais mais desfavorecidos. Os investimentos nas

---

<sup>54</sup> Cf. Aprovação e aplicação deste OE provocarão o desemprego de mais de 30 000 docentes: <http://www.fenprof.pt/?Aba=27&mid=115&cat=226&doc=5112>.

escolas públicas são um instrumento necessário para melhorar a qualidade educativa e para cumprir o objetivo anunciado de aumentar a escolaridade obrigatória para os 12 anos de escolaridade. O aumento da escolaridade obrigatória, a par com o esforço de melhoria de qualidade, são fatores decisivos para elevar o nível de qualificações do País. Este é o fator mais decisivo para o crescimento económico e competitividade de Portugal, no longo prazo<sup>55</sup>.

A fim de concretizar a proposta da universalização da frequência do ensino secundário, o Governo reforçou as condições das instalações e do equipamento das escolas secundárias.

O projeto “Metas de Aprendizagem” insere-se na Estratégia Global de Desenvolvimento do Currículo Nacional, que visa assegurar uma educação de qualidade e melhores resultados escolares nos diferentes níveis educativos.

Concretiza-se no estabelecimento de parâmetros, que definem de forma precisa e escalonada as metas de aprendizagem, para cada ciclo, o seu desenvolvimento e progressão por ano de escolaridade, bem como para cada área de conteúdo, disciplina e área disciplinar. As metas anunciadas a alcançar para 2015<sup>56</sup> constituem o primeiro passo para a promoção das qualificações das aprendizagens.

Aprovado foi também o Programa de Modernização das Escolas Secundárias (2007), que visa requalificar 332 estabelecimentos de ensino até 2015 e permitir que o sistema educativo absorva mais 40 mil alunos, ao nível de ensino secundário. No entanto, a aposta na requalificação escolar deverá ser concertada e dialogada, com estratégias de autonomia, gestão, estruturação e implementação curricular.

O CNE (2010) pronunciou-se sobre a proposta de Reorganização Curricular do Ensino Básico, no que diz respeito à proposta de alteração do

---

<sup>55</sup> Cf. Relatório Orçamento do estado para 2010, em [http://www.portugal.gov.pt/pt/GC18/Documentos/MFAP/Rel\\_OE2010.pdf](http://www.portugal.gov.pt/pt/GC18/Documentos/MFAP/Rel_OE2010.pdf).

<sup>56</sup> Cf. <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/>.

Decreto-lei n.º6/2001 de 18 de Janeiro, com as modificações introduzidas pelos Decretos-leis n.º 209/2002 de 17 de Outubro, n.º 396/2007 de 31 de Dezembro, n.º3/2008 de 7 de Janeiro, mencionando que a proposta de diploma apenas corporiza, no plano legislativo, medidas do orçamento de Estado para 2011, como a redução de docentes no ano letivo de 2010/2011, as alterações curriculares, com a eliminação das Áreas de Projeto e do Estudo Acompanhado e redução do crédito horário das escolas.

Não obstante, o Ministério da Educação publicou o Decreto-lei n.º18/2011 de 2 de Fevereiro, que declara o novo modelo de Reorganização Curricular do Ensino Básico. Em nosso entender, o referido diploma pode pôr em causa todas as medidas expostas, no capítulo 2, ao longo da década de 2000, reconhecidas como medidas de enriquecimento e melhoria da qualidade de vida dos adolescentes.

Tal como já tínhamos referido, e, concordando com a opinião de Azevedo, o excesso de produção normativa, poderá não conduzir às mudanças projetadas.

Retomemos a opinião de Nóvoa, (capítulo 2) “as leis sobre educação e ensino nunca traduziram a realidade existente, nem sequer a realidade possível”. A OCDE (2010) recomenda que Portugal prossiga a concretização de políticas que visem o aumento dos níveis de qualificação dos portugueses, apostando na monitorização dos programas e na avaliação rigorosa dos resultados obtidos.

Angel Curría, no lançamento do Estudo Económico sobre Portugal (Lisboa, 2010), consolida o seguinte, “as reformas para a integração da educação profissional evoluíram bem” (...) “As Novas Oportunidades são um programa promissor”. A focalização do Governo na oferta de formação profissional é positiva. Mas, à medida que os programas se alargam, deverá ser prestada uma atenção cada vez maior, aos instrumentos de avaliação, nomeadamente num contexto de fortes constrangimentos a nível orçamental.



É igualmente necessário, mais trabalho para reduzir os índices de retenção escolar. Dever-se-á continuar a reforçar os mecanismos de acompanhamento dos estudantes em risco de abandonar a escola. O recente alargamento da escolaridade obrigatória, dos 15 para os 18 anos de idade afigura-se como uma excelente medida, no entanto, deve ser avaliado, com especial atenção, e em particular, no que diz respeito ao desempenho escolar.

Em Portugal, os índices de retorno sobre a educação estão entre os mais elevados a nível europeus. As despesas por estudante estão abaixo da média da OCDE. Existe um enorme potencial não aproveitado. Portugal tem razão em insistir na educação, como meio impulsionador da produtividade.

No estudo levado a cabo por Fleming (2005)<sup>57</sup> “Análise do fenómeno insucesso escolar de adolescentes”, tomou como objeto de estudo, o número de reprovações escolares e a avaliação que o adolescente faz do seu sucesso e insucesso escolar. Os resultados obtidos permitiram concluir que os adolescentes se autoavaliam positivamente nas idades iniciais da adolescência, e naqueles, cujos pais têm um nível de instrução mais elevado.

Neste sentido, torna-se imperioso combater o insucesso escolar, vencer o desafio da tecnologia, orientar a educação no “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser”.

Refletir nas dicotomias entre tensões propostas pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (figura 7) possibilitará o alcance de ambientes diversificados, capazes de responder às necessidades individuais e coletivas, para o desenvolvimento sustentável da educação ao longo da vida.

---

<sup>57</sup> Amostra estabelecida a partir do universo total de estudantes do ensino oficial, ciclo preparatório e secundário, com mais de 12 anos de idade e frequentando os oito estabelecimentos de ensino do concelho de Matosinhos, 2005.

Figura 7 - Dicotomias Educação século XXI.



Fonte: Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (elaboração própria).

Nesta linha de pensamento, Hegarty (1994) considera importante:

- Assegurar a todos os estudantes experiências significativas que contribuam para o seu crescimento, desenvolvidas em todas as áreas do seu currículo;
- Criar um ambiente que os alunos desfrutem;
- Assegurar que os alunos independentemente dos seus níveis de habilidades experimentem sucessos positivos;
- Proporcionar autonomia tanto quanto possível, para que possam tomar decisões e de uma forma responsável;

- Assegurar de que experimentam um crescimento e sentimento de auto avaliação;
- Proporcionar um ambiente livre de danos físicos e morais.

Portanto, não é tarefa fácil, compreender porque é que, nos dias de hoje, ainda existem milhões de crianças privadas da educação básica, umas porque nunca viram uma escola, outras porque não realizam aprendizagens de sucesso, outras porque deixam precocemente a escola.

Admitimos, que o século XXI está imbuído de esperança, de novas exigências, onde a arte de viver juntos, [comunidade local, pais, órgãos diretivos das escolas, professores, autoridades oficiais e comunidade internacional] constituirá o alicerce para a reconstrução das comunidades humanas, promovidas de cidadãos qualificados (Roberto Carneiro, 1998).

As políticas educativas orientam e determinam as perceções que os adolescentes adquirem sobre a sua qualidade de vida, e em particular, no seu contexto escolar.

Como já referimos, o conceito da qualidade de vida pode variar com o tempo, a sua heterogeneidade está associada a razões objetivas e subjetivas, ou seja aos interesses, convicções, culturas etnias ou outras.

Ainda dentro desta temática, Braslavsky (2006) propõe dez fatores importantes para uma educação de qualidade, no século XXI.

Parece-nos proficuo enuncia-las:

- Pertinência pessoal e social;
- Convicção, estima e autoestima dos agentes envolvidos;
- Vertente ética e profissional reforçada;
- Capacidade de gestão dos diretores e inspetores;
- Trabalho colaborativo na escola e nos sistemas educativos;
- Protocolos entre as escolas e outras instituições;
- Currículo diversificado;

- Disponibilidade de recursos materiais educativos;
- Metodologias diversificadas;
- Incentivos socioeconômicos e culturais.

No entanto, Portugal é um dos países europeus, com baixos índices de investimento educativo. Os resultados de PISA (2006) indicam que existe uma forte influência do estatuto socioeconômico cultural dos alunos nos resultados acadêmicos obtidos

O Gabinete de Avaliação Educacional do Ministério da Educação, alerta para as implicações do baixo estatuto socioeconômico cultural dos alunos portugueses, assim como o nível de despesa por aluno português, ser inferior ao dos alunos de outros países (GAVE, 2004).

Por sua vez, os resultados (PISA, 2010) revelam que Portugal é o país da OCDE que mais progrediu na Educação. Entre 2006, (data da última avaliação do PISA) e 2009 verificaram-se progressos consideráveis nos resultados obtidos em Portugal<sup>58</sup>.

Em suma, toda a criança tem direito à educação, artigos 28.º e 29.º da convenção sobre os direitos da criança (1990)<sup>59</sup>.

O desafio coletivo passará por proporcionar a todas as crianças e adolescentes, aprendizagens consistentes e de qualidade, capazes de os dotar de competências e conhecimentos para a tomada de decisões construtivas e enriquecedoras de um mundo melhor.

---

<sup>58</sup> Portugal é o 6.º país cujo sistema educativo melhor compensa as assimetrias socioeconômicas. É um dos países com maior percentagem de alunos de famílias desfavorecidas que atingem excelentes níveis de desempenho em leitura. Cf. [http://www.governo.gov.pt/pt/GC18/Governo/Ministerios/MEd/Documentos/Pages/20101207\\_ME\\_Doc\\_Pisa\\_2009.aspx](http://www.governo.gov.pt/pt/GC18/Governo/Ministerios/MEd/Documentos/Pages/20101207_ME_Doc_Pisa_2009.aspx).

<sup>59</sup> Cf. *Convenção sobre os direitos da Criança*. Adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de Novembro de 1989 e ratificada por Portugal em 21 de Setembro de 1990. [http://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf).

---

Combater o insucesso escolar dos adolescentes e favorecer a sua qualificação, compreenderá o esforço coletivo dos alunos, das famílias, dos professores, das escolas, do desenvolvimento económico, das políticas educativas, bem como do ambiente sócio cultural envolvente.

Alicerçados na mensagem de Senhor Secretário-geral da OCDE<sup>60</sup>, “Portugal é um bom exemplo (...)”, e referindo que o aumento da equidade não tem necessariamente de ser alcançado à custa de uma diminuição dos padrões de qualidade, associado à junção de esforços da UNESCO e do Vaticano (2011) em matéria de educação, edifiquemos uma escola de qualidade para todos.

---

<sup>60</sup> Ver na íntegra a mensagem do Secretário-geral da OCDE, Angel Gurría, apresentada pelo Embaixador de Portugal na OCDE, Eduardo Ferro Rodrigues, na sessão PISA 2009-Competências dos Alunos Portugueses, em: [http://www.portugal.gov.pt/pt/GC18/Documentos/ME/PISA\\_2009\\_SecGeral\\_OCDE.pdf](http://www.portugal.gov.pt/pt/GC18/Documentos/ME/PISA_2009_SecGeral_OCDE.pdf).

*CAPÍTULO 4*



*ADOLESCÊNCIA E QUALIDADE DE VIDA*



## *CAPÍTULO 4: ADOLESCÊNCIA E QUALIDADE DE VIDA*

O estudo por nós realizado tem por objetivo conhecer e analisar a percepção da qualidade de vida, percebida pelos adolescentes, do 3.º Ciclo do Ensino Básico, a frequentar as escolas integradas na Direção Regional de Educação do Norte, Portugal.

Exploramos diferentes modelos e opiniões, sobre adolescência, de modo a dar suporte teórico ao estudo, e assim interpretar, analisar e contextualizar as percepções da qualidade de vida dos adolescentes inquiridos.





*Não há estrelas no céu, a doirar o meu caminho  
Por mais amigos que tenha sinto-me sempre sozinho  
De que vale ter a chave de casa para entrar  
Ter uma nota no bolso p'ra cigarros e bilhar*

*A primavera da vida é bonita de viver  
Tão depressa o sol brilha como a seguir está a chover  
Para mim hoje é Janeiro está um frio de rachar*

*Parece que o mundo inteiro se uniu p'ra me tramar  
Passo horas no café sem saber para onde ir  
Tudo à volta é tão feio só me apetece fugir  
Vejo-me à noite ao espelho o corpo sempre a mudar  
De manhã ouço o conselho que o velho tem p'ra me dar*

*Vou por aí às escondidas, a espreitar às janelas  
Perdido nas avenidas e achado nas vielas  
Mãe o meu primeiro amor foi um trapézio sem rede  
Sai da frente por favor que estou entre a espada e a parede*

*Não vês como isto é duro, ser jovem não é um posto  
Ter que encarar o futuro com borbulhas no rosto  
Porque é que tudo é incerto, não pode ser sempre assim  
Se não fosse o Rock & Roll, o que seria de mim*

Rui Veloso



## 4.1 - ADOLESCÊNCIA

*Adolescência*, período da vida entre a puberdade e a idade adulta. Por consenso, nos países ocidentais, adolescência é o período situado entre os 11 e os 18 anos (Fernandes, 1990).

Inicia-se aquando dos primeiros sintomas da puberdade, caracterizada por um conjunto de mudanças físicas no organismo humano, cujo produto final é a completa maturação dos órgãos sexuais e a plena capacidade para se reproduzir e se relacionar sexualmente (Carretero et al., 1991).

### 4.1.1 - O que é a adolescência e como se caracteriza

Adolescência é definida pelo período da vida entre a puberdade e a vida adulta (Larousse, 1997). Representa um termo de difícil precisão, está condicionado pelo alcance do estado de maturidade pessoal (Fernandes, 1990 e Sêco, 1997), cuja questão essencial é a autonomia, ou seja, a passagem de dependência de situação infantil para a inserção social e a formação de um sistema de valores que definem a idade adulta (Sampaio, 1994).

A enciclopédia Larousse define adolescência como;

Período de desenvolvimento que se situa entre o aparecimento das principais mudanças da puberdade e a maturidade adulta. Para além das alterações fisiológicas e orgânicas, durante este período, ocorrem diversas mudanças no desenvolvimento psicológico, nos domínios cognitivo, emocional, psicossocial, moral e social que abrem novas possibilidades de pensamento e de ação aos sujeitos. O indivíduo tem de aprender a desenhar novos padrões de comportamento, adaptativos não só às mudanças que ocorrem neles próprios, às suas novas competências, interesses e valores, como às novas exigências sociais, que esperam dele um comportamento diferente, mais maduro e responsável. Estas novas aprendizagens, tanto podem ser vividas pelo jovem

como desafios que o incentivem a levar mais longe o seu esforço da adaptação, como podem ser experimentadas como ameaças ou obstáculos que dificultam ou perturbam a sua adaptação psicológica. A diferente forma como o adolescente vai lidando com estas mudanças depende, em muito, da maneira como o meio social, escolar e familiar interage com ele, o ajuda ou o negligencia. Este período tem sido entendido comumente como a fase mais crítica do desenvolvimento humano (pp. 101-102).

A adolescência constitui um conceito recente, início do século XX. É a partir do século XXI que se dá a mudança na concetualização do termo adolescência, resultado da industrialização e necessidade de mão-de-obra especializada, bem como da extensão progressiva da escolaridade.

Stanley Hall foi um dos iniciadores pelo estudo e curiosidade científica, da temática, ao publicar “Adolescence: its psychology and its relations to physiology anthropology, sociology, sex, crime, religion and education (1904).” Influenciado pela teoria evolucionista de Darwin, sugere que a sucessão entre a infância e a puberdade é ininterrupta, obedecendo a leis biológicas. Defende ainda a importância da educação como fundamental, uma vez que se trata de uma fase da vida caracterizada por uma “turbulência de sentimentos”, com indicadores de mudanças de humor repentinas, aumento de conflito, de resistência e de desafio aos padrões e valores tradicionais. Reconhece ainda a relevada importância da orientação adulta na formação de um adolescente, física, sexual moral e psicologicamente disciplinado.

Alguns autores de orientação psicanalítica estudaram e aperfeiçoaram a temática da adolescência, no sentido de contribuir para a difusão da imagem conflituosa desta fase de desenvolvimento.

Sigmund Freud (1966) definiu adolescência como “período de tensão e agitação” que caracterizam o fim do estágio de latência e o reavivar de pressões psicológicas fortes (pulsões instintivas de cariz sexual), inatas a cada pessoa, e que determinam as experiências posteriores ao longo da vida (Almeida e Miguel, 2010).

Por sua vez, Anna Freud define adolescência como “um estágio de desenvolvimento marcada pela turbulência e perturbação de condutas imprevisíveis e ambivalentes”. Esta concepção, assenta na determinação dos fatores biológicos e em segundo plano, os fatores ambientais. Nesta perspectiva, a avaliação recai sobre os aspetos biológicos, em detrimento dos aspetos ambientais.

Erik Erikson (1959) defende a teoria do desenvolvimento, na qual a sexualidade cede lugar aos fatores sociais e culturais, defendendo que o ambiente influencia a personalidade do indivíduo. Para este autor, a adolescência “constitui um período fundamental no desenvolvimento” uma vez que as mudanças físicas, psíquicas e sociais, conduzem o adolescente a uma “crise de identidade”, cuja resolução contribuirá para a consolidação da idade adulta, Palácios & Oliva (citado por, Ângela Almeida & Isabel Miguel, 2004).

Erikson (1980), citado por (Marques, 2008) baseado na teoria do desenvolvimento ao longo da vida, assinalou oito idades do homem, concebidas ao nível das exigências e sua adaptação ao meio envolvente, criando a teoria das “oito idades do homem”, dando especial relevo à adolescência como “transição da infância para a idade adulta” na formação da identidade.

Observemos (figura 8) as “oito idades do homem” propostas por Erikson (1980), dando uma especial atenção à idade compreendida entre os 12 e 16 anos, caracterizada por um período, “específico, necessário; conturbado; marcado por conflitos e dificuldades”.

Figura 8 - As oito idades do Homem

0 -1 Ano de idade - Confiança básica *versus* desconfiança básica

- O bebê forma a primeira relação, baseada no amor e confiança com a mãe ou seu substituto. Se tal não acontecer, pode desenvolver um sentido persistente de desconfiança.

1- 3 Anos de idade - Confiança básica *versus* desconfiança básica

- As energias da criança orientam-se para o desenvolvimento e controlo de capacidades físicas (andar, gatinhar, controlo dos esfínteres) que lhes proporcionam um crescente sentimento de autonomia. Se não o fizer adequadamente, pode desenvolver o sentimento de vergonha.

3 - 5 Anos de idade -Iniciativa *versus* culpa

- A criança torna-se mais assertiva, toma mais iniciativa, podendo porém tornar-se muito agressiva com os outros, ou com os objectos, e desenvolver em sentimento de culpa.

6-13 Anos de idade - Competência *versus* inferioridade

- A criança desenvolve competências sociais, físicas e escolares. Caso isto não aconteça, a criança poderá desenvolver um sentimento de inferioridade

13-18 Anos de idade - Identidade *versus* confusão de papéis

- **Corresponde à fase de transição da infância para a idade adulta. O adolescente desenvolve a sua tarefa central, que é a sua construção de um sentido de identidade (o que sou e o que pretendo ser?) em diversas áreas, incluindo: profissão, papéis sexuais, política e religião; caso contrário, pode desenvolver um sentimento de difusão e de confusão do Eu.**

8-35 Anos de idade- Intimidade *versus* isolamento

- O jovem adulto deve ser capaz de integrar o seu Eu no Nós, criando uma relação de intimidade com o outro (laços íntimos de amor e amizade), caso contrário, desenvolverá um sentimento de isolamento.

35-65 Anos de idade - Generatividade *versus* estagnação

- O adulto jovem ou de meia-idade deve encontrar formas de satisfazer a necessidade de generatividade, isto é, de ajudar a nova geração, de se dedicar aos outros. Não o fazendo, corre o risco de desenvolver um sentimento de estagnação.

Maior que 65 - Integridade do Eu *versus* desespero

- Caso as crises precedentes tenham sido resolvidas adequadamente, a pessoa vivencia a integridade do Eu; caso contrário, pode desenvolver desespero.

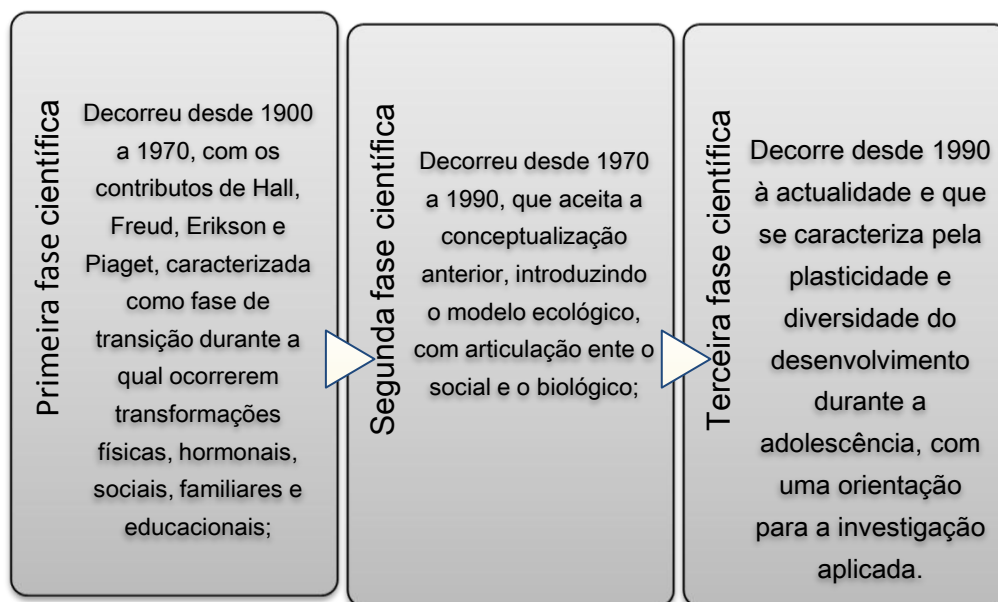
Fonte: Erikson, 1980 (citado por Marques, 2008), adaptado.

No entanto, alguns estudiosos, como por exemplo, Mead (1928), não aceitam a hipótese de que a adolescência “constitui um período de crise”, ou seja, as características do desenvolvimento psicossocial não são universais, nem ligadas à natureza humana, mas sim, características particulares a cada contexto, dependentes de fatores culturais.

Piaget (1966) caracteriza adolescência como “uma forma de enfrentar cognitivamente as diversas tarefas e conteúdos que lhe são propostos”. Para este autor, a adolescência constitui a conclusão do desenvolvimento cognitivo e indica que a adolescência constitui um momento áureo do desenvolvimento humano.

Os investigadores Steinberg e Leoner (2004) no seu estudo de revisão histórica da literatura sobre adolescência identificaram três fases científicas de adolescência, que se podem observar na figura 9.

Figura 9 - Fases científicas da adolescência



Fonte: Steinberg e Leoner, 2004.



Neste sentido, os dados estudados sustentam a tendência de se compreender a adolescência, a partir de uma sexualidade que se aflora e dos problemas associados e esta etapa da vida.

Segundo Arnett (2010) os adolescentes compreendidos entre os 10 e os 17 anos de idade, revelam fatores comuns, o atravessar da puberdade, o frequentar a escolaridade obrigatória, entre outros.

A este respeito o sistema educativo português, através da lei n.º 120 de 1999, regulamentada pelo decreto-lei n.º259 de 2000, pela lei n.º60 de 2009 e pela portaria 196-A/2010, estabelece o regime jurídico de aplicação da educação sexual em meio escolar. Os diplomas incorporam matérias referentes à organização da vida escolar, com especial relevância para a intervenção dos serviços especializados de apoio educativo das escolas, à organização curricular, favorecendo uma abordagem integrada e transversal da educação sexual, ao envolvimento dos alunos e dos encarregados de educação e das respetivas associações e à formação de professores.

Neste sentido, o artigo 9.º do Decreto-lei n.º259 de 2000, menciona:

Os adolescentes são considerados grupo de intervenção prioritária, no âmbito da saúde reprodutiva e da prevenção das doenças sexualmente transmissíveis. Devem ser tomadas medidas que permitam adequar e melhorar as condições de acesso e atendimento dos adolescentes nos centros de saúde e hospitais, quer sejam do sexo feminino quer sejam do sexo masculino.

Constituem finalidades da educação sexual, as intenções contempladas no artigo 2.º da Lei n.º60 de 6 de Agosto de 2009 (quadro 8);

Quadro 8 - Finalidades da educação sexual

a)	A valorização da sexualidade e afetividade entre as pessoas no desenvolvimento individual, respeitando o pluralismo das concepções existentes na sociedade portuguesa
b)	O desenvolvimento de competências nos jovens que permitam escolhas informadas e seguras no campo da sexualidade;
c)	A melhoria dos relacionamentos afetivo – sexuais dos jovens;
d)	A redução de consequências negativas dos comportamentos sexuais de risco, tais como a gravidez não desejada e as infeções sexualmente transmissíveis;
e)	A capacidade de proteção face a todas as formas de exploração e de abuso sexuais;
f)	O respeito pela diferença entre as pessoas e pelas diferentes orientações sexuais;
g)	A valorização de uma sexualidade responsável e informada;
h)	A promoção da igualdade entre os sexos;
i)	O reconhecimento da importância de participação no processo educativo de encarregados de educação, alunos, professores e técnicos de saúde;
j)	A compreensão científica do funcionamento dos mecanismos biológicos reprodutivos;
l)	A eliminação de comportamentos baseados na discriminação sexual ou na violência em função do sexo ou orientação sexual.

Fonte: Lei n.º60 de 6 de Agosto de 2009

A aplicação das intenções propostas são da competência dos estabelecimentos de ensino e da saúde, através de intervenções específicas e ações conjuntas, em associação ou parceria.

Parafraseando Fleming (1997) a adolescência é uma fase do ciclo de vida extremamente importante do ponto de vista do desenvolvimento psíquico. É como se fosse dada ao adolescente uma segunda oportunidade para “liquidar” as problemáticas da infância, nomeadamente no plano da desidealização da realidade familiar e social, o que, inevitavelmente acarreta perdas e algum sofrimento psíquico.

Este contexto de mudança, a perspectiva da definição de adolescência, conduz ao aparecimento de um novo conceito de juventude, já não associado e condicionado, simplesmente por uma realidade meramente biológica ou etária, mas, encarado como “condição social”. Esta fase de desenvolvimento proporcionará o entendimento dos jovens, como sujeitos sociais autónomos, recuperando-se para o debate o fenómeno social juvenil, que Sedas Nunes, já na década de sessenta, defendia.

Para este entendimento de juventude, terá certamente, contribuído o trabalho de Pierre Bourdieu, “La jeunesse n’est qu’un mot”. Para este investigador as divisões entre idades são perfeitamente arbitrárias, insistindo que a idade é um dado biológico socialmente manipulado e manipulável.

Por outro lado, corroborando a posição do sociólogo francês, alguns autores portugueses referem que mais que falar de juventude, será por isso pertinente, distinguir juventudes, nomeadamente entre os que abandonam os estudos mais cedo, se tornam cedo trabalhadores, e os que, adiando o começo do trabalho, continuam a ser estudantes Cruz; Seruya; Reis & Schmidt (1984), citado por (Santos, 2007, p. 288).

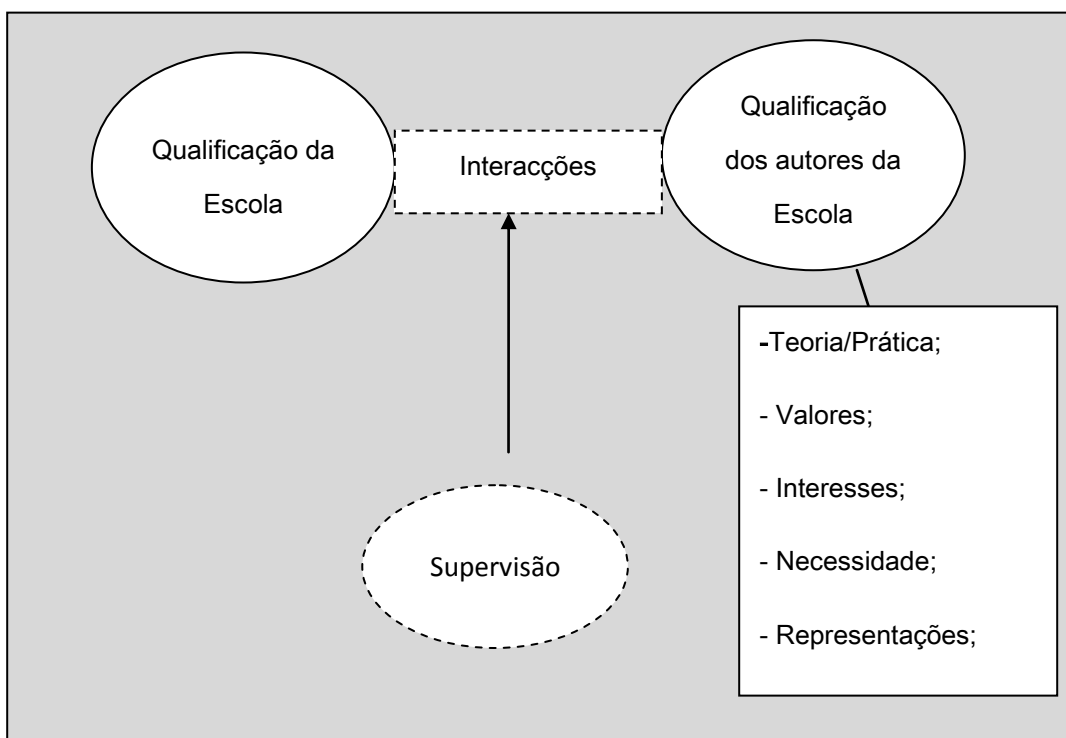
Concluindo, subscrevemos a opinião de Cordeiro (2009), a adolescência constrói-se e constitui-se como uma realidade social. A adolescência é pois, não um período de transição entre a infância e a adultícia, mas sim uma etapa cada vez mais alargada e diversa, e por isso mesmo não definível em termos de idade restrita.

## 4.2 - OS ADOLESCENTES E A ESCOLA

Partimos do conceito proposto por Santiago (2000) em que considera a escola, como um grupo humano, que através de um alargado conjunto de interações, vai estruturando um sistema de aprendizagem solidário de uma dada cultura organizacional.

Perspetivar uma escola de futuro para os adolescentes, passará (como nos propõe o autor) pela estreita interdependência entre qualificação da escola, como organização, e qualificação dos seus atores (figura 10).

Figura 10 - Interdependência qualificação da escola e qualificação dos seus atores



Fonte: Santiago (2000).

Podemos deduzir que a função da escola, enquanto cultura organizacional, proposta por Santiago (2000), baseado nas experiências e competências acumuladas (figura 11) condiciona o estudo e a percepção por parte dos adolescentes relativamente à sua qualidade de vida.

Figura 11 - Cultura organizacional, experiências e competências acumuladas.



Fonte: Santiago (2000).

Em Portugal, os estudos sobre a qualidade das escolas, e consequentemente, os projetos de avaliação deste tipo de instituições são escassos. Apesar da existência de algumas experiências avaliativas levadas a cabo no domínio da educação e da formação, é um facto, que não existe

---

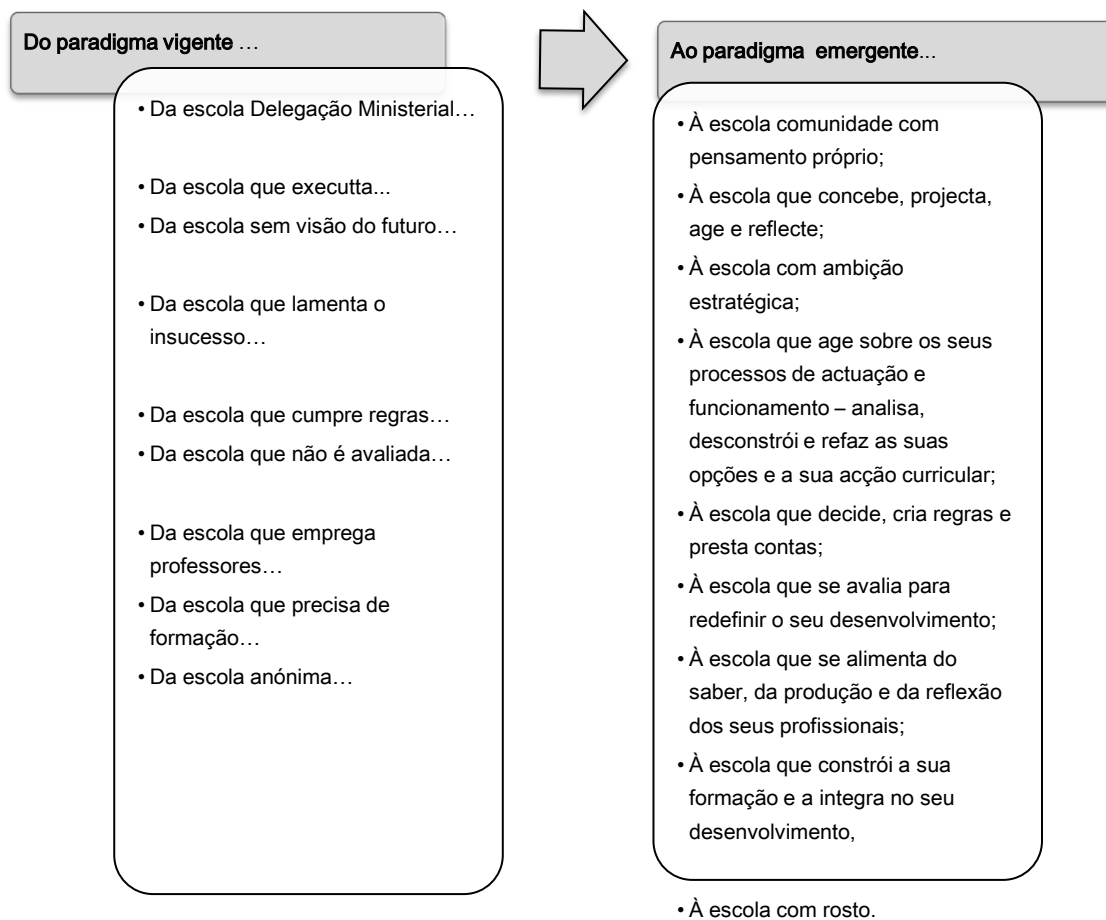
uma cultura de avaliação, suficientemente enraizada e partilhada pelos diferentes agentes responsáveis pela educação e ensino.

O Sucesso dos alunos depende pouco de quem são os pais. Os filhos dos licenciados têm melhores resultados nos exames do secundário do que os descendentes de famílias só com o ensino básico? Os bons resultados dependem da idade dos estudantes? Sim, mas esses dois fatores têm um peso de apenas 30 por cento. Os restantes 70 por cento dependem exclusivamente do trabalho feito pelas escolas, (Diário Público, 2011).

Diversos projetos; Observatório da Qualidade da Escolas, Qualidade XXI (1999-2002); programa: Avaliação Integrada das Escolas (1999-2002); projeto: Melhorar a Qualidade (2000-2004); programa: AVES – Avaliação de Escolas Secundárias (2000); projeto: Aferição da Efetividade da Autoavaliação das Escolas (2004-2006); projeto: Metas Educativas (2021); projeto: provas de aferição e exames nacionais de Língua Portuguesa e de Matemática, programa: Avaliação Externa das Escolas; programa: Territórios Educativos de Intervenção Prioritária – TEIP; projeto: Mais Sucesso Escolar; e Programa: Educação 2015; têm permitido o desenvolvidor de ações conducentes à melhoria da Qualidade nas Escolas.

Concordamos com a visão de Roldão (2000) na qual considera a escola como instituição que se confronta com uma rutura de paradigma (figura12).

Figura 12 - Escola - Rutura de paradigma



Fonte: Roldão (2000) adaptado.

Não podemos ignorar o vigente estado social e económico com que nos deparamos, e que originou a formação de um movimento de alerta e reflexão, designado “Geração à Rasca”<sup>61</sup>, que juntou e motivou multidões de pessoas de diferentes faixas etárias, preocupadas com o estado precário do emprego. A ação teve por objetivo sensibilizar e alertar para os compromissos

<sup>61</sup> Manifestação que decorreu a 11 de Março de 2011, por todo o País.

de cooperação e desenvolvimento de um estado social, cultural e económico capaz de sustentar e perspetivar o futuro, com uma boa qualidade de vida para todos os cidadãos.

Para consolidar a nossa perspetiva sobre os adolescentes e a escola, subscrevemos a visão de Inês Coelho, Cláudia Sarrico e Maria João Rosa (2008), que olham a escola como uma realidade escolar, e que é socialmente construída por uma multiplicidade de atores, sendo os objetivos da “instituição” percebidos, valorizados e avaliados de diferente forma pelos sujeitos que interagem no espaço escolar.

Do nosso ponto de vista, o alcance da escola, enquanto uma realidade construída, avista-se como horizonte, dado que as metas propostas fortificam um contínuo trabalho de reflexão, organização e planeamento público (quadro 9).



Quadro 9 - Estratégia para a Cooperação Europeia no Domínio da Educação e Formação

Domínio: <u>Competências básicas em Leitura, Matemática e Ciências.</u>	Objetivo: Assegurar que todos os alunos atinjam um nível adequado de competências em Leitura, Matemática e Ciências.	Meta: Até 2020, a percentagem de alunos de 15 anos com fraco aproveitamento em leitura, matemática e ciências deverá ser inferior a 15%.	Situação Nacional: Ciências: 24,5% Leitura: 24,9 %  Matemática: 30,7% Fonte: OCDE, Relatório PISA 2006 (Resultados 2006)
Domínio: <u>Abandono precoce da educação e da formação</u>	Objetivo: Assegurar que o maior número possível de alunos complete a sua educação e formação.	Meta: Até 2020, a percentagem de alunos que abandonam o ensino e a formação deverá ser inferior a 10%.	Situação Nacional: 30,2%  Fonte: INE, Inquérito ao Emprego, 2010 (dados referentes a 2009)
Domínio: <u>Educação pré-escolar</u>	Objetivo: Aumentar a participação na educação pré-escolar, enquanto fundamento para o futuro sucesso educativo, em especial no caso das crianças provenientes de meios desfavorecidos.	Meta: Até 2020, pelo menos 95% das crianças entre os 4 anos de idade e a idade de início da escolaridade obrigatória deve participar na educação pré-escolar.	Situação Nacional: 87,7%  Fonte: GEPE/ME, Estatísticas da Educação 2008/2009 (valores para Portugal Continental)
Domínio: <u>Aprendizagem ao longo da vida</u>	Objetivo: Aumentar a participação dos adultos, em particular dos adultos pouco qualificados, na aprendizagem ao longo da vida.	Meta: Até 2020, uma média de pelo menos 15% de adultos4 deverá participar na aprendizagem ao longo da vida.	Situação Nacional: 6,5% Fonte: INE, Inquérito ao Emprego, 2009 (dados referentes a 2008)

Fonte: Programa Educação 2015

Imbuídos de intenções, investigamos a percepção da qualidade de vida percebida pelos adolescentes, e ambicionamos que a nossa reflexão ajude todos os decisores em matéria de bem-estar educativo, a honrar com os compromissos estabelecidos pelo Governo [inserido no programa da União Europeia Quadro Estratégico de Cooperação Europeia em matéria de Educação e Formação (EF2020)] bem como, a envolvimento no “Projeto Metas Educativas 2021”, que decorre no âmbito da Organização de Estados Ibero-americanos, da qual Portugal faz parte.

Finalizando, propomos a reflexão de Silva (2010) que depois de inquirir jovens de várias escolas de Portugal, observou que a escola se preocupe não só com a aquisição de competências cognitivas, mas também com a aquisição de valores e competências humanas.

Em síntese, cabe à escola conceber projetos educativos, capazes de melhorar as competências e capacidades técnicas, pedagógicas, humanas e organizacionais, tornando-se assim num sistema efetivo de aprendizagem e de qualidade.

Um desejo (...).



### 4.3 - OS ADOLESCENTES E A FAMÍLIA

A nossa investigação incide sobre a percepção dos adolescentes face à sua qualidade de vida. Refletir e contextualizar sobre o contexto familiar dos adolescentes ajudará à compreensão, interpretação e contextualização dos resultados obtidos

A família exerce influências múltiplas e profundas. É determinante o estatuto socioeconómico e cultural representado pelos níveis de educação e profissional, tanto do pai como da mãe, bem como pelo rendimento do agregado familiar.

A entrada na adolescência e a saída de casa (autonomia) de um dos membros da família constitui fator de desequilíbrio familiar. O adolescente, ao atravessar o período da adolescência, prepara a sua autonomia, altera a quantidade e qualidade das suas relações interpessoais, fora da família e torna-se sexualmente ativo.

Morrow e Wilson (1961) estudaram a atitude parental face aos adolescentes, e concluíram que influi no sucesso e insucesso escolar dos adolescentes. Os estudos mostraram que famílias que apresentavam proximidade em relação aos seus filhos tendiam a desencadear situações de sucesso educativo. Por sua vez, o insucesso educativo tendia a estar associado a atitudes parentais autoritários. Também o nível sociocultural baixo dos pais, estava associado ao baixo rendimento escolar.

Ferreira (1963) analisou a capacidade de tomada de decisão, através da observação e interação das famílias (normais e patológicas) em torno de uma tarefa, com um filho na adolescência inicial. Os resultados mostraram que, família com um adolescente perturbado tende a difícil tomada de decisão entre os seus membros; família com um adolescente perturbado tende a uma menor participação do adolescente na tarefa.

Brittain (1963) conferiu que o envolvimento emocional com a família, enquanto grupo de pertença, tem um importante papel na adolescência. Se as

relações dos pais são calorosas e de apoio, os adolescentes resolverão facilmente os conflitos, a favor dos desejos das famílias, mas, se a relação com os pais é perturbada (insatisfatória), a influência dos pares pode tornar-se mais atraente como força de influência, do que a família.

A investigação científica (após 1970) ganhou relevo sobre o estudo das relações do adolescente com o pai, mãe e amigos, correlacionado com o impacto na autonomia. Os aspetos mais estudados incidem sobre “interações típicas e agradáveis, comunicação, conflitos e obrigações” recorrendo às percepções dos adolescentes.

Minuchin (1971) refere que quando a criança entra na adolescência e tem de se adaptar à sua família, é cada vez mais importante o grupo de pares, dado que, a família exerce uma maior pressão para a autonomia. Se a família quiser continuar como uma unidade saudável e encorajadora do crescimento, deve evoluir do “estado de família dum criança” para uma “família de um adolescente”.

Rafolovich (1980) nos seus estudos concluiu que os filhos das mães que trabalham têm melhor rendimentos escolares, e ainda que, quanto maior for o nível de estudos da mãe, melhor serão os rendimentos do filho, independentemente, de a mãe trabalhar ou não.

Braverman (1981) trabalhou um conjunto de “Terapias de Casal”, de pais adolescentes, os resultados dos seus estudos mostram que os adolescentes são percebidos pelos pais, como reflexo das suas próprias projeções.

Riskin, Faunce e Doane (1972) e Rodick e Henggeler (1982) investigaram a interação e o conflito dos adolescentes com os seus pais. Os resultados obtidos evidenciaram que as “famílias normais”, ao contrário das “famílias disfuncionais”, evidenciam maior acordo entre os seus membros, bem como uma maior capacidade de funcionar em tarefas de grupo.

A questão do controlo parental, Kelly e Goodwin (1983) foi muito estudada nos Estados Unidos da América. Os estudos relacionavam a

percepção parental com a aceitação e rejeição por parte dos adolescentes. A categorização baseou-se em três pressupostos de construto; “autocrático”, caracterizado pela imposição da obediência e do respeito pela autoridade, (pais que não permitem aos adolescentes exprimirem os seus próprios sentimentos); “democrático”, caracterizado por pais que encorajam os filhos adolescentes a exprimirem os seus anseios, dúvidas e os seus comportamentos, (a tomada de decisões é aprovada pelos pais); e “permissivo”, caracterizado por pais que não controlam as tomadas de decisões dos seus filhos adolescentes.

Os resultados obtidos permitiram concluir que 83% dos sujeitos percecionavam os seus pais como “democráticos”, 11% como “autoritários” e 6% como “permissivos”.

Na relação com os seus pares, o período de maior vulnerabilidade é o início da adolescência. Sprinthall e Collins (1984) consideram que esta situação poderá estar relacionada com as competências cognitivas emergentes, capazes de permitir ver a influência dos pares e dos pais como sistemas separados.

Fasick (1984) no estudo da temática da autonomia comportamental na adolescência analisou as variáveis “classe social”, “quantidade de autonomia comportamental” e a “importância da cultura juvenil”. Subdividiu a população em três estratos sociais (figura 13).

Conclui-se que o “controlo” e a “influência parentais” tendem a variar diretamente com os recursos socioeconómicos que os pais dispõem para ajudar os seus filhos a conseguirem um estatuto social, e que a “autonomia comportamental” concedida tende a estar inversamente relacionada com o posicionamento dos pais na hierarquia social.

No que diz respeito à importância da “cultura juvenil” na socialização do adolescente, a tendência vai no sentido duma relação curvilínea, ou seja, a importância é menor nos graus extremos da hierarquia social (classes mais elevadas e classes menos elevadas). Nas classes sociais médias, onde o

“controle” e a “influência parental” não são nem muito fortes nem muito fracos, deste modo a “cultura juvenil” tem mais tendência a florescer e agregar os adolescentes.

Figura 13 - Quantidade de autonomia comportamental e a importância da cultura juvenil.

Classe social superior Estrato Superior	Classe social superior Estrato Médio	Classe social superior Estrato Inferior
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Quantidade de autonomia comportamental</i> - <b>Pouca</b></li> <li>• Atividades rigorosamente supervisionadas. No ensino privado. Socialização para funções de <i>leadership</i>.</li> <li>• <i>Importância da cultura juvenil</i> – <b>Pouco importante</b></li> <li>• Atividades lúdicas cooptadas pela socialização pró-adulto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Quantidade de autonomia comportamental</i>. - <b>Limitada</b></li> <li>• Usualmente no ensino oficial. Atividades supervisionadas, mas muito mais liberdade.</li> <li>• <i>Importância da cultura juvenil</i> – <b>Importante</b></li> <li>• Fornece conteúdo cultural às relações com pares, orientadas para a autonomia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Quantidade de autonomia comportamental</i> - <b>Considerável.</b></li> <li>• Frequente abandono escolar para trabalho com responsabilidade.</li> <li>• <i>Importância da cultura juvenil</i> - <b>Pouco importante</b></li> <li>• Autonomia lenta</li> </ul>

Fonte: Fasik (1984) adaptado

Numa investigação mais recente, Almeida, Pacheco e Garcia (2006) estudaram as representações sociais de 66 mães de adolescentes, de classe média. Foi solicitado às participantes, os atributos que em suas opiniões, mais caracterizavam a adolescência.

Os resultados obtidos indicam que 86,4% assinalaram “transformações no corpo”, 60,6% “crises existenciais”, 59,1% “descobertas sexuais”, 57,6% “desejo de independência” e 37,9% “rebeldia”. Estes foram os atributos que mais caracterizaram a adolescência, analisado por um duplo referencial; “mudanças biológicas” e “transformações corporais”, que sustentam

teoricamente o conceito de instabilidade emocional, (crises, rebeldia, etc.). Os dados observados consolidam a ideia da adolescência como uma fase de transição entre a infância e vida adulta.

Na continuação da investigação acima referida, os autores utilizaram um questionário de associação livre, no qual as mães podiam referir o entendimento sobre o que um adolescente deve ter para ser uma “pessoa de bem”. Os resultados demonstraram que “responsabilidade”; “respeito” e “honestidade” constituíram as características com maior frequência e maior importância de evocação. As mães recorrem a elementos que se referem a um adulto e não a um adolescente, o que também é subscrito pelos estudos de Almeida e Cunha (2003).

Constituindo a adolescência um período de grandes mudanças, tanto para os adolescentes, como para as famílias, porquê a necessidade de estudar a importância das percepções dos adolescentes, referentes à interação familiar (relação com os pais, irmãos, tios e avós) na sua qualidade de vida?

(Cordeiro, 2009) constitui um excelente instrumento de orientação e análise à temática da adolescência (O Grande livro da Adolescência). Diz-nos que a adolescência constitui um período emocionante da vida dos filhos, mas também, pode ser uma etapa assustadora. Plena de saudáveis angústias, de normais inquietações, mas onde se abrem novos mundos e um leque de novas possibilidades. O autor faz um alerta, aos pais, “já se esqueceu de como foi a vossa adolescência?” O corpo transforma-se, o peito cresce nas raparigas, a voz muda nos rapazes, a sexualidade desperta, a personalidade estrutura-se, as exigências escolares aumentam, o mercado de trabalho abre-se, a relação com os pais altera-se, os grupos de pertença mudam e os perigos parecem espreitar a todo o momento. Da alimentação, à higiene, passando pela saúde, desenvolvimento e crescimento do adolescente, o autor, aborda outros temas fundamentais como: “Qual a idade certa para as primeiras saídas noturnas?”; “Há uma idade certa para iniciar as relações sexuais?”; “Que métodos anti contraceptivos são mais indicados?”; “Porque é



que um adolescente se droga e qual deve ser a atitude que os pais e educadores devem ter?"; "Como ultrapassar os conflitos com os pais?"; "Será que estas disputas são realmente graves?"; "Como tornar os tempos livres em momentos de qualidade?"; e "Que método usar para ter bons resultados nos estudos?"

Silva (2009) menciona "Os Sonhos dos Adolescentes", que os adolescentes portugueses têm valores, preocupam-se com o bem-estar da família e sonham ter estabilidade emocional e profissional, e ainda que os adolescentes têm ideias muito sérias sobre a vida, preocupam-se com os pais e os avós de idade avançada, querem ter uma família organizada e constituída e emprego estável.

Os sonhos destes jovens têm uma ordem bem definida: "alcançar a felicidade, obter estabilidade económica e profissional, conhecer o mundo, estabelecer laços familiares, ter saúde, possuir habilitações académicas, ter casa própria, sentir apoio familiar e ajudar a família e os amigos".

Num momento em que a adolescência é sistematicamente percebida como um período de desinteresse pelas famílias, e em que o tumulto e o conflito se manifestam com as estatísticas (inúmeros casos de violência nas escolas e nas famílias), estes resultados são no mínimo, surpreendentes.

Perante os resultados obtidos, concordamos com a autora, emerge a necessidade de nos abstermos de rotular os adolescentes de "seres desprovidos de sentimentos e valores" (Silva, 2010).

Em jeito de conclusão, citamos Sofia Barrocas (2010) "quando somos mães e ou pais vivemos sempre com uma dúvida: Estaremos a fazer o que é melhor para os nossos filhos?". Das várias certezas e incertezas, das várias escolhas, dos vários caminhos, não sabemos e nunca saberemos dar resposta à pergunta formulada. Concordamos com a autora, "a única coisa de que temos a certeza é que gostamos deles da melhor maneira que sabemos."

Soltamos o conselho de Urra (2007), “é preciso educar no respeito e no afeto, transmitir valores, falar com as crianças, ouvi-las a aceitar as frustrações, impor limites e exercer a autoridade sem medo”.

#### 4.4 - OS ADOLESCENTES E OS PROFESSORES

Almeida, Pacheco e Garcia (2006) estudaram as representações sociais dos professores sobre a adolescência. Foi solicitado aos participantes os atributos, que em suas opiniões mais caracterizavam a adolescência.

Os resultados obtidos mostraram que: 82,9 % assinalaram “descobertas sexuais”; 76,8% “transformações no corpo”; 69,5% “crises existenciais”; 39,0% “desejo de independência” e 36,5% “descobertas”. Estes foram os atributos que mais caracterizaram a adolescência, percebido por um duplo referencial; “mudanças biológicas” e “transformações corporais”.

Estes dados consolidam a ideia da adolescência como uma fase de transição entre a infância e vida adulta, tal como já referimos na representação social das mães. Também os professores elegeram como características desejáveis para um adolescente, “responsabilidade, respeito e honestidade”.

Shinyashiki, (citado por Santos, 2007) dispõe de algumas considerações sobre o que é um “bom professor”, referindo que é ridículo o salário de um médico do hospital público, assim como também é ridículo o que a maioria dos professores ganha nas escolas públicas. O “bom professor” dá uma boa aula, não porque vai ganhar bem, mas porque tem consciência de sua importância na formação dos alunos. A motivação do bom profissional vem da consciência e sua importância na vida das pessoas.

Para fortalecer este conceito, Silva (2010) descreve a escola da sua adolescência, como: edifício (casa), aulas, novidade, mundo, desconhecido, atrações, interrogações, anos mágicos, desilusão, felicidade, amizades, surpresas, alegrias, encontros, desencontros, sonhos, prazeres, professores,

auxiliares, colegas, bons professores, uniformes, ilusões, receios, amigos, amores, grandes mestres, recordações, vencer barreiras, prazer, sabedoria, fascínio, humildade, afabilidade, genuinidade, confiança, debates, descobertas, ensinamentos, preparação, privilegiados, livros, dádiva, partilha, amor, (...).

A autora recorda a adolescência como uma ânsia de liberdade e descoberta. Patenteia o papel do professor na promoção de adolescentes “saudáveis”, no seio de uma escola nova. Distingue os professores, entre os que ensinam a crescer, os que habitam a escola, os que ficam para a vida, os professores da escola nova. A autora (professora) redescobre-se nos adolescentes e carrega as energias necessárias para os motivar incutindo-lhes o gosto pela leitura. Ao inquirir os adolescentes sobre como classificam um “bom professor” e um “professor desejado”, constatou uma riqueza de diversidade de opiniões.

Dentro da natureza do nosso estudo, selecionamos um exemplo citado pela autora, que poderá ajudar a compreender e discutir os dados percecionados pelos adolescentes da nossa amostra. Refere uma das conclusões do estudo, que o bom professor, “é um professor que tenha como objetivo formar um futuro homem ou mulher para a vida de trabalho ativo” (p.38), um professor desejado, deve ser, “Indivíduo sabedor, cumpridor, justo, respeitador, compreensivo, atento, dinâmico, conhecedor dos problemas da adolescência, disponível para escutar e ajudar os adolescentes, o referente e o amigo” (p.48). Para concluir a perceção dos adolescentes sobre o que é um professor, Silva (2010) cita as opiniões de um conjunto de especialistas da educação “o que deve ser um bom professor”. Damos principal destaque às que se registam na figura 14.

Face ao exposto, e assentando nas palavras de Nóvoa (2007), podem-se inventar tecnologias, serviços, programas, máquinas diversas, (...), mas nada substitui o bom professor.

Estudar a percepção dos adolescentes face aos seus professores e sua influência na promoção da qualidade de vida dos adolescentes, constituirá suporte teórico e empírico, capaz de promover e orientar os desafios propostos para o futuro.

Figura 14 - Percepções dos adolescentes sobre o que é um bom professor

Miguel Santos Guerra	Rubem Alves	Coimbra de Matos
<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>É uma profissão que nos pode dar muita satisfação, porque nela se trabalha com a mente e com o coração das crianças e dos jovens.</i></li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>O professor é aquele que ensina a criança a fazer flutuar as suas bolinhas de vidro dentro das bolhas de salão. Tudo o que é pesado flutua no ar... a tarefa primordial do professor: seduzir o aluno para que ele deseje e, desejando, aprenda.</i></li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>O professor autêntico impulsiona a criatividade dos alunos, de modo que cada um se torna um pensador e investigador autónomo, criando a sua própria escola.</i></li></ul>

Fonte: Silva (2010) adaptado

Desafio para o futuro: Melhor organização da profissão;  
Formação centrada nas práticas e na análise das práticas;  
Credibilidade na profissão (Nóvoa, 2007).



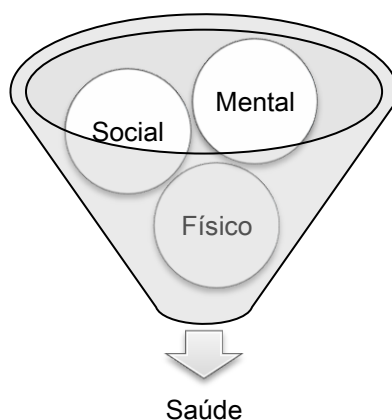
#### 4.5 - OS ADOLESCENTES E A SAÚDE

A amostra do nosso estudo delimita-se a adolescentes compreendidos entre os 12 e os 15 anos de idade, constituindo uma etapa de vida marcada por um conjunto de transformações físicas, psicológicas e sociais. São frequentes os sentimentos de revolta, angústia e de euforia, mas também o desenvolvimento de novos relacionamentos, interesses e ideais.

Situa-se entre a infância e o estado adulto, fase em que o corpo se está a preparar para atingir a maturação sexual, que permite a reprodução. A sexualidade nesta fase assume um papel fundamental.

À luz destes sentimentos e assentes na definição de saúde, proposta pela Organização Mundial de Saúde (OMS) que define saúde como “o completo bem-estar físico, mental e social, e não apenas a ausência de doença ou enfermidade”, torna-se importante refletir sobre o diagrama que se segue (figura 15) e o processo da adolescência, enquanto determinantes de saúde e bem-estar.

Figura 15 - Definição de saúde



Fonte: Organização Mundial de Saúde (OMS) adaptado

***Adolescência e os fatores sociais***

Comportamento social; é em sentido *lato* um conjunto de ações, atitudes e pensamentos que o indivíduo apresenta em relação à comunidade, aos indivíduos com quem interage e a ele próprio, (Matos, 2005). Neste sentido o conceito de saúde não é independente do local onde os adolescentes vivem e das condições existentes, ausência de saneamento básico, recolha de resíduos, existência de água potável canalizada, condições de higiene de habitabilidade.

***Adolescência e os fatores psíquicos***

O *stress* na adolescência constitui uma das muitas alterações psíquicas que podem influenciar o normal funcionamento do organismo, tais como, ansiedade e depressão.

***Adolescência e os fatores físicos***

A condição física também influencia o estado psíquico e social dos adolescentes. A ausência do bem-estar físico pode dificultar ou impedir o desenvolvimento de funções sociais, isolamento, depressão, comportamentos de risco, tabagismo, consumo de drogas, consumo de álcool, sedentarismo, distúrbios alimentares.

DiClemente, Hansen e Ponton (1996) entendem que a maioria das ameaças à saúde dos adolescentes são a consequência de fatores sociais, ambientais e comportamentais.

Num inquérito realizado a jovens portugueses, questionados sobre aspetos da sua vida afetiva e sexual (Matos, Gomes, Silvestre, Fernandes, Jorge, Nunes, Bizarro, Frazão, Canha & Duarte, 1994), concluiu-se que os jovens estavam em geral bem informados no que diz respeito à prevenção da gravidez não desejada e às doenças sexualmente transmissíveis, no entanto tinham por vezes dificuldades em transformar esses conhecimentos em comportamentos de saúde saudáveis.

Estudos colaborativos OMS (2004) indagaram os comportamentos e estilos de vida dos adolescentes em idade escolar, nos diferentes contextos das suas vidas.

Matos e outros (1984/2004) identificaram os seguintes problemas comportamentais e de saúde na adolescência, perturbações alimentares, acidentes, sedentarismo, doenças sexualmente transmissíveis, dificuldades em falar com os pais, depressão, gravidez na adolescência, dificuldades de relacionamento interpessoal, tipo de alimentação, consumo de aditivos, violência, obesidade, suicídio e perturbações alimentares.

Analisamos e refletimos os resultados do estudo HBSC<sup>62</sup> (2006) que relatam como vivem os adolescentes, e apresentamos as conclusões obtidas (quadro 10), no sentido de possibilitar a discussão e interpretação os dados percecionados pelos adolescentes da nossa amostra.

Quadro 10 - Conclusões do estudo HBSC (2006)

<u>Idade, género e nacionalidade</u>
<p>Em 2006, responderam ao questionário HBSC em Portugal 4877 adolescentes, dos quais 49,6% são rapazes e 50,4% raparigas. A média de idade situa-se nos 14 anos. Desses adolescentes 31,7% frequentam o 6º ano, 35,7% o 8º ano e 32,6% o 10º ano de escolaridade. Quanto às regiões, 43,7% são da região Norte, 28,8% da região de Lisboa e Vale do Tejo, 15,4% da região Centro, 6,9% do Alentejo e 5,2% do Algarve. A maioria dos adolescentes tem nacionalidade portuguesa (94,1%); 2,2% é de País africano de língua portuguesa. Os seus pais têm nacionalidade maioritariamente portuguesa (pai 92,4%; mãe 92%). Os jovens com pais oriundos de países africanos de língua portuguesa (Angolana/ Cabo-Verdiana/ Guineense/ Moçambicana/ São –Tomense) vêm em segundo lugar (pai 5,1%; mãe 5%) 102</p>

<sup>62</sup> O HBSC/ OMS (*Health Behaviour in School-aged Children*) é um estudo colaborativo da Organização Mundial de Saúde realizado de 4 em 4 anos por uma rede europeia de profissionais ligados à saúde e à educação, em que Portugal, através da equipa do Aventura Social e Saúde/ Faculdade de Motricidade Humana, participa desde 1994.



Profissão e escolaridade dos pais

Relativamente à profissão dos progenitores, na maior parte dos casos, esta situa-se nos níveis sócio-económicos mais baixos, tanto no que diz respeito aos pais (68.2%) como às mães (66.5%). Em relação ao nível de instrução, o nível do pai situa-se mais frequentemente no 1º ciclo (34,6%) e da mãe no 2º e 3º ciclo (34,4%). No que diz respeito ao pai, 7.1% refere estar desempregado e 5% refere não ter pai ou não o ver; no que diz respeito à mãe, 24.4% refere estar desempregada e 2.1% refere não ter ou não a ver.

Outros indicadores do estatuto socioeconómico

No que diz respeito a outros indicadores de bem-estar económico, quando questionados sobre a existência de transporte próprio na família, cerca de metade dos jovens refere que a sua família tem dois ou mais carros (52,4%). A grande maioria dos jovens refere possuir quarto próprio (75,4%), e um pouco menos de um quarto diz não ter realizado viagens de férias com a família nos últimos doze meses (24%). Em relação ao número de computadores, mais de metade dos jovens diz ter um computador em casa (56%). Relativamente à perceção do nível financeiro da sua família, 39.1% referem que é “bom”

Características da zona onde vivem

A grande maioria dos jovens refere que, no local onde vive, as pessoas dão-se bem (91,1%). Consideram que vivem numa zona bonita (78,2%) e segura (78,9%), onde podem confiar nas pessoas (77,6%) e encontrar bons locais para passar os tempos livres (75,8%). Uma pequena parte refere que vive em zonas demasiado isoladas (21%), zonas onde há locais de divertimento noturno (39,8%) e zonas onde há muitas vezes violência e roubos (19,8%). Mais de metade dos jovens refere que o local onde vive tem bons serviços públicos (centro de saúde, centro de juventude, etc.).

**OITO ANOS DEPOIS... (1998-2002-2006)**

Consumos de  
álcool, tabaco e  
drogas Tabaco  
Redução

De 2002 para 2006 nota-se uma redução na percentagem de jovens que experimentaram tabaco (de 37,1% para 32,8%). Essa redução surge tanto para os rapazes (de 37,8% para 34%) como para as raparigas (de 36,4% para 31,7%). Também no que diz respeito ao consumo de tabaco, comparando os resultados do estudo de 2002 com os de 2006, verifica-se que existe uma redução no consumo de tabaco (opção todos os dias – de 8,5% para 5%), tanto para os rapazes (de 8,8% para 4,6%) como para as raparigas (de 8,1% para 5,4%).

<p>Álcool <u>Estacionário</u></p>	<p>Apesar do consumo diário de cerveja (0,8% para 1%) e bebidas destiladas (1% para 0,7%) se poder considerar estacionário entre 2002 e 2006 (tal como aconteceu com o abuso do álcool/embriaguez), nota-se nos jovens uma tendência, observável desde o estudo de 1998 a uma situação menos favorável. (1998 -4,2%; 2002 – 5,3%; 2006 – 6,0% - opção “ ter-se embriagado 4 vezes ou mais”). No que diz respeito ao consumo de álcool, de 2002 para 2006, os rapazes continuam a consumir mais álcool do que as raparigas. Em ambos os estudos, o consumo de álcool é mais frequente entre os jovens com 16 anos ou mais. Em ambos os estudos os rapazes referem já ter estado embriagados, significativamente mais do que as raparigas. Relativamente aos grupos etários, a frequência de embriaguez vai aumentando à medida que aumenta a idade.</p>
<p>Drogas <u>Estacionário</u></p>	<p>Passando ao consumo de substâncias ilícitas no último mês, há uma estabilização do consumo regular, (1,5% para 1,1%) mantendo-se a tendência para os rapazes consumirem mais. Quanto à faixa etária, continuam a ser os jovens com 16 anos ou mais os que mais consomem. 104. De 2002 para 2006 nota-se uma estabilização da experimentação de haxixe ou erva (9,2% para 8,2%), da heroína (1,2% para 1,4%) do LSD (1,7% para 1,8%) da cocaína (1,7% para 1,6%) e do ecstasy (2,2% para 1,6%). Os rapazes continuam a experimentar e a consumir significativamente mais do que as raparigas, de modo consistente desde o estudo de 1998.</p>
<p>Alimentação, higiene oral e imagem do corpo Consumo de fruta vegetais e refrigerantes/colas <u>Redução</u></p>	<p>Passando agora à alimentação, e comparando os resultados do estudo de 2002 com os de 2006 podemos verificar uma diminuição dos jovens que consomem pelo menos uma vez por dia fruta, (de 49 % para 42,7%) vegetais, (de 27 % para 25,1%), e colas e outros refrigerantes, (de 34,6% para 27,5%). Essa redução geral do consumo desses alimentos é observada desde 1998, é observada tanto nos rapazes como nas raparigas e em todos os grupos etários.</p>
<p>Pequeno-almoço <u>Redução</u></p>	<p>Quanto ao pequeno-almoço, o consumo em todos os dias da semana diminuiu durante o fim-de-semana (de 86,2% para 83,3%), tanto para os rapazes como para as raparigas. Verifica-se uma diminuição do consumo de pequeno-almoço em todos os grupos etários</p>
<p>Higiene Oral <u>Aumento</u></p>	<p>Para a higiene oral, de 2002 para 2006 aumentou o número de jovens que referem lavar os dentes mais do que uma vez por dia (de 57,8% para 62,7%). Desde 2002 são as raparigas que referem mais vezes lavar os dentes mais do que uma vez por dia. Tanto em 2002 como em 2006 verifica-se um aumento dos jovens que dizem que lavam os dentes mais do que uma vez ao dia, à medida que a idade aumenta 105</p>

Índice de massa corporal <u>Estacionário</u>	Para o IMC (índice de massa corporal), de 2002 para 2006 os valores do excesso de peso (de 14,8% para 15,2%) e de obesidade (de 3,1% para 2,8%) podem considerar-se estacionários. Desde 2002 que são os rapazes e os jovens com 11 anos que têm mais excesso de peso e são mais frequentemente obesos
Dieta <u>Aumento da Insatisfação</u>	Relativamente à dieta, comparando 2002 com 2006, verifica-se um aumento no número de jovens que dizem estar a fazer dieta (de 7,1% para 10,5%). Desde o estudo de 1998 são as raparigas que fazem significativamente mais dieta do que os rapazes. Verifica-se, tanto no estudo de 2002 como no de 2006, um aumento dos jovens que respondem estar em dieta, à medida que aumenta de idade.
Imagem do corpo <u>Aumento da Insatisfação</u>	De 2002 para 2006, verifica-se um aumento do desejo de alterar algo no corpo (de 46,4% para 55,1%) Em ambos os estudos existem diferenças significativas entre os rapazes e as raparigas: para ambos os géneros nota-se, entre 2002 e 2006, um aumento do desejo de alterar o corpo. São as raparigas que mais frequentemente respondem que alterariam alguma coisa no corpo. Já de 1998 para 2002, se tinha verificado um aumento do desejo de alterar o corpo. Entre 2002 e 2006 aumenta o desejo de alterar algo no corpo para todos os grupos etários, sendo os jovens de 15 anos os que expressam mais frequentemente esse desejo.
Atividade física e lazer Prática de atividade física <u>Aumento</u>	Comparando os resultados do estudo de 2002 e 2006, verifica-se um ligeiro aumento na prática de atividade física. (de 12,6% para 14,5% - opção "todos os dias") Os rapazes continuam a ser os que mais praticam atividade física. Em ambos estudos o grupo dos 11 anos é o que mais pratica, verificando-se um aumento na prática de 106 atividade física de 2002 para 2006, não apenas para os jovens com 11 anos, mas também para os jovens com 13 anos e para os jovens com 16 anos ou mais.
Prática de desporto <u>Aumento</u>	Relativamente à prática de desporto, também se verifica um aumento. (de 81,1% para 92,8%). Os rapazes praticam mais desporto, tal como acontecia em 1998 e 2002. Quanto às modalidades, as raparigas praticam mais ginástica e natação, enquanto o futebol, o basquetebol e o ciclismo são as modalidades mais praticadas por rapazes. Verificamos que no estudo de 2006 a prática de desporto vai diminuindo à medida que a idade vai aumentando, tal como no estudo de 2002
Tempos livres Televisão <u>Aumento</u>	Quanto aos tempos livres, de 2002 para 2006, verifica-se um pequeno aumento dos adolescentes que afirmam ver TV quatro ou mais horas, mais acentuado na opção "durante a semana" (durante a semana de 33 % para 35,8%; ao fim de semana – de 56,6% para 58,2%). São as raparigas que veem mais horas TV durante a semana e fim -de semana.

<p>Tempos livres Computador <u>Aumento</u></p>	<p>Verifica-se aumento considerável dos adolescentes que afirmam jogar computador quatro ou mais horas por dia, durante a semana e fim-de-semana (durante a semana – de 8 % para 16,1%; ao fim de semana – de 16 % para 29,0%). No que se refere ao uso de computador, continuam a ser os rapazes que mais horas jogam durante a semana e durante o fim-de-semana. Em 2006 são os jovens com 13 anos (e não os dos 16 anos ou mais) que jogam computador mais horas durante a semana e fim-de-semana.</p>
<p>Família Falar com o pai e com a mãe <u>Diminuição</u></p>	<p>Entre o estudo de 2002, e o estudo de 2006 nota-se uma ligeira diminuição da percepção dos adolescentes da facilidade em falar com a mãe (em 2002- 79.6%; em 2006- 76.1%) e com o pai (em 2002 – 57.7 % e em 2006- 55,3%). Em ambos os estudos os adolescentes consideram mais fácil falar com a mãe do que com o pai, sendo os rapazes que consideram mais fácil falar com o pai e com a mãe. Tanto em 2002 como em 2006, nota-se uma tendência para a diminuição da facilidade em falar com o pai e com a mãe à medida que a idade vai aumentando.</p>
<p>Viver com o pai e com a mãe <u>Estacionário</u></p>	<p>De 2002 para 2006 estabilizou o número de adolescentes que refere viver com uma família nuclear (de 83,1% para 82,8%), o número dos que referem viver com uma família monoparental também manteve-se estável (de 10,6% para 11,2%) e manteve-se estacionário o número dos que referem viver com uma família reconstruída (de 6,3% para 6,0%)</p>
<p>Ambiente Escolar Escola <u>Estacionário</u></p>	<p>Em 2006 tal como em 2002, um pouco mais do que dois terços dos jovens referem gostar da escola. Continuam a ser as raparigas e os jovens com 11 anos que afirmam mais frequentemente que gostam da escola.</p>
<p>Capacidade escolar <u>Estacionário</u></p>	<p>Verifica-se uma estabilização da sua percepção sobre a avaliação que os professores têm da sua capacidade escolar, (“muito boa” de 8,8% para 8,4%). Em ambos estudos são os rapazes que consideram que os professores acham que a sua capacidade escolar é inferior à média e mantêm – se os de 11 anos os que mais frequentemente pensam que os professores acham as suas capacidades muito boas.</p>
<p>Relação com os professores <u>Diminuição</u></p>	<p>Na relação com os professores, entre 2002 e 2006, verifica-se uma ligeira redução dos adolescentes que consideram que os professores os ajudam quando é preciso (de 68,8% para 64,7%); e que se interessam por eles como pessoas (de 48,8% para 45,6%) essa tendência vem ocorrendo desde o estudo de 1998. Observa-se de 2002 para 2006, um aumento dos que consideram que os professores os tratam com justiça (45,7% para 52,4%;) Continuam a ser as raparigas que afirmam mais vezes que os professores ajudam quando é preciso, e os rapazes que afirmam que os professores se interessam por eles e que os encorajam a expressar os pontos de vista. Relativamente à opção “os professores tratam-me com justiça”, são em 2006 as raparigas que mais vezes o afirmam. De 2002 para 2006, continuam a ser os jovens com 11 anos que referem mais vezes que os professores ajudam quando precisam, que se</p>

	interessam por eles e que os tratam com justiça. São os jovens do grupo dos 13 anos e dos 11 anos que consideram que os professores os encorajam a expressar o seu ponto de vista.
Relação com os colegas <u>Estacionário</u>	De 2002 para 2006, há uma estabilização da percepção da qualidade da relação com os colegas, nas opções “consideram que os alunos da turma gostam de estar juntos”, (de 78,3% para 79,7%), “os colegas são simpáticos e prestáveis” (de 79,2% para 80,3%) e “os colegas aceitam-nos como são” (de 86,5% para 88,2%). Entre 2002 e 2006 continuam a ser os rapazes que mais vezes afirmam ser verdade que os alunos da turma gostam de estar juntos, que os colegas são simpáticos e prestáveis e que os colegas os aceitam como são. De 2002 para 2006, continuam a ser os adolescentes com 11 anos que mais vezes afirmam que os alunos da turma gostam de estar juntos e que os colegas são simpáticos e prestáveis
Relações de Amizade e Grupo de Pares Amigos <u>Estacionário</u>	Há uma estabilização no número de os amigos, de 2002 para 2006: na modalidade “ter dois ou mais amigos”. (de 95,8% para 97,9%) Continuam a ser os rapazes que indicam mais frequentemente que têm dois ou mais amigos e as raparigas que declaram mais vezes ter duas ou mais amigas
Facilidade em falar com os amigos <u>Estacionário</u>	Entre 2002 e 2006 observa-se uma estabilização do número de adolescentes que consideram fácil falar com o melhor amigo (de 90 % para 88,6%), com amigos do mesmo género (de 85,9% para 84,7%) e uma ligeira diminuição do número de adolescentes que acha fácil falar com amigos do género oposto (de 63% para 59,1%). Continuam a ser as raparigas que consideram mais fácil falar com o melhor amigo e com amigos do mesmo género e os rapazes a falar com amigos do género oposto. Mantêm-se os jovens com 15 anos que mais vezes afirmam ser mais fácil falar com amigo do mesmo género, e os de 16 anos ou mais que acham mais fácil falar com amigos do género oposto
Depois das aulas <u>Aumento</u>	O número de jovens que indicam mais vezes que ficam com os amigos depois das aulas dois ou mais dias aumentou, tendência que já vem de 1998 (1998 – 70,3%; 2002 – 71,1%; 2006 – 76,9%). Em 2006 continuam a ser os rapazes que mais vezes indicam que ficam com os amigos depois das aulas dois dias ou mais, apesar de haver um aumento para as raparigas nessa opção.
Sair à noite <u>Diminuição</u>	Quanto a sair à noite com os amigos, de 2002 para 2006, há uma ligeira redução daqueles que dizem sair três ou mais dias (de 16,0% para 13,8%). Continuam a ser os rapazes e os jovens com 16 anos ou mais que saem três ou mais dias à noite com os amigos.

<p>Violência Lutas <u>Redução</u></p>	<p>De 2002 para 2006 ocorreu uma ligeira redução do número de jovens que dizem que se envolveram em lutas no último ano (“quatro ou mais vezes” de 9% para 6,9%). Continuam a ser os rapazes que mais vezes se envolvem em lutas, tendência verificada desde 1998. Quanto ao grupo etário, são os adolescentes com 11 anos quem se envolve mais vezes em lutas e não os jovens com 13 anos, como acontecia em 2002.</p>
<p>Lesões <u>Estacionário</u></p>	<p>Para as lesões, de 2002 para 2006, verifica-se uma estabilização dos jovens que afirmam ter sofrido lesões quatro ou mais vezes no último ano (de 5,3% para 4,3%). Desde 1998 que são os rapazes os que mais vezes se lesionam (1998 – 1,1%; 2002 – 8,4%; 2006 – 5,7%). Quanto ao grupo etário, são os adolescentes com 16 anos ou mais que mais se lesionam.</p>
<p>Provocação e vitimização <u>Redução</u></p>	<p>Relativamente aos comportamentos de provocação, de 2002 para 2006 há uma redução dos jovens que dizem ter sido provocados várias vezes na escola (de 7,7% para 4,6%) e uma estabilização dos que referem ter provocado várias vezes (de 4% para 3%). Mantêm-se as raparigas como o grupo que refere mais vezes nunca ter sido provocado (63,2%) e nunca ter provocado na escola (69,3%). São os adolescentes com 16 anos ou mais quem refere mais vezes que nunca foram provocados (68%) e nunca provocaram (68,2%) na escola.</p>
<p>Andar com armas <u>Estabilização</u></p>	<p>Na questão “andar com armas no último mês”, verifica-se uma estabilização do número de adolescentes que afirmam não ter andado com armas (de 89,7% para 90,6%). Desde o estudo de 1998 que as raparigas são o grupo que mais afirma que não andou com armas no último mês. Desde 1998 continuam a ser os mais novos a referir mais frequentemente que não andaram com armas no último mês.</p>
<p>Saúde Física e Mental Perceção de saúde <u>Aumento</u></p>	<p>Entre 2002 e 2006 ocorreu um aumento dos jovens que consideram que a sua saúde está excelente (de 26,1% para 34,6%). Continuam a ser os rapazes e os jovens com 11 anos que têm melhor perceção da sua saúde.</p>
<p>Sintomas físicos <u>Estabilização</u></p>	<p>Para os sintomas físicos de 2002 para 2006 ocorre uma estabilização para a modalidade “todos os dias” (dor de cabeça – de 6,4% para 5%; dor de estômago – de 2,2% para 1,5%; dor de costas – de 6,7% para 5,7%; dor de pescoço/ombros – de 5,4% para 4,6%) embora a tendência seja para uma situação mais favorável, acentuada para a questão “cansaço/exaustão” (de 16,8 para 9,7%). As raparigas e os mais velhos referem mais frequentemente mais sintomas, tendência que se mantém desde 1998.</p>

<p>Sintomas psicológicos</p> <p><u>Redução</u></p>	<p>Quanto aos sintomas psicológicos, de 2002 para 2006 há também uma estabilização, com sugestão de uma evolução favorável para a modalidade “todos os dias” (dificuldades em adormecer – de 8,6% para 7,2%; irritado – de 6,1% para 4,1%; medo – de 5,5% para 3,1%; triste/deprimido – de 7% para 4,6%), e uma situação mais favorável para o “sentir-se nervoso” (de 11,3% para 7,2%). Desde 1998, são as raparigas e os adolescentes mais velhos que referem mais frequentemente sintomas psicológicos.</p>
<p>Satisfação com a vida</p> <p><u>Estabilização</u></p>	<p>A percepção de felicidade (como te sentes em relação à vida) estabilizou entre 1998, 2002 e 2006 (de 86,5% para 82,9% e para 82,7%), mantendo-se os rapazes e os adolescentes com 11 anos os mais frequentemente felizes. Relativamente à satisfação com a vida, de 2002 para 2006, o valor médio de 7,4 em 2002, passa para 7,3, em 2006 (numa escala de 0 a 10). Em ambos os estudos são os rapazes e os jovens com 11 anos que afirmam estar mais satisfeitos com a vida.</p>
<p>Sexualidade</p> <p>Relações sexuais</p> <p><u>Estabilização</u></p>	<p>Entre 2002 e 2006 há uma estabilização do número de adolescentes que dizem já ter tido relações sexuais (de 23,7% para 22,7%). Mantêm-se os rapazes (27,4%) e os jovens com 16 anos ou mais (47%) como os que mais frequentemente afirmam já ter tido relações sexuais. Para a idade da primeira relação sexual, a mais referida continua a ser os 14 anos ou mais havendo, entre 2002 e 2006, um aumento do número de adolescentes que referem essa idade (de 56,8% para 71,1%). Os rapazes continuam a ser os que mais vezes referem ter tido a primeira relação sexual com 11 anos ou menos (14,4%), e continuam a ser as raparigas a afirmar que a primeira vez que tiveram relações sexuais tinham 14 anos ou mais (83,8%).</p>
<p>Relações sexuais associadas a álcool ou drogas</p> <p><u>Aumento</u></p>	<p>Entre 2002 e 2006 há um ligeiro aumento dos jovens que afirmam que tiveram relações sexuais porque tinham bebido (de 12,1% para 14,1%), mantendo-se os rapazes (2002 – 15,3%; 2006 – 17,1%) como os que mais frequentemente o afirmam.</p>
<p>Uso do preservativo</p> <p><u>Aumento</u></p>	<p>Dos jovens do 8º e 10º. ano que já tiveram relações sexuais, verifica-se uma redução dos que afirmam que na última relação sexual não utilizaram preservativo (de 29,9% para 18,9%). Em 2006, são os rapazes que referem mais vezes ter utilizado o preservativo na última relação, e são os jovens com 13 anos (os mais novos) os que mais frequentemente afirmam não ter utilizado o preservativo na última relação.</p>

Recursos Escolares Existentes <u>Aumento</u>	Um pouco mais de metade dos adolescentes refere existir na sua escola um gabinete de apoio às necessidades educativas especiais e às dificuldades de aprendizagem (54,4%) e um gabinete onde podem falar com os professores quando têm um problema (50,9%). Um pouco menos de metade afirma que na sua escola há um gabinete onde podem falar com um profissional de saúde (46,9%). Quando questionados acerca de temas relacionados com a saúde que gostariam de debater na escola, os adolescentes referem a sexualidade (46,1%), seguindo-se de temas como o desporto (29,8%), a droga (28,6%), o álcool (26,8%) e a violência (26,4%). Relativamente ao técnico com quem gostariam de falar sobre dúvidas ou problemas relacionados à sua saúde, 52,6% dos jovens responderam preferir falar com um médico, 13,4% com um psicólogo, 7,5% com um professor, 6,5% com um enfermeiro e 1,2 referiu ainda o assistente social. As fontes mais populares de informação/aprendizagem sobre o VIH /SIDA são a televisão, folhetos, a Internet, conversar com os amigos e ler revistas/livros. As raparigas utilizam mais frequentemente todos estes meios de informação. No que se refere à perceção do risco de ser infetado pelo VIH, são os rapazes e os mais velhos que afirmam mais frequentemente correr risco.
---	--

Fonte: Aventura Social & Saúde - A Saúde dos adolescentes portugueses - hoje e em 8 anos - Relatório do estudo HBSC 2006. (adaptado).

Por sua vez, a avaliação da intervenção GTES (Grupo de Trabalho Educação Sexual) reconheceu quatro áreas de intervenção prioritárias, na Educação para a Saúde:

- (a) Consumo de Substâncias;
- (b) Sexualidade; Prevenção VIH/SIDA
- (c) Nutrição e Atividade Física
- (d) Violência/Saúde Mental.

A GTES (2005-2007) conclui que a Saúde é discutida nas disciplinas de: Português (24%); Línguas (20%); Educação Física (81%); Ciências Naturais/Biologia (92%); e outras (47%).

No campo das Áreas Curriculares Não Disciplinares, apresenta-se em primeiro lugar, Área de Projeto (89%), seguida de Estudo Acompanhado (31%) e Formação Cívica (92%).



Neste sentido, desenvolveram-se mecanismos de apoio e formação, nomeadamente a cobertura total de escolas e agrupamentos pelos programas sustentados e avaliados, de Educação para a Saúde (PES) e Serviços de Saúde Apoio e Orientação.

O programa, Serviços de Saúde Apoio e Orientação, teve por objetivo implementar, monitorizar e avaliar a Educação para a Saúde, nas Escolas, articulando a inclusão de alunos, professores, pais, recursos comunitários, (Centros de Saúde) no sentido de mais e melhor saúde. Assim, os resultados HBSC (2010) indicaram:

Cobertura de 80% de alunos (prevenção universal, professores, base da escola, articulação com os serviços de saúde e famílias);

Cobertura de 15% de alunos (prevenção seletiva, pluridisciplinar, base da escola, apoio dos serviços de saúde e famílias)

Cobertura de 5% alunos (dificuldades da coordenação com os serviços de saúde e famílias),

Considerando que “uma boa saúde” é um dos maiores recursos para o desenvolvimento social económico e pessoal, bem como uma variável importante da qualidade de vida, tal como refere a carta de Ottawa, consideramos importante, conhecer a perceção dos comportamentos e dos estilos de vida dos adolescentes, integrados nos sistemas educativos, que em nosso entender, constituirá condição determinante para se poder intervir de forma específica e adequada às necessidades emergentes dos adolescentes.

A saúde torna-se assim, num contexto dicotómico, o individual (corpo humano que depende do bem-estar (físico, social, mental) e o público (medidas, vacinação, ordenamento do território e educação para a saúde).

Entre as diversas ações, programas e projetos, a educação para a saúde, nomeadamente a prática de exercício físico, alimentação equilibrada, hábitos de higiene, cumprimento dos planos de vacinação, asseguramento de boas condições de estudo, entre outras, ocupa uma função determinante no desenvolvimento harmonioso da adolescência.

Cristoph D Jours, (citado por Matos, 2003) define educação para a saúde, como “a capacidade de cada homem, mulher ou criança para criar e lutar pelo seu projeto de vida, pessoal e original, em direção ao bem-estar”.

A carta de Ottawa (1986) define-a “como um processo de capacitar as pessoas a aumentar o controlo sobre a saúde e melhorá-la”.

No contexto escolar, educar para a saúde, consiste em dotar as crianças e os jovens de conhecimentos, atitudes e valores que os ajudem a fazer opções e a tomar decisões adequadas, à sua saúde, (bem-estar físico, social e mental) bem como a saúde dos que os rodeiam, conferindo-lhes assim, um papel interventivo.

Compete aos sistemas educativos, projetar respostas preventivas integrantes da formação global do cidadão. Daí, a importância da exploração da Educação para a Saúde, em meio escolar:

Plano Nacional de Saúde (PNS, 2004 a 2010);

Programa Nacional de Intervenção Integrada sobre fatores determinantes da saúde relacionados com os estilos de vida;

Health for all, (OMS)<sup>63</sup>;

Rede de Escolas Promotoras da Saúde;

Programa Alimentação Saudável em Saúde Escolar (PASSE);

WHO - European Childhood Obesity Surveillance;

Máquinas de Venda Automática de Alimentos (MVAA);

Estudo da Composição dos Alimentos: Cantinas Escolares;

Programa Escolas Livres de Tabaco (PELT);

Programa de ação para a eliminação da Mutilação Genital Feminina (MGF);

Regime de Fruta Escolar (RFE);

---

<sup>63</sup> A este respeito a meta 13 do documento Health for all prevê que, em 2015, 50% das crianças que frequentem o Jardim-de-infância e 95% das que frequentem a Escola integrem estabelecimentos de educação e ensino promotores da saúde.

---

Sistema de Planeamento e Avaliação de Refeições Escolares (SPARE);

Programa Led on Values Módulo Led Valores da Sexualidade;

ChatAlinhas;

Schools for Health in Europe (SHE);

Concurso Pensar os Afetos, Viver em Igualdade;

Concurso nacional para a elaboração do cartaz alusivo ao regime europeu de distribuição de fruta nas escolas;

Plataforma Moodle - Educação para a Saúde;

Concurso A minha escola e a prevenção da infeção VIH/SIDA;

Saúde Mental e prevenção da Violência;

(...).

Concluindo, trabalhar a transmissão de conhecimentos organizados em disciplinas, educar para os valores, para a promoção da saúde, formação e participação cívica, assente num processo de aquisição de competências que sustentem as aprendizagens ao longo da vida, funda os princípios básicos da Lei de Bases do Sistema Educativo.

Contudo, não existe um estilo de “vida ideal” para ser prescrito a todas as pessoas. A cultura, o estatuto socioeconómico, a estrutura familiar, a idade, a habilidade física, o envolvimento em casa e no local de trabalho, (...), moldam estilos e condições de vida mais atrativos (Nutbeam,1998). Estes fatores são importantes na adolescência, onde a adoção de estilos de vida saudáveis é registada como “cinzenta, aborrecida, desprestigiante e desinteressante.

Contudo, o estudo HBSC/OMS (Currie, Hurrelmann, Settertobulte, Smith, 2000), permite compreender os comportamentos dos jovens ligados ao risco ou à saúde, bem como a perceção do que é a saúde, por parte dos jovens, os seus estilos de vida e suas interações com cenários envolventes relevantes (escola, família, pares, estruturas comunitárias).

Desta forma, torna-se possível a elaboração esclarecida de programas de intervenção e de atuação à promoção de comportamentos de saúde, auxiliando a implementação e manutenção de estilos de vida saudáveis.

Pensamos também, com os resultados do nosso estudo, “avaliação da percepção da qualidade de vida dos adolescentes” contribuir e enriquecer a comunidade científica, tanto ao nível validação de instrumentos de avaliação da qualidade de vida, dirigidos ao diagnóstico e planeamento de propostas de intervenção, ajustadas à promoção da qualidade de vida, não só, de carácter individual, como a adoção de comportamentos de saúde ou de risco, mas também, de carácter coletivo, baseado num “modelo ecológico”<sup>64</sup>, no qual os adolescentes são diagnosticados, avaliados e estimulados à adoção de vidas saudáveis.

Os comportamentos de saúde são complexos, e o estudo de como estes aparecem e se estabelecem, na infância e na adolescência, devem ter em conta, os cenários mais relevantes da vida destes jovens (família, escola, grupo de pares).

Atentos à importância das ações e práticas dirigidas à educação e à saúde, na formação dos adolescentes, vertentes fundamentais do processo de desenvolvimento, constituíram também nosso propósito de estudo, identificar e analisar a percepção dos adolescentes face à promoção da sua qualidade de vida.

---

<sup>64</sup> Apresentado no capítulo da conclusão, como proposta de utilização.

#### 4.6 - O ADOLESCENTE PERCEPCIONADO POR SI PRÓPRIO

Para entender as representações sociais que os adolescentes têm de si próprios, diversos investigadores estudaram e analisaram percepções, e concluíram que em termos globais, se percebem de forma positiva, são alegres, extrovertidos e estão satisfeitos com o corpo (Assis, S., Avanci, J., Silva, S., Malaquias, J., Santos, N., e Oliveira, R., 2003). Estes resultados contrariam a percepção negativa que os adultos têm deles (Almeida e Cunha, 2003).

Por sua vez, Martins, Trindade e Almeida (2003) estudaram o modo como os adolescentes dão sentido ao período em que vivem. Os resultados obtidos sugerem três eixos de percepção e análise, “curtição, busca da felicidade e futuro”.

A investigação levada a cabo por Paixão e Almeida (2009) debruçou-se sobre as representações sociais dos adolescentes através das seguintes questões; “Quem é o adolescente? Onde é que ele(a) está? Com quem é que ele(a) interage? O que é que ele(a) está a fazer? Por que é que ele(a) está a fazer isso? Como é que ele (a) vive a situação?” Os resultados obtidos tendem a associar a imagem do adolescente, ao sexo masculino, à pobreza e à transgressão.

Silva (2010) analisou a questão sobre “ ser e estar na adolescência”, de forma a interpretar o “sentir” dos adolescentes. Explanamos de forma resumida os resultados do estudo:

*Consideras que te sentes bem contigo mesmo?* Sim: 75%; Não: 20%; Nulas: 5%

**Os adolescentes sentem-se bem com eles próprios, porque;** Têm boa saúde física e mental; A vida corre-lhes como querem; Gostam do que são/Sentem-se bem como são/Têm boa opinião sobre eles próprios/Gostam deles/Gostam da maneira de ser que lhes é própria/Acreditam que está tudo bem com eles; Fazem o que gostam; Agem de acordo com a sua consciência; Têm uma família fixe/Têm uma família espetacular/Está tudo bem na família; Agradam a eles

próprios, Não valorizam a opinião dos outros/Não querem mudar por causa dos outros; Não têm problemas de auto - estima/Reconhecem o valor que têm; Divertem-se/Não querem sofrer/Querem ter prazer; São alegres/Têm alegria; Têm amigos/Têm amigos que os estimam; Consideram-se felizes; Sentem-se felizes em família; Desejam melhorar os aspetos pessoais por vontade própria/Tentam melhorar diariamente/Procuram melhorar quando não estão bem/Conseguem melhorar aspetos pessoais; Gostam de comunicar com os outros; Não se sentem alvo do gozo nem da ostracização dos colegas; Receberam uma educação que relativiza o aspeto físico; Acreditam neles; Não têm complexos.

**Os adolescentes não se sentem bem com eles próprios porque;** Não servem de exemplo; Não têm bons resultados escolares; Sofrem com o insucesso escolar; Não gostam do corpo que têm; Sentem falta de apoio e não sabem onde ir buscá-lo; Sentem-se mal quando não são amados pelos que amam; Sentem-se mal por não serem amados.

*Gostarias de mudar alguma coisa em tí?* Sim: 74%; Não: 18%; Nulas: 8%

**Os adolescentes desejam mudar alguns aspetos pessoais;** Mudar o cabelo; Perder a preguiça de se levantarem da cama/ Não preguiçosa no estudo; Perder os complexos físicos/Alterar aspetos de estética /Ser mais altos/Perder a gordura localizada, a flacidez, as estrias, a celulite e as varizes/Emagrecer, especialmente perder barriga; Altera aspetos do comportamento que agradem mais aos outros /Ser mais extrovertidos/Ser mais descontraídos /Perder a timidez/Afirmar-se; Ser mais estudiosos.

*Gostarias de falar com alguém sobre estes assuntos que são apenas teus?* Sim: 67%; Não: 23%; Nulas: 10%

**Os adolescentes gostam de falar com alguém que ajude a compreender os problemas pessoais porque;** é bom desabafar/É importante falar com alguém que ajude a compreender os problemas pessoais /A palavra amiga ajuda a superar os problemas/Quem ouve pode ajudar a ultrapassar o problema/Para não suportar tudo sozinho/Reduz a dimensão dos problemas/O esclarecimento dos outros é importante; É bom ser apoiado por alguém em quem se confia/É

bom desabafar com os melhores amigos e com os namorados/É bom desabafar com as pessoas mais íntimas em que se acredita/É bom desabafar com quem compreende os problemas, como certos professores/É bom falar com familiares sobre os assuntos pessoais /É muito bom ouvir os conselhos dos amigos que querem ajudar/É bom ser ajudado pelos pais que *ouvem* os filhos; É importante desabafar com quem não se conhece porque a pessoa sente-se mais à vontade para colocar problemas específicos, sem ter receio de pressões nem de represálias.

**Os adolescentes não gostam de falar sobre os seus problemas pessoais porque;** Consideram que os problemas são apenas *seus* e de mais ninguém/Há coisas que se guardam dentro década pessoa e não se contam a ninguém/Consideram que os *seus* assuntos não são relevantes para as outras pessoas/Acham que cada um deve resolver os seus próprios problemas/Dizem que não sentem necessidade de falar/Consideram os problemas pessoais como os *seus* problemas/ Ninguém pode resolver os seus assuntos e mudar as suas vidas senão eles.

*Sentes que precisas de ajuda, mas não gostas de o reconhecer?* Sim: 60%; Não: 30%; Nulas: 10%

Os adolescentes não gostam de reconhecer que precisam de alguém que os oiça porque: Não sabem com quem devem falar; Acham que o divertimento com os amigos resolve os problemas e faz esquecer as preocupações; Não gostam de revelar as suas preocupações; Acham que os pais devem ouvir os filhos; Consideram-se os únicos capazes de resolver os seus problemas e modificar as suas ideias.

Face aos resultados obtidos, a autora elaborou uma lista das razões do bem e do mal-estar dos adolescentes, a saber:

**Bem-estar:**

- 1 - Gostar de si mesmo;
- 2 - Desejo pessoal de melhorar;
- 3 - Ter saúde física e mental;
- 4 - Ter uma família feliz;

- 5 - Ser indiferente à opinião dos outros;
- 6 - Ter a vida que deseja;
- 7- Cultivar o prazer da vida;
- 8 - Ser feliz;
- 9 - Ser alegre;
- 10 - Reconhecer o valor pessoal;
- 11 - Agir de acordo com sua consciência;
- 12 - Ter amigos;
- 13 - Gostar de comunicar;
- 14 - Não ser gozado pelos amigos;
- 15 - Não ter complexos;
- 16 - Ser otimista.

Para os adolescentes, a felicidade interior depende, essencialmente deles próprios, do núcleo familiar e do grupo de amigos que os rodeiam (Silva, 2010).

**Mal-estar:**

- 1 - Não gostar do seu corpo;
- 2 - Sentir falta de apoio humano;
- 3 - Não se sentir amado;
- 4 - Sentir que não é exemplo;
- 5 - Não ser bom aluno(a).

Os adolescentes desejam:

Mudanças físicas (melhorar o cabelo, não ter barriga, emagrecer, ser mais alto e outros);

Mudanças psíquicas (ganhar confiança em si próprio, perder a timidez, deixar de ser preguiçoso, estudar por vontade própria e afirmar-se como pessoa).

Mencionamos significados que se vinculam às noções de adolescência, e concluímos, inspirados no tema “Entre o medo e o desejo de crescer”,



---

apresentando um conjunto de testemunhos de adolescentes, publicados na revista *notícias magazine*. (2008).

Stéphanelkor, 15 anos.

Quando era criança parece-me que pensava muito menos, estava demasiado ocupado com outras coisas, a brincar, por exemplo. E não me zangava tanto com o meu irmão. Nem com os meus pais ou outros adultos. Às vezes parece-me que nos consideram como uma generalidade...como se para eles, depois dos 13 anos, fôssemos todos iguais. Outra coisa que me irrita nos adultos é aquela coisa de estarem sempre a dar-nos a entender que sabem perfeitamente como nos sentimos porque já passaram por isso, Fazem-nos sentir iguais a toda a gente, e isso é um pouco irritante. Sim, há muitos *clichés* em relação à adolescência.

In: Notícias magazine, 24 de Fevereiro de 2008, pág.42.

Ana Filipa Oliveira, 14 anos.

Quando era criança vivia naquela realidade infantil em que pensava que a minha mãe estaria sempre á para me dar tudo. Tem-me vindo a surpreender perceber tudo aquilo que tenho realmente de fazer quando crescer: arranjar dinheiro para pagar contas, ter um emprego, ser responsável pela minha vida toda. Mas gosto da ideia de vir a ser independente, de ser maior de idade, de um dia já não ser preciso ter de dar constantemente explicações sobre o que faço, onde ando, com quem, ter de chegar a casa às tantas horas...

In: notícias magazine, 24 de Fevereiro de 2008, pág. 43.

Diogo Casimiro, 14 anos.

Com 14 anos posso fazer mais coisas do que quando tinha dez, mas também tenho mais obrigações, e mais deveres, há outras exigências, como por exemplo que eu estude. Antigamente também me exigiam isso, mas agora é mais a sério, porque é o secundário, que é mais puxado. Há uma disciplina mais rígida. Exigem-me que chegue a casa a horas, para fazer os trabalhos de casa. Se as notas baixam, deixo logo de poder fazer certas coisas. A minha mãe quer que eu chegue a casa às cinco, e se eu chego às cinco e meia faz logo um filme enorme e diz-me que nunca mais me deixa sair. Não sei de que é que ela tem medo... Deve pensar que eu ainda sou uma criancinha pequena. Quando era pequeno, era exatamente o contrário...

In: notícias magazine, 24 de Fevereiro de 2008 pág.44.

Doris Costa, 15 anos.

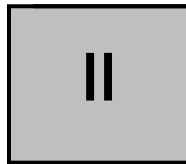
Agora que cresci, já tenho de fazer outras coisas. Antigamente quando ficava sozinha em casa, a minha mãe preparava-me o almoço, mas agora já sou eu a fazê-lo, também porque quero. E arrumo a casa, apanho a roupa, faço muitas coisas que não faziam quando era pequena. Sim, os pais pedem-me mais coisas. Para ter juízo, para chegar a casa a horas (...). Eu sempre mostrei ser responsável, e eles dão-me mais liberdade por causa disso. E nunca pisei o risco. Se o pisar, eu sei que eles cortam em certas coisas, e eu não quero isso, como é evidente.

In: notícias magazine, 24 de Fevereiro de 2008, pág. 47.

À luz dos testemunhos citados e de toda a fundamentação refletida, acreditamos ter contribuído para a compreensão e o acompanhamento da adolescência, enquanto fase de preparação para a vida adulta, desfazendo medos, conceitos e preconceitos, dúvidas e certezas, e entranhando-nos neste “estranho mundo da adolescência”, questionamos:

Perspetivam os adolescentes do nosso estudo, uma boa qualidade de vida?

O estudo empírico por nós realizado, pôde aferir que os resultados descritivos do domínio da Qualidade de Vida Global dos adolescentes, apontaram valores “médio satisfatório”, evidenciando que a percepção da qualidade de vida, por parte dos adolescentes se apresentou como aspeto positivo do seu bem-estar.



**PESQUISA EMPÍRICA**



**QUALIDADE DE VIDA DE ADOLESCENTES: UM ESTUDO NO  
TERCEIRO CICLO DO ENSINO BÁSICO.**



*CAPÍTULO 5*



*PLANIFICAÇÃO GLOBAL DO ESTUDO*





## *CAPÍTULO 5 - PLANIFICAÇÃO GLOBAL DO ESTUDO*

Neste capítulo procedemos à planificação global do estudo, através da delimitação do problema, definição de objetivos e metodologia adotada.



## 5.1 - PLANIFICAÇÃO GLOBAL DO ESTUDO

O problema é o ponto fulcral para o qual convergem todos os esforços da investigação (...). É a partir de um enunciado não equívoco do problema que a investigação se inicia (Deshaies, 1992).

Da pesquisa teórica por nós elaborada, podemos constatar que os elevados índices de insucesso escolar, bem como os índices de abandono precoce, constituem preocupação de todos os agentes envolvidos na educação dos adolescentes.

O conceito da qualidade de vida tem sido temática de preocupação, não só coletiva, mas também individual. A ausência de investigações sobre qualidade de vida, nomeadamente dos adolescentes a frequentar o 3.º Ciclo da Escolaridade Básica, levou-nos a eleger a temática: *QUALIDADE DE VIDA DOS ADOLESCENTES*, e enunciar o seguinte problema; como percecionam os adolescentes do 3.º Ciclo do Ensino Básico, a frequentar as escolas integradas na Direção Regional Educação do Norte (DREN), Portugal, a sua qualidade de vida?

É nosso propósito, conhecer, analisar e avaliar a perceção da qualidade de vida dos adolescentes do 3.º Ciclo do Ensino Básico, a frequentar as escolas integradas na Direção Regional de Educação do Norte (DREN), Portugal, bem como estudar as diferenças de perceção da qualidade de vida, em função das variáveis sócio demográficas, sócio económicas e escolares dos adolescentes.

### 5.1.1 - Objetivos

Deste modo, explicitamos os seguintes objetivos centrais:

- Estudar a perceção da qualidade de vida dos adolescentes do 3.º Ciclo Ensino Básico, a frequentar as escolas integradas na Direção Regional de Educação do Norte (DREN);
- Estudar diferenças de perceção da qualidade de vida dos adolescentes em função das variáveis sócio demográficas e familiares;
- Estudar diferenças de perceção da qualidade de vida dos adolescentes em função das variáveis escolares.

Para a consecução destes objetivos, tornou-se necessário o recurso a um instrumento que permitisse a identificação e avaliação da perceção da qualidade de vida global e dimensional (BE - Bem-estar Emocional; AUT - Autodeterminação; BF - Bem-estar Físico; BM - Bem-estar Material; RI - Relações Interpessoais; IPC - Integração e Presença na Comunidade e DP - Desenvolvimento Pessoal), percecionada pelos adolescentes, de modo a diagnosticar dimensões críticas, no sentido de favorecer a conceção de propostas e modelos ecológicos de intervenção educativa.

Baseados nos resultados das investigações levadas a cabo por vários autores; Gómez-Vela (2004, 2007); Gómez-Vela y Verdugo (2004, 2006); Gómez-Vela, Verdugo y González-Gil (2007), Verdugo y Gómez-Vela (2004), realizadas com o objetivo de construir instrumentos de avaliação da qualidade de vida em adolescentes, tendo em conta que se desconhece a existência de um instrumento adaptado para avaliar a perceção da qualidade de vida dos adolescentes portugueses, em meio escolar, optou-se por traduzir, adaptar e validar, um instrumento para este efeito.

Constituiu assim, primeiro propósito do nosso 1.º estudo: empírico - **Estudo metodológico** – traduzir, adaptar e validar o (CCVA) - *Cuestionario de Evaluación de la Calidad de Vida de Alumnos Adolescentes* de, Gómez-Vela y Verdugo (2002, 2004), ver anexo 6, apresentado no capítulo 6, seguido de um 2.º estudo: **descritivo analítico**; como percecionam os adolescentes do 3.º Ciclo, a frequentar as Escolas Básicas integradas na Direção Regional Educação do Norte (DREN), Portugal, a sua qualidade de vida, apresentado no capítulo 7.

Por último, no capítulo 8, procedemos à discussão e conclusão dos resultados, bem como à sugestão de um modelo ecológico de possível utilização e aplicação do CCVA, versão adaptada para português.

### 5.1.2 - Procedimentos de recolha de dados

Para dar cumprimento aos objetivos traçados, solicitámos autorização de reprodução e adaptação para língua portuguesa, do questionário (CCVA) - *Cuestionario de Evaluación de la Calidad de Vida de Alumnos Adolescentes*, Gómez-Vela y Verdugo (2002, 2004); bem como permissão de aplicação do referido questionário em meio escolar (anexo 7.1) ao Ministério da Educação.

Por último, solicitámos colaboração por parte dos encarregados de educação, bem como a respetiva autorização de participação no estudo (anexo 8).

### 5.1.3 - Instrumento de colheita de dados

A recolha dos dados foi feita através do auto preenchimento do (CCVA) - *Cuestionario de Evaluación de la Calidad de Vida de Alumnos Adolescentes*, Gómez-Vela y Verdugo (2002, 2004), traduzido e adaptado para língua portuguesa. É composto por uma página de apresentação dos objetivos do estudo, culminando com apelo à colaboração. A segunda página do

questionário é composta por um conjunto de variáveis (escolares, sócios demográficos e familiares). As restantes páginas contêm 49 itens de avaliação da perceção da qualidade de vida dos adolescentes, 10 itens que controlam a deseabilidade social e 7 itens que controlam a aquiescência manifesta.

Como já foi referido, o questionário aplicado para a colheita de dados sobre a perceção da qualidade de vida dos adolescentes em meio escolar, foi uma versão traduzida e linguisticamente adaptada para português, considerando todos os itens da versão original (CCVA) - *Cuestionario de Evaluación de la calidad de Vida de Alumnos Adolescentes*, Gómez-Vela y Verdugo (2002, 2004).

O 3.º Ciclo do Ensino Básico engloba os alunos dos 12 aos 15 anos de idade. No entanto, o nosso estudo inclui alunos com idades superiores, pelo facto de terem sofrido retenções escolares durante o percurso ensino aprendizagem.

Estipulou-se o tempo de aplicação do questionário em 45 minutos, a ser aplicado em contexto escolar, grupo turma, pelo diretor de turma na Área Curricular não Disciplinar de Formação Cívica.

A aplicação decorreu durante o ano letivo 2008/2009 e 2009/2010<sup>65</sup>. A recolha dos questionários foi feita pessoalmente e através de correio (n=1252).

#### 5.1.4 - Procedimento de seleção da amostra

Após ter sido autorizada a tradução e reprodução do (CCVA) - *Cuestionario de Evaluación de la calidad de Vida de Alumnos Adolescentes*, Gómez-Vela y Verdugo (2002, 2004), adaptado para português (anexo 7.2),

---

<sup>65</sup>De referir que para a consecução da aplicação dos questionários, a doutoranda beneficiou de Licença Sabática, durante o ano lectivo 2009/2010, ao abrigo da Portaria n.º 350 de 2008 de 5 de Setembro, Ministério da Educação.

enviámos via correio eletrónico, pedido de participação no estudo a todas ‘Escolas na Internet’ (anexo 10) através dos endereços disponibilizados em <http://www.dren.min-edu.pt/>. Obtivemos resposta afirmativa por parte de 4 Estabelecimentos de Ensino (anexo 11).

Foi enviado um envelope por turma, contendo uma carta de instruções (anexo 9), dirigida ao Presidente do Conselho Executivo/Diretor, com esclarecimentos de preenchimento, 25 questionários (CCVA, versão adaptada para português) para preenchimento por uma turma do 7.º, 8.º e 9.º anos, e ainda uma turma (CFF) Cursos de Educação e Formação.

Face ao número reduzido de escolas que aceitaram participar através de comunicação, via correio eletrónico, contactámos pessoalmente vinte e uma escolas que aderiram à participação no estudo.

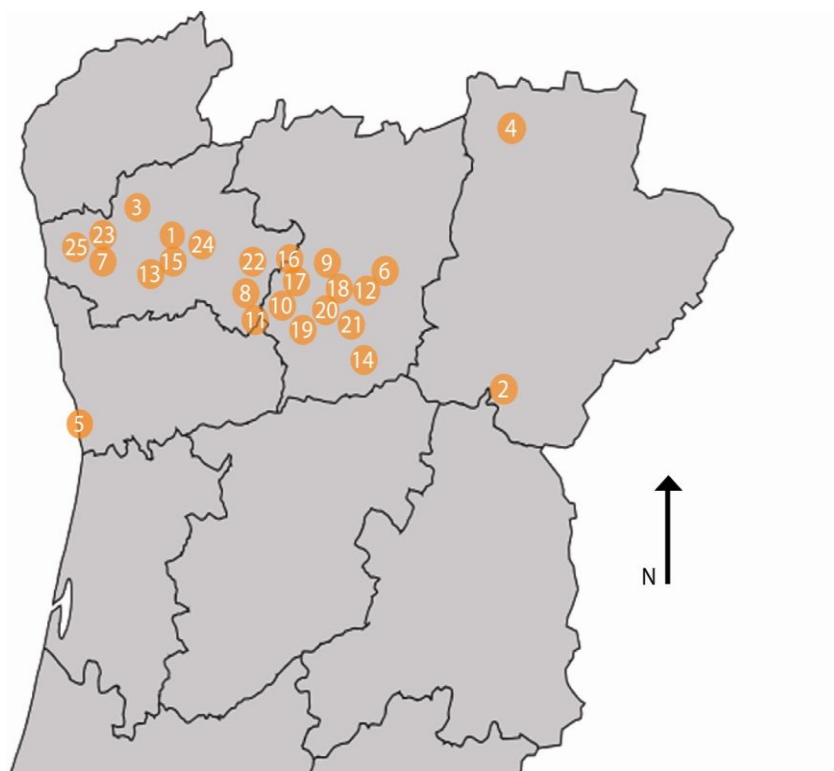
A validação do questionário (CCVA) - *Cuestionario de Evaluación de la Calidad de Vida de Alumnos Adolescentes*, Gómez-Vela y Verdugo (2002,2004), versão adaptada para português, e a análise estatística dos dados, baseou-se numa mesma amostra inicial de alunos, que se pretendia representativa da população de adolescentes, a frequentar o 3.º Ciclo do Ensino Básico nas escolas integradas na Direção Regional de Educação do Norte de Portugal (DREN), n=1252.

Entendendo amostra como uma parcela conveniente selecionada do universo, (Marconi & Lakatos, 1998), seleccionámos todas as Escolas Básicas integradas na Direção Geral da Educação do Norte (DREN). Aceitaram participar no estudo as seguintes escolas: **1** - Escola Básica Dr. Francisco Sanches, Braga; **2** - Escola Secundária 3.ºCiclo Ten-Cor Adão Carrapatoso, Vila nova de Foz Côa; **3** - Escola EB 2/3 Ribeira do Neiva, Vila Verde; **4** - Escola EB 2,3/S D. Afonso III de Vinhais, Vinhais; **5** - Escola EB 2,3 Santa Marinha, Vila Nova de Gaia; **6** - Escola EB 2,3/S Refojos de Basto, Cabeceiras de Basto; **7** - Escola EB 2,3 Cooperativa Didáxis, Vale de S. Cosme, Vila Nova de Famalicão; **8** - Escola EB 2,3 Professor Carlos Teixeira, Fafe; **9** - Escola EB 2,3 de Cerva, Cerva - Ribeira de Pena; **10** - Escola EB 2,3



da Gandarela, Gandarela - Celorico de Basto; **11** - Escola EB 2,3 DR. Leonardo Coimbra, Lixa; **12** - Escola EB 2,3 Arco de Baúlhe, Arco de Baúlhe Cabeceiras de Basto; **13** - Escola EB 2,3 de Amarante, Amarante; Escola EB 2,3 Santos Simões, Guimarães; **14** - Escola EB 2,3 Diogo Cão, Vila Real; **15** - Escola EB 2,3 Caldas das Taipas, Caldas das Taipas; **16** - Escola EB 2,3 da Mota, Fervença - Celorico de Basto; **17** - Escola EB 2,3 Celorico de Basto, Celorico de Basto; **18** - Escola EB 2,3 Mondim de Basto, Mondim de Basto; **19** - Colégio de S. Gonçalo, Amarante; **20** - Escola EB 2,3 Amadeo de Souza Cardoso, Telões - Amarante; **21** - Escola EB 2,3 de Vila Caiz, Vila Caiz - Amarante; **22** - Escola EB 2,3 de Silvares, Fafe; **23** - Externato Delfim Ferreira, Riba de Ave, Vila Nova de Famalicão; **24** - Escola EB 2,3 Professor Gonçalo Sampaio, Póvoa de Lanhoso; **25** - Escola EB 2,3 Vale S. Cosme, Vila Nova de Famalicão, representadas na figura 16.

Figura 16 - Distribuição geográfica das escolas participantes (Norte de Portugal)



Dos 1252 adolescentes questionados, um foi eliminado por não ter respondido à maioria dos itens do instrumento (n=1251).

A análise estatística foi entretanto realizada a partir de uma amostra menor (n=963) que resultou de uma seleção de casos da amostra inicial, tendo em conta os índices de desejabilidade social e aquiescência manifesta, conforme à frente se especifica.

A análise da percepção da qualidade de vida global, bem como a análise de cada fator/dimensão avaliado, e os testes de hipóteses de relação dessa percepção com as variáveis; idade, sexo, ano de escolaridade, retenção escolar, motivação escolar e situação económica social e familiar, foi realizada, também, com esta última amostra.

#### **5.1.5 - Caracterização da amostra final**

Conforme se pode verificar no quadro 11, a amostra final do presente estudo envolveu 963 adolescentes, 501 (52,0%) são adolescentes do sexo masculino, e 456 (47,4%) são adolescentes do sexo feminino.

As idades dos adolescentes estão compreendidas entre os 11 e os 18 anos de idade, sendo que, 522 (46,3%) dos adolescentes questionados apresentam idades compreendidas entre os 14 e os 16 anos de idades.

Quanto ao nível de escolaridade frequentada, 305 (31,7%) frequenta o 7.º, 319 (33,1%) frequenta o 8.º e 320 (33,2%) frequenta o 9.º ano de escolaridade.

No que diz respeito à modalidade de ensino frequentado, 137 (14,2%), frequentam Cursos de Educação e Formação (CEF), 39 (4,0%) manifestam Necessidades Educativas Especiais e 353 (36,7%) já foram sujeitos a retenções ao longo do percurso escolar.

De salientar, que maioritariamente, 526 (54,6%) dos adolescentes manifestam que frequentam a escola por necessidade, enquanto uma

percentagem relevante deles, 108 (11,2%) manifesta que frequenta a escola por se sentirem obrigados.

Relativamente à situação sociofamiliar, mais de metade dos adolescentes, 529 (54,9%), referem que a proveniência do rendimento do agregado familiar é dos seus progenitores (pai e mãe).

Quanto à situação profissional dos seus pais, 766 (79,5%), referiram maioritariamente, que estes se encontram empregados, e em relação à situação profissional das suas mães, 550 (57,1%), referiram também, que se encontram empregadas.

Por último, e no que diz respeito às habilitações académicas dos pais, segundo os adolescentes, eles possuem sobretudo o 1.º ciclo, 385 (40,0%) do ensino básico, assim como, as mães, 325 (33,7%).

Quadro 10 - Caracterização da amostra

(n=963)

VARIÁVEL		N.º	%
<b>Ano de escolaridade<sup>66</sup></b>	7.º	305	31,7
	8.º	319	33,1
	9.º	320	33,2
<b>Idade<sup>67</sup></b>	11 aos 13 anos	360	37,4
	14 aos 16 anos	522	46,3
	17 aos 18 anos	42	12,1
<b>Sexo<sup>68</sup></b>	Feminino	456	47,4
	Masculino	501	52,0
<b>Frequência de curso CEF<sup>69</sup></b>	SIM	137	14,2

<sup>66</sup>19 Adolescentes não respondem, ou respondem nulo à variável ano de escolaridade.

<sup>67</sup>39 Adolescentes não respondem, ou respondem nulo à variável idade.

<sup>68</sup>6 Adolescentes não respondem, ou respondem nulo à variável sexo.

<sup>69</sup>826 Adolescentes respondem não, ou não respondem à variável frequência de Cursos de Educação e Formação.

<b>Apresenta NEE<sup>70</sup></b>	SIM	39	4,0
<b>Retenção Escolar</b>	SIM	353	36,7
	1	181	18,8
<b>Retenção Escolar<sup>71</sup></b>	2	117	12,1
<b>(n.º de vezes)</b>	≥ 3	55	5,7
<b>Caracterização</b>	Gosto	311	32,3
<b>(motivação</b>	É necessário	526	54,6
<b>escolar)<sup>72</sup></b>	Sou obrigado(a)	108	11,2
<b>Anda na escola</b>	Outro	5	0,5
<b>Porque?</b>			
<b>Situação profissional</b>	Empregado	766	79,5
<b>(Pai)<sup>73</sup></b>	Desempregado	110	11,4
<b>Situação profissional</b>	Empregado	550	57,1
<b>(Mãe)<sup>74</sup></b>	Desempregado	329	34,2
	1.ºCiclo	385	40,0
	2.º Ciclo	197	20,0
<b>Habilitações (Pai)<sup>75</sup></b>	3.º Ciclo	119	12,4
	Secundário	103	10,7
	Ensino Superior	59	6,1
	1.º Ciclo	325	33,7
	2.º Ciclo	210	21,8
<b>Habilitações (Mãe)<sup>76</sup></b>	3.º Ciclo	143	14,8
	Secundário	116	12,0
	Ensino Superior	86	8,9

<sup>70</sup>924 Adolescentes respondem não, ou não respondem à variável ser detentor de Necessidades Educativas Especiais.

<sup>71</sup>610 Adolescentes respondem não, ou não respondem à variável retenção escolar.

<sup>72</sup>13 Adolescentes respondem não, ou não respondem à variável motivação escolar.

<sup>73</sup>87 Adolescentes respondem não, ou não respondem à variável situação profissional do pai.

<sup>74</sup>84 Adolescentes respondem não, ou não respondem à variável situação profissional da mãe.

<sup>75</sup>100 Adolescentes respondem não, ou não respondem à variável habilitações académicas do pai.

<sup>76</sup>83 Adolescentes respondem não, ou não respondem à variável habilitações académicas da mãe.



*CAPÍTULO 6*



*1.º ESTUDO: METODOLÓGICO*



## *CAPÍTULO 6 - 1.º ESTUDO: METODOLÓGICO*

Neste capítulo, apresentamos o processo de tradução, adaptação e validação do (CCVA) - *Cuestionario de Evaluación de la Calidad de Vida de Alumnos Adolescentes*, Gómez-Vela y Verdugo (2002, 2004).





## 6.1 - INTRODUÇÃO

Realizámos uma busca por “qualidade de vida em adolescentes” em PORBASE (Base Nacional de Dados Bibliográficos) e não foi encontrado nenhum registo dentro da área do estudo proposto.

Tal como já referimos, alguns estudos evidenciam mudanças de alteração da perceção da qualidade de vida das pessoas nos diferentes estádios de desenvolvimento, ao longo dos tempos, pelo que se torna relevante, conhecer a perceção da qualidade de vida, dos adolescentes no contexto escolar, de forma a propor modelos de intervenção socioeducativo, facilitadores da promoção da qualidade de vida dos adolescentes.

A fundamentação teórica elaborada possibilitou a identificação de variáveis, que parecem ter mais impacto, sobre a perceção da qualidade de vida dos adolescentes, e questionar problemáticas relacionadas com a temática desenvolvida.

Proceder à tradução, adaptação e validação do questionário (CCVA) - *Cuestionario de Evaluación de la Calidad de Vida de Alumnos Adolescentes*, Gómez-Vela y Verdugo (2002, 2004), para português, adaptado aos adolescentes em contexto escolar (Portugal), surge como um conjunto de ideias elaboradas, de forma organizada e objetiva, que permitem realizar uma elaboração e reflexão de instrumentos de avaliação de perceção da qualidade de vida.

Embora existam diversos instrumentos para medir e avaliar o construto da perceção da qualidade de vida, nomeadamente nos adolescentes, Sabeh, Verdugo, Prieto y Contini (2009); Verdugo, Arias, Gómez y Schalock, (2008, 2009); Verdugo, Gómez y Arias (2007); Verdugo, Gómez, Arias y Schalock (2008), a grande maioria, avaliam a qualidade de vida em geral, e noutros casos, referem-se à qualidade de vida, relacionada com a saúde (Ravens-Sieberer & European Kidscreen Group (2001); Rajmil & European Kidscreen Group (2004); Bisegger, Cloetta, Ruden, Abel, Ravens-Sieberer & European

Kidscreen Group (2005); Gaspar, Matos, Ribeiro & Leal (2005); Rueden, Gosch, Rajmil, Bisegger, Ravens-Sieberer & European Kidscreen Group (2006), WHO (1991; 1993; 1999; 2000); WHOQOL/OMS (1995, 1996, 1998).

Contudo, conhecemos o questionário (CCVA) - *Cuestionario de Evaluación de la Calidad de Vida de Alumnos Adolescentes*, Gómez-Vela y Verdugo (2002, 2004), construído e validado, para identificar e avaliar a perceção da qualidade de vida dos adolescentes, em contexto escolar (Espanha).

Como o original deste instrumento se encontra disponível em língua espanhola, propomo-nos num primeiro estudo traduzir, adaptar e validar para português, o questionário, acima mencionado.

## 6.2 - APRESENTAÇÃO DO CCVA, VERSÃO ORIGINAL

O (CCVA) - *Cuestionario de Evaluación de la Calidad de Vida de Alumnos Adolescentes*, Gómez-Vela y Verdugo (2002, 2004), foi elaborado após um conjunto de investigações levados a cabo por: Schalock et al. (2002); Schalock, Keith, Verdugo y Gómez; Schalock y Verdugo (2002, 2007); Schalock, Verdugo, Bonham, Fantova, Van y Loon (2008) Verdugo, Schalock, Keith, y Stancliffe (2005); Gómez-Vela (2002); Gómez-Vela y Verdugo (2004); Gómez-Vela, Verdugo y González-Gil (2007); Verdugo (2004, 2006; 2009), Gómez-Vela, Verdugo y González-Gil (2007), Verdugo y Gómez-Vela (2004); Sabeh, Verdugo, Prieto y Contini (2009); Verdugo, Arias, Gómez y Schalock (2008, 2009); Verdugo, Gómez y Arias (2007); Verdugo, Gómez, Arias y Schalock (2008), enquadradas numa linha de investigação sobre Qualidade de Vida, desenvolvido pelo Instituto Universitário de Integração na Comunidade (INICO) da Universidade de Salamanca.

O referido questionário pode ser utilizado em diferentes contextos educativos (Ensino Básico e Secundário), médico sociais (saúde, ação social) e outros. Tem como principal finalidade, identificar necessidades críticas nos

grupos alvo (adolescentes entre os 12 e 18 anos de idade), de forma a permitir uma planificação de atividades e estratégias, conducentes à promoção da melhoria dos resultados esperados, e consequente, melhor qualidade de vida. Facilita ainda, a elaboração de perfis individuais e ou coletivos, em adolescentes que manifestam maior ou menor satisfação com a vida, em geral, ou num fator/ dimensão específico.

### 6.2.1 - Estrutura do questionário (CCVA), versão espanhola

Constatada a escassez de modelos teóricos, sobre qualidade de vida na adolescência, os autores procederam à revisão de diversos modelos de avaliação da qualidade de vida, apoiados por estudos científicos, e elaboraram o CCVA - *Cuestionario de Evaluación de la Calidad de Vida de Alumnos Adolescentes*, Gómez-Vela y Verdugo (2002, 2004), que passamos a descrever.

O questionário é composto por, 66 itens, distribuídos aleatoriamente, dos quais, 49 itens avaliam a qualidade de vida, 7 itens, para controlar a aquiescência manifesta, um por cada dimensão avaliada, e 10 itens, para controlar a desejabilidade social.

O formato de resposta é composto por quatro opções de resposta, sendo elas: *Total Acuerdo*, *Acuerdo*, *Desacuerdo* e *Total Desacuerdo*, pontuadas, respetivamente, 4, 3, 2 e 1.

O CCVA inclui sete fatores/dimensões de avaliação da qualidade de vida, cuja estrutura se pode observar no quadro 11.

Quadro 11 - Estrutura do (CCVA) - *Cuestionario de Evaluación de la Calidad de Vida de Alumnos Adolescentes*, Gómez-Vela y Verdugo (2002, 2004).

FATORES/DIMENSÕES	ITENS
1- Relaciones Interpersonales (RI)	<p><b>1</b> - Me llevo bien con mis padres y hermanos/as</p> <p><b>9</b> - Me llevo bien con la mayor parte de las personas que conozco</p> <p><b>17</b> - Mantengo buenas relaciones con la mayor parte de la familia (abuelos, tíos, primos,...)</p> <p><b>25</b> - Mis amigos me ayudarían si lo necesitara</p> <p><b>33</b> - Hay alguien en mi vida que me escucha, me cuida, me quiere y con quien lo paso bien</p> <p><b>41</b> - Si necesitara ayuda, cuento con personas que me la ofrecerían</p> <p><b>57</b> - Tengo un buen número de amigos.</p>
2-Bienestar Material (BM)	<p><b>3</b> - Tengo muchas cosas que otros chicos/as de mi edad no tienen (moto, equipo de música propio, zapatillas de deporte y gafas de sol de marca, vídeo-consola, etc.)</p> <p><b>19</b> - Creo que la situación económica de mi familia es mejor que la de muchos de mis compañeros</p> <p><b>27</b> - Mis padres me han asignado una cantidad de dinero semanal/mensual que me permite comprar lo que necesito e incluso ahorrar</p> <p><b>35</b> - Tengo una habitación para mí solo</p> <p><b>43</b> - Mi casa es confortable</p> <p><b>51</b> - Los ingresos de mis padres no nos permiten darnos caprichos</p> <p><b>59</b> - El trabajo de mis padres nos permite vivir bien</p>
3- Desarrollo Personal (DP)	<p><b>6</b> - La educación que estoy recibiendo me va a ayudar a progresar en el futuro</p> <p><b>14</b> - La educación que recibo es completa, útil y adecuada</p> <p><b>30</b> - Soy capaz de hacer un buen papel en muchas de las actividades en las que participo (culturales, deportivas)</p> <p><b>38</b> - Lo que he conseguido hasta ahora en el colegio y el instituto ha sido el resultado de mi esfuerzo</p> <p><b>46</b> - La mayor parte de los profesores son bastante buenos en su asignatura</p> <p><b>43</b> - Me siento incapaz de aprobar algunas asignaturas</p> <p><b>62</b> - Intento aprender a diario sobre mí mismo y sobre cosas que me pueden ser útiles</p>

4- Bienestar Emocional (BE)	<p><b>4</b> - Soy feliz</p> <p><b>12</b> - Me siento importante</p> <p><b>28</b> - En general, mi vida me satisface</p> <p><b>36</b> - No tengo demasiadas preocupaciones que hagan difícil mi vida</p> <p><b>44</b> - Me gusta mi cuerpo</p> <p><b>52</b> - En general, estoy contento/a con mi vida</p> <p><b>60</b> - Me siento bien conmigo mismo/a</p>
5- Integración/Presencia en la comunidad (I/PC)	<p><b>2</b> - Mi ciudad me proporciona los servicios que necesito (hospitales, colegios, institutos, facultades, centros deportivos y de ocio,...)</p> <p><b>18</b> - Estoy informado/a de las actividades en las que puedo participar en mi colegio, barrio, etc.</p> <p><b>26</b> - Se respetan mis derechos</p> <p><b>34</b> - Es fácil participar en bastantes actividades en el colegio, el barrio o la ciudad (campeonatos, asociaciones, grupos de ocio,...)</p> <p><b>42</b> - Me gustaría disponer de más oportunidades en mi ciudad</p> <p><b>50</b> - Participo en bastantes actividades en el colegio y fuera de él (equipos deportivos, asociaciones culturales, etc.)</p> <p><b>58</b> - Creo que en colegio, el barrio y la ciudad donde vivo se respeta a todo tipo de personas, aunque sean diferentes</p>
6- Bienestar Físico (BF)	<p><b>5</b> - En general, diría que mi salud es buena</p> <p><b>13</b> - Debo tomar medicamentos a diario</p> <p><b>15</b> - La salud es importante para mí</p> <p><b>21</b> - Voy al médico frecuentemente (una vez al mes o más)</p> <p><b>29</b> - Intento llevar una vida sana</p> <p><b>45</b> - Tengo problemas médicos permanentes de tipo visual, auditivo y/o físico</p> <p><b>61</b> - Estoy contento/a con la atención que recibo de los hospitales y centros de salud cuando los necesito.</p>
7- Autodeterminación (AUT)	<p><b>7</b> - Tomo decisiones importantes en relación con mi vida</p> <p><b>23</b> - Soy una persona bastante independiente</p> <p><b>31</b> - Soy una persona autónoma</p> <p><b>39</b> - Aunque mis padres y profesores me aconsejan sobre lo mejor para mi, la última palabra es mía</p> <p><b>47</b> - Mis padres controlan totalmente mi vida</p> <p><b>55</b> - No puedo elegir en casi nada, todo me lo imponen (lo que debo estudiar y cuando, mi forma de vestir, con quien debo salir, la hora de llegar a casa, etc.)</p> <p><b>63</b> -Tengo las riendas de mi vida</p>

Aquiencia	<p>11 - Creo que la situación económica de mi familia es peor que la de muchos de mis compañeros</p> <p>20 - Me siento un cero a la izquierda</p> <p>32 - La educación que recibo es incompleta e inadecuada</p> <p>37 - Nunca tomo decisiones, otros lo hacen por mí</p> <p>49 - Las relaciones con mi familia son difíciles</p> <p>53 - Mi estado de salud no es bueno</p> <p>65 - Mi ciudad no tiene muchos servicios que necesito (hospitales, facultades, lugares de ocio,...)</p>
Deseabilidad Social	<p>8 - Siempre digo la verdad</p> <p>10 - Siempre me comporto como es debido</p> <p>16 - Soy un buen perdedor</p> <p>22 - Siempre estoy dispuesto/a a admitir un error cuando lo he cometido</p> <p>24 - Nunca he dicho nada malintencionado acerca de nadie</p> <p>40 - Nunca he sido descarado con mis padres</p> <p>48 - Siempre he pedido disculpas cuando he dicho o hecho algo mal</p> <p>56 - En general, me divierte molestar a los demás</p> <p>64 - Nunca me han castigado /reprendido en casa/clase</p> <p>66 - Siempre respeto los derechos de los demás</p>

## 6.2. 2 - Normas de aplicação e cotação

O questionário pode ser aplicado individualmente ou em grupo/turma (15 a 18 adolescentes). Os autores propõem para o seu preenchimento, um tempo aproximado de 25 minutos. No entanto, para os alunos que manifestam Necessidades Educativas Especiais (NEE) recomendam que o preenchimento seja feito sob a forma de entrevista, e com tempo aproximado de 45 minutos.

Para proceder à pontuação, dever-se-á em primeiro lugar, calcular a pontuação individual de cada adolescente, nos itens incluídos para controlar a deseabilidade social (itens: 8, 10, 16, 22, 24, 40, 48, 56, 64 e 66). Os autores aconselham a eliminação de questionários cujos somatórios sejam superiores a 30 pontos, no controlo da deseabilidade social. De seguida proceder-se-á ao controlo da aquiência manifesta, (itens, 11, 20, 32, 37, 49, 53 e 65) pelo contraste, das respostas dadas pelos adolescentes (itens, 11/19; 20/12;

32/14; 37/7; 49/1; 53/5; 65/2). Os autores sugerem a eliminação de todos os questionários, em que os adolescentes respondam a mesma resposta (positiva e negativa) a três ou mais pares de itens. Por último, proceder-se-á ao cálculo dos somatórios obtidos nos diferentes fatores/dimensões.

## 6.3 – VALIDADE DO CCVA, VERSÃO ADAPTADA PARA PORTUGUÊS

### 6.3.1 – Validade do conteúdo

O estudo de validade do conteúdo do CCVA, versão adaptada para português, foi baseado na revisão teórica (capítulo 3 e 4) dos estudos conceptuais na área da qualidade de vida, nomeadamente para a população de adolescentes portugueses.

Após revisão bibliográfica e o estudo dos diversos modelos de avaliação da qualidade de vida, optámos por seguir o modelo proposto por Gómez-Vela (2002), na realização do estudo de validade de conteúdo.

O questionário (CCVA) - *Cuestionario de Evaluación de la Calidad de Vida de Alumnos Adolescentes*, Gómez-Vela y Verdugo (2002, 2004), foi traduzido para língua portuguesa por dois técnicos especialistas, na área da tradução e educação. Foram comparadas ambas as traduções e conferida uma versão harmonizada.

De seguida, foi retro traduzido para língua espanhola por um tradutor credenciado. Comparadas ambas as versões espanholas, foi elaborado uma versão provisória final. Esta foi enviada a uma equipa de especialistas do Ministério da Educação (monitorização de inquéritos em meio escolar), no sentido de validar o conteúdo dos itens que compõem o questionário, bem como, obter autorização para aplicação do CCVA, em meio escolar.

Da avaliação efetuada, foi proposto o desdobraimento do item 14, no qual, onde se lia “A educação que recebo é completa, útil e adequada”,



deveria passar a ler-se, “ A educação que recebo é: A) Completa; B) Útil; C) Adequada”, assim como, do item 32, no qual, onde se lia “A educação que recebo é incompleta e inadequada”, deveria passar a ler-se, “A educação que recebo é: A) Incompleta; B) Inadequada”.

Dado que a sugestão proposta contribuiria para a melhor compreensão do item e conseqüente percepção da qualidade de vida dos adolescentes, foram incluídas as referidas alterações, um procedimento que foi repetido através do desdobramento de mais sete itens do questionário original, especificamente, os itens; 1, 17, 18, 27, 34, 58 e 62 conforme se pode apurar no quadro12.

Foi autorizada a aplicação do CCVA, versão adaptada, com o registo n.º 0014700001, registado a 23 de Setembro de 2008 (anexo 7.1).

Quadro 12 - Desdobramento de itens do CCVA

ITENS DO CCVA - VERSÃO ORIGINAL	ITENS DO CCVA - VERSÃO ADAPTADA PARA PORTUGUÊS
1 - Dou-me bem com os meus pais e os meus irmãos.	1/A - Dou-me bem com os meus pais. 1/B - Dou-me bem com os meus irmãos.
14 – A educação que recebo é completa, útil e adequada.	14/A - A educação que recebo é completa; 14/B - A educação que recebo é útil; 14/C – A educação que recebo é adequada.
17 - Dou-me bem com a maior parte da minha família (avós, tios, primos...).	17/A - Dou-me bem com os meus avós; 17/B - Dou-me bem com os meus tios; 17/C - Dou-me bem com os meus primos.
18 – Estou informado(a) quanto às atividades, nas quais posso participar, na minha escola, na minha residência/local onde moro e fora da minha residência/local onde moro.	18/A - Estou informado(a) quanto às atividades, nas quais posso participar na minha escola; 18/B - Estou informado(a) quanto às atividades, nas quais posso participar na minha residência/local onde moro; 18/C - Estou informado(a) quanto às atividades, nas quais posso participar fora da minha residência/local onde moro.

27- Os meus pais dão-me uma semana/mesada que permite comprar o que necessito e ainda poupar.	27/A - Os meus pais dão-me uma semana/mesada que permite comprar o que necessito; 27/B - Os meus pais dão-me uma semana/mesada que me permite poupar.
32 - A educação que recebo é incompleta e desadequada.	32/A - A educação que recebo é incompleta; 32/B - A educação que recebo é desadequada.
34 - Na minha escola, residência/local onde moro e fora da minha residência/local onde moro, há muitas atividades onde posso participar (campeonatos, clubes, grupos de ocupação de tempos livres, ...).	34/A - Na minha escola, há muitas atividades onde posso participar (campeonatos, clubes, grupos de ocupação de tempos livres, ...); 34/B - Na minha, residência/local onde moro, há muitas atividades onde posso participar (campeonatos, clubes, grupos de ocupação de tempos livres, ...); 34/C - Fora da minha, residência/local onde moro, há muitas atividades onde posso participar (campeonatos, clubes, grupos de ocupação de tempos livres, ...).
58 - Acho que na escola, na minha residência/local onde moro e fora da minha residência/local onde moro, todos os tipos de pessoas são respeitadas apesar de serem diferentes.	58/A - Acho que na escola, todos os tipos de pessoas são respeitadas apesar de serem diferentes; 58/B - Acho que, na minha residência/local onde moro, todos os tipos de pessoas são respeitadas apesar de serem diferentes; 58/C - Acho que fora da minha residência/local onde moro, todos os tipos de pessoas são respeitadas apesar de serem diferentes.
62 - Todos os dias tento aprender sobre mim e aprender coisas que me possam ser úteis.	62/A - Todos os dias, tento aprender sobre mim mesmo; 62/B - Todos os dias, tento aprender sobre coisas que me possam ser úteis.

O CCVA, versão adaptada para português, foi aplicado a 9 alunos, distribuídos pelo 7.º, 8.º e 9.º, anos de escolaridade, a frequentar o ensino regular e profissional, com e sem Necessidades Educativas Especiais, de forma a analisar a compreensão dos itens, e ainda o tempo médio de preenchimento.

Procedeu-se também, à auscultação junto dos professores que acompanharam a aplicação e preenchimento do questionário, sobre as dificuldades sentidas na aplicação, e compreensão dos itens, que compõem o CCVA.

Recebemos informação que o tempo médio de preenchimento foi de 45 minutos, não se tendo verificado dúvidas de interpretação dos itens.

Por fim, a versão final do CCVA, versão adaptada para português, foi aplicada a 1252 adolescentes do 3.º Ciclo, a frequentar as escolas integradas na Direção Regional de Educação do Norte (DREN), Portugal. A partir desta amostra, e tendo em conta os índices de aquiescência manifesta e deseabilidade social foi constituída uma amostra final para o estudo da consistência interna do CCVA, (n=963) adolescentes.

#### 6.4 - PROCEDIMENTOS NO TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

Após a receção dos questionários, os dados foram introduzidos na base de dados do *programa Statistical Package for Social Science – SPSS - Windows* (versão 17.0). De seguida, procedeu-se à análise estatística.

Foram utilizados diferentes métodos para a análise dos dados; primeiro, estatística descritiva, especificamente frequências, médias e desvio padrão.

Também, foram utilizadas medidas de análise de fiabilidade (coeficiente de *Alpha de Cronbach*), análise fatorial (análise de componente principais), para avaliação das características psicométricas do CCVA, no sentido de o adaptar e validar.

Foram utilizados ainda os testes: Teste *t-Student* para amostras não relacionadas, análise de variância (ANOVA) e testes de significância de correlação.

## 6.5 – CCVA - CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE VIDA DE ALUMNOS ADOLESCENTES, GÓMEZ-VELA Y VERDUGO, (2002), VERSÃO ADAPTADA PARA PORTUGUÊS

O questionário CCVA - *Cuestionario de Evaluación de la Calidad de Vida de Alumnos Adolescentes*, Gómez-Vela y Verdugo (2002, 2004), traduzido para versão portuguesa (anexo 12), é constituído por 66 itens de auto preenchimento. Destes, 49 itens avaliam os sete fatores/dimensões de qualidade de vida; 10 itens permitem controlar a desejabilidade social, e ainda 7 itens que controlam a aquiescência manifesta.

As respostas são dadas através da utilização de uma escala tipo Likert, composta por quatro opções: *Concordo Totalmente*, *Concordo*, *Não concordo* e *Discordo Totalmente*. A pontuação atribuída para cada opção de resposta varia entre 4 e 1 pontos, respetivamente, salvo nos itens invertidos.

O questionário inclui sete fatores/dimensões de avaliação da qualidade de vida: Bem-estar Emocional, Integração e Presença na Comunidade, Relações Interpessoais, Desenvolvimento Pessoal, Bem-estar Físico, Autodeterminação e Bem-estar Material, propostas pelos autores (quadro 13).

O cálculo das pontuações de cada fator/dimensão avaliado, bem como do índice global de qualidade de vida, foi determinado tendo por base, a média dos itens, cumprindo a condição, de cada adolescente ter respondido a mais de metade dos itens, que constituem os respetivos fatores/dimensões do CCVA.

Para uma leitura mais explícita dos resultados, as pontuações (x) obtidas, foram transformadas em valores percentuais, através da seguinte fórmula:

$$\frac{\text{---}}{\text{---}} \times 100$$

Quanto aos itens desdobrados que compõem o questionário, anteriormente referido (itens: 1, 14, 17, 18, 32, 34, 58 e 62), procedeu-se ao cálculo da média das pontuações obtidas.

Quadro 13 - Estrutura (CCVA) - *Cuestionario de Evaluación de la Calidad de Vida de Alumnos Adolescentes*, Gómez-Vela y Verdugo (2002, 2004), versão adaptada para português.

FATORES/DIMENSÕES	ITENS
Bem-estar Emocional (BE)	4 - Sou feliz; 12 - Sinto-me importante; 28 - De um modo geral, estou satisfeito com a minha vida; 36 - Não tenho preocupações em demasia, que façam com que a minha vida seja difícil; 44 - Gosto do meu corpo; 52 - De um modo geral, estou contente com a minha vida; 60 - Sinto-me bem comigo mesmo(a).
Integração e Presença na Comunidade (I/PC)	2 - A minha cidade/vila/aldeia proporciona os serviços que necessito (hospitais, escolas, institutos, faculdades, centros desportivos e de lazer, ...), 18 - A: Estou informado(a) quanto às atividades, nas quais posso participar na minha escola; 18 - B: Estou informado(a) quanto às atividades, nas quais posso participar na minha área de residência /onde moro; 18 - C: Estou informado(a) quanto às atividades, nas quais posso participar fora da área da minha residência/local onde moro; 26 - Os meus direitos são respeitados; 34 - A: Na minha escola há muitas atividades em que posso participar (campeonatos, clubes, grupos de ocupação de tempos livres, ...); 34 - B: Na minha residência /local, onde moro, há muitas atividades em que posso participar (campeonatos, clubes, grupos de ocupação de tempos livres, ...); 34 - C: Fora da área da minha residência/local, onde moro, há muitas atividades em que posso participar (campeonatos, clubes, grupos de ocupação de tempos livres, ...); 42 - Gostaria de ter mais oportunidades na minha aldeia/vila /cidade, nos meus estudos, nas minhas atividades lazer...; 50 - Participo em bastantes atividades na escola e fora da escola (equipas desportivas, associações culturais, grupos de jovens, etc.); 58 - A / Acho que na escola, todos os tipos de pessoas são respeitados apesar de serem diferentes; 58 - B: Acho que na minha residência /local, onde moro, todos os tipos de pessoas são respeitados apesar de serem diferentes; 58 - C: Acho que fora da minha residência /local, onde moro, todos os tipos de pessoas são respeitados apesar de serem diferentes.

<p>Relações Interpessoais (RI)</p>	<p>1 – A: Dou-me bem com os meus pais; 1 – B: Dou-me bem com os meus irmãos; 9 - Dou-me bem com a maior parte das pessoas que conheço; 17 – A: Dou-me bem com os meus avós; 17 – B: Dou-me bem com os meus tios; 17 – C: Dou-me bem com os meus primos; 25 - Se necessitasse, os meus amigos ajudar-me-iam; 33 - Há alguém na minha vida que me houve, que cuida de mim, que gosta de mim e com quem gosto de estar; 41 - Se necessitar de ajuda, sei que tenho pessoas, com as quais posso contar; 57 - Tenho um bom número de amigos.</p>
<p>Desenvolvimento Pessoal (DP)</p>	<p>6 - A educação que estou a receber vai-me ajudar a ir mais longe no futuro; 14 - A educação que recebo é: 14 – A: Completa; 14 - B: Útil; 14 – C: Adequada; 30 - Sou capaz de desenvolver um bom papel em muitas atividades em que participo (culturais, desportivas etc.); 38 - O que consegui até agora na escola é resultado do meu esforço; 46 - A maior parte dos professores são bastante bons na sua matéria/disciplina; 54 - Sinto-me incapaz de passar a certas matérias/disciplinas; 62 – A: Todos os dias, tento aprender sobre mim mesmo(a); 62 – B: Todos os dias, tento aprender sobre coisas que me possam ser úteis.</p>
<p>Bem-estar Físico (BF)</p>	<p>5 - De um modo geral, diria que sou saudável; 13 - Tomo medicação diariamente; 15 - Para mim a saúde é importante; 21 - Vou ao médico frequentemente (uma vez por mês ou mais); 29 - Tento levar uma vida saudável; 45 - Tenho problemas de saúde permanentes do tipo visual, auditivo e/ou físico; 61 - Estou contente com a atenção que recebo dos hospitais e centros de saúde quando deles necessito.</p>
<p>Autodeterminação (AUT)</p>	<p>7 - Tomo decisões em relação à minha vida; 23 - Sou uma pessoa bastante independente; 31 - Sou uma pessoa autónoma; 39 - Apesar de os meus pais e professores me darem conselhos sobre o que é melhor para mim, a última palavra é sempre minha; 47 - Os meus pais controlam totalmente a minha vida; 55 - Não tenho escolha em quase nada, tudo me é imposto (o que devo estudar e quando, a maneira como me visto, com quem devo sair, a hora de chegada a casa, etc.); 63 - Quem manda ou controla a minha vida sou eu.</p>

Bem-estar Material  (BM)	3 - Tenho muitas coisas que outros jovens da minha idade não têm (mota, MP3, Computador, telemóvel, sapatilhas, óculos de sol de marca, consola, etc.); 19 - Acho que a situação económica da minha família, é melhor, de que a de muitos, dos meus colegas; 27 – A: Os meus pais dão-me uma semanada/mesada que permite comprar o que necessito; 27 – B: Os meus pais dão-me uma semanada /mesada que me permite poupar; 35.-. Tenho um quarto só para mim; 43.-. A minha casa é confortável; 51.-. O ordenado/salário dos meus pais não permite que tenhamos caprichos/excessos; 59.-. O trabalho dos meus pais permite-nos viver bem.
--------------------------------	--

## 6.6 - EXCLUSÃO DE CASOS DA AMOSTRA INICIAL

Conforme anteriormente referido, a amostra inicial incluía 1252 adolescentes. No sentido das respostas corresponderem o mais possível à realidade em estudo, foram realizadas alguns procedimentos de exclusão de casos.

Foi eliminado 1 questionário, por não incluir respostas assinalado à maioria das questões centrais  $n_1=1251$ .

A desejabilidade social pode ser entendida, como a propensão por parte dos participantes em pesquisas psicológicas, a responderem de forma tendenciosa a perguntas apresentadas, como por exemplo, em escalas de atitudes ou inventários de personalidade. A mensagem que cada indivíduo possa querer passar, pode ser diferente, em função do contexto que está inserido, bem como, o ambiente de aplicação do questionário.

No nosso estudo o questionário foi aplicado em contexto de sala de aula, envolvendo a participação dos professores na sua aplicação, o que poderá interferir nas respostas dos adolescentes, tendendo estes, a transmitir uma imagem socialmente favorável (respostas socialmente aceitáveis ou consideradas corretas).

Neste sentido, conforme anteriormente descrito, o questionário CCVA, inclui 10 itens para controlar este fenómeno (quadro 14).

Quadro 14 - Controlo da Desejabilidade Social

ITENS	
Desejabilidade Social	8 - Digo sempre a verdade; 10 - Porto-me sempre como é devido/corretamente; 16 - Sou bom perdedor; 22 - Estou sempre disposto(a) a admitir que cometi um erro quando o faço; 24 - Nunca disse nada mal-intencionado sobre ninguém; 40 - Nunca fui mal-educado(a) com os meus pais; 48 - Peço sempre desculpa quando faço ou digo algo de errado; 56 - De um modo geral gosto de chatear os outros; 64:A - nunca me castigaram/repreenderam em casa; 64:B - nunca me castigaram /repreenderam na sala de aula; 66 - Respeito sempre os direitos dos outros.

Uma vez que a pontuação obtida se pode situar entre 1 a 4 pontos, o somatório máximo esperado é de 40 pontos, assim, estabelecemos um ponto de corte a 35 pontos, eliminando-se os casos que pontuaram igual ou superior a este valor. Com efeito foram eliminados 189 casos, o que fez reduzir a amostra inicial para um valor de ( $n_2=1062$ ) adolescentes, que nos serviu para analisar a homogeneidade dos itens inerentes ao controlo da desejabilidade social, com significação *Alpha* de *Cronbach* 0,70 (quadro 15).

Quadro 15 - Estatísticas descritivas e de homogeneidade do controlo da Desejabilidade Social

Ítems	Média	DP*	Média da escala (somatório) se item eliminado	Variância (somatório) se item eliminado	Correlação Item-total da escala	<i>Alpha</i> de <i>Cronbach</i> se item eliminado
08	3,01	0,610	27,62	12,430	0,447	0,67
10	3,14	0,612	27,49	12,630	0,395	0,68
16	3,03	0,788	27,60	12,520	0,284	0,70
22	3,12	0,671	27,52	12,306	0,419	0,67
24	2,78	0,765	27,85	11,954	0,413	0,67
40	3,35	0,784	27,28	12,106	0,367	0,68
48	3,23	0,740	27,40	11,957	0,433	0,67
56	2,97	0,931	27,67	12,296	0,239	0,71
64	2,54	0,783	28,09	12,646	0,263	0,70
66	3,42	0,584	27,21	12,361	0,492	0,67

\*Desvio Padrão; *Alpha* de *Cronbach* 0,70



A aquiescência manifesta, nos estudos de avaliação psicológica, nomeadamente em escalas de atitudes e questionários de personalidade, pode ser encarada, como uma tendência não premeditada de os sujeitos darem respostas num dos extremos do questionário. O CCVA versão adaptada para português, inclui sete itens para controlar a tendência de respostas em ambos os extremos.

Uma vez que o questionário incluía 7 pares de itens (quadro16), com o mesmo conteúdo, mas em sentido inverso, foram eliminados os casos dos adolescentes que apresentavam respostas a dois ou mais pares de itens de conteúdo inverso. Esta operação resultou na exclusão de 117 casos, o que fez reduzir a amostra para ( $n_3= 945$ ) adolescentes.

Excluíram-se também, 18 casos, por apresentarem em simultâneo, valores críticos de desejabilidade social e aquiescência manifesta.

Perante o exposto, após a realização dos procedimentos de análise de casos, foram excluídos 289 casos à amostra inicial, resultando com efeito, numa amostra final ( $n=963$ ) adolescentes.

Quadro 16 - Controlo de manifesta aquiescência

ITENS	
Aquiescência	11 - Acho que a situação económica da minha família é pior, de que a, dos meus colegas <i>versus</i> 19 - Acho que a situação económica da minha família, é melhor, de que a de muitos dos meus colegas; 20 - Sinto-me como se fosse um zero à esquerda <i>versus</i> 12 - Sinto-me importante; 32 - A educação que recebo é: a)incompleta; b)desadequada <i>versus</i> 14 - A educação que recebo é: 14:A) Completa; 14:B) Útil; 14:C) Adequada; 37 - Nunca tomo decisões, outros as tomam por mim (por exemplo são os meus pais que decidem o curso que devo seguir) <i>versus</i> 7- Tomo decisões importantes em relação à minha vida; 49 - O relacionamento com a minha família é difícil, <i>versus</i> 1:A - Dou-me bem com os meus pais; 1:B - Dou-me bem com os meus irmãos; 53 - O meu estado de saúde não é bom <i>versus</i> 5 - De um modo geral, diria que sou saudável; 65 - A minha cidade/vila/aldeia não tem muitos serviços de que necessito (hospitais, faculdades, lugares de lazer, ...) <i>versus</i> 2 - A minha cidade /vila/aldeia proporciona os serviços que necessito (hospitais, escolas, institutos, faculdades, centros desportivos e de lazer, ...).

## 6.7 - PRÉ-ANÁLISE DA HOMOGENEIDADE DOS ITENS E FIABILIDADE DAS DIMENSÕES

A análise da fiabilidade do CCVA - *Cuestionario de Evaluación de la Calidad de Vida de Alumnos Adolescentes*, Gómez-Vela y Verdugo, (2002, 2004), versão adaptada para português, iniciou-se com a análise estatística dos 49 itens, que constituem os fatores/dimensões da avaliação da qualidade de vida, da versão original, através do uso do método de *Alpha de Cronbach*, que permitiu avaliar a consistência interna dos diferentes fatores/dimensões que compõem o referido questionário.

### 6.7.1 - Retenção/exclusão de itens

Deste estudo, e na sequência da análise das correlações entre os itens e a pontuação global dos referidos fatores/dimensões (corrigida), registaram-se valores superiores a 0,20, excetuando, os itens (42) “Gostaria de ter mais oportunidades na minha aldeia/vila (cidade, nos meus estudos, nas minhas atividades de lazer)” (Fator/dimensão, Integração e Presença na Comunidade); (21) “Vou ao médico frequentemente (uma vez por mês ou mais)” e (61) “Estou contente com a atenção que recebo dos hospitais e centros de saúde quando deles necessito” (Fator/dimensão, Bem-estar Físico), resultando com efeito, a sua supressão, face às implicações negativas na fiabilidade do instrumento.

### 6.7.2 - Estudo da fiabilidade da versão CCVA, adaptada para português

O cálculo do *Alpha de Cronbach*, por dimensões do CCVA - *Cuestionario de Evaluación de la Calidad de Vida de Alumnos Adolescentes*,

Gómez-Vela y Verdugo (2002, 2004), versão adaptada para português, foi realizado a partir da versão integral, estudando as suas características na amostra de n=963 adolescentes. Começamos por analisar a consistência interna, realizando uma avaliação do grau de homogeneidade dos valores (média, desvio padrão e correlação com o total) das respostas dos adolescentes, através do cálculo do índice geral da consistência interna da avaliação da percepção da qualidade de vida, bem como por fatores/dimensões constituintes do CCVA.

O valor de *Alpha de Cronbach* enquanto indicador da fiabilidade do questionário, mostra que existe uma boa homogeneidade entre os itens do CCVA, versão adaptada para português, o que é constatado pelo coeficiente de avaliação da Qualidade de Vida Global, *Alpha de Cronbach* traduzido por 0,86.

Os valores da consistência interna *Alpha de Cronbach* dos sete fatores/dimensões avaliados variam entre 0,47 (Bem-estar Físico) e 0,72 (Bem-estar Emocional).

No que se refere ao fator/dimensão Bem-estar Emocional, conforme se pode verificar no quadro 17, obteve-se um valor de consistência interna, traduzido num *Alpha de Cronbach* (0,70).

Quadro 17 - Estatísticas descritivas e de homogeneidade dos itens: fator/dimensão; Bem-estar Emocional

Itens	Média	DP	Média da escala (somatório) se item eliminado	Variância (somatório) se item eliminado	Correlação Item-total da escala	<i>Alpha de Cronbach</i> Se item eliminado
04	3,65	0,58	18,70	8,314	0,49	0,68
12	2,39	0,86	19,96	8,415	0,23	0,75
28	3,44	0,66	18,92	7,703	0,59	0,66
36	2,86	0,87	19,49	8,070	0,298	0,73
44	3,16	0,82	19,19	7,731	0,42	0,70
52	3,44	0,71	18,91	7,676	0,54	0,67
60	3,40	0,66	18,95	7,622	0,61	0,65

*Alpha de Cronbach* 0,72

Relativamente ao fator/dimensão Integração e Presença na Comunidade, conforme se pode verificar, nos quadros 18 e 19, a eliminação do item 42, melhora a consistência interna do fator/dimensão avaliado, traduzido num *Alpha de Cronbach* de 0,64.

Quadro 18 - Estatísticas descritivas e de homogeneidade dos itens: fator/dimensão; Integração e Presença na Comunidade

Itens	Média	DP	Média da escala (somatório) se item eliminado	Variância (somatório) se item eliminado	Correlação Item-total da escala	<i>Alpha de Cronbach</i> se item eliminado
02	2,73	0,84	17,76	5,78	0,18	0,61
18	3,03	0,57	17,46	5,52	0,51	0,50
26	3,05	0,63	17,44	5,91	0,29	0,56
34	2,86	0,60	17,63	5,42	0,52	0,49
<b>42</b>	<b>3,21</b>	<b>0,73</b>	<b>17,28</b>	<b>6,46</b>	<b>0,06</b>	<b>0,64</b>
50	2,64	0,89	17,85	4,69	0,45	0,49
58	2,93	0,67	17,56	5,82	0,29	0,56

*Alpha de Cronbach* 0,59

Quadro 19 - Estatísticas descritivas e de homogeneidade dos itens: fator/dimensão; Integração e Presença na Comunidade, exclusão de item 42

Itens	Média	DP	Média da escala (somatório) se item eliminado	Variância (somatório) se item eliminado	Correlação Item-total da escala	<i>Alpha de Cronbach</i> se item eliminado
02	2,73	0,84	14,54	4,89	0,24	0,66
18	3,03	0,57	14,25	4,89	0,51	0,56
26	3,06	0,63	14,22	5,27	0,28	0,63
34	2,86	0,60	14,42	4,74	0,54	0,55
50	2,64	0,89	14,63	4,09	0,45	0,57
58	2,93	0,67	14,35	5,11	0,30	0,62

*Alpha de Cronbach* 0,64

Quanto ao fator/dimensão Relações Interpessoais, conforme se pode verificar no quadro 20, obteve-se um valor de consistência interna, traduzido num *Alpha de Cronbach* de 0,71.

Quadro 20 - Estatísticas descritivas e de homogeneidade dos itens: fator/dimensão; Relações Interpessoais

Itens	Média	DP	Média da escala (somatório) se item eliminado	Variância (somatório) se item eliminado	Correlação Item-total da escala	<i>Alpha de Cronbach</i> se item eliminado
01	3,64	0,49	21,33	4,602	0,326	0,70
09	3,48	0,57	21,49	4,205	0,435	0,68
17	3,72	0,42	21,26	4,579	0,433	0,68
25	3,38	0,61	21,60	4,041	0,463	0,67
3	3,60	0,62	21,37	4,106	0,416	0,68
41	3,62	0,54	21,35	4,229	0,452	0,67
57	3,51	0,61	21,47	4,068	0,446	0,67

*Alpha de Cronbach* 0,71

No tocante ao fator/dimensão Desenvolvimento Pessoal, conforme se pode verificar no quadro 21, obteve-se um valor de consistência interna, traduzido num *Alpha de Cronbach* de 0,58.

Quadro 21 - Estatísticas descritivas e de homogeneidade dos itens: fator/dimensão; Desenvolvimento Pessoal

Itens	Média	DP	Média da escala (somatório) se item eliminado	Variância (somatório) se item eliminado	Correlação Item-total da escala	<i>Alpha de Cronbach</i> se item eliminado
06	3,69	0,52	19,52	4,80	0,40	0,52
14	3,60	0,49	19,61	4,97	0,36	0,53
30	3,27	0,61	19,94	4,72	0,33	0,53
38	3,35	0,67	19,86	4,43	0,38	0,51
46	3,17	0,75	20,04	4,82	0,18	0,59
54	2,80	0,93	20,41	4,30	0,21	0,60
62	3,31	0,51	19,89	4,84	0,40	0,52

*Alpha de Cronbach* 0,58

No fator/dimensão Bem-estar Material, conforme se pode verificar no quadro 22, obteve-se um valor de consistência interna, traduzido num *Alpha de Cronbach* de 0,62.

Quadro 22 - Estatísticas descritivas e de homogeneidade dos itens: fator/dimensão; Bem-estar Material

Itens	Média	DP	Média da escala (somatório) se item eliminado	Variância (somatório) se item eliminado	Correlação Item-total da escala	<i>Alpha de Cronbach</i> se item eliminado
03	2,94	0,77	18,16	7,78	0,37	0,57
19	2,53	0,82	18,57	7,77	0,34	0,58
27	2,75	0,92	18,36	7,62	0,30	0,60
35	3,39	0,96	17,71	7,88	0,22	0,63
43	3,68	0,55	17,42	8,69	0,31	0,60
51	2,59	0,92	18,51	7,33	0,36	0,57
59	3,21	0,69	17,89	7,55	0,52	0,53

*Alpha de Cronbach* 0,62

No fator/dimensão Bem-estar Físico, conforme se pode verificar nos quadros 23 e 24, a eliminação dos itens 21 e 61, melhora a consistência interna do fator/dimensão avaliado, traduzido num *Alpha de Cronbach* de 0,47.

Quadro 23 - Estatísticas descritivas e de homogeneidade dos itens: fator/dimensão; Bem-estar Físico

Itens	Média	DP	Média da escala (somatório) se item eliminado	Variância (somatório) se item eliminado	Correlação Item-total da escala	<i>Alpha de Cronbach</i> se item eliminado
05	3,57	0,56	19,28	4,49	0,34	0,28
13	3,30	9,96	19,56	3,73	0,26	0,29
15	3,82	0,41	19,04	5,08	0,20	0,35
<b>21</b>	<b>2,37</b>	<b>0,79</b>	<b>20,49</b>	<b>5,09</b>	<b>-0,03</b>	<b>0,46</b>
29	3,50	0,56	19,36	4,77	0,22	0,33
45	3,25	0,95	19,61	3,77	0,26	0,29
<b>61</b>	<b>3,05</b>	<b>0,71</b>	<b>19,80</b>	<b>4,93</b>	<b>0,06</b>	<b>0,41</b>

*Alpha de Cronbach* 0,39

Quadro 24 - Estatísticas descritivas e de homogeneidade dos itens: fator/dimensão; Bem-estar Físico, excluídos os itens 21 e 61

Itens	Média	DP	Média da escala (somatório) se item eliminado	Variância (somatório) se item eliminado	Correlação Item-total da escala	Alpha de Cronbach se item eliminado
05	3,57	0,563	13,86	3,155	0,359	0,36
13	3,30	9,963	14,13	2,550	0,232	0,45
15	3,82	0,410	13,61	3,675	0,221	0,44
29	3,50	0,554	13,94	3,349	0,264	0,41
45	3,25	0,950	14,19	2,467	0,275	0,40

*Alpha de Cronbach 0,47*

Por último, no fator/dimensão Autodeterminação, conforme se pode verificar no quadro 25, obteve-se um valor de consistência interna, traduzido num *Alpha de Cronbach* de 0,56.

Quadro 25 - Estatísticas descritivas e de homogeneidade dos itens: fator/dimensão; Autodeterminação

Itens	Média	DP	Média da escala (somatório) se item eliminado	Variância (somatório) se item eliminado	Correlação Item-total da escala	Alpha de Cronbach se item eliminado
07	3,27	0,575	16,95	6,569	0,293	0,52
23	2,70	0,751	17,52	5,850	0,372	0,49
31	3,05	0,716	17,17	6,212	0,291	0,52
39	3,05	0,784	17,17	6,178	0,249	0,53
47	2,52	0,827	17,70	6,196	0,215	0,55
55	3,05	0,831	17,17	6,050	0,250	0,53
63	2,57	0,806	17,64	5,814	0,335	0,50

*Alpha de Cronbach 0,56*

A consistência interna do CCVA, versão adaptada para português, conforme se pode verificar no quadro 26, apresentou um *Alpha de Cronbach* de 0,86.

De referir que os itens assinalados a negrito apresentam baixas correlações com o total da escala global (<0,20), no entanto, nas escalas específicas apresentam uma correlação satisfatória, pelo que decidimos mantê-los.

Quadro 26 - Estatísticas descritivas e de homogeneidade dos itens: Qualidade de Vida Global- CCVA, versão adaptada para português.

Itens	Média	DP	Média da escala (somatório) se item eliminado	Variância (somatório) se item eliminado	Correlação Item-total da escala	<i>Alpha de Cronbach</i> se item eliminado
01	3,65	0,489	143,31	145,416	0,310	0,86
<b>02</b>	<b>2,74</b>	<b>0,822</b>	<b>144,22</b>	<b>144,817</b>	<b>0,193</b>	<b>0,86</b>
03	2,93	0,789	144,03	142,525	0,327	0,86
04	3,65	0,601	143,31	142,144	0,474	0,86
05	3,59	0,545	143,37	143,472	0,423	0,86
06	3,71	0,502	143,25	145,062	0,330	0,86
07	3,27	0,576	143,69	144,244	0,342	0,86
09	3,49	0,554	143,47	144,275	0,355	0,86
12	2,40	0,864	144,56	142,380	0,300	0,86
<b>13</b>	<b>3,30</b>	<b>0,963</b>	<b>143,66</b>	<b>146,432</b>	<b>0,083</b>	<b>0,87</b>
14	3,61	0,478	143,35	143,819	0,458	0,86
15	3,82	0,410	143,14	146,210	0,295	0,86
17	3,73	0,405	143,23	145,086	0,416	0,86
18	3,04	0,569	143,92	143,122	0,430	0,86
19	2,52	0,834	144,44	144,068	0,227	0,86
23	2,70	0,749	144,26	144,188	0,253	0,86
25	3,38	0,597	143,58	143,582	0,375	0,86
26	3,06	0,641	143,90	142,473	0,419	0,86
27	2,73	0,930	144,23	140,781	0,347	0,86
28	3,44	0,665	143,52	140,051	0,560	0,86
29	3,50	0,556	143,46	142,422	0,495	0,86
30	3,28	0,611	143,68	142,571	0,436	0,86
31	3,06	0,711	143,90	141,921	0,406	0,86
13	3,62	0,607	143,34	143,281	0,389	0,86



34	2,86	0,602	144,10	143,453	0,380	0,86
35	3,38	0,980	143,58	143,541	0,205	0,86
36	2,85	0,884	144,11	141,801	0,319	0,86
38	3,36	0,680	143,60	143,413	0,333	0,86
<b>39</b>	<b>3,07</b>	<b>0,786</b>	<b>143,89</b>	<b>145,435</b>	<b>0,172</b>	<b>0,86</b>
41	3,63	0,532	143,33	143,537	0,430	0,86
43	3,70	0,527	143,26	143,244	0,458	0,86
44	3,16	0,816	143,80	141,811	0,351	0,86
45	3,26	0,940	143,70	143,713	0,209	0,86
46	3,19	0,740	143,77	144,903	0,216	0,86
<b>47</b>	<b>2,52</b>	<b>0,829</b>	<b>144,44</b>	<b>147,722</b>	<b>0,045</b>	<b>0,86</b>
50	2,66	0,900	144,30	141,620	0,321	0,86
51	2,60	0,924	144,36	142,204	0,283	0,86
52	3,46	0,685	143,50	140,257	0,528	0,86
54	2,79	0,927	144,17	142,371	0,274	0,86
55	3,04	0,834	143,92	142,706	0,296	0,86
57	3,54	0,586	143,42	142,875	0,434	0,86
08	2,93	0,680	144,03	145,201	0,222	0,86
59	3,23	0,685	143,73	139,844	0,555	0,86
60	3,42	0,660	143,54	140,114	0,560	0,86
62	3,33	0,502	143,63	143,800	0,436	0,86
<b>63</b>	<b>2,56</b>	<b>0,808</b>	<b>144,40</b>	<b>145,012</b>	<b>0,187</b>	<b>0,86</b>

*Alpha de Cronbach - Qualidade de vida Global (0,86)*

## 6.8 - ANÁLISE DA VALIDADE DE CONSTRUTO

Como já foi referido, o CCVA, versão adaptada para português baseia-se num construto de sete fatores/dimensões: (BE - Bem-estar Emocional; AUT – Autodeterminação; BF - Bem-estar Físico; BM - Bem-estar Material; RI - Relações Interpessoais; IPC - Integração e Presença na Comunidade e DP - Desenvolvimento Pessoal), criando um índice global QV – Global (Qualidade de Vida Global).

Trabalhou-se uma análise fatorial exploratória do CCVA, versão adaptada para português, através do método dos componentes principais (com rotação Varimax). Foram retirados as cargas menores que 0,30.

---

Com este método, considerando valores próprios superiores a 1, seriam retidos 12 fatores/dimensões, explicando 53,28% da variância explicada. Uma apreciação desta estrutura fatorial (quadro 27) mostrou dispersão dos itens com identidade conceptual.

Passamos a ensaiar outras alternativas forçando o número de fatores/dimensões. Como a versão original versava 7 fatores/dimensões, experimentámos, também, a solução com 7 fatores/dimensões, que explica 40,61% da variância explicada. Continuámos a registar dispersão dos itens na mesma natureza conceptual, (quadro 28).

Experimentámos, ainda a alternativa com 5 fatores/dimensões (quadro 29), que explica 38,70% da variância explicada. Sendo que, constituiu a alternativa com registo mais coerente com a organização teórica dos itens.

Porém, face a estas soluções fatoriais, a validade de construto com base na organização dos itens em sete fatores/dimensões não fica clarificada e nenhuma das alternativas encontradas é satisfatória, de modo que, optámos por trabalhar com a estrutura proposta pelos autores da versão original.

Quadro 27 - Resultados da análise fatorial de componentes principais, após rotação Varimax, do CCVA, versão adaptada para português

(valores próprios > 1)

Itens	Fatores/ dimensões											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
44_be	0,713											
60_be	0,702											
52_be	0,635	0,309										
28_be	0,536	0,512										
01_ri		0,682										
04_be	0,313	0,637										
17_ri		0,519										
15_bf		0,423							0,355			
25_ri			0,708									
41_ri			0,646									
57_ri	0,360		0,563									
33_ri			0,487						0,368			
09_ri		0,356	0,416									
43_bm			0,374						0,310			
46_dp			0,303									
06_dp		0,357		0,595								
30_dp				0,534	0,342							
29_bf	0,386			0,470								
38_dp				0,464					0,329			
62_dp	0,328			0,445								
07_aut				0,431			0,421					
14_dp		0,418		0,419								
05_bf		0,356		0,367								
34_ipc					0,756							
50_ipc					0,733							
18_ipc					0,654							
58_ipc	0,331				0,355							
19_bm						0,711						
03_bm						0,657						
51_bm						0,553		0,306		0,303		
59_bm						0,520						
27_bm						0,406						
63_aut							0,690					
23_aut							0,676					
39_aut							0,623					
55_aut								0,729				
47_aut								0,697				
54_dp				0,402				0,565				
35_bm									0,684			
36_be									0,428			
26_ipc										0,518		
12_be						0,324				0,515		
31_aut										0,462		
13_bf											0,690	
45_bf											0,608	
02_ipc												0,689

Quadro 28 - Resultados da análise fatorial de componentes principais, após rotação Varimax, do CCVA, versão adaptada para português

(valores próprios > 1)

Itens	Fatores/dimensões						
	1	2	3	4	5	6	7
04_be	0,618			0,368			
01_ri	0,575						
06_dp	0,562						
17_ri	0,532						
28_be	0,532			0,529			
14_dp	0,516						
15_bf	0,492						
05_bf	0,482						
09_ri	0,451	0,309					
29_bf	0,442						
26_ipc	0,337						
41_ri		0,612					
46_dp		0,538					
25_ri		0,513					
33_ri	0,312	0,485					
57_ri		0,473					
38_dp		0,451					
43_bm		0,395			0,342		
62_dp		0,382	0,353				
50_ipc			0,680				
34_ipc			0,583				
30_dp			0,530				0,343
18_ipc			0,520				
47_aut			-0,470				0,369
58_ipc			0,397				
02_ipc			0,374				
44_be				0,661			
52_be	0,301			0,640			
60_be	0,318			0,615			
36_be				0,345			
19_bm					0,626		
03_bm					0,610		
51_bm					0,540		0,329
59_bm					0,525		
27_bm					0,421		
35_bm					0,400		
23_aut						0,688	
63_aut						0,646	
39_aut						0,506	
31_aut						0,436	
07_aut						0,424	
12_be						0,342	
54_dp							0,615
45_bf				0,340			0,540
55_aut							0,490
13_bf							0,379

Quadro 29 - Resultados da análise fatorial de componentes principais, após rotação Varimax, do CCVA, versão adaptada para português

(valores próprios > 1)

Itens	Fatores/dimensões				
	1	2	3	4	5
28_be	0,749				
60_be	0,736				
52_be	0,667	0,321			
04_be	0,641				
44_be	0,624				
01_ri	0,428				
36_be	0,353				
25_ri		0,667			
41_ri		0,635			
09_ri		0,544			
33_ri		0,540			
57_ri		0,533			
43_bm		0,453	0,371		
17_ri		0,397			
55_aut		0,347			-0,313
26_ipc					
19_bm			0,646		
03_bm			0,595		
51_bm			0,586		
59_bm	0,343		0,539		
35_bm			0,408		
27_bm			0,365		
23_aut				0,669	
63_aut				0,634	
39_aut				0,536	
31_aut				0,474	
07_aut				0,459	
12_be				0,317	
34_ipc					0,635
50_ipc					0,627
47_aut				0,309	-0,565
18_ipc					0,551
58_ipc					0,464
02_ipc					0,362

Para uma melhor análise e compreensão da distribuição dos itens pelos diferentes fatores/dimensões, agrupamos os resultados da análise fatorial de componentes principais, após rotação Varimax (7 fatores/dimensões), CCVA, versão adaptada para português, considerando os fatores/dimensões previstos pelos autores da versão original (quadro30).

Quadro 30 - Resultados da análise fatorial de componentes principais, após rotação Varimax, a 7 fatores do CCVA, versão adaptada para português, por fator/dimensão

Itens	Fatores/dimensões						
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
<b>Bem-estar Emocional (1)</b>							
04 - Sou feliz	0.618			0.368			
12 - Sinto-me importante						0.342	
28 - (...) estou satisfeito(a) com a minha vida	0.532			0.529			
36 - Não tenho preocupações (...) que façam com que a minha vida seja difícil				0.345			
44 - Gosto do meu corpo				0.661			
52 - (...) estou contente com a minha vida	0.301			0.640			
60 - Sinto-me bem comigo mesmo(a)	0.318			0.615			
<b>Integração e Presença na Comunidade (2)</b>							
02 - A minha cidade (...) proporciona os serviços que necessito			0.374				
18 - Estou informado(a) quanto às atividades (...) na minha escola			0.520				
26 - Os meus direitos são respeitados	0.337						
34 - Na minha residência (...) há muitas atividades (...)			0.583				
50 - Participo (...) atividades na escola e fora (...)			0.680				
58 - Acho que na escola (...) pessoas são respeitadas (...)			0.397				

Relações Interpessoais (3)							
01- Dou-me bem com os meus pais (...)	0.575						
09 - Dou-me bem com a maior parte das pessoas	0.451	0.309					
17- Dou-me bem com os meus tios (...)	0.532						
25 - (...) os meus pais ajudar-me-iam		0.513					
33 - Há alguém na minha vida que me ouve (...)	0.312	0.485					
41- (...) tenho pessoas, com as quais posso contar		0.612					
57- Tenho (...) amigos		0.473					
Desenvolvimento Pessoal (4)							
6 - A educação (...) vai-me ajudar a ir mais longe (...)	0.562						
14 - A educação que recebo é completa (...)	0.516						
30 - Sou capaz de desenvolver um bom papel (...)			0.530				0.343
38 - O que consegui (...) é resultado do meu esforço		0.451					
46 - A maior parte dos professores são (...) bons (...)		0.538					
54 -Sinto-me incapaz de passar a certas matérias (...)							0.615
62 - Todos os dias, tento aprender (...)		0.382	0.353				
Bem-estar Físico (5)							
5 - De um modo geral, diria que sou saudável	0.482						
13 - Tomo medicação diariamente							0.379
15 - Para mim a saúde é importante	0.492						
29 -Tento levar uma vida saudável	0.442						
45 -Tenho problemas de saúde (...)				0.340			0.540

Autodeterminação (6)							
07- Tomo decisões importantes (...)						0.424	
23 - Sou (...) bastante independente						0.688	
31 - Sou (...) autónoma						0.436	
39 - (...) me darem conselhos (...) a última palavra é sempre minha						0.506	
47- Os meus pais controlam (...) a minha vida			-				0.369
55 - Não tenho escolha em quase nada (...)			0.470				0.490
63 - Quem (...) controla a minha vida sou eu						0.646	
Bem-estar Material (7)							
03 - Tenho muitas coisas (...)						0.610	
19 - (...) situação económica da minha família(...)						0.626	
27 - Os meus pais dão-me uma semanada (...)						0.421	
35 - Tenho um quarto só para mim						0.400	
43 - A minha casa é confortável			0.395			0.342	
51 - O ordenado dos meus pais (...)						0.540	0.329
59 - O trabalho dos meus pais permite-nos viver bem.						0.525	



## 6.9 - VERSÃO FINAL (CCVA) ADAPTADA PARA PORTUGUÊS

A versão final do CCVA, versão adaptada para português, assume uma estrutura semelhante à original. O questionário é constituído por 46 itens agrupados em sete fatores/dimensões de avaliação da qualidade de vida, tal como se pode observar no quadro 31.

Quadro 31 - CCVA, versão adaptada para português

<b>Bem-estar Emocional</b>	<i>α de Cronbach (0,72)</i>
04 - Sou feliz	
12 - Sinto-me importante	
28 - (...) estou satisfeito(a) com a minha vida	
36 - Não tenho preocupações (...) que façam com que a minha vida seja difícil	
44 - Gosto do meu corpo	
52 - (...) estou contente com a minha vida	
60 - Sinto-me bem comigo mesmo(a)	
<b>Integração e Presença na Comunidade</b>	<i>α de Cronbach (0,64)</i>
02 - A minha cidade (...) proporciona os serviços que necessito	
18 - Estou informado(a) quanto às atividades (...) na minha escola	
26 - Os meus direitos são respeitados	
34 - Na minha residência (...) há muitas atividades (...)	
50 - Participo (...) atividades na escola e fora (...)	
58 - Acho que na escola (...) pessoas são respeitadas (...)	

<b>Relações Interpessoais</b>	$\alpha$ de Cronbach (0,71)
01 - Dou-me bem com os meus pais (...) 09 - Dou-me bem com a maior parte das pessoas 17- Dou-me bem com os meus tios (...) 25 - (...) os meus pais ajudar-me-iam 33 - Há alguém na minha vida que me ouve (...) 41 - (...) tenho pessoas, com as quais posso contar 57 - Tenho (...) amigos	
<b>Desenvolvimento Pessoal</b>	$\alpha$ de Cronbach (0,58)
6 - A educação (...) vai-me ajudar a ir mais longe (...) 14 - A educação que recebo é completa (...) 30 - Sou capaz de desenvolver um bom papel (...) 38 - O que consegui (...) é resultado do meu esforço 46 - A maior parte dos professores são (...) bons (...) 54 - Sinto-me incapaz de passar a certas matérias (...) 62 - Todos os dias, tento aprender (...)	
<b>Bem-estar Físico</b>	$\alpha$ de Cronbach (0,47)
5 - De um modo geral, diria que sou saudável 13 - Tomo medicação diariamente 15 - Para mim a saúde é importante 29 -Tento levar uma vida saudável 45 -Tenho problemas de saúde (...)	

<b>Autodeterminação</b>	$\alpha$ de <i>Cronbach</i> (0,56)
07- Tomo decisões importantes (...) 23 - Sou (...) bastante independente 31 - Sou (...) autónoma 39 - (...) de me darem conselhos (...) a última palavra é sempre minha 47- Os meus pais controlam (...) a minha vida 55 - Não tenho escolha em quase nada (...) 63 - Quem (...) controla a minha vida sou eu	
<b>Bem-estar Material</b>	$\alpha$ de <i>Cronbach</i> (0,62)
03 - Tenho muitas coisas (...) 19 - (...) situação económica da minha família(...) 27- Os meus pais dão-me uma semanada (...) 35 - Tenho um quarto só para mim 43 - A minha casa é confortável 51- O ordenado dos meus pais (...) 59 - O trabalho dos meus pais permite-nos viver bem.	

## 6.10 - DISCUSSÃO

À luz dos resultados obtidos, podemos inferir que salvo nos fatores/dimensões, Bem-estar Emocional ( $\alpha=0,72$ ) e Relações Interpessoais ( $\alpha=0,71$ ), os coeficientes de consistência interna são relativamente baixos.

De um modo geral, um instrumento ou teste é classificado como tendo fiabilidade apropriada quando o  $\alpha$  de *Cronbach* é pelo menos 0,70 (Nunnally, 1978). Contudo, em alguns cenários de investigação das ciências sociais, um  $\alpha$  de *Cronbach* de 0,60 é considerado aceitável desde que os resultados obtidos com esse instrumento sejam interpretados com precaução e tenham em conta o contexto de computação do índice, DeVellis (1991), ver quadro 32.

Quadro 32 - Critérios de recomendação de fiabilidade estimada pelo de  $\alpha$  *Cronbach* (adaptado), Peterson (1994).

Autor	Condição	$\alpha$ Considerado aceitável
Davis, 1964, p. 24	Previsão individual	Acima de 0,75
	Previsão para grupos de 25-50 indivíduos	Acima de 0,5
Kaplan & Sacuzzo, 1982, p. 106	Investigação fundamentada	0,7-0,8
	Investigação aplicada	0,95
Murphy & Davidsholder, 1988, p. 89	Fiabilidade inaceitável	<0,6
	Fiabilidade baixa	0,7
	Fiabilidade moderada a elevada	0,8-0,9
	Fiabilidade Elevada	>0,9
Nunnally, 1978, p. 245-246	Investigação preliminar	0,7
	Investigação fundamental	0,8
	Investigação aplicada	0,9-0,95

Fonte: João Marôco e Teresa Garcia-Marques (2006), I.S.P.A. (adaptado)

Analisando os coeficientes de  $\alpha$  de *Cronbach* do nosso estudo, podemos concluir que, o CCVA versão adaptada para português, tem fiabilidade apropriada e aceitável, para estudos descritivos, à exceção dos fatores/dimensões; Bem-estar Físico ( $\alpha=0,47$ ), Autodeterminação ( $\alpha=0,56$ ) e Desenvolvimento Pessoal ( $\alpha= 0,58$ ).

Podemos dizer que são muito semelhantes aos resultados do estudo levado a cabo por Gómez-Vela (2002), em que os coeficientes de consistência interna *Alpha de Cronbach* dos sete fatores/dimensões avaliados variam, entre  $\alpha=0,58$  (Autonomia) e  $\alpha=0,79$  (Bem-estar Emocional), com um valor para a globalidade dos itens de  $\alpha=0,84$ , tal como se pode observar no quadro 33.

Quadro 33 - Consistência interna (CCVA, versão espanhola/CCVA, versão adaptada para português).

Fatores/Dimensões	<i>Alpha Cronbach</i> (CCVA) Gómez- Vela (2002), versão espanhola.	Número itens	<i>Alpha Cronbach</i> (CCVA), versão adaptada para português.	Número itens
<b>Bem-estar Emocional</b>	0,79	7	0,72	7
<b>Integração e Presença na Comunidade</b>	0,60	6	0,64	6
<b>Relações Interpessoais</b>	0,67	6	0,71	7
<b>Desenvolvimento Pessoal</b>	0,62	6	0,58	7
<b>Bem-estar Material</b>	0,56	6	0,62	7
<b>Bem-estar Físico</b>	0,56	5	0,47	5
<b>Autodeterminação</b>	0,58	7	0,56	7
<u>Qualidade de Vida Global</u>	0,84	43	0,86	46

## 6.11 - CONCLUSÃO

Constituiu propósito deste 1.º estudo metodológico, traduzir adaptar e validar o instrumento, CCVA - *Cuestionario de Evaluación de la Calidad de Vida de Alumnos Adolescentes*, Gómez-Vela y Verdugo (2002, 2004), para a população de adolescentes portugueses.

Traduzimos a versão original para língua portuguesa. Para validar o seu conteúdo consultámos pareceres de diversos especialistas, que depois de algumas adaptações, foi aprovado para aplicação.

Aplicámo-lo a uma amostra inicial (n=1252). Tendo em conta os índices de aquiescência manifesta e desejabilidade social, foram eliminados 288 questionários. Foi ainda eliminado um questionário, por o inquirido não ter respondido à maior parte dos itens, pelo que resultou numa amostra final (n=963).

Desta amostra final, realizámos uma Análise de Componentes Principais (rotação Varimax) e valores próprios superiores a 1. Com este método seriam retidos 12 fatores/dimensões, explicando na totalidade 53,28% da variância explicada. Uma apreciação desta estrutura fatorial revelou uma dispersão dos itens da mesma natureza conceptual. Ensaíamos, outras alternativas. Como a versão original versava 7 fatores/dimensões, experimentámos, também a versão 7 fatores/dimensões, explicando esta 40,61% da variância explicada. Continuou a registar-se dispersão dos itens, pelos diferentes fatores/dimensões.

Experimentámos, ainda a solução 5 fatores/dimensões, sendo que, constituiu o ensaio em que se registou uma melhor coerência da organização dos itens.

Face a estes resultados adotamos a organização preconizada pelos autores.

Verificámos a fiabilidade do questionário global e fatorial/dimensional, através da análise da homogeneidade dos itens (médias e variâncias) e o cálculo do coeficiente *Alpha de Cronbach*.

Foram eliminados 3 itens, por apresentarem valores de análise das correlações entre os itens inferiores a 0,20, face às implicações negativas na fiabilidade do instrumento.

O coeficiente de *Alpha de Cronbach* revelou valores aceitáveis, em relação aos fatores/dimensões, Bem-estar Emocional ( $\alpha=0,72$ ), Integração e Presença na Comunidade ( $\alpha=0,64$ ), Relações Interpessoais ( $\alpha=0,71$ ) e Bem-estar Material ( $\alpha=0,62$ ), em que apresentam *Alpha de Cronbach* maior que 0,60.

Relativamente aos fatores/dimensões, Autodeterminação ( $\alpha=0,56$ ) e Desenvolvimento Pessoal ( $\alpha=0,58$ ), os valores de *Alpha de Cronbach* não chegam a 0,60, mas estão muito próximos.

Já no que diz respeito ao fator/dimensão Bem-estar Físico, em que apresenta um  $\alpha=0,47$ , atendendo ao número reduzido de itens deste fator/dimensão, (5 itens), decidimos aceitar este valor, como critério satisfatório, no entanto, aconselha-se uma leitura cautelosa dos resultados.

Neste sentido, e tal como os autores do questionário original consideraram, pensamos também ser importante realizar novos estudos empíricos e proceder à ampliação do número de itens dos fatores/dimensões em que o *Alpha de Cronbach* é menor que 0,60, no sentido de refutar os resultados obtidos.

*CAPÍTULO 7*



*2.º ESTUDO: DESCRITIVO ANALÍTICO*





## *CAPÍTULO 7: 2.º ESTUDO: DESCRITIVO ANALÍTICO*

Neste capítulo estudámos a perceção da qualidade de vida dos adolescentes do 3.º Ciclo, a frequentar as Escolas Básicas integradas na Direção Regional Educação do Norte (DREN), Portugal.



## 7.1 - INTRODUÇÃO

O interesse atual pela temática da qualidade de vida, está associado à possibilidade da melhoria das condições de vida das pessoas, através de ações pontuais em populações específicas, podendo envolver aspetos físicos, psicológicos, sociais, educacionais e ambientais.

Na área da educação, tanto ao nível político educacional, como metodológico, normativo, diversos estudos e projetos têm sido desenvolvidos, com o objetivo de combater os resultados conhecidos do insucesso e abandono escolar.

Nesta perspetiva, destacam-se os aspetos de Autodeterminação, Relações Interpessoais, Bem-estar Emocional, Desenvolvimento Pessoal, Bem-estar Físico e Bem-estar Material, assim como, a Integração e Presença na Comunidade envolvente.

Responder à questão formulada: Como percecionam os adolescentes do 3.º Ciclo, a frequentar as escolas básicas, integradas na Direção Regional Educação do Norte (DREN), Portugal, a sua qualidade de vida, poderá ajudar a conhecer e analisar o estado de uma Educação para Todos, proclamado<sup>77</sup> e desejado, e assim servir de orientação às transformações a introduzir nas escolas, de forma a proporcionar uma educação de qualidade, consagrada na (LBSE) Lei de Bases do Sistema Educativo<sup>78</sup>.

---

<sup>77</sup>Cf. Declaração de Salamanca.

<sup>78</sup>Lei n.º46/86 de Portugal.

## 7.2 - QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO E HIPÓTESES

Como já referimos, além de traduzir adaptar e validar para português o CCVA - *Cuestionario de Evaluación de la Calidad de Vida de Alumnos Adolescentes*, Gómez-Vela y Verdugo (2002, 2004), constitui também nossa intenção, conhecer e analisar a perceção da qualidade de vida dos adolescentes, relacionada com variáveis sociodemográficas, socioeducativas, sociofamiliares e socioeconómicas.

Para tal, e com base nos pressupostos teóricos estudados, formulámos as seguintes questões de investigação:

Questão 1 - Como percecionam os adolescentes do 3.º Ciclo, a frequentar s Escolas Básicas integradas na Direção Regional Educação do Norte (DREN), Portugal, a sua qualidade de vida.

Questão 2 - Quais as dimensões - Bem-estar Emocional, Integração e Presença na Comunidade, Relações Interpessoais, Desenvolvimento Pessoal, Bem-estar Físico, Bem-estar Material e Autodeterminação, em que estes adolescentes apresentam uma perceção da qualidade de vida menos satisfatória.

Para além de dar respostas a estas questões, procurámos ainda comprovar as seguintes hipóteses:

**Hipótese A:** Existe relação entre as variáveis sociodemográficas e a perceção da qualidade de vida, dos adolescentes a frequentar o 3.ºCiclo do Ensino Básico, nas escolas integradas na Direção Regional de Educação do Norte (DREN), Portugal.

**A1:** Existe correlação negativa entre a idade dos adolescentes e a sua perceção de qualidade de vida.

**A2:** Os adolescentes do sexo masculino manifestam uma percepção da qualidade de vida superior à dos adolescentes do sexo feminino.

**Hipótese B:** As condições sociofamiliares dos adolescentes do 3.º Ciclo do Ensino Básico, a frequentar as escolas integradas na Direção Regional de Educação do Norte (DREN), Portugal, estão relacionadas com sua percepção da qualidade de vida.

**B1:** Existe relação positiva entre o nível de habilitações académicas dos pais (pai e mãe) e a percepção da qualidade de vida dos (filhos) adolescentes.

**B2:** A percepção da qualidade de vida dos (filhos) adolescentes com pais em situação profissional de desempregados é inferior.

**Hipótese C:** Existe relação entre a condição escolar dos adolescentes do 3.º Ciclo do Ensino Básico, a frequentar as escolas integradas na Direção Regional de Educação do Norte (DREN), Portugal, e a sua percepção da qualidade de vida.

**C1:** A percepção da qualidade de vida dos adolescentes que foram sujeitos a retenções escolares ao longo do seu processo educativo é inferior, à dos seus colegas, que nunca sofreram retenções escolares, ao longo do percurso educativo.

**C2:** A percepção da qualidade de vida dos adolescentes altera, em função da motivação que revelam face à escola, sendo que, os que manifestam andar na escola por obrigação, percebem uma qualidade de vida inferior, à dos seus colegas, que expressam gosto por frequentar a escola.

**Hipótese D:** Existe relação entre as modalidades de ensino (com ou sem Necessidades Educativas Especiais, integrados no ensino regular) e diversificação das ofertas de ensino (frequência ou não de Cursos de

---

Educação e Formação) dos adolescentes do 3.º Ciclo do Ensino Básico, a frequentar as escolas integradas na Direção Regional de Educação do Norte (DREN), Portugal, e a sua perceção da qualidade de vida.

**D1:** A perceção da qualidade de vida dos adolescentes que frequentam Cursos de Educação e Formação é inferior à dos seus colegas, que frequentam o ensino regular.

**D2:** A perceção da qualidade de vida dos adolescentes que manifestam Necessidades Educativas Especiais, integrados no ensino regular é inferior à dos seus colegas, que não manifestam Necessidades Educativas Especiais.

**D3:** A perceção da qualidade de vida dos adolescentes não altera em função do estabelecimento de ensino em que estão matriculados.

### 7.3 - RESULTADOS

Constituiu nosso propósito conhecer e analisar a percepção da qualidade de vida dos adolescentes do 3.º Ciclo do Ensino Básico, a frequentar as escolas integradas na Direção Regional Educação do Norte (DREN), Portugal, e também identificar os fatores/dimensões: Bem-estar Emocional, Integração e Presença na Comunidade, Relações Interpessoais, Desenvolvimento Pessoal, Bem-estar Físico, Bem-estar Material e Autodeterminação, em que estes apresentam uma percepção da qualidade de vida menos satisfatória.

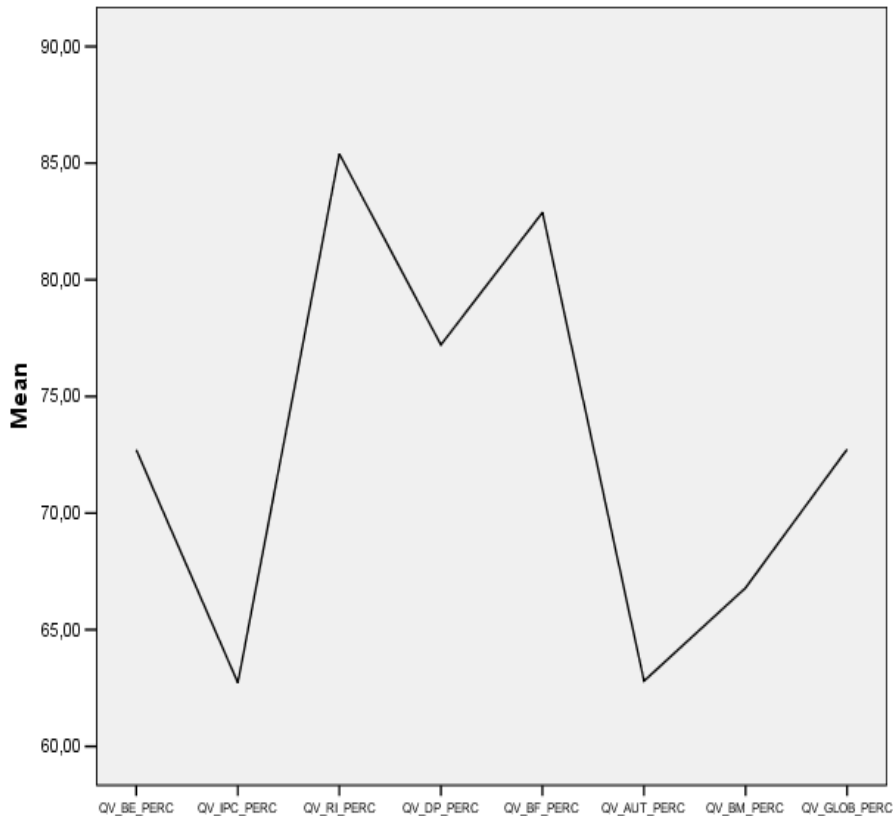
Os valores da percepção da qualidade de vida são expressos numa escala transformada de 0% a 100%.

Tendo em conta os valores apresentados, no gráfico 1 e no quadro 34, podemos verificar que a pontuação global da percepção da qualidade de vida dos adolescentes ( $n=963$ ) é de 72,7 ( $DP=8,9$ ) com valores que variam entre 40,4 (mínimo) e 94,6 (máximo.).

Presenciaram-se pontuações globais de percepção da qualidade de vida satisfatórias nos fatores/dimensões; Relações Interpessoais (85,3), Bem-estar Físico (82,9), Desenvolvimento Pessoal (77,2) e Bem-estar Emocional (72,7). No entanto, verificam-se também pontuações globais da percepção da qualidade de vida mais baixas, nos fatores/dimensões; Integração e Presença na Comunidade (62,7); Autonomia (62,8) e Bem-estar Material (66,7), podendo traduzir indicadores de fatores/dimensões problemáticos.



Gráfico 1 – Resultados da percepção da Qualidade de Vida dos adolescentes



Quadro 34 - Estatísticas descritivas da percepção da Qualidade de Vida dos adolescentes

Fatores/Dimensões	Média #	Intervalo de 95% de confiança para a média		DP*	Mín.	Máx.
		LI**	LS**			
		Bem-estar Emocional	72,7			
Integração Presença Comunidade	62,7	61,8	63,6	14,1	11,1	94,4
Relações Interpessoais	85,3	84,6	86,1	11,3	36,6	100,0
Desenvolvimento Pessoal	77,2	76,4	77,9	11,7	42,8	100,0
Bem-estar Físico	82,9	82,0	83,7	13,7	33,3	100,0
Autodeterminação	62,8	61,9	63,6	13,3	23,8	100,0
Bem-estar Material	66,7	65,8	67,7	15,0	9,5	100,0
Qualidade Vida Global	72,7	72,1	73,3	8,9	40,4	94,6

\* Desvio Padrão \*\* Limite inferior \*\*\* Limite superior; # Valores transformados numa escala de 0% a 100%

A fim de diagnosticar casos extremos de percepções da qualidade de vida, global e ou fatorial/dimensional, procedemos ao agrupamento das seguintes classes de percepção da qualidade de vida; 0 - 25%; 25% - 50%; 50 - 75%;75 -100%.

Como podemos observar da análise dos dados representados no quadro 35 e gráfico 2, os fatores/dimensões; Bem-estar Emocional, Integração e Presença Comunidade, Bem-estar Material e Autodeterminação, evidenciam vários adolescentes com percepção da qualidade de vida, abaixo de 25%.

Podemos verificar que a maioria dos adolescentes, n.º=666 (69,2%) percecionam de forma muito positiva o seu Bem-estar Físico, seguido de um considerável número de adolescentes, n.º=401 (41,6) que também percecionam de forma positiva seu Bem-estar Emocional.

Por sua vez, no que diz respeito aos fatores/ dimensões; Integração e Presença na Comunidade, 195 (20,2%), Autodeterminação 139 (14,4), Bem-estar Material 92 (9,6%) e Bem-estar Emocional 69 (7,2) indicam baixa percepção da sua qualidade de vida (25-50).

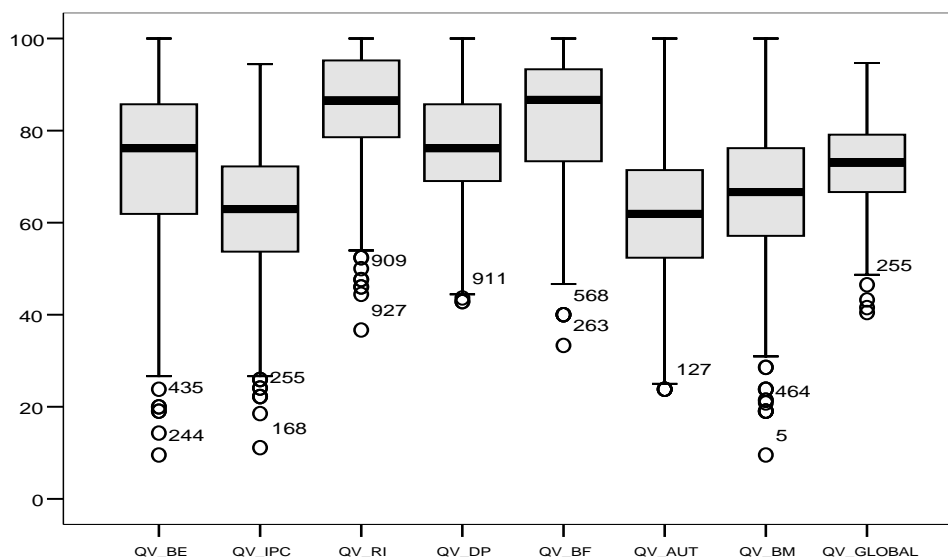
No entanto, os resultados referentes ao fator/dimensão, Bem-estar Emocional, alvitram que 7 adolescentes (0,70%) percecionam o seu Bem-estar Emocional, “medíocre”, o que representa uma opinião negativa sobre o seu bem-estar pessoal, baixa auto estima, ausência de prazer pela vida e conseqüente diminuição de energia pessoal.

O mesmo acontece para o fator/dimensão Integração e Presença na Comunidade, no qual 7 adolescentes (0,70%) indicam insatisfação bastante acentuada, quanto ao acesso à comunidade envolvente (participação comunitária) e à quantidade e qualidade dos serviços prestados pela comunidade (integração social individual e em grupo - inclusão /exclusão).

Quadro 35 - Estatísticas descritivas da percepção da Qualidade de Vida dos adolescentes, agrupadas em intervalos percentuais.

FATORES/DIMENSÕES					
		0 - 25	22 - 50	50 - 75	75 - 100
<b>Bem-estar Emocional</b>	N.º	7	69	401	486
	%	0,7	7,2	41,6	50,5
<b>Integração Presença Comunidade</b>	N.º	7	195	577	184
	%	0,7	20,2	59,9	19,1
<b>Relações Interpessoais</b>	N.º		6	168	789
	%		0,6	17,4	81,9
<b>Desenvolvimento Pessoal</b>	N.º		10	399	554
	%		1,0	41,4	57,5
<b>Bem-estar Físico</b>	N.º		14	283	666
	%		1,5	29,4	69,2
<b>Autodeterminação</b>	N.º	4	139	635	185
	%	0,4	14,4	65,9	19,2
<b>Bem-estar Material</b>	N.º	13	92	573	285
	%	1,3	9,6	59,5	29,6
<b>Qualidade Vida Global</b>	N.º		8	552	403
	%		0,8	57,3	41,8

Gráfico 2 - Estatísticas descritivas da percepção da Qualidade de Vida dos adolescentes, agrupadas por intervalos percentuais



Identificamos, analisamos e diagnosticamos itens da percepção da qualidade de vida dos adolescentes, tendo em conta os valores médios (ponto mediano, 2,5) obtidos por cada item, nos diferentes fatores/dimensões do CCVA, adaptado para português (quadro 36).

Podemos apurar que os fatores/dimensões, Relações Interpessoais e Bem-estar Físico, demonstram tendência de resposta, no nível 4 do CCVA adaptado para português - *Concordo totalmente*.

No fator/dimensão Bem-estar Emocional, observa-se que o item 12; “Sinto-me importante” mostra o valor mais baixo (2,4), e ainda o item 36 “Não tenho preocupações em demasia, que façam com que a minha vida seja difícil,” que regista um valor médio de 2,9.

O fator/dimensão, Integração e Presença na Comunidade regista vários itens com valores médios baixos, nomeadamente o item; 2 (2,7) “A minha cidade (...) proporciona os serviços que necessito”, item 34 (2,9) “A - Na minha escola há muitas atividades em que posso participar (...) / B - Na minha residência /local onde moro há muitas atividades em que posso participar (...) / C - Fora da minha residência /local onde moro há muitas atividades onde posso participar (...)”; item 50 (2,6) “Participo em bastantes atividades na escola e fora dela (...)”; e item 58 (2,9); “58/A - Acho que na escola, todos os tipos de pessoas são respeitados apesar de serem diferentes, 58/B - Acho que na minha residência/local onde moro, todos os tipos de pessoas são respeitados apesar de serem diferentes, 58/C - Acho que fora da minha residência/local onde moro, todos os tipos de pessoas são respeitados apesar de serem diferentes”.

Quanto ao fator/dimensão, Desenvolvimento Pessoal, o item 54 assinala valor médio baixo (2,8) “Sinto-me incapaz de passar a certas matérias/disciplinas”.

No respeitante ao fator/dimensão, Autodeterminação, registam-se vários itens com valores médios baixos, nomeadamente, os itens 23 (2,7)

---

“Sou uma pessoa bastante independente”; **47**(2,5) “Os meus pais controlam totalmente a minha vida” e **63** (2,6), “Quem manda ou controla a minha vida sou eu”.

Por último, o fator/dimensão, Bem-estar Material, aponta para a maioria dos itens com valores médios baixos, nomeadamente item **3** (2,9) “Tenho muitas coisas que outros jovens da minha idade não têm (...)”; item **19** (2,5) “Acho que a situação económica da minha família, é melhor, do que a de muitos, dos meus colegas”; item **27** (2,8), “Os meus pais dão-me uma semanada/mesada que me permite poupar” e o item **51** (2,6) “O ordenado dos meus pais não permite que tenhamos caprichos/excessos”.

Quadro 36 - Estatísticas descritivas da percepção da qualidade de vida, CCVA, versão adaptada para português

FATORES/DIMENSÕES	ITENS	MÉDIA	DESVIO		
			PADRÃO	MÍNIMO	MÁXIMO
Bem-estar Emocional (BE)	04	3,7	0,6	1,0	4,0
	<b>12</b>	<b>2,4</b>	<b>0,9</b>	<b>1,0</b>	<b>4,0</b>
	28	3,4	0,7	1,0	4,0
	<b>36</b>	<b>2,9</b>	<b>0,9</b>	<b>1,0</b>	<b>4,0</b>
	44	3,2	0,8	1,0	4,0
	52	3,4	0,7	1,0	4,0
	60	3,4	0,7	1,0	4,0
Integração Presença Comunidade (IPC)	<b>02</b>	<b>2,7</b>	<b>0,8</b>	<b>1,0</b>	<b>4,0</b>
	26	3,1	0,6	1,0	4,0
	<b>50</b>	<b>2,6</b>	<b>0,9</b>	<b>1,0</b>	<b>4,0</b>
	18	3,0	0,6	1,0	4,0
	<b>34</b>	<b>2,9</b>	<b>0,6</b>	<b>1,0</b>	<b>4,0</b>
	<b>58</b>	<b>2,9</b>	<b>0,7</b>	<b>1,0</b>	<b>4,0</b>
Relações Interpessoais (RI)	01	3,5	0,7	1,0	4,0
	09	3,5	0,6	1,0	4,0
	17	3,7	0,4	1,3	4,0
	25	3,4	0,6	1,0	4,0
	33	3,6	0,6	1,0	4,0
	41	3,6	0,6	1,0	4,0
	57	3,5	0,6	1,0	4,0
Desenvolvimento Pessoal (DP)	06/	3,7	0,5	1,0	4,0
	14	3,6	0,5	1,7	4,0
	30	3,3	0,6	1,0	4,0
	38	3,4	0,7	1,0	4,0
	46	3,2	0,7	1,0	4,0
	<b>54</b>	<b>2,8</b>	<b>0,9</b>	<b>1,0</b>	<b>4,0</b>
	62	3,3	0,5	1,0	4,0

Bem-estar Físico (BF)	05	3,6	0,6	1,0	4,0
	13	3,3	1,0	1,0	4,0
	15	3,8	0,4	2,0	4,0
	29	3,5	0,6	1,0	4,0
	45	3,2	1,0	1,0	4,0
Autodeterminação (AUT)	07	3,3	0,6	1,0	4,0
	<b>23</b>	<b>2,7</b>	<b>0,8</b>	<b>1,0</b>	<b>4,0</b>
	31	3,1	0,7	1,0	4,0
	39	3,1	0,8	1,0	4,0
	<b>47</b>	<b>2,5</b>	<b>0,8</b>	<b>1,0</b>	<b>4,0</b>
	55	3,1	0,8	1,0	4,0
	<b>63</b>	<b>2,6</b>	<b>0,8</b>	<b>1,0</b>	<b>4,0</b>
Bem-estar Material (BM)	<b>03</b>	<b>2,9</b>	<b>0,8</b>	<b>1,0</b>	<b>4,0</b>
	<b>19</b>	<b>2,5</b>	<b>0,8</b>	<b>1,0</b>	<b>4,0</b>
	<b>27</b>	<b>2,8</b>	<b>0,9</b>	<b>1,0</b>	<b>4,0</b>
	35	3,4	1,0	1,0	4,0
	43	3,7	0,5	1,0	4,0
	<b>51</b>	<b>2,6</b>	<b>0,9</b>	<b>1,0</b>	<b>4,0</b>
	59	3,2	0,7	1,0	4,0

## 7.4 - PERCEÇÃO DA QUALIDADE DE VIDA DOS ADOLESCENTES EM RELAÇÃO COM AS VARIÁVEIS IDADE E SEXO.

Partimos da hipótese geral, de que existe relação entre as variáveis sociodemográficas e a percepção da qualidade de vida dos adolescentes do 3.ºCiclo do Ensino Básico, a frequentar as escolas integradas na Direção Regional de Educação do Norte (DREN), Portugal.

Relativamente às hipóteses formuladas, nomeadamente a existência de correlação negativa entre a idade dos adolescentes e a sua percepção de qualidade de vida; e que os adolescentes do sexo masculino manifestam uma percepção da qualidade de vida superior à dos adolescentes do sexo feminino, podemos verificar o seguinte:

### **Idade**

Efetuámos vários testes de significância da correlação (um para cada fator/dimensão) para procurar saber se existe correlação entre a percepção da qualidade de vida dos adolescentes e a sua idade.

Pela análise dos resultados obtidos (quadro 37), podemos inferir que à medida que a idade dos adolescentes aumenta a percepção da qualidade de vida dos mesmos, diminui. Os adolescentes mais novos tendem a perceber melhor qualidade de vida, o que confirma a hipótese por nós formulada.



Quadro 37 - Correlações e respetivos testes de significância entre a perceção da qualidade de vida dos adolescentes e a sua idade.

(n=924)<sup>79</sup>

Fatores/Dimensões	Correlação de Pearson
Bem-estar Emocional	r=-0,136 p=0,000
Integração Presença Comunidade	r=-0,097 p=0,001
Relações Interpessoais	r=-0,147 p=0,000
Desenvolvimento Pessoal	r=-0,228 p=0,000
Bem-estar Físico	r=-0,173 p=0,000
Autodeterminação	r=-0,033 p=0,157
Bem-estar Material	r=-0,130 p=0,000
<b>Qualidade de Vida Global</b>	r=-0,199 p=0,000

Para analisar diferenças, agrupamos os adolescentes em três classes correspondentes, à fase inicial da adolescência (11 a 13 anos), fase intermédia (14 a 16 anos) e fase final da adolescência (17 a 18 anos).

Apuramos, pela análise dos resultados (quadro 38), que existem diferenças entre as médias do grupo etário dos 11 aos 13 anos de idade, em todas os fatores/dimensões avaliados, estatisticamente significativas ( $p < 0,05$ ), exceto, nos fatores/dimensões Autodeterminação ( $p=0,922$ ) e Integração e

<sup>79</sup> 39 Adolescentes não responderam ou responderam nulo à variável idade.

Presença na Comunidade, que apresentam valores no seu liminar de significância ( $p=0,053$ ).

Quadro 38 - Estatísticas descritivas e resultados dos testes de hipóteses da diferença da percepção da qualidade de vida em função da idade (agrupada) dos adolescentes.

( $n=924$ )<sup>80</sup>

Grupo etário	Frequência		Teste análise de variância	
		Média #	DP**	(ANOVA)
<b>Bem-estar Emocional</b>				
11-13	360	75,3	14,8	$F_{(gl=2;921)} = 8,296$ $p = 0,000$
14-16	522	71,0	15,7	
17-18	42	71,3	15,9	
<b>Integração Presença na Comunidade</b>				
11-13	360	64,0	13,7	$F_{(gl=2;921)} = 2,941$ $p = 0,053$
14-16	522	61,7	14,7	
17-18	42	61,4	13,1	
<b>Relações Interpessoais</b>				
11-13	360	87,6	10,3	$F_{(gl=2;921)} = 9,741$ $p = 0,000$
14-16	522	84,3	11,7	
17-18	42	84,1	13,6	
<b>Desenvolvimento Pessoal</b>				
11-13	360	80,6	10,8	$F_{(gl=2;921)} = 25,689$ $p = 0,000$
14-16	522	75,2	11,6	
17-18	42	75,2	11,4	
<b>Bem-estar Físico</b>				
11-13	360	85,6	12,5	$F_{(gl=2;921)} = 14,166$ $p = 0,000$
14-16	522	81,6	13,6	
17-18	42	77,0	17,0	
<b>Autodeterminação</b>				
11-13	360	62,9	12,8	$F_{(gl=2;921)} = 0,081$ $p = 0,922$
14-16	522	62,7	13,7	
17-18	42	63,2	11,8	

<sup>80</sup> 39 Adolescentes não responderam ou responderam nulo à variável idade.

Bem-estar Material				$F_{(gl=2;921)} = 3,825$ $p = 0,022$
11-13	359	68,2	13,8	
14-16	521	66,3	15,6	
17-18	42	62,1	16,7	
Qualidade de Vida Global				$F_{(gl=2;921)} = 14,386$ $p = 0,000$
11-13	39	74,7	8,0	
14-16	522	71,6	9,3	
17-18	42	70,6	9,9	

\*\* Desvio Padrão; # Valores transformados numa escala de 0% a 100%.

## Sexo

Para estudar diferenças no que diz respeito à percepção da qualidade de vida dos adolescentes, em função do seu sexo, utilizámos o teste *t* - *Student*, para amostras independentes.

Conforme se pode presenciar no quadro 39, os resultados mostram que não se verifica diferença significativa entre as médias, na percepção global da qualidade de vida, em função do sexo dos adolescentes, com valores de significado estatístico ( $p > 0,05$ ).

No entanto, considerando as médias dos diferentes fatores/dimensões avaliados, constata-se que os adolescentes do sexo masculino registam valores médios superiores relativamente aos adolescentes do sexo feminino ( $p < 0,05$ ), nomeadamente nos fatores/dimensões Bem-estar Emocional, Integração e Presença na Comunidade e Bem-estar Físico.

De referir que os adolescentes do sexo feminino, registam médias superiores às dos adolescentes do sexo masculino, estatisticamente significativas, no fator/dimensão, Relações Interpessoais.

Quadro 39 - Estatísticas descritivas e resultados dos testes de hipóteses da diferença da percepção da qualidade de vida em função do sexo dos adolescentes.

(n=957)<sup>81</sup>

Sexo	N.º	Média #	DP	Teste Diferença de médias**
<b>Bem-estar Emocional</b>				
Feminino	456	70,6	15,3	t= - 4,116
Masculino	501	74,7	15,6	p= 0,000
<b>Integração e Presença na Comunidade</b>				
Feminino	456	61,1	13,3	t= -3,394
Masculino	501	64,2	14,7	p= 0,001
<b>Relações Interpessoais</b>				
Feminino	456	86,8	10,9	t= 3,582
Masculino	501	84,2	11,7	p= 0,000
<b>Desenvolvimento Pessoal</b>				
Feminino	456	77,3	11,5	t= -0,017
Masculino	501	77,3	11,7	p= 0,987
<b>Bem-estar Físico</b>				
Feminino	456	81,9	13,8	t= -2,045
Masculino	501	83,7	13,6	p= 0,041
<b>Autodeterminação</b>				
Feminino	456	63,5	12,9	t=- 1,635
Masculino	501	62,1	13,8	p= 0,102
<b>Bem-estar Material</b>				
Feminino	455	66,7	15,5	t= -0,265
Masculino	500	67,0	14,6	p= 0,791
<b>Qualidade de Vida Global</b>				
Feminino	456	72,4	8,8	t= -1,124
Masculino	501	73,1	9,1	p= 0,261

\*\*Independent Sample T-Test

# Valores transformados numa escala de 0% a 100%.

<sup>81</sup>6 Adolescentes não responderam ou responderam nulo à variável sexo

## 7.5 - PERCEÇÃO DA QUALIDADE DE VIDA DOS ADOLESCENTES RELACIONADA COM AS HABILITAÇÕES ACADÉMICAS DOS PAIS E A SUA SITUAÇÃO PROFISSIONAL.

Afirmamos que as condições sociofamiliares dos adolescentes do 3.º Ciclo do Ensino Básico a frequentar as escolas Básicas integradas na Direção Regional de Educação do Norte (DREN), Portugal, estão relacionadas com a sua perceção da qualidade de vida, nomeadamente:

Existe relação positiva entre o nível de habilitações académicas dos pais (pai e mãe) e a perceção da qualidade de vida dos adolescentes. Por sua vez a perceção da qualidade de vida dos adolescentes, com pais (pai e mãe) em situação profissional de desempregados, é inferior à perceção dos adolescentes cujos pais (pai e mãe) se encontram em situação de empregados.

### **Habilitações Académicas – Pai**

Quanto às habilitações académicas dos pais dos adolescentes que participaram no estudo e através do teste de análise de variância *ANOVA*, tal como se pode observar no quadro 40, observa-se diferenças significativas ( $p < 0,05$ ) entre as médias obtidas, com base nas pontuações globais da perceção da qualidade de vida, registando-se valores médios superiores, nos grupos de pais com habilitações de nível ensino superior.

Verifica-se a mesma tendência, no que se refere às médias específicas de cada fator/dimensão da qualidade de vida avaliado, com exceção para os fatores/dimensões, Bem-estar Físico ( $p = 0,062$ ) e Integração e Presença na Comunidade ( $p = 0,051$ ), valor que se encontra no seu limiar de significância.

Quadro 40 - Estatísticas descritivas e resultados dos testes de hipóteses da diferença da percepção da qualidade de vida dos adolescentes em função das habilitações académicas do pai.

(n=863)<sup>82</sup>

Habilitações académicas (Pai)	N.º	Média #	DP**	ANOVA
<b>Bem-estar Emocional</b>				
1.º Ciclo	385	71,6	15,7	F <sub>(gl=4,858)</sub> = 5,932 p = 0,000
2.º Ciclo	197	73,7	14,1	
3.º Ciclo	119	72,6	15,7	
Secundário	103	75,6	15,7	
Ensino Superior	59	81,2	12,2	
<b>Integração e Presença na Comunidade</b>				
1.º Ciclo	385	61,6	14,7	F <sub>(gl=4,858)</sub> = 2,374 p = 0,051
2.º Ciclo	197	62,5	14,1	
3.º Ciclo	119	65,6	13,3	
Secundário	103	64,3	13,6	
Ensino Superior	59	64,2	13,7	
<b>Relações Interpessoais</b>				
1.º Ciclo	385	84,5	11,7	F <sub>(gl=4,858)</sub> = 4,263 p = 0,002
2.º Ciclo	197	86,0	10,6	
3.º Ciclo	119	88,5	9,8	
Secundário	103	86,7	9,8	
Ensino Superior	59	88,6	10,3	

<sup>82</sup>100 Adolescentes não responderam ou responderam nulo à variável habilitações académicas do pai

Desenvolvimento Pessoal				
1.º Ciclo	385	75,3	10,9	$F_{(gl=4;858)} = 12,778$ $p = 0,000$
2.º Ciclo	197	77,8	11,2	
3.º Ciclo	119	79,0	11,7	
Secundário	103	80,9	11,6	
Ensino Superior	59	84,7	10,5	
Bem-estar Físico				
1.º Ciclo	385	82,3	13,8	$F_{(gl=4;858)} = 2,254$ $p = 0,062$
2.º Ciclo	197	83,5	13,0	
3.º Ciclo	119	84,4	13,5	
Secundário	103	85,8	12,1	
Ensino Superior	59	86,0	13,4	
Autodeterminação				
1.º Ciclo	385	61,2	12,1	$F_{(gl=4;858)} = 11,185$ $p = 0,000$
2.º Ciclo	197	61,0	13,7	
3.º Ciclo	119	65,8	13,7	
Secundário	103	66,2	14,9	
Ensino Superior	59	70,8	11,7	
Bem-estar Material				
1.º Ciclo	383	63,5	14,0	$F_{(gl=4;853)} = 24,901$ $p = 0,000$
2.º Ciclo	197	66,4	14,1	
3.º Ciclo	119	70,2	14,0	
Secundário	103	72,3	14,9	
Ensino Superior	59	80,4	12,5	
Qualidade de Vida Global				
1.º Ciclo	385	71,2	8,6	$F_{(gl=4;853)} = 17,482$ $p = 0,000$
2.º Ciclo	197	72,8	8,4	
3.º Ciclo	119	75,0	8,7	
Secundário	103	75,8	8,6	
Ensino Superior	59	79,5	7,1	

\*\* Desvio padrão; # Valores transformados numa escala de 0% a 100%.

## Habilitações Académicas – Mãe

Quanto às habilitações académicas das mães (quadro 41) registam-se diferenças estatisticamente significativas ( $p < 0,05$ ) observando-se, igualmente, valores médios globais superiores de perceção da qualidade de vida, nos grupos de mães com habilitações académicas de nível ensino superior. O mesmo se verifica em todos os fatores/dimensões da qualidade de vida avaliados.

Quadro 41 - Estatísticas descritivas e resultados dos testes de hipóteses da diferença da perceção da qualidade de vida dos adolescentes em função das habilitações académicas das mães.

(n=880)<sup>83</sup>

Habilitações académicas (Mãe)	N.º	Média #	DP**	ANOVA
<b>Bem-estar Emocional</b>				
1.ºCiclo	325	70,6	16,2	F <sub>(gl=4;875)</sub> = 6,739 p = 0,000
2.º Ciclo	210	72,3	15,0	
3.º Ciclo	143	74,4	14,7	
Secundário	116	73,6	15,5	
Ensino Superior	86	79,9	14,0	
<b>Integração e Presença na Comunidade</b>				
1.ºCiclo	325	61,0	14,4	F <sub>(gl=4;875)</sub> = 3,292 p = 0,011
2.º Ciclo	210	62,5	14,5	
3.º Ciclo	143	65,3	13,6	
Secundário	116	63,2	13,8	
Ensino Superior	86	65,4	12,9	

<sup>83</sup> 83 Adolescentes não responderam ou responderam nulo à variável habilitações académicas da mãe.



Relações Interpessoais				
1.ºCiclo	325	84,9	11,7	
2.º Ciclo	210	83,7	11,6	
3.º Ciclo	143	87,7	10,3	$F_{(gl=4;875)} = 5,520$
Secundário	116	86,7	10,6	$p = 0,000$
Ensino Superior	86	89,0	9,3	
Desenvolvimento Pessoal				
1.ºCiclo	325	75,3	11,3	
2.º Ciclo	210	76,1	10,7	
3.º Ciclo	143	78,8	11,3	$F_{(gl=4;875)} = 13,475$
Secundário	116	79,3	11,6	$p = 0,000$
Ensino Superior	86	84,4	10,9	
Bem-estar Físico				
1.ºCiclo	325	81,6	14,7	
2.º Ciclo	210	83,1	12,6	
3.º Ciclo	143	83,4	13,4	$F_{(gl=4;875)} = 12,778$
Secundário	116	83,3	13,6	$p = 0,005$
Ensino Superior	86	88,0	11,0	
Autodeterminação				
1.º Ciclo	325	60,5	12,3	
2.º Ciclo	210	61,2	12,9	
3.º Ciclo	143	65,1	12,6	$F_{(gl=4;875)} = 12,514$
Secundário	116	65,7	14,9	$p = 0,000$
Ensino Superior	86	70,1	13,5	
Bem-estar Material				
1.ºCiclo	325	63,2	14,5	
2.º Ciclo	210	65,1	13,5	
3.º Ciclo	143	68,4	15,0	$F_{(gl=4;875)} = 25,895$
Secundário	116	70,3	14,4	$p = 0,000$
Ensino Superior	86	79,6	12,6	

Qualidade de Vida Global			
1.º Ciclo	325	70,8	8,7
2.º Ciclo	210	71,7	8,5
3.º Ciclo	143	74,6	8,5
Secundário	116	74,5	8,6
Ensino Superior	86	79,4	7,3

$F_{(gl=4;875)} = 21,240$

$p = 0,000$

\*\* Desvio padrão; # Valores transformados numa escala de 0% a 100%.

### Situação Profissional (Pai)

No que se refere à situação profissional dos pais dos adolescentes, conforme se pode observar no quadro 42, existem diferenças significativas ( $p < 0,05$ ) entre as médias das pontuações globais da percepção da qualidade de vida, dos pais empregados e desempregados, traduzindo uma melhor percepção da qualidade de vida, por parte dos filhos com pais empregados. O mesmo se observa, quando se analisam os resultados obtidos, quanto aos fatores/dimensões, Bem-estar Emocional, Bem-estar Físico e Bem-estar Material ( $p < 0,05$ ) e Relações Interpessoais ( $p = 0,055$ ) em que apresentam valores no limiar da sua significância, à exceção dos fatores/dimensões, Autodeterminação, Desenvolvimento Pessoal e Integração e Presença na Comunidade ( $p > 0,05$ ).

Quadro 42 - Estatísticas descritivas e resultados dos testes de hipóteses da diferença da percepção da qualidade de vida dos adolescentes em função da situação profissional do pai.

(n=866)<sup>84</sup>

Situação Profissional (Pai)	N.º	Média #	DP***	Teste Diferença de médias**
<b>Bem-estar Emocional</b>				
Empregado	766	74,0	15,1	t= 3,797
Desempregado	110	68,1	16,0	p= 0,000
<b>Integração e Presença na Comunidade</b>				
Empregado	766	63,2	14,0	t= 1,237
Desempregado	110	61,4	14,0	p= 0,216
<b>Relações Interpessoais</b>				
Empregado	766	86,3	10,7	t= 1,937
Desempregado	110	83,8	12,9	p= 0,055
<b>Desenvolvimento Pessoal</b>				
Empregado	766	77,9	11,5	t= 1,494
Desempregado	110	76,0	12,6	p= 0,138
<b>Bem-estar Físico</b>				
Empregado	766	83,7	13,3	t= 2,372
Desempregado	110	80,2	15,0	p= 0,019
<b>Autodeterminação</b>				
Empregado	766	63,2	13,6	t= 1,318
Desempregado	110	61,7	11,0	p= 0,189
<b>Bem-estar Material</b>				
Empregado	765	68,7	14,5	t= 5,535
Desempregado	109	60,1	15,2	p= 0,000
<b>Qualidade de Vida Global</b>				
Empregado	766	73,7	8,7	t= 3,988
Desempregado	110	70,0	9,1	p= 0,000

\*\*Independent Sample T-Test;

\*\*\*Desvio padrão; # Valores transformados numa escala de 0% a 100%.

<sup>84</sup>97 Adolescentes não responderam ou responderam nulo à variável situação profissional do pai.

### Situação Profissional (Mãe)

No que diz respeito à situação profissional das mães dos adolescentes, empregada e desempregada, observa-se que existem também, diferenças significativas ( $p < 0,05$ ) entre as médias das pontuações globais da percepção da qualidade de vida dos mesmos (quadro 43).

Já no que diz respeito aos resultados obtidos por fatores/dimensões avaliados, as médias apresentam-se mais elevadas na situação profissional empregada, com exceção do fator/dimensão, Bem-estar Físico ( $p = 0,142$ ).

Quadro 43 - Estatísticas descritivas e resultados dos testes de hipóteses da diferença da percepção da qualidade de vida dos adolescentes em função da situação profissional da mãe.

(n=879)<sup>85</sup>

Situação Profissional da mãe	N.º	Média #	DP***	Teste Diferença de médias**
<b>Bem-estar Emocional</b>				
Empregado	550	74,0	14,8	t= 2,598
Desempregado	329	71,2	16,6	p= 0,010
<b>Integração e Presença na Comunidade</b>				
Empregado	550	63,8	13,2	t= 2,956
Desempregado	329	60,9	15,1	p= 0,003
<b>Relações Interpessoais</b>				
Empregado	550	86,2	11,0	t= 1,989
Desempregado	329	84,7	11,4	p= 0,047
<b>Desenvolvimento Pessoal</b>				
Empregado	550	78,2	11,3	t= 3,270
Desempregado	329	75,6	11,9	p= 0,001
<b>Bem-estar Físico</b>				
Empregado	550	83,4	13,7	t= 1,466
Desempregado	329	82,0	13,8	p= 0,143
<b>Autodeterminação</b>				
Empregado	550	63,8	13,4	t= 2,715
Desempregado	329	61,3	13,1	p= 0,007
<b>Bem-estar Material</b>				
Empregado	550	69,8	14,4	t= 6,850
Desempregado	327	62,7	14,9	p= 0,000
<b>Qualidade de Vida Global</b>				
Empregado	550	74,0	8,6	t= 4,853
Desempregado	329	71,0	9,1	p= 0,000

\*\*Independent Sample T-Test;

\*\*\*Desvio padrão; # Valores transformados numa escala de 0% a 100%.

<sup>85</sup> 84 Adolescentes não responderam ou responderam nulo à variável situação profissional da mãe.

## **7.6 - PERCEÇÃO DE QUALIDADE DE VIDA DOS ADOLESCENTES RELACIONADA COM AS VARIÁVEIS SÓCIOEDUCATIVAS**

Existe relação entre a percepção da qualidade de vida dos adolescentes e as variáveis; retenção escolar, motivação escolar, manifestar ou não de Necessidades Educativas Especiais, frequentar ou não Cursos de Educação e Formação e Estabelecimento de ensino frequentado.

### **Retenção escolar**

A percepção da qualidade de vida dos adolescentes que durante o seu percurso escolar foram sujeitos a retenções escolares é inferior à dos seus colegas que nunca sofreram retenções escolares.

### **Motivação escolar**

A percepção da qualidade de vida dos adolescentes difere em função da motivação que revelam face à escola, sendo que, os que manifestam andar na escola por obrigação e necessidade, revelam uma percepção inferior da qualidade de vida, comparativamente com a dos seus colegas que expressam gosto por frequentar a escola.

### **Frequentar ou não Cursos de Educação e Formação**

A percepção da qualidade de vida dos adolescentes que frequentam Cursos de Educação e Formação é inferior à dos seus colegas, que frequentam o ensino regular.

## **Manifestar ou não de Necessidades Educativas Especiais (NEE)**

A percepção da qualidade de vida dos adolescentes que manifestam Necessidades Educativas Especiais, integrados no ensino regular, é inferior à dos seus colegas, que não manifestam Necessidades Educativas Especiais.

## **Estabelecimento de ensino frequentado**

A percepção da qualidade de vida dos adolescentes não difere em função do estabelecimento de ensino que frequentam.

Conforme se pode observar no quadro 44, a variável retenção escolar, regista diferenças significativas ( $p < 0,05$ ) entre as médias da percepção da qualidade de vida.

Os resultados obtidos nos diferentes fatores/dimensões avaliados, evidenciam médias superiores da percepção da qualidade de vida dos adolescentes, que nunca sofreram retenções escolares ao longo do seu percurso escolar ( $p < 0,05$ ).

Neste sentido, os resultados auxiliam a hipótese formulada, de que a percepção da qualidade de vida dos adolescentes que foram sujeitos a retenções escolares durante o percurso escolar é inferior à percepção da qualidade de vida dos adolescentes que não foram sujeitos a retenções ao longo do seu percurso escolar.

Quadro 44 - Estatísticas descritivas e resultados dos testes de hipóteses da diferença da percepção da qualidade de vida dos adolescentes em função da retenção escolar.

(n= 963).

Retenção escolar	N.º	Média #	DP***	Teste Diferença de médias**
<b>Bem-estar Emocional</b>				
Sim	358	70,2	16,2	t= -3,937
Não	605	74,2	15,1	p= 0,000
<b>Integração e Presença na Comunidade</b>				
Sim	358	61,1	14,6	t= -2,839
Não	605	63,7	13,8	p= 0,005
<b>Relações Interpessoais</b>				
Sim	358	83,0	11,8	t= -5,207
Não	605	86,9	10,9	p= 0,000
<b>Desenvolvimento Pessoal</b>				
Sim	358	73,6	11,2	t= -7,727
Não	605	79,4	11,4	p= 0,000-
<b>Bem-estar Físico</b>				
Sim	358	80,8	14,5	t= -3,707
Não	605	84,1	13,1	p= 0,000
<b>Autodeterminação</b>				
Sim	358	59,9	13,0	t= -5,281
Não	605	64,5	13,3	p= 0,000
<b>Bem-estar Material</b>				
Sim	358	63,0	15,5	t= -6,105
Não	604	69,0	14,3	p= 0,000
<b>Qualidade de Vida Global</b>				
Sim	358	70,0	9,1	t= -7,626
Não	605	74,4	8,5	p= 0,000

\*\*Independent Sample T-Test; \*\*\*Desvio padrão; # Valores transformados numa escala de 0% a 100%.



## Motivação escolar

A percepção da qualidade de vida dos adolescentes, e a sua relação com a variável motivação escolar, regista diferenças significativas ( $p < 0,05$ ) entre as médias obtidas, com base nas pontuações globais da percepção da qualidade de vida (quadro 45), assinalando valores médios superiores no grupo de adolescentes que expressam frequentar a escola, por gosto.

Quanto às médias específicas, por fator/dimensão avaliado, evidencia-se a mesma tendência, à exceção dos fatores/dimensões; Bem-estar Físico e Autodeterminação.

A resposta ao item, “ando na escola porque gosto”, apresenta médias globais de qualidade de vida, mais elevadas relativamente às respostas “ando porque é necessário e ando na escola porque sou obrigado”.

Os resultados alcançados permitem concluir que a qualidade de vida percebida pelos adolescentes que expressam, “andar na escola por necessidade ou obrigação” é inferior à percepção da qualidade de vida dos adolescente que expressam “andar na escola por gosto”.

Quadro 45 - Estatísticas descritivas e resultados dos testes de hipóteses da diferença da percepção da qualidade de vida dos adolescentes em função da motivação escolar.

(n=945)<sup>86</sup>

Motivação escolar	N.º	Média #	DP**	ANOVA
<b>Bem-estar emocional</b>				
Gosto	311	74,8	15,0	F <sub>(g =2;942)</sub> = 8,010 p = 0,000
Necessário	526	72,6	14,9	
Obrigado	108	68,0	18,9	
<b>Integração e Presença na Comunidade</b>				
Gosto	311	64,1	14,7	F <sub>(g =2;942)</sub> = 3,732 p = 0,024
Necessário	526	62,5	13,5	
Obrigado	108	59,9	15,6	
<b>Relações Interpessoais</b>				
Gosto	311	86,6	11,2	F <sub>(g =2;942)</sub> = 8,919 p = 0,000
Necessário	526	85,7	10,5	
Obrigado(a)	108	81,4	14,1	
<b>Desenvolvimento Pessoal</b>				
Gosto	311	80,1	11,6	F <sub>(g =2;942)</sub> = 22,639 p = 0,000
Necessário	526	76,7	11,1	
Obrigado(a)	108	71,8	11,9	
<b>Bem-estar Físico</b>				
Gosto	311	83,5	13,4	F <sub>(g =2;942)</sub> = 1,185 p = 0,306
Necessário	526	82,9	13,3	
Obrigado(a)	108	81,2	16,1	
<b>Autodeterminação</b>				
Gosto	311	63,4	12,9	F <sub>(g =2;942)</sub> = 0,487 p = 0,614
Necessário	526	62,6	13,8	
Obrigado(a)	108	62,2	12,5	
<b>Bem-estar Material</b>				
Gosto	310	68,2	15,5	F <sub>(g =2;942)</sub> = 3,199 p = 0,041
Necessário	525	66,5	14,3	
Obrigado(a)	108	64,0	17,	
<b>Qualidade de Vida Global</b>				
Gosto	311	74,2	9,0	F <sub>(g =2;942)</sub> = 11,760 p = 0,000
Necessário	526	72,6	8,4	
Obrigado(a)	108	69,5	10,0	

<sup>86</sup> 18 Adolescentes não responderam ou responderam nulo à variável situação motivação escolar.

---

## Modalidade de Formação - Frequência de Cursos de Educação e Formação (CEF).

A percepção da qualidade de vida dos adolescentes que frequentam Cursos de Educação e Formação, comparativamente com a percepção dos adolescentes que frequentam o ensino regular, indica diferenças significativas ( $p < 0,05$ ) entre as médias globais da percepção da qualidade de vida (quadro 46).

Relativamente, aos fatores/dimensões avaliados, verifica-se que em todas as médias globais da percepção da qualidade de vida dos adolescentes, que não frequentam Cursos de Educação e Formação são significativamente superiores, com exceção para o fator/dimensão, Autodeterminação ( $p = 0,091$ ).

Neste sentido, é consolidada a hipótese por nós formulada, de que a percepção da qualidade de vida dos adolescentes que frequentam Cursos de Educação e Formação, é inferior à percepção da qualidade de vida dos adolescentes que frequentam o ensino regular.

Quadro 46 - Estatísticas descritivas e resultados dos testes de hipóteses da diferença da percepção da qualidade de vida dos adolescentes em função da modalidade de ensino frequentado.

(n= 963).

Frequência (CEF)	N.º	Média #	DP	Teste Diferença de médias**
<b>Bem-estar Emocional</b>				
Não e n/r+	826	73,13	15,72	t= 1,964
SIM	137	70,30	<b>14,89</b>	p= 0,050
<b>Integração e Presença na Comunidade</b>				
Não e n/r+	826	63,15	14,15	t= 2,211
SIM	137	60,26	14,14	p= 0,027
<b>Relações Interpessoais</b>				
Não e n/r+	826	85,84	11,27	t= 2,846
SIM	137	82,86	11,87	p= 0,005
<b>Desenvolvimento Pessoal</b>				
Não e n/r+	826	77,75	11,74	t= 3,400
SIM	137	74,10	10,98	p= 0,001
<b>Bem-estar Físico</b>				
Não e n/r+	826	83,65	13,44	t= 4,342
SIM	137	78,21	14,45	p= 0,000
<b>Autodeterminação</b>				
Não e n/r+	826	63,07	13,49	t= 1,690
SIM	137	60,99	12,50	p= 0,091
<b>Bem-estar Material</b>				
Não e n/r+	824	67,62	14,65	t= 4,192
SIM	137	61,85	16,42	p= 0,000
<b>Qualidade de Vida Global</b>				
Não e n/r+	826	73,26	8,99	t= 4,399
SIM	137	69,65	8,34	p= 0,000

n/r+: não responde;

\*\*Independent Sample T-Test;

# Valores transformados numa escala de 0% a 100%.

### **Manifestar ou não Necessidades Educativas Especiais (NEE)**

No que respeita aos adolescentes que manifestam Necessidades Educativas Especiais, podemos observar que existem diferenças significativas ( $p < 0,05$ ) da perceção da qualidade de vida dos adolescentes( quadro 47).

Os resultados aprovam a hipótese formulada, em que, a perceção da qualidade de vida dos adolescentes que não manifestam Necessidades Educativas Especiais (NEE) é superior à perceção da qualidade de vida dos adolescentes que manifestam Necessidades Educativas Especiais, integrados no ensino regular.

Os resultados obtidos por fatores/dimensões avaliados indicam também, resultados significativos, exceto nos fatores/dimensões; Integração e Presença na Comunidade ( $p=0,314$ ) e Bem-estar Emocional ( $p=0,059$ ) no seu limiar de significância.

Quadro 47 - Estatísticas descritivas e resultados dos testes de hipóteses da diferença da percepção da qualidade de vida dos adolescentes em função de ser ou não detentor de Necessidades Educativas Especiais.

(n= 963).

<b>Apresentam (NEE)</b>	<b>N.º</b>	<b>Média #</b>	<b>DP***</b>	<b>Teste Diferença de médias**</b>
<b>Bem-estar Emocional</b>				
Não ou n/r+	924	72,87	15,60	t= 1,410
Sim	39	69,27	15,97	p= 0,059
<b>Integração e Presença na Comunidade</b>				
Não ou n/r+	924	62,83	14,18	t= 1,008
Sim	39	60,50	14,00	p= 0,314
<b>Relações Interpessoais</b>				
Não ou n/r+	924	85,72	11,16	t= 3,168
Sim	39	78,24	14,56	p= 0,003
<b>Desenvolvimento Pessoal</b>				
Não ou n/r+	924	77,64	11,46	t= 5,265
Sim	39	67,70	13,45	p= 0,000
<b>Bem-estar Físico</b>				
Não ou n/r+	924	83,39	13,25	t= 4,231
Sim	39	70,77	18,43	p= 0,000
<b>Autodeterminação</b>				
Não ou n/r+	924	63,19	13,16	t= 4,673
Sim	39	53,08	14,86	p= 0,000
<b>Bem-estar Material</b>				
Não ou n/r+	922	67,09	14,89	t= 2,989
Sim	39	59,77	17,17	p= 0,003
<b>Qualidade de Vida Global</b>				
Não ou n/r+	924	73,06	8,74	t= 4,045
Sim	39	65,48	11,56	p= 0,000

n/r+: não responde;

\*\*Independent Sample T-Test;

\*\*\* Desvio padrão; # Valores transformados numa escala de 0% a 100%.

## **Estabelecimento de ensino frequentado**

As médias globais da percepção de qualidade de vida dos adolescentes variam entre 62,12% e 78,58%.

De focar a média 62,12%, correspondente a uma escola, em que todos os adolescentes, inquiridos manifestam Necessidades Educativas Especiais.

Podemos concluir que a percepção da qualidade vida dos adolescentes, não difere em função do estabelecimento de ensino frequentado.

Os fatores/dimensões Integração e Presença na Comunidade e Autodeterminação apresentam médias globais da percepção da qualidade de vida mais baixas, em todos os estabelecimentos de ensino, tal como se pode observar no quadro 48.

Quadro 48 - Estatísticas descritivas da percepção da qualidade de vida em função do estabelecimento de ensino requeitado pelos adolescentes

Escola	N.º	BE*	IPC*	RI*	DP*	BF*	AUT*	BM*	QVG*
1	12	78,17	66,82	90,74	83,40	89,44	66,60	69,84	77,65
2	53	71,71	60,91	84,00	74,03	80,72	59,80	62,85	70,36
3	33	75,59	66,16	86,05	75,07	84,55	62,79	74,02	74,64
4	36	78,65	65,74	87,40	78,33	86,11	66,87	74,34	76,60
5	49	72,13	66,52	85,49	77,33	84,29	65,42	66,28	73,65
6	29	76,82	61,99	87,09	73,50	86,44	59,58	63,15	72,28
7	35	70,09	66,08	83,60	76,00	81,52	58,62	61,99	70,79
8	58	80,13	65,21	90,26	82,74	86,58	69,50	75,86	78,58
9	74	74,00	60,94	87,03	79,71	83,51	60,82	65,81	72,92
10	31	71,77	59,77	87,13	76,19	83,12	67,37	60,60	72,21
11	19	70,36	61,44	80,65	80,08	82,28	72,72	64,80	73,15
12	64	72,43	58,64	81,82	75,46	85,60	65,55	70,87	72,69
13	30	70,79	65,93	83,62	71,19	75,06	66,83	63,82	70,94
14	27	74,34	64,38	88,61	80,87	90,37	61,29	61,01	74,00
15	75	72,07	62,57	85,98	76,13	80,50	63,61	67,24	72,46
16	28	69,47	54,62	82,58	74,98	79,58	60,30	66,30	69,61
17	10	74,29	62,59	86,59	80,16	82,67	71,75	66,83	74,97
18	03	50,53	61,11	64,02	65,21	64,44	62,54	65,87	62,12
19	64	69,10	63,45	84,26	76,27	80,81	59,00	65,81	71,00
20	37	75,93	68,58	89,76	83,49	85,59	60,36	71,71	76,25
21	20	78,93	66,02	89,76	85,20	85,67	66,31	62,58	76,12
22	51	70,23	59,39	85,20	76,28	81,11	65,08	65,34	71,67
23	47	72,69	63,85	84,71	77,93	82,87	56,79	63,11	71,53
24	54	67,28	60,50	82,27	74,26	80,37	57,33	66,05	69,56
25	09	73,55	56,17	88,98	76,72	79,26	58,73	74,55	72,58

LEGENDA: 1 – Escola Básica Dr. Francisco Sanches; 2 – Escola EB 2,3 de Amarante; 3 – Escola EB 2,3 Santos Simões; 4 – Escola EB 2,3 Diogo Cão; 5 – Escola EB 2,3 Caldas das Taipas; 6 – Escola EB 2,3 da Mota – Fervença; 7 – Escola EB 2,3 Celorico de Basto; 8 – Colégio S. Gonçalo Amarante; 9 – Escola EB 2,3 de Mondim de Basto; 10 – Escola EB 2,3 Amadeo de Souza Cardoso Telões; 11 – Escola Secundária 3.º Ciclo Ten - Cor Adão Carrapatoso; 12 – Escola EB 2,3/ S de Refojos Cabeceiras; 13 – Escola EB 2,3 Ribeira de Neiva; 14 – Escola EB 2,3 de Vila Caiz; 15 – Escola EB 2,3 /S D. Afonso III de Vinhais; 16 – Escola EB 2,3 de Silvares Fafe; 17 – Externato Delfim Ferreira Riba de Ave; 18 – Escola EB 2,3 Professor Gonçalo Sampaio Póvoa Lanhoso; 19 – Escola EB 2,3 Vale de S. Cosme Vila Nova de Famalicão; 20 – Escola EB 2,3 Professor Carlos Teixeira Fafe; 21 – Escola EB 2,3 de Cerva; 22 – Escola EB 2,3 de Gandarela; 23 – Escola EB 2,3 Dr. Leonardo Coimbra Lixa; 24 – Escola EB 2,3 Arco de Baúlhe; 25 – Escola EB 2,3 Santa Marinha Vila Nova de Gaia.

\*BE - Bem-estar emocional; \*IPC integração e Presença na Comunidade; \*RI – Relações Interpessoais; \*DP - Desenvolvimento Pessoal; \*BF – Bem-estar Físico; \*AUT – Autodeterminação; \*BM – Bem-estar Material; \*QVG – Qualidade de Vida Global.





*CAPÍTULO 8*



*DISCUSSÃO, CONCLUSÕES E PROPOSTAS*



## *CAPÍTULO 8: DISCUSSÃO, CONCLUSÕES E PROPOSTAS*

Dedicamos o último capítulo à discussão dos resultados obtidos.

Extraímos conclusões que podem auxiliar futuras investigações.

À guisa final sugerimos a aplicação e utilização de um modelo ecológico do CCVA, traduzido, adaptado e validado para a população de adolescentes portugueses.



## 8.1 - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Responder às questões:

Como percebem os adolescentes do 3.º Ciclo do Ensino Básico, a frequentar as escolas integradas na Direção Regional Educação do Norte (DREN), Portugal, a sua qualidade de vida?

Quais os fatores/dimensões em que os adolescentes apresentam uma qualidade de vida menos satisfatória: Bem-estar Emocional, Integração e Presença na Comunidade, Relações Interpessoais, Desenvolvimento Pessoal, Bem-estar Físico, Bem-estar Material ou Autodeterminação?

Num primeiro estudo metodológico, traduzimos, adaptamos e validamos o CCVA - *Cuestionario de Evaluación de la Calidad de Vida de Alumnos Adolescentes*, Gómez-Vela y Verdugo (2002, 2004), para a população de adolescentes portugueses.

Aplicámo-lo a uma amostra (n=1259) de adolescentes a frequentar o 3.º Ciclo do Ensino Básico, das escolas integradas na Direção Regional Educação do Norte (DREN), Portugal.

Após a verificação da aquiescência manifesta e da desejabilidade social, assumiu uma amostra (n=963) de adolescentes, a partir da qual se procedeu ao estudo de sua fiabilidade.

A versão portuguesa, CCVA, traduzida e adaptada, inclui os 66 itens originais, dos quais, 49 avaliam os fatores/dimensões da qualidade de vida, distribuídos pelos sete fatores/dimensões teóricas: Bem-estar Material, Desenvolvimento Pessoal, Autodeterminação, Integração e Presença na Comunidade, Bem-estar Físico, Bem-estar Emocional e Relações Interpessoais.

A versão traduzida, adaptada e validada para português aponta como instrumento de fácil utilização e aplicação.

O trabalho de análise da estrutura conceitual baseou-se nos sete fatores/dimensões da avaliação da qualidade de vida, resultantes da revisão teórica.

Realizamos uma análise de Componentes Principais (rotação varimax). Da análise fatorial exploratória do CCVA, versão adaptada para português, podemos dizer que os resultados não foram favoráveis a uma melhor solução encontrada, daí que, a nossa decisão foi tomada no sentido de manter a sua estrutura original (7 fatores/dimensões).

O coeficiente de *Alpha de Cronbach* revelou valores que se situam entre  $\alpha=0,47$ , Bem-estar Físico e  $\alpha= 0,72$ , Bem-estar Emocional, com um valor global médio de  $\alpha=0,86$ , Qualidade de Vida Global.

No segundo estudo descritivo analítico, identificamos e analisamos diferenças significativas da perceção da Qualidade de Vida Global e fatorial/dimensional, em função das variáveis: sexo, idade, retenção escolar, motivação escolar, habilitações académicas dos pais, situação profissional dos pais, frequência de Curso de Educação e Formação, ser detentor de Necessidade Educativas Especiais e Estabelecimento de ensino frequentado.

Face às questões levantadas:

**Questão 1** - *Como percecionam os adolescentes do 3.º Ciclo do Ensino Básico, integrado nas escolas da Direção Regional Educação do Norte (DREN), Portugal, a sua qualidade de vida?*

**Questão 2** - *Quais os fatores/dimensões, Bem-estar Emocional, Integração e Presença na Comunidade, Relações Interpessoais, Desenvolvimento Pessoal, Bem-estar Físico, Bem-estar Material e Autodeterminação, em que estes adolescentes apresentam uma percepção de qualidade de vida menos satisfatória?*

Determinou o seguinte:

Os adolescentes (n=963) expuseram uma pontuação global da percepção da qualidade de vida, expressa em 72,7.

Os resultados obtidos aprovam as conclusões obtidas em outros estudos realizados no âmbito da qualidade de vida de adolescentes, respetivamente, Casas, y colaboradores (2000), Gómez-Vela (2004); Gómez-Vela y colaboradores (2007), Huebner y colaboradores (2000), Lackland Sam (1994), Neto (2001), Nickerson y Nagle (2004), y Diener y Diener (1996).

Relativamente aos 7 fatores/dimensões do construto teórico da avaliação da percepção da qualidade de vida, registaram-se pontuações globais mais baixas nos seguintes fatores/dimensões; Integração e Presença na Comunidade (62,7), Autodeterminação (62,8 e Bem-estar Material (66,7).

De salientar os fatores/dimensões em que os adolescentes expressaram pontuações elevadas de percepção da sua qualidade de vida, nomeadamente, Relações Interpessoais (85,3) e Bem-estar Físico (82,9).

Os resultados adquiridos estão em reciprocidade com as conclusões de diversos estudos realizados sobre a percepção da avaliação da qualidade de vida, na adolescência, nomeadamente, Gómez-Vela y Verdugo (2002), HBSC (2006), Silva (2010).



Quanto à hipótese:

*Existe correlação negativa entre a idade dos adolescentes e a sua percepção de qualidade de vida, e que, os adolescentes do sexo masculino manifestam uma percepção da qualidade de vida inferior à dos adolescentes do sexo feminino.*

Verificou o seguinte:

### **Idade**

À medida que a idade dos adolescentes aumenta, a sua percepção da qualidade de vida, diminui, ou seja, os adolescentes mais novos tendem a perceber melhor qualidade de vida.

Através do teste de análise de variância, verificamos que existem valores estatisticamente significativos ( $p < 0,05$ ), nas idades compreendidas entre os 11 a 13 anos, em todos os fatores/dimensões avaliados, à exceção dos fatores/dimensões *Autodeterminação* ( $p = 0,922$ ) e *Integração e Presença na Comunidade* ( $p = 0,053$ ) no seu limiar de significância.

Estes valores tendem para os resultados do estudo “Evaluación de la Calidad de Vida de Alumnos de Educación Secundaria Obligatoria con Necesidades Educativas Especiales y sin ellas” Gómez-Vela (2002, 2004).

De salientar, o registo estatisticamente significativo dos resultados obtidos nos fatores/dimensões avaliados à exceção do fator/dimensão *Autodeterminação*.

Os adolescentes mais novos tendem a perceber melhor qualidade de vida, quando comparados com os seus pares mais velhos.

## Sexo

Não se verificaram diferenças significativas ( $p < 0,05$ ) da percepção da qualidade de vida em função do sexo dos adolescentes.

No que diz respeito às médias globais da percepção da qualidade de vida, por fator/dimensão avaliado, os adolescentes do sexo masculino evidenciam médias superiores e significativas ( $p < 0,05$ ), nomeadamente nos fatores/dimensões, Bem-estar Emocional, Integração e Presença na Comunidade e Bem-estar Físico.

Estes valores enquadram-se também, com os anunciados no estudo acima referido, no qual se observaram diferenças significativas ( $p < 0,05$ ) nos fatores/dimensões, Bem-estar Emocional e Desenvolvimento Pessoal (Gómez-Vela (2002, 2004).

Outros estudos, nomeadamente Gilman (2008), Neto, (1993), Alves (2004), mostraram que os elementos do sexo masculino manifestam níveis de satisfação de vida mais elevados do que os do sexo feminino.

Quanto à hipótese:

*Existe relação positiva entre o nível de habilitações académicas dos pais e a percepção da qualidade de vida dos adolescentes, e ainda, a percepção da qualidade de vida dos adolescentes com pais em situação profissional de desempregados é inferior à percepção da qualidade de vida dos adolescentes com os pais em situação de empregados.*

Verificou-se o seguinte:

### **Habilitações Académicas dos pais**

Registaram-se diferenças significativas ( $p < 0,05$ ) entre as médias obtidas com base nas pontuações globais da percepção da qualidade de vida, apresentando valores médios superiores, no grupo dos adolescentes que expressam habilitações académicas dos pais com formação superior.

Através do teste análise de variância constatou-se que existem diferenças estatisticamente significativas ( $p < 0,05$ ) dos pais com formação; “nível ensino superior”, em todas as dimensões avaliadas à exceção das dimensões, Bem-estar Físico ( $p = 0,062$ ) e Integração e Presença na Comunidade ( $p = 0,051$ ) no seu limiar de significância. O mesmo se verifica relativamente às habilitações académicas das mães.

O estudo atrás citado (Fleming, 2005) permitiu concluir que os adolescentes cujos pais têm um nível elevado de instrução académica tendem a perspetivar melhor qualidade de vida. Neste sentido, estes resultados ajudam a confirmar a hipótese por nós formulada, em que afirmamos que existe relação positiva entre o nível de habilitações académicas dos pais e a percepção da qualidade de vida dos adolescentes.

### Situação Profissional dos pais

Observaram-se diferenças significativas ( $p < 0,05$ ) nas médias globais de percepção da qualidade de vida, relativamente à situação profissional dos pais.

Adolescentes que respondem “pai em situação de empregado” expressam melhor percepção da qualidade de vida global. Quanto às médias globais da percepção da qualidade de vida, por fator/dimensão avaliado, constatou-se que os adolescentes, filhos de pais empregados, evidenciam médias mais elevadas de percepção da qualidade de vida, nomeadamente nos fatores/dimensões, Bem-estar Emocional, Bem-estar Físico, Bem-estar Material e no fator/dimensão Relações Interpessoais cujo valor se encontra no limiar da sua significância ( $p = 0,055$ ). Os adolescentes expressam menores percepções da qualidade de vida nos fatores/dimensões, Desenvolvimento Pessoal e Integração e Presença na Comunidade ( $p > 0,05$ ).

### Situação Profissional das mães

Observaram-se, diferenças significativas ( $p < 0,05$ ) nas médias globais de percepção da qualidade de vida, relativamente, à situação profissional das mães.

No que diz respeito às médias globais da percepção da qualidade de vida, por fator/dimensão avaliado, os resultados permitem constar que, filhos de mães empregadas apresentam médias superiores de percepção da qualidade de vida, em todos os fatores/dimensões avaliados, à exceção do fator/dimensão, Bem-estar Físico ( $p = 0,142$ ).

Os resultados do estudo KIDSCREEN (2004) permitiram identificar diferenças significativas da percepção da qualidade de vida das crianças e adolescentes em função do seu estatuto socioeconómico. Desta forma é possível afirmar a nossa hipótese; a percepção da qualidade de vida dos

adolescentes com pais em situação profissional de desempregados é inferior à percepção da qualidade de vida dos adolescentes com os pais em situação de empregados.

Quanto às hipóteses:

A percepção da qualidade de vida dos adolescentes, que durante o seu percurso educativo, foram sujeitos a retenções escolares, é menor do que a dos seus colegas que nunca sofreram retenções escolares,

A percepção da qualidade de vida dos adolescentes difere consoante a motivação que revelam face à escola, sendo que, os que manifestam andar na escola por obrigação e necessidade, revelam uma percepção menos positiva, do que a dos seus colegas que manifestam, gosto por frequentar a escola.

Constatou-se o seguinte:

### **Retenção escolar**

Observaram-se diferenças significativas ( $p < 0,05$ ), nas médias globais de percepção da qualidade de vida, relativamente à retenção escolar, bem como nos sete fatores/dimensões avaliados.

Os adolescentes que nunca sofreram retenção escolar ao longo do seu percurso educativo evidenciam médias globais de percepção da qualidade de vida superiores.

Os resultados do estudo KIDSCREEN (2004) permitiram identificar diferenças significativas, quanto ao (in) sucesso escolar. O estudo “análise do fenómeno insucesso escolar de adolescentes” (Fleming, 2005) analisou a correlação da avaliação da percepção da qualidade de vida dos adolescentes e o número de reprovações escolares, bem como a avaliação que o

adolescente faz do seu sucesso /insucesso, tendo concluído que à medida que os adolescentes progredem na idade se autoavaliam de forma menos positiva.

Perante o exposto, podemos aferir como válida a hipótese formulada, a qual afirma que a perceção da qualidade de vida dos adolescentes, que durante o seu percurso educativo foram sujeitos a retenções escolares, é menor do que a dos seus colegas, que nunca sofreram retenções escolares,

### Motivação Escolar

Observaram-se, diferenças significativas ( $p < 0,05$ ), nas médias globais de perceção da qualidade de vida relativamente à motivação escolar. Os adolescentes inquiridos que expressam “frequentar a escola por gosto”, evidenciam médias globais de perceção da qualidade de vida superiores. O mesmo se verifica relativamente aos resultados obtidos nos diferentes fatores/dimensões avaliados, à exceção das dimensões, Bem-estar Físico ( $p = 0,306$ ) e Autodeterminação ( $p = 0,614$ ).

O estudo HBSC (2006) concluiu que, tal como em 2002, apenas dois terços dos adolescentes referem gostar da escola. Aferiu ainda que continuam a ser as raparigas e os jovens com 11anos que afirmam mais frequentemente que gostam da escola. Assim, interpretando os resultados acima descritos, podemos depreender que a hipótese por nós formulada, a qual afirma que a perceção da qualidade de vida dos adolescentes, varia de acordo a motivação que estes revelam face à escola, sendo que, os que manifestam andar na escola por obrigação e necessidade, revelam uma perceção menos positiva do que a dos seus colegas, que manifestam gosto por frequentar a escola, se constitui válida.

### Tipo de Formação

Observaram-se diferenças significativas ( $p < 0,05$ ) nas médias globais de percepção da qualidade de vida, relativamente ao tipo de modalidade de ensino que frequentam. Os adolescentes inquiridos, que expressaram não frequentar Cursos de Educação e Formação, evidenciam média global superior da percepção da qualidade de vida. O mesmo se verifica quanto aos resultados da avaliação da percepção da qualidade de vida dos diferentes fatores/dimensões avaliados, à exceção, do fator/dimensão Autodeterminação ( $p = 0,091$ ).

Desconhecemos estudos que tenham avaliado a variável - modalidade de formação; frequência de Cursos de Educação e Formação para se poder proceder à reflexão e conclusão dos resultados obtidos. Não obstante, e tendo presente, os objetivos principias dos Cursos de Educação e Formação<sup>87</sup>, considerámos que os resultados obtidos sustentam a hipótese por nós formulada, a qual afirma que a percepção da qualidade de vida dos adolescentes, que frequentam, Cursos de Educação e Formação é inferior à dos seus colegas, que frequentam, o ensino regular.

---

<sup>87</sup>Ver capítulo 1.

### **Manifestar ou não de Necessidades Educativas Especiais (NEE)**

Observaram-se diferenças significativas ( $p < 0,05$ ) nas médias globais de percepção da qualidade de vida, relativamente às características pessoais dos adolescentes, manifestar ou não Necessidades Educativas Especiais.

Os valores médios da percepção da qualidade de vida dos adolescentes sem Necessidades Educativas Especiais são superiores aos valores médios dos adolescentes, que manifestam Necessidades Educativas Especiais. O mesmo se verifica para os sete fatores/dimensões avaliados, exceto o fator/dimensão, Integração e Presença na Comunidade ( $p = 0,314$ ). O fator/dimensão Bem-estar Emocional evidencia um valor no seu limiar de significância ( $p = 0,059$ ).

Estudos levados a efeito por Gómez-Vela (2002, 2004) atestam diferenças significativas nas médias obtidas pelos adolescentes, em ambos os grupos, com e sem Necessidades Educativas Especiais, bem como nos fatores/dimensões avaliados; Bem-estar Físico e Desenvolvimento Pessoal. Os adolescentes, que manifestam Necessidades Educativas Especiais, evidenciaram médias significativamente inferiores comparados com os adolescentes que não manifestam Necessidades Educativas Especiais.

Estes resultados permitem sustentar a hipótese que afirma, a percepção da qualidade de vida dos adolescentes que manifestam Necessidades Educativas Especiais, integrados no ensino regular é inferior à dos seus colegas que não apresentam Necessidades Educativas Especiais.



## Estabelecimento de ensino

A variável “estabelecimento de ensino frequentado” e sua influência na percepção da qualidade de vida dos adolescentes evidenciou médias globais da percepção da qualidade de vida que variam desde 62,12 a 78,58.

A percepção da qualidade de vida dos adolescentes não difere em função do estabelecimento de ensino frequentado.

Os fatores/dimensões, Integração e Presença na Comunidade e Autodeterminação, evidenciaram em todos os estabelecimentos de ensino, médias globais da percepção da qualidade de vida mais baixas.

Tendo em conta o construto teórico dos referidos fatores/dimensões, e à luz da interpretação dos resultados obtidos, acreditamos, tal como Nóvoa (2007) na escola como centro do espaço social e comunitário e a possível desintegração e substituição da escola por outras instituições, o qual permite consolidar a nossa crença, referida no capítulo dois;

*Sentir a escola é integrá-la no seu ambiente natural,  
responder aos alunos,  
pais,  
e toda a comunidade em geral,  
ou seja,  
torná-la um ponto de confluência,  
de encontros,  
de diversão,  
de conversas informais.*

## 8.2 - CONCLUSÕES

Como resultado do estudo realizado, são diversas as conclusões que se podem extrair, quer da componente teórica, quer principalmente do estudo empírico realizado.

Em termos teóricos podemos inferir sobre a ambiguidade e o carácter multifacetado que caracteriza o conceito de qualidade de vida. Estudos levados a cabo nos últimos anos têm avançado na investigação desta temática, procurando abranger através de diferentes abordagens, o maior número de dimensões da qualidade de vida.

Constatada a ausência de instrumentos de avaliação da qualidade de vida em adolescentes, no nosso país, propusemo-nos trabalhar a tradução, adaptação e validação de um instrumento de avaliação da perceção da qualidade de vida, para a população de adolescentes portugueses.

Para conseguir responder aos objetivos do presente estudo, foi necessário numa primeira fase traduzir, adaptar e validar o CCVA - *Cuestionario de Evaluación de la Calidad de Vida de Alumnos Adolescentes*, Gómez-Vela y Verdugo (2002, 2004), para língua portuguesa, e descrever as suas propriedades psicométricas.

Posteriormente numa segunda fase foi necessário realizar um 2.º estudo, descritivo analítico, que consistiu em identificar e analisar diferenças significativas da perceção da qualidade de vida, global e dimensional, em função das variáveis: idade, sexo, habitações académicas dos pais, situação profissional dos pais, retenção escolar, motivação escolar, manifestar ou não Necessidades Educativas Especiais, modalidade de formação frequentada pelos adolescentes e estabelecimento de ensino frequentado.

Os resultados descritivos do domínio da avaliação da percepção da Qualidade de Vida GLOBAL evidenciaram valores médios satisfatórios. Podemos verificar que a média global das pontuações da avaliação da percepção da qualidade de vida dos adolescentes da amostra (n=963) é de 72,7.

Deparamo-nos com algumas dificuldades que consideramos importante salientar:

- Avaliar a percepção da qualidade de vida, medida de forma subjetiva através de questionários, em vez da utilização de métodos diretos, nomeadamente as entrevistas.

Optámos pelos questionários, porque são métodos atrativos em grandes amostras, devido ao baixo custo e rapidez na obtenção dos dados.

- Seleção da amostra.

Pretendia-se que o estudo fosse uma amostra aleatória, representativa dos adolescentes do 3.º ciclo do Ensino Básico, a frequentar as escolas integrados na Direção Regional de Educação do Norte (DREN), Portugal. Contudo, devido à complexidade em obter uma amostra aleatória, representativa, optou-se por uma amostra não aleatória designada por, amostragem acidental, casual ou conveniente (Marôco, 2010).

- Metodologia “individual” na avaliação da percepção da qualidade de vida dos adolescentes.

A recolha de dados incidiu apenas sobre os adolescentes. Tendo em conta que a utilidade da construto da avaliação da percepção da qualidade de vida dos adolescentes, requiere um visão multifacetada, constituiria metodologia enriquecedora, avaliar também as perspetivas dos diferentes

intervenientes (pais, professores, médicos e enfermeiros de família, técnicos de apoio, irmãos, tios, (...)) e contextos de vida dos adolescentes

Assim, consideramos pertinente que futuras investigações, perspetivem um modelo de avaliação multifacetado, enquanto recolha de dados sobre a perceção da qualidade de vida dos adolescentes.

Convém assinalar que o instrumento adaptado e validado para a população de adolescentes portugueses, requer um continuado processo de provas e ajustes, no sentido de sustentar a sua validação.

Não obstante o referido instrumento constitui um instrumento sério para avaliar a perceção da qualidade de vidas dos adolescentes, de forma global, por ter demonstrado um grau de fiabilidade e validade aceitável, tendo em conta todos os estudos e avanços teóricos que até à presente data têm definido o construto da avaliação da qualidade de vida.

A partir deste instrumento é possível obter perfis de qualidade de vida dos adolescentes, permitindo a identificação de dimensões de avaliação da qualidade de vida, que dado individuo (adolescente) ou grupo (adolescentes) considera mais ou menos importante (positivo ou negativo), de forma a permitir desenvolver programas de intervenção ajustados e promotores de elevada satisfação de vida.

Concluindo, o CCVA, *Cuestionario de Evaluación de la Calidad de Vida de Alumnos Adolescentes*, Gómez-Vela y Verdugo (2002, 2004), adaptado e validado para português, informa sobre o nível de satisfação experimentado pelos adolescentes portugueses, nas diversas dimensões da vida.

### 8.3 - PROPOSTA DE UTILIZAÇÃO DO CCVA, VERSÃO ADAPTADA PARA PORTUGUÊS

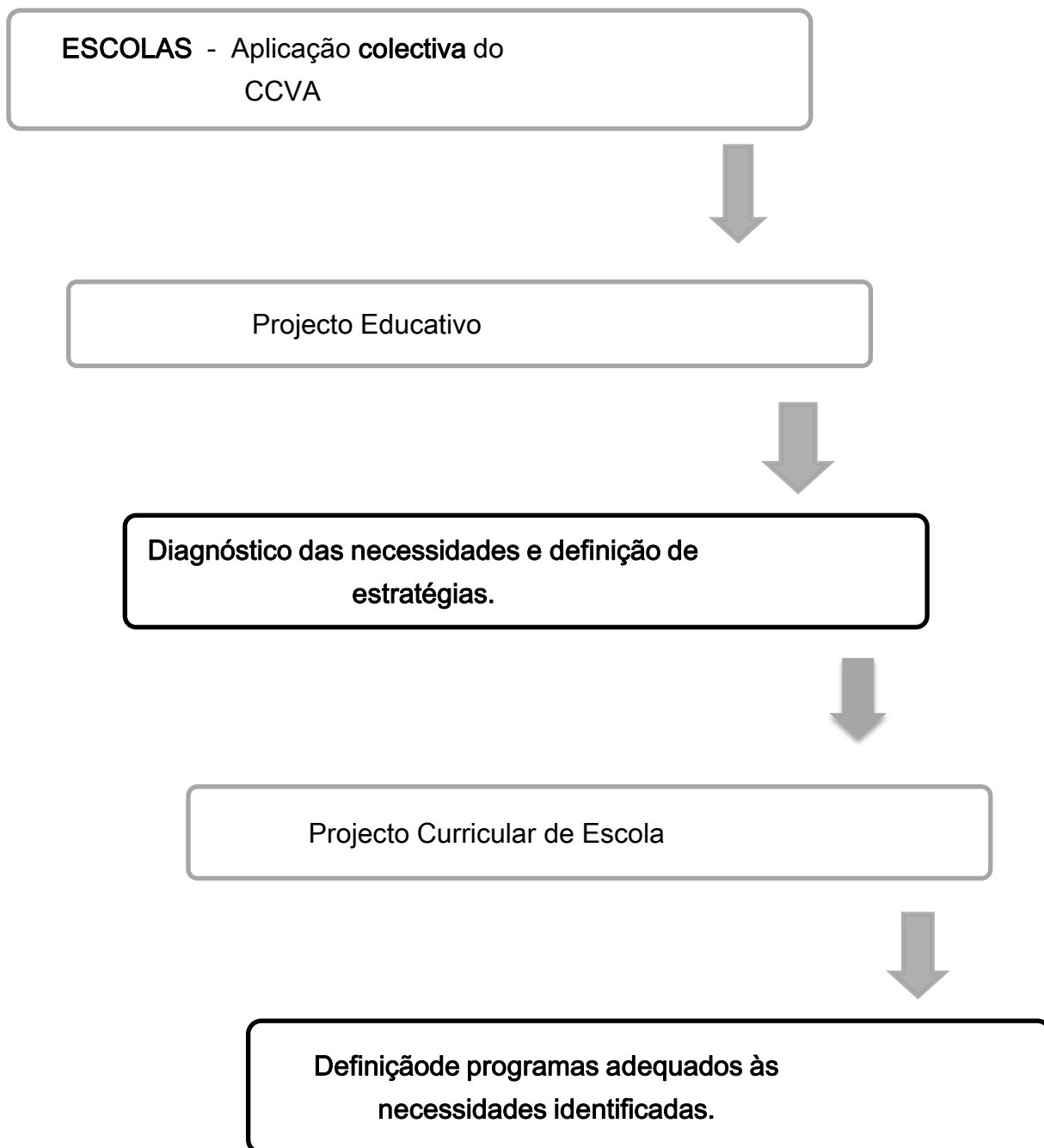
Assim, criamos e propomos um modelo ecológico de utilização e aplicação do CCVA - *Cuestionario de Evaluación de la Calidad de Vida de Alumnos Adolescentes*, Gómez-Vela y Verdugo (2002, 2004), adaptado para português, baseado numa intervenção e ação construtivista da promoção da qualidade de vida dos adolescentes e seus contextos de envolvimento.

o

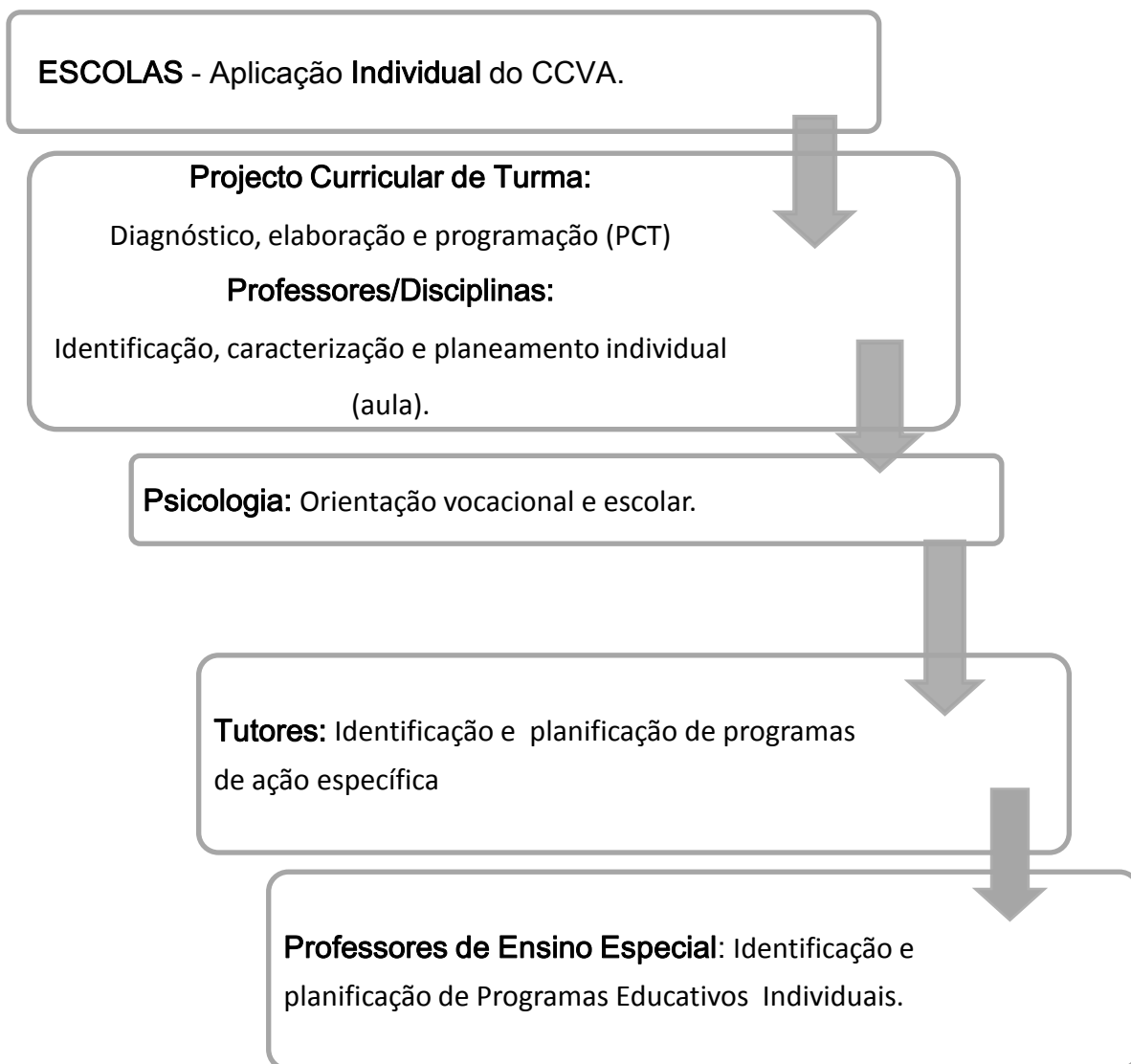
**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO** - Aplicação do  
instrumento (CCVA) - Nível Nacional

Definição dos Currículos e Metas  
de Aprendizagem

## II



## III



---

## 9 - BIBLIOGRAFIA

- Agazzi, A. (s.d.). *Psicologia da Criança e da Escola*. Braga: Edições Flamboyant.
- Ainscow, M. (1994). *Special needs in the classroom: a teacher education guide*. - London: Jessica Kingsley Publishers.
- Ainscow, M. (1994). *Special needs in the classroom: A teacher education Guide*. London: Jessica Kingsley/UNESCO.
- Almeida, A. & Miguel, I. (2010). Representações Sociais da Adolescência. In Fonseca, A. C. (ed.). *Crianças e Adolescentes - Uma abordagem multidisciplinar*, (pp.197-222). Coimbra: Edições Almedina.
- Almeida, A. M. O., & Cunha, G. G. (2003). Representações sociais do desenvolvimento humano. *Psicologia: Reflexão e crítica* 16 (2), 147-155.
- Almeida, A. M. O., Pacheco, J. G. & I. F. T. A. (2006). Representações sociais da adolescência e práticas educativas dos adultos. In A. M. O. Almeida, M. F. S. Santos., G. R. S. Diniz & Z. A. Trindade (Orgs.). *Violência, exclusão social e desenvolvimento humano: Estudos em representações sociais*, (pp.135-156). Brasília: EdUnB.
- Almeida, A., Miguel, I. (2010). Representações Sociais na Adolescência. In *As Crianças e Adolescentes Uma abordagem Multidisciplinar*. (pp.196-222). Coimbra: Edições Almedina.



- Alves, J. R., Corte-Real, N. J., Corredeira, R., Brustad, R., Balaguer, I. & Fonseca, A. M. (2004). The involvement of young people in sport and exercise and their satisfaction with life: There`s any relationship? In the British Psychological Society (Eds.), *Abstract Book of the Annual Conference of British Psychological Society: Health Psychological – A Positive Perspective*, (p.52). Edinburgh: Queen Margaret University College.
- Alves, T. R. (2009). Metas para o próximo ano lectivo. *Jornal de Notícias*. Retirado:[http://www.jn.pt/PaginalInicial/Nacional/Interior.aspx?content\\_id=1422387](http://www.jn.pt/PaginalInicial/Nacional/Interior.aspx?content_id=1422387).
- Assembleia Municipal Mondim Basto. (2007). Acta de reunião de Assembleia Municipal, (Novembro).
- Arnáiz, P. (1996). Las Escuelas son para Todos. *Siglo Cero*, 27 (2), 25-34.
- Arnáiz, P. (2003). *Educación Inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Arnett, J. (2010). A adultez emergente na Europa: um novo (e mais longo) caminho para a idade adulta. In *As Crianças e Adolescentes Uma abordagem Multidisciplinar* (pp.91-108). Coimbra: Edições Almedina.
- Assis, S., Avanci, J., Silva, C., Malaquias, J., Santos, N. & Oliveira, R. (2003). A representação social do ser adolescente: Um passo decisivo na promoção da saúde. *Ciência e Saúde Coletiva* 8, (3) (pp. 669-679).
- Avanzini, D. (1985). *O Insucesso Escolar*. Lisboa: Editorial Pórtico.

- 
- Azevedo, J. (2007). *Debate Nacional sobre Educação. Relatório final. Como vamos melhorar a Educação em Portugal. Novos compromissos sociais pela educação*. Lisboa: CNE.
- Azevedo, P. (2008). O estranho mundo da adolescência. *Notícias Magazine 822*, (pp.42-48).
- Azevedo, J. (2009). Comunicação pessoal. *Jornal de Notícias* (p.12).
- Azevedo, C. M. (2009). Educação em Portugal ainda abaixo da média. *Jornal de Notícias* ( p.8).
- Barrocas, S. (2010). Nunca saberemos se lhes damos a melhor educação. *Notícias Magazine 938*, (p.3).
- Barroso, J. (1996). *O estudo da escola*. Coleção Ciências das Educação. Porto: Porto Editora.
- Barroso, J. (1999). A Escola entre o Local e o Global: Perspectivas para o século XXI. *Educa e Fórum Português de Administração educacional*. Lisboa.
- Barroso, J. (1999). Da cultura da homogeneidade à cultura da diversidade: construção da autonomia e gestão do currículo. In Fórum *Escola, diversidade, currículo*. Lisboa: ME/DEB.
- Benardo, M. (2001). *A QUALIDADE DE VIDA - Arte para viver no século XX I*. Prefácio. Loures: Edições Técnicas e Científicas, Lda.

- 
- Bettencourt, A. M. (2009). CNE quer mais apoios na escola pública para diminuir os chumbos. *Jornal de Notícias*. Retirado: [http://www.jn.pt/PaginalInicial/Nacional/Interior.aspx?content\\_id=1383603](http://www.jn.pt/PaginalInicial/Nacional/Interior.aspx?content_id=1383603)
- Bisegger, C., Cloetta, B. Rueden, V., Abel, T., & Ravens-Sieberen & European Kidscreen Group. (2001). *Soz-Praventivmed*, 50, 281-291.
- Boal, M. E. (2001). *Desenvolvimento da Educação em Portugal. Relatório nacional de Portugal. Portuguese report on the development of education. GAERI-ME*. Editorial do Ministério da Educação.
- Braslavsky, C. (2006). *Diez Factores para una Educación de calidad para todos en el siglo XXI*, REICE, (Vol.4, 2ed.), pp.84-101. Madrid. Retirado: <http://www.economiadelaeducacion.com/021.pdf>.
- Braverman, S. (1981). Family of origin: The view from the parent's side. *Family Process*, 20, 431-437.
- Brittain, C. V. (1963). Adolescent choices and parent-peer cross-pressures. *American Sociological Review*, 28, 385-391.
- Calvo, I. y González-Gil, F. (coord.). (2002). IV Congreso, *Estratème intervención en la educación primaria y secundaria*. Salamanca: INICO.
- Campos, B. P. (1990). *Psicologia do Desenvolvimento e Educação dos Jovens*. Vol. 1 e 2. Lisboa: Universidade Aberta.
- Canário, R. (2005). *O que é a escola? Um "olhar" sociológico*. Porto: Porto Editora.

- Canavarro, M. J. (2009). Os desafios imediatos da educação – De mãos abertas. *Jornal de Letras Educação, 1021*,4-5.
- Carlos, P. F., Serrão, A. e Padinha, L. (2007). *Competências Científicas dos Alunos Portugueses*. Lisboa. GAVE. Ministério da Educação. Retiradode:[http://www.gave.minedu.pt/np3content/?newsId=33&fileName=relatoio\\_nacional\\_pisa\\_2006.pdf](http://www.gave.minedu.pt/np3content/?newsId=33&fileName=relatoio_nacional_pisa_2006.pdf).
- Carneiro, R. (2000). 20 anos para vencer 20 décadas de atraso educativo. In *O futuro da educação em Portugal, tendências e oportunidades*. Lisboa: DAPP-ME.
- Carneiro, R. (2004). *A educação primeiro: Roberto Carneiro entrevistado por Joaquim Azevedo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Carneiro, R. (2009). Os desafios imediatos da educação – Tecnologia e Inovação. *Jornal de Letras de Educação 1021*, 5.
- Carta de Ottawa. (1996). Retirado:[http://www.saudepublica.web.pt/05-promocaosaude/Dec\\_Ottawa.htm](http://www.saudepublica.web.pt/05-promocaosaude/Dec_Ottawa.htm).
- Carvalho, R. (1986). *História do ensino em Portugal*. Lisboa: Gulbenkian.
- Carretero, M., Palacios, J. e Marchesi, A. (1991). *Psicologia evolutiva. Adolescencia, madurez y senectud. (Vol.3)*. Madrid: Alianza Editorial.
- Casas, F., Rosich, M. y Alsinet, C. (2000). El bienestar psicológico de los preadolescentes. *Anuario de Psicología ,31 (2)*, 73-86.

- CE (Comissão Europeia). (2010). Europa 2020 - Estratégia da EU para o crescimento inteligente, sustentável e inclusivo. Retirado: [http://ec.europa.eu/economy\\_finance/structural\\_reforms/europe\\_2020/index\\_pt.htm](http://ec.europa.eu/economy_finance/structural_reforms/europe_2020/index_pt.htm).
- Centro Formação Francisco de Holanda. (2010). Escola B 2, 3 de S. João de Ponte. A escola na comunidade ou a comunidade na escola? *RevistaELO5*. Retirado: [http://www.cf franciscoholanda.rcts.pt/public/elo5/elo5\\_10.htm](http://www.cf franciscoholanda.rcts.pt/public/elo5/elo5_10.htm).
- CEP (Conferência Episcopal Portuguesa) (2008). *A escola em Portugal – Educação Integral da Pessoa Humana*. Fátima. Retirado: [www.patriarcadolisboa.pt/2\\_04\\_CEP\\_Carta\\_Past\\_Educ\\_13nov08.doc](http://www.patriarcadolisboa.pt/2_04_CEP_Carta_Past_Educ_13nov08.doc).
- Chapple, S.; Richardson, D. y Wilson, S. (2009). *Childhood Decides: How can we do better for on children?* OCDE. Retirado: <http://www.oecd.org/dataoecd/17/50/43581806.pdf>.
- Cleary, P. D.; Wilson, P. D., Fowler, F. J. (1995). Health – related quality of life in HIV-infected persons: a conceptual model. (Pp191-204) In Dimsdale, J. E.; Baum, A. *Quality of life in behavioral medicine research*. New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates.
- Conselho Nacional de Educação. (2002). *Qualidade e Avaliação da Educação*. Lisboa: CNE - Ministério da Educação.
- Conselho Nacional de Educação. (2007). Relatório Final do debate sobre Educação. Lisboa: CNE.

- Conselho Nacional Educação (Ed.). (2007). *A educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos da investigação*. Lisboa: CNE.
- Conselho Nacional Educação (Ed.). (2009). Crianças e Alunos com Necessidades Educativas Especiais. *Parecer, n.º3*. Retirado: [http://www.cnedu.pt/files/cnepareceresmodule/Parecer\\_3\\_2009.pdf](http://www.cnedu.pt/files/cnepareceresmodule/Parecer_3_2009.pdf).
- Conselho Nacional de Educação. (2011). Parecer n.1/2011. In Diário da República (2011, Janeiro, 3). *Parecer sobre Reorganização Curricular do Ensino Básico, 2.ª SÉRIE, N.º1*.
- Comissão Comunidades Europeias. (2003). *Comunicação da comissão ao conselho, ao parlamento europeu, ao comité económico e social europeu e ao comité das regiões. Igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência: Plano de Acção Europeu*. Bruxelas.
- Comissão Comunidades Europeias. (2005). *Comunicação da comissão ao conselho, ao parlamento europeu, ao comité económico e social europeu e ao comité das regiões. Relativa à execução, aos resultados e à avaliação global do Ano Europeu das Pessoas com Deficiência 2003*. Bruxelas. Retirado: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0486:FIN:PT:PDF>.
- Cordeiro, M. (2009). *O Grande Livro do Adolescente*. Lisboa: A Esfera dos Livros.

- Costa, A. F. (Coord.), Pegado, E., Ávila, P. e Coelho, A.R. (2010). *Relatório de Avaliação do 4.º ano do Plano Nacional de Leitura*. Lisboa.GEPE. Retirado:[http://www.gepe.minedu.pt/np4/?newsId=550&fileName=Relat\\_r io\\_Avalia\\_o\\_4\\_ano\\_PNL.pdf](http://www.gepe.minedu.pt/np4/?newsId=550&fileName=Relat_r io_Avalia_o_4_ano_PNL.pdf).
- Correia, L. M. (org). (2003). *Educação Especial e Inclusão -Quem Disser Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2007). Carta aberta à Senhora Ministra da Educação. Retirado de:<http://www.educare.pt/educare/Opinioa.Artigo.aspx?contentid=AD8AC917C7D14D529E51EBD93B5432EE&opsel=2&channelid=0>.
- Correia, L. M. (2008). *Educação Especial: aspectos positivos e negativos do Decreto-lei,n.º3/2008*.Retirado:<http://www.educare.pt/educare/Opinioa.artigo.aspx?contentid=4699FE4BB3CA5929E04400144F16FAAE&ops=2&channelid=0>.
- Costa, A. M. B. (1989). Balanço entre III e IV Encontro de Educação Especial. *IV Encontro Nacional de Educação especial, comunicações*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Couvreur, C. (2001). *A QUALIDADE DE VIDA -Arte para viver no século XXI*. Loures. Edições Técnicas e Científicas, Lda.
- Curria, A. (2010). *Lançamento do estudo económico de 2010 sobre Portugal*. OCDE.Retirado:[http://www.oecd.org/document/3/0,3343,fr\\_21571361\\_44315115\\_46084867\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/3/0,3343,fr_21571361_44315115_46084867_1_1_1_1,00.html).

---

Dayrell, J. (2007). A escola «faz» as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. In Vieira, M. M. *Escola, Jovens e Media* (pp. 191-229). Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

Declaração de Lisboa (2007). *Pontos de Vista dos Jovens sobre Educação Inclusiva*. Retirado: [Http://sitiodgdc.minedu.pt/PressReleases/Documents/Especial\\_declaracao\\_lisboa.pdf](http://sitiodgdc.minedu.pt/PressReleases/Documents/Especial_declaracao_lisboa.pdf).

Declaração de Lisboa. (2007). *Audição Europeia de Jovens com Necessidades Educativas Especiais de 29 Países-Young Voices: Meeting Diversity in Education*. Consultado em [www.european-agency.org](http://www.european-agency.org).

Deshais, B. (1992). *Metodologias de Investigação em Ciências da Educação*. Epistemologia e Sociologia.

DGIDC. *Organização curricular - 1.º, 2.º e 3.º ciclo*. Retirado [http://www.dgdc.minedu.pt/basico/Paginas/Org\\_Curricular1ciclo.aspx](http://www.dgdc.minedu.pt/basico/Paginas/Org_Curricular1ciclo.aspx); [http://www.dgdc.minedu.pt/basico/Paginas/Org\\_Curricular1ciclo.aspx](http://www.dgdc.minedu.pt/basico/Paginas/Org_Curricular1ciclo.aspx); [http://www.dgdc.minedu.pt/basico/Paginas/Org\\_Curricular3ciclo.aspx](http://www.dgdc.minedu.pt/basico/Paginas/Org_Curricular3ciclo.aspx). Consultado em 29 de Março de 2011.

DGIDC. (2009). *Conferência internacional Educação Inclusiva - Impacto dos Referenciais Internacionais nas Políticas, nas Práticas e na Formação*. Lisboa. Centro Cultural de Belém. Retirado: <http://sitio.dgdc.minedu.pt/PressReleases/Paginas/ConferenciaInternacionalEducaInclusiva.aspx>.



- Diapaola, M. (2009). *No Child Left Behind – A Transformar as escolas Públicas Americanas*. Texto policopiado]. Comunicação apresentada no I Encontro Internacional de Literacia Familiar. Coimbra: Escola Superior de Educação de Coimbra.
- Diclemente, R., Hansen, W. & Ponton, L. (1996). Adolescents at risk. A generation in jeopardy. *Handbook of adolescent health risk behavior*. Diclemente, R., Hansen, W. & Ponton, L. (Ed.). New York: Plenum Press.
- Diener, E., & Diener, M. (1996). Most people are happy. *Psychological Science* 7, 181-185.
- Diener, E. & Lucas, R. (1999). Personality and Subjective Well-Being. In D. Kahneman, E., Diener & Schwarz (Eds.), *Well-Being: The Foundations of Hedonic psychology* (pp.213-224). New York: Russell Sage Foundation.
- Echeita, G. S. y Verdugo, M. A. (2004). *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después. Valoración y Prospectiva*. Salamanca: INICO.
- Erikson, E. H. (1959). Identity and the life cycle. *Psychological Issues*, 1, 50-100.
- EUROFOND. (2007). *Segundo inquérito europeu sobre a qualidade de vida Vida familiar e vida profissional*. Retirado de: <http://www.eurofound.europa.eu/pubdocs/2010/021/pt/1/EF10021PT.pdf>.

- 
- EUROFOND. (2010). *Second European Quality of Life Survey: Subjective Well-being in Europe*. Retirado: <http://www.eurofound.europa.eu/publications/htmlfiles/ef09108.htm>.
- Farquhar, M. (1995). *Definitions of quality of life: a taxonomy*. J Adv Nurs.
- Fasik, F. A. (1984). Parents, Peers, Youth Culture and Autonomy in Adolescence. *Adolescence*, vol.19, 73, Spring, 141-157.
- FEEI (2007). *Aplicação da CIF como instrumento de avaliação a planificação pedagógica*. Fórum de Estudos de Educação Inclusiva.
- Fernandes, E. (1990). *Psicologia da adolescência e da relação educativa*. Porto: Edições Asa.
- Fernandes, R., Grácio, R. e Gomes, J. F. (1988). *História da Educação em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Ferreira, M. S. (2011). Apresentação pública dos resultados e recomendações do estudo *Avaliação Externa da Implementação do Decreto-Lei.º3/2008*. Retirado: [http://sitio.dgidec.minedu.pt/especial/Documents/LISBOA\\_7\\_3\\_2011.pdf](http://sitio.dgidec.minedu.pt/especial/Documents/LISBOA_7_3_2011.pdf).
- Ferreira, P. C.; Serrão, A. & Padinha, L. (2006). PISA 2006. Competências Científicas dos alunos Portugueses. Lisboa. GAVE. Retirado: [http://www.gave.minedu.pt/np3content/?newsId=33&fileName=relatorio\\_nacional\\_pisa\\_2006.pdf](http://www.gave.minedu.pt/np3content/?newsId=33&fileName=relatorio_nacional_pisa_2006.pdf).

- 
- Ferreira, A. J. (1963). Decision making in normal pathological families. *Archives of General Psychiatry, 8*, 68-73.
- Ferreiro, M. L. P., Santos, E. J. R., & Ferreira, J. A. (2007). Afecto parental y conducta de los hijos en situaciones de discusiones cotidianas. *Psicologica, 46*, 167-195.
- Fiolhais, C. (2010). Todos Os Nomes. *Notícias magazine 929*, 22-27.
- Fleming, M. (1997). *Adolescência e Autonomia. O Desenvolvimento Psicológico e a Relação com os Pais* (2a ed.). Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.
- Fleming, M. (2005). *Entre o medo e o desejo de crescer - Psicologia da adolescência*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.
- Fleming, M., Figueiredo, E., Maia, A e Sousa, A. (1987). Insucesso escolar e auto avaliação na adolescência. (Investigação n.º 110/85186). *Psicologia*. In Fleming, M. (2005). *Entre o Medo e o Desejo de Crescer*. (Vol. 5), 3 (pp.289-297). Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.
- Fonseca, A. C. (2010). *As Crianças e Adolescentes - Uma abordagem Multidisciplinar*. Coimbra: Edições Almedina.
- Fontaine, A. M. (1990). Motivação e realização escolar. In *Psicologia do Desenvolvimento e educação de Jovens* (pp.94-132). Lisboa: Universidade Aberta.

- 
- Formosinho, J., Fernandes, A. S., Pires, E. L. (1991). *A constituição social da educação escolar*. Porto. Edições Asa.
- Freud, A. (1969). Adolescence as a developmental disturbance. In G. Caplan & S. Lebovici 8 (Eds.), *Adolescence*, 5-10. New York: Books.
- Gairin, J. y Casas, M. (2003). *La calidad e Educación: Algunas Reflexiones en Relación con la Ley de calidad*. Barcelona.
- Gaspar, T., Matos., Ribeiro, J. & Leal, I. (2006). Avaliação da percepção da qualidade de vida em crianças e adolescentes In Actas do XI Congresso Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e contextos (pp.491-500). Universidade do Minho. C. Machado, L. Almeida, M. A. Guisande, M. Gonçalves e V. Ramalho (Eds.). Braga: Edições Psiquilíbrios.
- GEPE.(2011). *GlossárioEstatísticasEducação*.Retirado:<http://estatisticas.gepe.minedu.pt/glossario.jsp>;consultado em 29 de Março de 2011.
- GEPE. *Quadro Europeu de Qualificação para a aprendizagem ao longo da vida*.Retirado[http://www.gepe.minedu.pt/np4/?newsId=130&fileName=broch\\_pt\\_opt.pdf](http://www.gepe.minedu.pt/np4/?newsId=130&fileName=broch_pt_opt.pdf).
- GEPE. (2009). *Estatísticas da Educação 07/08 – Jovens*. Retirado: [http://www.gepe.minedu.pt/np4/?newsId=364&fileName=estatisticas\\_educacao\\_2007\\_2008\\_jovens.pdf](http://www.gepe.minedu.pt/np4/?newsId=364&fileName=estatisticas_educacao_2007_2008_jovens.pdf)
- Gill, T. M.; Alvan, M. D.; Feinstein, M. D. (1994). *A critical appraisal o the quality of quality-of-life measurements*. JAMA.

- 
- Gil, A. (1985). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. S. Paulo: Editorial Atlas.
- Gilman, R., Huebner, S., Tian, L., Park, N., O'Byrne, J., Schiff, M. (2008). Cross-National Adolescent Multidimensional Life Satisfaction Reports: Analyses of Mean Scores and Response Style Differences. *Journal of Youth and Adolescence*, 33 (2), 142-154.
- Gomes, J. F.; Fernandes, R.; Grácio, R. (1998). *História da Educação em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Gómez-Vela, M. y Sabeh, E. N. (2000). Calidad de Vida. Evolución del concepto y su influencia en la investigación y la práctica. *INTEGRA*, 3 (9) ,1-4.
- Gómez-Vela, M. (2003). Acercamiento conceptual y empírico a la calidad de vida de alumnos de Secundaria. In: González-Gil, F. Calvo, M. I. y Verdugo, M. A. (coord.) *Últimos avances en intervención en el ámbito educativo* (pp .133-142).Salamanca: INICO.
- Gómez-Vela, M. (2002). Evaluación de la Calidad de Vida de Alumnos de Educación Secundaria Obligatoria con Necesidades Educativas Especiales y sin Ellas. (Tese de doctorado).Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca.
- Gómez-Vela, M. (2004). *La Calidad de vida de alumnos con necesidades educativas especiales y sin ellas*. Elaboración de un marco conceptual y un instrumento de evaluación Educación y Diversidad- Education and Diversity. Zaragoza: Mira Editores.

- Gómez -Vela, M., Verdugo, M. A. (2004). CCVA – Cuestionario de Evaluación de la Calidad de Vida de Alumnos Adolescentes. Manual de Aplicación. Madrid: CEPE.
- Gómez-Vela, M. y Verdugo, M. A. (2006). La calidad de vida en la adolescencia: evaluación de jóvenes con discapacidad y sin ella. In M. A. Verdugo (Ed.), *Cómo mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad. Instrumentos y estrategias de evaluación* (pp. 77-102). Salamanca: Amarú Ediciones.
- Gómez-Vela, M., Verdugo, M. A., González-Gil, F. y Jenaro, C. (2007). La calidad de vida de alumnos de educación secundaria: desarrollo y validación inicial de un instrumento de evaluación. In M. A Verdugo (Ed.), *Convivencia Equidad, Calidad* (pp.769-773). Libro de actas del XIIU Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa Donosita: Erein.
- Gómez-Vela, M. y Verdugo, M. A. (2009). CCVA: Cuestionario de Evaluación de la Calidad de Vida de Alumnos Adolescentes (Vol.24).Madrid: CEPE.
- González-Gil, F. (2003). Calidad de Vida en Niños Hospitalizados. Tese doctoral. Universidad de Salamanca.
- González, M. C. O. (2003). Educação Inclusiva. -. Uma Escola para Todos. In Correia, L. M. *Educação Especial*. (pp 57-72). Porto: Porto Editora.

- GP. (Governo de Portugal). (2010). *Portugal é o país da OCDE que mais progrediu na Educação*. Retirado: [http://www.portugal.gov.pt/pt/GC18/Governo/Ministerios/MEd/Documentos/Pages/20101207\\_ME\\_Doc\\_Pisa\\_2009.aspx](http://www.portugal.gov.pt/pt/GC18/Governo/Ministerios/MEd/Documentos/Pages/20101207_ME_Doc_Pisa_2009.aspx).
- GP (Governo Portugal). (2010). *Mensagem do Secretário-geral da OCDE, Angel Curria, apresentada pelo Embaixador de Portugal na OCDE, Eduardo Ferro Rodrigues, na sessão PISA 2009 - Competência dos Alunos Portugueses*. Retirado: [http://www.portugal.gov.pt/pt/GC18/Documentos/ME/PISA\\_2009\\_SecGeral\\_OCDE.pdf](http://www.portugal.gov.pt/pt/GC18/Documentos/ME/PISA_2009_SecGeral_OCDE.pdf).
- Graça, V. (2009). *Sobre o financiamento da Educação: condicionantes globais e realidades nacionais*. Retirado: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n13/13a04.pdf>.
- Grácio, S. e Miranda, S. (1977). Insucesso Escolar e Origem Social: Resultados de um Inquérito – Piloto. *Análise Social n. 51*, (Vol.13), 721-727.
- Guiteras, A. F., Bayés, R. (1993). Desarrollo de un instrumento para la medida de la calidad de vida en enfermedades crónicas (pp 95-175) In Forns, M.; Anguera, M. T. (org.). Aportaciones recientes a la evaluación psicológica. Barcelona. Universitat.
- Hall, G. S. (1994). *Adolescence* (vols. 1 & 2). New York: Appleton.
- Hargreaves, A.; Earl, L. & Ryan, J. (2002). *Educação para a mudança*. Porto: Porto Editora.

- 
- HBSC/OMS. (1998). Estudo Nacional da Rede Europeia. Retirado: [http://www.fmh.utl.pt/aventurasocial/pdf/Brochura\\_Nacional\\_1998.pdf](http://www.fmh.utl.pt/aventurasocial/pdf/Brochura_Nacional_1998.pdf).
- Hegarty, S. (1994). Quality of Life at School. En D. Goode (Ed.), *Quality of Life for Persons with Disabilities: International Perspectives and Issues*. (pp. 241-249). Cambridge: MA. Brookline Books.
- Hegarty, S. (1994). Integration and the Teacher. In C.J.W, Meyer, S. J. Pijl and S. Hegarty (eds.) *New Perspectives in Special Education: a Six Country Study of Integration*. London: Routledge.
- Hegarty, S. (2003). Inclusion and Education for All: Necessary Partners. In Vivian Heung e Mel Ainscow (edt.) *Inclusive Education: A Framework for Reform*. The Hong Kong Institute of Education.
- Hirsch, A. (2010). *Perspectives on Global Development 2010*. OCDE. Retirado: [http://www.oecd.org/document/8/0,3746,en\\_2649\\_33959\\_45462088\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/8/0,3746,en_2649_33959_45462088_1_1_1_1,00.html).
- Huebner, E. S., Drane, W. y Valois, R. F. (2000). Levels and Demographic Correlates of Adolescent Life Satisfaction Reports. *School Psychology International*, 21(3), 281-292.
- Kelly, C. & Goodwim, G. (1963). Adolescent perception of three styles of parental control. *Adolescence*, 18, 567-571.
- Lackland San, D. (1994). The psychological adjustment of young immigrants in Norway. *Scandinavian Journal of Psychology*, 35 (3), 240-253.



- 
- Leal, C. M. S. (2008). *Reavaliar o conceito de Qualidade de Vida*. Retirado: <http://www.porto.ucp.pt/lusobrasileiro/actas/Carla%20Leal.pdf>.
- L. G. R. (2011). O ataque dos mediócras. *Super Interessante*, 155, 66-71.
- Lima, L. (1996). *Construindo um objecto para uma análise crítica de investigação portuguesa, sobre a Escola*. Porto: Porto Editora.
- Marchesi, A. y Martim, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.
- Marconi, M. & Lacatos, E. (1988). *Técnicas de Pesquisa*. S. Paulo: Editores Atlas.
- Marôco, J. (2003). *Análise Estatística – Com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Marques, M. I. D. (2008). *Violência em Contexto Psiquiátrico: Avaliação da eficácia de um programa com actividades assistidas por animais* [Tese de doutoramento]. Porto: Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar.
- Martins, P., Trindade, Z. & Almeida, A. (2003). O ter e o ser: representações sociais da adolescência entre adolescentes de inserção urbana e rural. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16, (3), 555-568.
- Martins, M. J. (2009). Uma vida cheia de livros. *Jornal de Letras Educação*, 1021, 5.

- Martins, E. C. (s.d.). *A Aposta numa escola de qualidade*. Retirado de <http://www.ensino.eu/em-artigo05.pdf>.
- Marujo, H. (2007). Escola de sonho. *Notícias Magazine 800*, 36-46.
- Matos, M. G. (2006). Qualidade de Vida em Crianças e Adolescentes: projecto Europeu Kidscreen - Relatório Português. *Aventura Social & Saúde*. Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana /Universidade Técnica de Lisboa. Retirado: <http://www.fmh.utl.pt/aventurasocial/pdf/Kids2006.pdf>.
- Matos, M. G., e Sardinha, S. (1999). Estilos de vida activos e qualidade de vida. In L. Sardinha, M. Matos e I. Loureiro (Eds.), *Promoção da saúde: Modelos e práticas de intervenção nos âmbitos da actividade física, nutrição e tabagismo*. Lisboa: FMH.
- Matos, M. G., Simões, C., Carvalhosa, S., Reis, C. & Canha, L. (2000). *A saúde dos adolescentes portugueses. Estudo nacional da rede europeia HBSC/OMS (1998)*. Programa educação para todos – Saúde. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Matos, M. G. (2003). *A saúde dos adolescentes portugueses. Quatro anos depois*. Aventura Social. Retirado: [http://www.hbsc.org/countries/downloads\\_countries/Portugal/Portuguese\\_Report\\_abstract.pdf](http://www.hbsc.org/countries/downloads_countries/Portugal/Portuguese_Report_abstract.pdf).
- Mead, M. (1928). *Coming of age in Samoa*. New York: William Morrow.
- Mead, M. (1979). *Sexo e temperamento em três sociedades primitivas*. São Paulo: Perspectiva.

- Melo, M. B. P. (2007). Educação e *mass media* na modernidade: efeitos do *ranking* escolar em análise. In Vieira, M. M. (org.). *Escola, Jovens e Media* (pp.67-94). Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Ministerio de Ciencia y Tecnología (s.d.). *Análisis de la importancia y uso percibido de indicadores de calidad de vida en personas con discapacidad intelectual, familiares y profesionales (2003 - 2006)*. Convocatoria de ayudas de Proyectos de Investigación Científica y Desarrollo Tecnológico.
- Ministério da Educação. (1999). *Ensino básico: competências gerais e transversais*. Lisboa: Texto Editora.
- Ministério da Educação. *Cursos de Educação e formação (CEF)*. TIPO 1, 2 e 3. Retirado de [http://www.min-edu.pt/index.php? S=white&pid=257](http://www.min-edu.pt/index.php?S=white&pid=257); <http://www.min-edu.pt/index.php?s=white&pid=279>.
- Ministério da Educação. (1998). *Sistema educativo português. Caracterização e propostas para o futuro CAERI.ME*. Lisboa: Editorial Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2008). *Vozes Jovens - Ao encontro da Diversidade na Educação*. Lisboa: Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial.
- Ministério da Educação. (2010). *Competências dos Alunos Portugueses*. Retirado:[http://www.minedu.pt/data/docs\\_destaquas/Apres\\_Gulb\\_Final.pdf](http://www.minedu.pt/data/docs_destaquas/Apres_Gulb_Final.pdf).

- Ministério da Educação. (2010). *Metas de Aprendizagem*. Retirado: [Http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/](http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/).
- Ministério da Educação. (2010/2011). *Programa Educação 2015*. Retirado:[http://www.minedu.pt/data/docs\\_destaquas/programa\\_educacao\\_2015.pdf](http://www.minedu.pt/data/docs_destaquas/programa_educacao_2015.pdf).
- Ministério das Finanças e da Administração Pública. (2010). *Relatório OE 2011 Consolidação Orçamental*. Retirado: [http://www.min-financas.pt/inf\\_economica/default\\_OE2011.asp](http://www.min-financas.pt/inf_economica/default_OE2011.asp).
- Mineiro, A. C. (2007). *Valores e Ensino no Estado Novo - Análise dos livros Únicos*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Minuchin, S. (1974). *Families and Family Therapy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Moniz, I. (2006). Sociedade e vida. *Jornal de Notícias*, 6.
- Morães, M. (2007) Comportamentos de saúde e bem-estar subjectivo da adolescência...actividade física, tabaco, satisfação com a vida e felicidade, Estudo realizado em adolescentes do 3.ºciclo e do ensino secundário de várias escolas de Portugal. [Dissertação de mestrado]. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Morrow, W. & Wilson, R. C. (1961). Family Relations of Bright Achieving and Under Achieving High School Boys. *Child Development*, 32, 501-509.

- 
- Neto, F. (1993). The Satisfaction With Life Scale: Psychometrics Properties in an Adolescent Sample. *Journal of Youth and Adolescence*, 22 (2), 125-134.
- Neto, F. (2001). Satisfaction with Life Among Adolescents from Immigrant Families in Portugal. *Journal of Youth and Adolescence*, 30 (1),53-67.
- Nickerson, A. B. y Nagle, R. J. (2004).The Influence of Parent and peer Attachments on Life Satisfaction in Middle Childhood and Early Adolescence. *Social Indicators Research*, 66, 35-60.
- Nova Enciclopédia Larousse. (1997). (Vol.1).Círculo de Leitores, Lda. e Larouse.
- Nóvoa, A. (2001). Professor se forma na escola. São Paulo. Entrevista concedida a Paola Gentile. *Revista Nova Escola*, 142.
- Nóvoa, A. (2005). Escolaridade obrigatória uma intenção longamente incumprida. In Evidentemente – *Histórias da Educação*, 25. Porto: Edições Asa.
- Nóvoa, A. (2007). *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. Comunicação.S.Paulo.SIMRP.SP.Retirado:<http://pt.scribd.com/doc/2943879/DesafiosdotrabalhodoprofessorAntonio-Novoa>.
- Nutbeam, D. (1998). Evaluating health promotion – progress, problems and solutions. *Health Promotion International*, 13, 27-43.
- OCDE (s.d.). *As escolas e a qualidade*. Porto: Edições Asa.

- OCDE. (2006). *Science Competencies for Tomorrow's World*. (Vol. 1 e 2). Retirado:[http://www.oecd.org/document/2/0,3343,en\\_32252351\\_32236191\\_39718850\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/2/0,3343,en_32252351_32236191_39718850_1_1_1_1,00.html).
- OCDE. (2010). Lançamento do Estudo Económico de 2010 sobre Portugal da OCDE. Retirado:[http://www.oecd.org/document/3/0,3746,en\\_21571361\\_43854757\\_46084867\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/3/0,3746,en_21571361_43854757_46084867_1_1_1_1,00.html).
- OCDE. (2010). *PISA 2009 - Competências dos alunos portugueses*. Lisboa. Retirado:[http://www.portugal.gov.pt/pt/GC18/Documentos/ME/Apres\\_PISA\\_2009.pdf](http://www.portugal.gov.pt/pt/GC18/Documentos/ME/Apres_PISA_2009.pdf).
- Organización de Estados Iberoamericanos. (2010). *La Educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. Madrid: Educación, la Ciencia y la Cultura. Retirado: <http://www.oei.es/metas2021.pdf>.
- OMS (2003). Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. Lisboa: Direcção Geral da Saúde. Retirado: <http://www.drealg.min-edu.pt/upload/docs/CIFIS.pdf>.
- ONU. (2001). *Declaração das ONGs – Educação para Todos -Consulta Internacional de ONGS (CCNGO)*. Dakar: Unesco. Retirado: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139455por.pdf>.
- Ortiz, M. C. (2003). Educação Inclusiva: Uma Escola para todos. In Correia. (2003). *Educação especial e Inclusão – Quem Disser Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo* (pp. 58-88) Tradução de Maria Joaquina Sousa Pereira. Porto: Porto Editora.

- 
- Pacheco, J. A. (Org.). (2008). *Organização curricular portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2010). *Parecer sobre Reorganização Curricular do Ensino Básico*. CNE.
- Presidência Conselho Ministros (2005/2009). Programa do XVII Governo Constitucional. Retirado: [http://www.portugal.gov.pt/pt/Documentos/Governos\\_Documentos/Programa%20Governo%20XVII.pdf](http://www.portugal.gov.pt/pt/Documentos/Governos_Documentos/Programa%20Governo%20XVII.pdf).
- Paixão, D. L. L. & Almeida, A. M. O. (2009). *Representações sociais da adolescência: Um estudo com jovens estudantes e Polícias Militares do Distrito Federal*, 110-111. IV Conferência Brasileira sobre Representações Sociais. Rio de Janeiro: UERJ.
- Pedrosa, J. (2009). Os desafios imediatos da educação – Descobrir caminhos. *Jornal de Letras Educação*, 1021, 4.
- Pereira, F. (2009). *Desenvolvimento da Educação Educativa: da Retórica à Prática - Resultados do Plano de acção 2005-2009*. Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento curricular Direcção de Serviços educação especial. Estoril. Retirado: [Http://sitio.dgidc.minedu.pt/especial/Documents/Educ\\_inclusiva\\_resultados\\_2009\\_2010.pdf](Http://sitio.dgidc.minedu.pt/especial/Documents/Educ_inclusiva_resultados_2009_2010.pdf).
- Piaget, P. & Inhelder, B. (1966). *La psychologie de l'enfant*. Paris: PUF.
- Pinto, J. L. (2005). *Escola Global-Quo vadis?*. Campo das letras, Editores, SA.

- 
- Pires, E. L., Abreu, I., Mourão, C., Rau, M. J., Clímaco, M. C., Valente, M. O. e Antunes, J. J. (s.d.). *O ensino básico em Portugal*. Porto: Edições Asa.
- Piteira, A. M. C. M. (2000). Percepções de Qualidade de vida dos Jovens com Necessidades Educativas Especiais. Lisboa.
- Power, M.; Bullinger, M.; Harper, A. (1999). The World Health Organization WHO-QOL-100 tests of the universality of quality of life in 15 different cultures groups' worldwide. *Health Psychol.*
- Rafolovich, N. L. (1980). Actividade Profissional da Mãe e Escolaridade das Crianças. *Análise Psicológica 2*, 235-241.
- Ramalho, G.; Ferrer, A. T. e Perrenoud, P. (2003). *Avaliação dos resultados escolares. Medidas para tornar o sistema mais eficaz*. Porto: Edições Asa.
- Resende, J. M. (2010). Cidadania. *Notícias Magazine*, 927, 22-29.
- Ribeiro, A., Ribeiro, L. (1990). *Planificação e avaliação do ensino aprendizagem*. Universidade Aberta. Lisboa.
- Riskin, J., Faunce, E. E. (1972). An Evaluative Review of Family Interaction Research. *Family Process 11* (4), 365-455.
- Rodrigues, D. (2010). *Educação Especial e Inclusiva em Portugal Factos e Opções*. Retirado: <http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/5-6.pdf>.



- Rodrigues, D. (2008). *Educação especial: "90% das dificuldades estão à margem"*. Retirado: <http://www.educare.pt/educare/Atualidade/Noticia.aspx?contentid=46317059A5344E3DE04400144F16FAAE&opsel=1&channelid=0>.
- Rodrigues, D. (2001). *Educação e Diferença -Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2003). *Perspectivas Sobre a Inclusão: Da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, M. L. (2010). Conhecimento, *debate e decisão política*. *Jornal de Letras*, 1047, 5.
- Roldão, M. C. (1999). *Currículo e gestão curricular, o papel das escolas e dos professores*. In *FORUM, escola, diversidade, currículo*. Lisboa: Ministério da Educação. DEB e IIE.
- Roldão, M. C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2000). A Escola como instância de decisão curricular. In Alarcão, I. *Escola Reflexiva e Supervisão - Uma escola em Desenvolvimento e aprendizagem* (pp.67-77). Porto: Porto Editora.
- Sabeh, E. N. (2003). *Desarrollo y Aplicación de un Modelo de Calidad de Vida en Niños de Escolaridad primaria*. In: F. González Gil, M. I. Calvo y M. A. Verdugo: Últimos avances en intervención en el ámbito educativo, (pp.127-132). Salamanca: INICO.

---

Sá, E. (2002). *Adolescentes Somos Nós*. Fim de Século.

Salamanca. (1994). Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: *Acesso e qualidade*. UNESCO.

Sampaio, D. (1994). *Inventem-se novos pais*. Lisboa: Editorial Caminho.

Santos, M. C. P. (2007). *A ESCOLA NÃO TEM NADA A VER: A construção da experiência social e escolar dos jovens do ensino secundário. Um estudo sociológico a partir de grupos de discussão*. [Tese de Doutoramento] Universidade do Minho. Retirado: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6726/2/Capas.pdf>.

Santiago, A. R. (2000). A Escola também é um sistema de aprendizagem organizacional. In Alarcão, I. *Escola Reflexiva e supervisão – Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 25-41). Porto: Porto Editora.

Schalock, R. L. (1996). The quality of children's live. In: A. H. Fine y N.M. Fine (Eds.), *Therapeutic recreation for exceptional children. Let me in, I want to play*. Illinois: Charles C. Thomas.

Schalock, R. L. (1997). *Three Decades of Quality of Life*.

Schalock, R.L. (1996). *Quality of life*. (Vol. 1 & 2). Applications to persons with disabilities Washington, D.C.

- 
- Schalock, R. L. (1999). Hacia una nueva concepción de la discapacidad. En M.A. Verdugo y F.B. Jordán de Urries (eds). *U/Hacia una nueva concepción de la discapacidad*, pp.79-109. Salamnca: Amarú.
- Schalock, R. L. y Verdugo, M. A. (2002). *U/The concept of quality of life in human services: Handbook on Quality of life for human service practitioners*. Washington: D. C. American Association on Mental Retardation.
- Schalock, R. L. e Verdugo, M. A. (2003). *Calidad de vida-Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. Madrid: Alianza Editorial.
- Sêco, J. (1997). *Chamados pelo nome: da importância da afetividade na educação da adolescência*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Silva, M. G. S. (2009). *O Prazer da Leitura na Adolescência*. Lisboa: Coisas de Ler.
- Silva, M. G. S. (2009). *O Ser e o Estar na Adolescência*. Lisboa: Coisas de Ler.
- Silva, M. G. S. (2009). *Os sonhos dos Adolescentes*. Lisboa: Coisas de Ler.
- Silva, M. G. S. (2010). *O Professor que o Adolescente Deseja*. Lisboa: Coisas de Ler.
- Silva, M. G. S. (2011). *O Amor na Adolescência*. Lisboa: Coisas de Ler.
- Silva, M. G. S. (2011). *O Amor na Adolescência*. Lisboa: Coisas de Ler.

- 
- Silva, M. G. S. (2011). *A Amizade na Adolescência*. Lisboa: Coisas de Ler.
- Simeonsson, R. J. (2011). *Evaluation of Decreto - lei n. °3/2008: Findings & Implications*. Retirado:<http://sitio.dgfdc.min-edu.pt/especial/Documents/RSimeonsson%20PPT.pdf>.
- Simeonsson, R. J.; Ferreira, M. S.; Maia, M.; Pinheiro, S.; Tavares, A. e Alves, S. (2010). *Projecto da Avaliação Externa da Implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008 Relatório Final*. Retirado: <http://sitio.dgfdc.min-edu.pt/especial/documents/relatório%20final.pdf>.
- Sprinthall, N. A., Collins, W.A. (1984). *Adolescent Psychology a Developmental View*. Addison-Wesley Publishing Co. Inc.
- Steinberg, L. & Lerner, R. M. (2004). A scientific study of adolescence. A brief history. *Journal of Early Adolescence* 24 (1), 45-59.
- Quivy, R. & Campenhout L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Grádiva.
- Teodoro, A. (2005). *Globalização e Educação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Teodoro, A. (1982). *O sistema educativo Português. Situação e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- The WHOQOL Group. (1995). The World Health Organization quality of life assessment (WHOQOL): position paper from the World Health Organization. *Soc. Sci. Med.* 41 (140), 3 -10.

- UNESCO. (1996). *Educação um tesouro a descobrir - relatório para a UNESCO da comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Retirado:<http://www.microeducacao.com.br/concurso/ConcursoPEBII2009/B-Delors-Educacao-Um%20Tesouro%20a%20Descobrir.pdf>.
- UNESCO (1998). *Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais - 1994*. Retirado: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>.
- UNESCO (1998). *Declaração mundial sobre educação para todos. Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtiem, 1990. Retirado: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>.
- UNESCO (2001). *Declaração das ONGs - Educação para Todos. Consulta Internacional da ONGs (CCNGO). Dakar, 25 de Abril de 2000*. Retirado: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139455por.pdf>.
- UNESCO. (2007). *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Brasília. Retirado: [http://www.google.pt/#hl=ptPT&biw=1020&bih=558&rlz=1W1SKPB\\_ptPT&q=Conven%C3%A7%C3%A3o+dos+direitos+peessoas+com+deficiencia+2006&aq=o&aqi=&aql=&oq=&fp=fbeab0f551183fb1](http://www.google.pt/#hl=ptPT&biw=1020&bih=558&rlz=1W1SKPB_ptPT&q=Conven%C3%A7%C3%A3o+dos+direitos+peessoas+com+deficiencia+2006&aq=o&aqi=&aql=&oq=&fp=fbeab0f551183fb1).
- UNESCO. (2010). Relatório de Monitorização Global de 2010. *Educação para Todos*. Retirado: <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/reports/2010-marginalization/>
- UNICEF. (2007). *Pobreza infantil em perspectiva -Visão de conjunto do bem-estar das crianças nos países ricos*. Florença. Centros de Estudos UNICEF. Retirado <http://www.unicef-irc.org/publications/445>.

- UNICEF. (1989). *A convenção sobre os Direitos da criança: Para todas as crianças Saúde, Educação, Igualdade, Protecção*. Adoptada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas em 20 de Novembro de 1989, ratificada por Portugal em 21 de Setembro (1990). Retirado:[http://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf).
- UNICEF. (2007). *Pobreza Infantil em perspectiva: Visão de conjunto de bem-estar das crianças nos países ricos - Avaliação abrangente de vida e do bem-estar das crianças e adolescentes nos países economicamente desenvolvidos*. Retirado:[http://www.unicef.pt/18/report\\_card\\_7\\_%20final.pdf](http://www.unicef.pt/18/report_card_7_%20final.pdf).
- Urra, J. (2007). *O Pequeno Ditador: Da criança mimada ao adolescente agressivo*. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Vasconcelos, T. (2000). Educação de Infância em Portugal: Perspectivas de Desenvolvimento num quadro de Posmodernidade. *Revista Iberoamericana de Educación* 22, 93-115.
- Veloso, R. (s.d.) *Não há estrelas no céu*. Retirado: <http://letras.terra.com.br/rui-veloso/41675/>.
- Ventura, A. (2000). *Educação, integração, cidadania - Documento orientador das políticas para o Ensino Básico*. Ministério da Educação. Retirado de <http://www2.dce.ua.pt/docentes/ventura/ficheiros/documpdf/educa%C3%A7%C3%A3o%20integra%C3%A7%C3%A3o%20cidadania.pdf>.

- 
- Verdugo, Alonso, M. A. (1996-1997). Calidad de vida y percepción del bienestar personal. MAPFRE.
- Verdugo, Alonso, M. A. (2002). *Educación y calidad de vida – La autodeterminación de alumnos con necesidades especiales*. In M. I. Calvo y F. González Gil: Estrategias de Intervención en la Educación Primaria y Secundaria, 129-137. Salamanca: INICO.
- Verdugo, Alonso, M. A. (Coord.).(2006). *Como mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad .Instrumentos y estrategias de evaluación*. Salamanca: Amará.
- Verdugo, M. A. y Sabeh, E.N. (2000). Calidad de Vida. Evolución del concepto y su influencia en la investigación y la práctica. *Integra 3* (9), 1-4.
- Verdugo, R. R. and Schneider, J. M. (2005). *School quality, safe schools: na empirical analysis*.
- Verdugo, M., Jerano, C. & Arias, B. (1995) Actitudes Sociais y profesionales Hacia las Personas con Discapacidad: Estrategias de evaluación e Intervención. In Verdugo, M. (dir.) *Personas com Discapacidad* (pp.79-143). Madrid: Sigli XXI Editores.
- Vicente, T. H. e Sousa, L. (2007). Família multigeracional: Estruturas típicas. Contributo para a avaliação do sistema familiar. *Psychologica 46*, 143-166.
- Vieira, M. M. (org). (2007). *Escola, Jovens e Media, Estudos e Investigações 44*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

---

Visão. (2006). O Estado da Educação. *Visão*, Supl. 707.

Warrwick, C. (2001). *A Inclusão como Direito Humano*. Tradução de David Rodrigues. Porto: Porto Editora.

Word, B. (2001). *Millenium Development Goals. Objectivos de desenvolvimento para o milénio*. Retirado: [Http://www.developmentgoals.org/](http://www.developmentgoals.org/).

WHOQOL (World Health Organization Quality Of Life Assessment Group). (1996). What is Quality Of Life? World Health Organization Quality of Life Assessment (WHOQOL): World Health Forum.

Wong, B. (2011). Sucesso dos alunos depende pouco de quem são os pais. In Sarrico, C. *Perspectivas diferentes sobre o Desempenho das Escolas Secundárias Portuguesas*. Retirado: [http://www.publico.pt/Educa%C3%A7%C3%A3o/sucesso-dos-alunos-depende-pouco-de-quem-sao-os-pais\\_1474047](http://www.publico.pt/Educa%C3%A7%C3%A3o/sucesso-dos-alunos-depende-pouco-de-quem-sao-os-pais_1474047).





### Legislação consultada

Decreto-Lei n.º46/86 de 14 de Outubro.

Decreto-lei n.º 115 de 1997 de 19 de Setembro.

Decreto-lei n.º 15 de 2007 de 19 de Janeiro.

Decreto-Lei n.º 3 /1987 de Janeiro.

Decreto-Lei n.º 35/90 de 25 de Janeiro.

Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de Agosto.

Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio.

Decreto-Lei n.º 120/1999 de 11 de Agosto.

Decreto-Lei n.º 259/2000 de 17 de Outubro.

Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro.

Decreto-Lei n.º 38/2004 de 18 de Agosto.

Decreto-Lei n.º49/2005 de 30 de Agosto.

Decreto-Lei n.º20/2006 de 31 de Janeiro.

Decreto-Lei n.º 46/2006 de 28 de Agosto.

Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro.

Decreto-Lei n.º75/2008 de 22 de Abril.

Decreto-Lei n.º 21/2008 de 12 de Maio.

Decreto do Presidente da República n.º 71/2009 de 30 de Julho.

Decreto do Presidente da República n.º 72/2009 de 30 de Julho.

Decreto-Lei n.º60/2009 de 6 de Agosto.

Decreto-Lei n.º85/2009 de 27 de Agosto.

Decreto-lei n.º 74/2006de 24 de Março, alterado pelo Decreto-lei n.º 107/2008 de 25 de Junho.

Decreto-lei n.º18/2011 de 2 de Fevereiro.

Despacho n.º 105/97 de 1 de Junho.

Despacho n.º7520/98 de 5 de Junho.

Despacho n.º 891/99 de 19 de Outubro.

Despacho n.º 453/2004 de 27 Julho, rectificado pela rectificação n.º 16737 de 2004 de 7 de Setembro.

Despacho n.º1/2005 de 5 de Janeiro.

Despacho n.º19 575/2006 de 25 de Setembro.

Despacho n.º6/2010 de 19 de Fevereiro

Portaria n.º 360/2007 de 30 de Março.

Portaria 196-A/2010

Parecer n.º1/2011 C.N.E. – Reorganização Curricular do Ensino Básico, Diário da República, 2.ª Série - N.º 1 de 3 de Janeiro.

Resolução da Assembleia da República n.º 56/2009 de 7 de Maio.

10 - ANEXOS



## 10.1- ANEXO 1: MATRIZ CURRÍCULO: 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

MATRIZ CURRÍCULO 1.º ICLO: COMPONENTES DO CURRÍCULO	
Educação para a cidadania	<p>Áreas curriculares disciplinares de frequência obrigatória:</p> <p>Língua Portuguesa;</p> <p>Matemática;</p> <p>Estudo do Meio;</p> <p>Expressões: Artísticas; Físico - Motoras.</p>
	<p>Áreas curriculares não disciplinares (a)</p> <p>Área de projecto;</p> <p>Estudo Acompanhado;</p> <p>Formação cívica.</p> <p style="text-align: right;"><b>Total: 25 horas</b></p>
	<p>Formação Pessoal e Social</p> <p>Áreas curriculares disciplinar de frequência facultativa (b) Educação Moral e Religiosa (b).</p> <p style="text-align: right;"><b>Total: 1 hora</b></p> <p style="text-align: right;"><b>TOTAL: 26 horas</b></p> <p>Actividades de enriquecimento (c)</p>

(a) Estas áreas devem ser desenvolvidas em articulação entre si e com as áreas disciplinares, incluindo uma componente de trabalho dos alunos com as tecnologias de informação e da comunicação, e constar explicitamente do projecto curricular da turma (b) Nos termos do n.º 5 do artigo 5.º (c) Actividades de carácter facultativo, nos termos do artigo 9.º, incluindo uma possível iniciação a uma língua estrangeira, nos termos do n.º 1

do artigo 7.º- O trabalho a desenvolver pelos alunos integrará, obrigatoriamente, actividades experimentais e actividades de pesquisa adequadas à natureza das diferentes áreas, nomeadamente no ensino das ciências (Decreto-Lei n.º 209/02, de 17 de Outubro que altera o artigo 13.º e os anexos I, II e III do Decreto Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro).  
Fonte: Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) - <http://www.min-edu.pt/outerFrame.jsp?link=http%3A/www.dgidc.min-edu.pt/>

## 10.2 – ANEXO 2: MATRIZ CURRÍCULO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

MATRIZ CURRÍCULO 2.º CICLO ENSINO BÁSICO COMPONENTES DO CURRÍCULO		Carga horária semanal (x 90 min.) (a)		
		5º Ano	6º Ano	Total Ciclo
Educação para a cidadania	Áreas curriculares disciplinares:			
	Línguas e Estudos Sociais			
	<u>Língua Portuguesa</u> ;	5	5,5	10,5
	<u>Língua Estrangeira</u> ;			
	<u>História e Geografia de Portugal</u>			
	Matemática e Ciências			
	<u>Matemática</u> ;	3,5	3,5	7
	<u>Ciências da Natureza</u>			
	<u>Educação Artística e Tecnológica</u>	3	3	6
	<u>Educação Visual e Tecnológica (b)</u> ;			
<u>Educação Musical</u>				
<u>Educação Física</u>	1,5	1,5	3	
	Educação Moral e Religiosa (c)	0,5	0,5	1
Formação Pessoal e Social	Áreas curriculares não disciplinares (d)			
	Área de projecto;	3	2,5	5
	Estudo acompanhado;			
	Formação Cívica.			
	<b>Total</b>	16 (16,5)	16 (16,5)	32 (33)



		A decidir pela escola	0,5	0,5	1
		<i>Máximo Global</i>	17	17	34
		Actividades de enriquecimento			
		(e)			

(a) Carga horária semanal refere-se a tempo útil de aula e está organizada em períodos de 90 minutos, assumindo a sua distribuição por anos de escolaridade um carácter indicativo. Em situações justificadas, a escola poderá propor uma diferente disposição de carga horária semanal dos alunos, devendo contudo respeitar os totais por área curricular e ciclo, assim como o máximo global indicado para cada ano de escolaridade.

(b) A leccionação de Educação Visual e Tecnológica estará a cargo de dois professores.

(c) Disciplina de frequência facultativa, nos termos do n.º 5 do artigo 5.º

(d) Estas áreas devem ser desenvolvidas em articulação entre si e com as áreas disciplinares, incluindo uma componente de trabalho dos alunos com as tecnologias de informação e da comunicação, e constar explicitamente do projecto curricular da turma. A área de projecto e o estudo acompanhado são assegurados por equipas de dois professores da turma, preferencialmente de áreas científicas diferentes.

(e) Actividade de carácter facultativo, nos termos do artigo 9.º

O trabalho a desenvolver pelos alunos integrará, obrigatoriamente, actividades experimentais e actividades de pesquisa adequadas à natureza das diferentes áreas ou disciplinas, nomeadamente no ensino das ciências. (Decreto-Lei n.º 209/02, de 17 de Outubro que altera o artigo 13.º e os anexos I, II e III do Decreto Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro). Fonte: Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) - - <http://www.min-edu.pt/outerFrame.jsp?link=http%3A/www.dgidc.min-edu.pt/>

## 10.3 - ANEXO 3: MATRIZ CURRÍCULO - 3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

COMPONENTES DO CURRÍCULO		Carga horária semanal (x 90 min.)(a)			
		7º Ano	8º Ano	9º Ano	Total Ciclo
Educação para a cidadania	Áreas curriculares disciplinares:				
	<u>Língua Portuguesa</u>	2	2	2	6
	<u>Língua Estrangeira</u> LE1; LE2.	3	2,5	2,5	8
	Ciências Humanas e Sociais:				
	<u>História</u>	2	2,5	2,5	7
	<u>Geografia</u>				
	<u>Matemática</u>	2	2	2	6
	<u>Ciências Físicas e Naturais</u>	2	2	2,5	6,5
	Ciências Naturais; Físico-Química.				
	<u>Educação Artística</u> <u>Educação Visual</u> ; Outra Disciplina (oferta da escola) (b)	(c) 1	(c) 1	(d) 1,5	5,5
	<u>Educação Tecnológica</u>	(c) 1	(c) 1		
	<u>Educação Física</u>	1,5	1,5	1,5	4,5
	<u>Introdução às Tecnologias de Informação e Comunicação</u>			1	1
	Formação Pessoal				
Educação Moral e Religiosa (e)	0,5	0,5	0,5	1,5	

	e Social	Áreas curriculares não disciplinares (f)				
		Área de projecto;	2,5	2,5	2	7
		Estudo acompanhado;				
		Formação Cívica.				
		<b>Total</b>	17(17,5)	17(17,5)	17,5(18)	51,5 (53)
	A decidir pela escola	0,5	0,5		1	
	<b>Máximo Global</b>	18	18	18	54	
	Actividades de enriquecimento (g)					

(a) Carga horária semanal refere-se a tempo útil de aula e está organizada em períodos de 90 minutos.

(b) A escola poderá oferecer outra disciplina da área da Educação Artística (Educação Musical, Teatro, Dança, etc.) se, no seu quadro docente, existirem professores para a sua docência.

(c) No 7.º e 8.º ano, os alunos têm:

i) Educação Visual ao longo do ano lectivo;

ii) numa organização equitativa com a Educação Tecnológica, ao longo de cada ano lectivo, uma outra disciplina da área da Educação Artística. No caso de a escola não oferecer uma outra disciplina, a Educação Tecnológica terá uma carga horária igual à disciplina de Educação Visual.

(d) No 9.º ano, do conjunto das disciplinas que integram os domínios artísticos e tecnológicos, os alunos escolheram uma única disciplina das que frequentaram no 7.º e 8.º ano.

(e) Disciplina de frequência facultativa, nos termos do n.º 5 do artigo 5.

(f) Estas áreas devem ser desenvolvidas em articulação entre si e com as áreas disciplinares, incluindo uma componente de trabalho dos alunos com as tecnologias de informação e da comunicação, e constar explicitamente do projecto curricular da turma. A área de projecto e a área de estudo acompanhado são asseguradas, cada uma, por um professor.

(g) Actividade de carácter facultativo, nos termos do artigo 9.

O trabalho a desenvolver pelos alunos integrará, obrigatoriamente, actividades experimentais e actividades de pesquisa adequadas à natureza das diferentes áreas ou disciplinas, nomeadamente no ensino das ciências. (Decreto-Lei n.º 209/02, de 17 de Outubro que altera o artigo 13.º e os anexos I, II e III do Decreto Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro). Fonte: Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) <http://www.min-edu.pt/outerFrame.jsp?link=http%3A//www.dgidc.min-edu.pt/>

## 10.4 - ANEXO 4: 3.º CICLO - CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO (CEF) - TIPO 2

### 3.º CICLO- CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO (CEF) -TIPO 2

Os planos de estudo dos CEF incluem duas componentes de formação, uma de base e uma tecnológica.

Componentes de formação		Carga horária
Base	Sociocultural	798 Horas
	Científica	333 Horas
Tecnológica	Técnica	768 Horas
	Prática	210 Horas
<b>Total</b>		<b>2109</b>

As áreas de formação disponíveis para esta oferta são as seguintes:

Área de Educação -Formação	Ambientes naturais e vida selvagem	Hotelaria e restauração
	Artesanato	Indústrias alimentares
	Audiovisuais e produção dos <i>media</i>	Indústrias do têxtil, vestuário, calçado e couro
	Biblioteconomia, arquivo e documentação	<i>Marketing</i> e publicidade
	Ciências informáticas	Materiais
	Comércio	Metalurgia e metalomecânica
	Contabilidade e fiscalidade	Produção agrícola e animal
	Construção civil	Protecção do ambiente
	Construção e reparação de veículos a motor	Serviços de apoio a crianças e jovens
	Cuidados de beleza	Serviços domésticos
	Electricidade e energia	Silvicultura e caça
	Electrónica e automação	Tecnologia dos processos químicos
	Floricultura e jardinagem	Terapia e reabilitação
	Gestão e administração	

## 10.5 - ANEXO 5: 3.º CICLO - CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO (CEF) - TIPO 3

### 3º CICLO -CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO (CEF) - TIPO 3

Os planos de estudo dos CEF incluem duas componentes de formação, uma de base e uma tecnológica.

Componentes de formação		Carga horária
Base	Sócio-cultural	192 Horas
	Científica	66 Horas
Tecnológica	Técnica	732 Horas
	Prática	210 Horas
<b>Total</b>		<b>1200</b>

As áreas de formação disponíveis para esta oferta são as seguintes:

Área de Educação Formação	Ambientes naturais e vida selvagem	Hotelaria e restauração
	Artesanato	Indústrias alimentares
	Audiovisuais e produção dos <i>media</i>	Indústrias do têxtil, vestuário, calçado e couro
	Biblioteconomia, arquivo e documentação	<i>Marketing</i> e publicidade
	Ciências informáticas	Materiais
	Comércio	Metalurgia e metalomecânica
	Contabilidade e fiscalidade	Produção agrícola e animal
	Construção civil	Protecção do ambiente
	Construção e reparação de veículos a motor	Serviços de apoio a crianças e jovens
	Cuidados de beleza	Serviços domésticos
	Electricidade e energia	Silvicultura e caça
	Electrónica e automação	Tecnologia dos processos químicos
	Floricultura e jardinagem	Terapia e reabilitação
	Gestão e administração	

10.6 - ANEXO 6: (CCVA) - CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE VIDA DE ALUMNOS ADOLESCENTES DE GÓMEZ-VELA Y VERDUGO (2002)

**PARTE I: CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE VIDA DE ALUMNOS ADOLESCENTES (GÓMEZ-VELA Y VERDUGO, 2002)**

**DATOS DE LA EVALUACIÓN:**

Lugar y fecha: .....

Nombre del evaluador:

Formación:

**DATOS DEL ALUMNO:**

Nombre y apellidos ..... Sexo V  M

Edad: .....

N.E.E.  Si  No Tipo (Diagnóstico)

Dirección: .....

Localidad: .....

Provincia: ..... País: .....

**DATOS ESCOLARES:**

Centro Educativo ..... Curso .....

Valoración académica global:

Tipo de centro (Especial / Ordinario):

Tipo de educación recibida anteriormente (Especial / Ordinaria):

**DATOS FAMILIARES:**

Profesión del padre: .....

Profesión de la madre: .....

Nivel de ingresos familiares:

Nivel educativo alcanzado por los padres: .....

Nº de hijos: .....

Lugar que ocupa el alumno entre los hermanos: .....



---

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE VIDA DE ALUMNOS ADOLESCENTES (GÓMEZ-VELA Y VERDUGO, 2002)

### INSTRUCCIONES

A continuación aparece una serie de frases que pueden estar relacionadas con distintos aspectos de tu vida. Después aparecen unas iniciales que se corresponden con las siguientes expresiones: Totalmente de acuerdo (TA), De acuerdo (A), En desacuerdo (D) y Totalmente en desacuerdo (TD). Lee cuidadosamente cada una de las frases y elige la respuesta que mejor describe lo que te suele ocurrir. Por ejemplo, si una frase dice “Tengo un gran número de amigos” y estás muy de acuerdo, rodea con un círculo la respuesta TA (Totalmente de acuerdo) de la siguiente forma:

“Tengo un gran número de amigos”  TA      A      D      TD

Por el contrario, si la frase no tiene nada que ver con tu vida, rodea con un círculo la respuesta TD (Total desacuerdo) de la siguiente manera:

“Tengo un gran número de amigos”    TA      A      D       TD

Si te equivocas, tacha la respuesta equivocada y rodea con un círculo la respuesta elegida. Así:

“Tengo un gran número de amigos”  TA      A       D      TD

### RECUERDA:

- LEE LAS FRASES DETENIDAMENTE
- CONTESTA CON SINCERIDAD
- NO EXISTEN RESPUESTAS CORRECTAS E INCORRECTAS
- SI TIENES ALGUNA DUDA, PREGÚNTAME



A: Totalmente de acuerdo; A: Acuerdo; D: Desacuerdo; TD: Totalmente en desacuerdo

(*) 1. A. Me llevo bien con mis <b>padres</b>	TA	A	D	TD
B. Me llevo bien con mis <b>hermanos/as</b>	TA	A	D	TD
2. En mi ciudad encuentro los servicios que necesito (hospitales, institutos, facultades, tiendas, centros deportivos y de ocio, ...)	TA	A	D	TD
3. Tengo muchas cosas que otros chicos/as de mi edad <b>no</b> tienen (equipo de música, zapatillas de deporte y gafas de sol de marca, video-consola, etc.)	TA	A	D	TD
(#) 4. Soy feliz	TA	A	D	TD
5. En general, mi salud es buena	TA	A	D	TD
6. La educación que estoy recibiendo me va a ayudar a progresar en el futuro	TA	A	D	TD
(#) 7. Tomo decisiones importantes en relación con mi vida	TA	A	D	TD
8. Siempre digo la verdad	TA	A	D	TD
9. Me llevo bien con la mayor parte de las personas que conozco	TA	A	D	TD
10. Siempre me comporto correctamente	TA	A	D	TD
11. Creo que la situación económica de mi familia es <b>peor</b> que la de muchos de mis compañeros	TA	A	D	TD
12. Me siento importante	TA	A	D	TD
(#) 13. Tengo que tomar medicamentos a diario	TA	A	D	TD
14. La educación que recibo es <b>completa, útil y adecuada</b>	TA	A	D	TD
15. La salud es importante para mí	TA	A	D	TD
16. Soy un buen perdedor	TA	A	D	TD
(*)17. A. Mantengo buenas relaciones con mis <b>abuelos</b>	TA	A	D	TD
B. Mantengo buenas relaciones con mis <b>tíos</b>	TA	A	D	TD
C. Mantengo buenas relaciones con mis <b>primos</b>	TA	A	D	TD

**A:** Totalmente de acuerdo; **A:** Acuerdo; **D:** Desacuerdo; **TD:** Totalmente en desacuerdo

18- <b>A.</b> Estoy informado/a de las actividades en las que puedo participar en el <b>colegio</b>	TA	A	D	TD
<b>B.</b> Estoy informado/a de las actividades en las que puedo participar en el <b>barrio</b>	TA	A	D	TD
<b>C.</b> Estoy informado/a de las actividades en las que puedo participar en <b>otros lugares de la ciudad</b>	TA	A	D	TD
19. Creo que la situación económica de mi familia es <b>mejor</b> que la de muchos de mis compañeros	TA	A	D	TD
20. Me siento un cero a la izquierda	TA	A	D	TD
(#)21. Voy al médico frecuentemente (una vez al mes o más)	TA	A	D	TD
22. Siempre estoy dispuesto a admitir un error cuando lo he cometido	TA	A	D	TD
23. Soy una persona bastante independiente	TA	A	D	TD
24. Nunca he dicho nada malintencionado acerca de nadie	TA	A	D	TD
25. Mis amigos me ayudarían si lo necesitara	TA	A	D	TD
(#)26. Creo que los demás respetan mis derechos	TA	A	D	TD
27- <b>A.</b> Mis padres me dan una paga semanal o mensual <b>que me permite comprar lo que necesito</b>	TA	A	D	TD
<b>B.</b> Mis padres me dan una paga semanal o mensual <b>que me permite ahorrar</b>	TA	A	D	TD
28. En general, mi vida me satisface	TA	A	D	TD
(#)29. Intento llevar una vida sana	TA	A	D	TD
30. Soy bueno en muchas de las actividades en las que participo (deporte o actividades culturales, por ejemplo)	TA	A	D	TD
31. Soy una persona autónoma	TA	A	D	TD
32. La educación que recibo es <b>incompleta e inadecuada</b>	TA	A	D	TD

**A:** Totalmente de acuerdo; **A:** Acuerdo; **D:** Desacuerdo; **TD:** Totalmente en desacuerdo

33. Hay alguien especial en mi vida que me escucha, me cuida, me quiere y con quien lo paso bien	TA	A	D	TD
34. <b>A.</b> En el <b>colegio</b> hay bastantes actividades en las que puedo participar (campeonatos, asociaciones,...)	TA	A	D	TD
<b>B.</b> En el <b>barrio</b> hay bastantes actividades en las que puedo participar (campeonatos, asociaciones, grupos de ocio, ...)	TA	A	D	TD
<b>C.</b> En la <b>ciudad</b> hay bastantes actividades en las que puedo participar (campeonatos, asociaciones, grupos de ocio, ...)	TA	A	D	TD
35. Tengo una habitación para mi solo	TA	A	D	TD
36. <b>No</b> tengo demasiadas preocupaciones que hagan difícil mi vida	TA	A	D	TD
37. Nunca tomo decisiones, otros deciden por mí (por ejemplo, mis padres deciden lo que debo estudiar)	TA	A	D	TD
38. Lo que he conseguido hasta ahora en el colegio y el instituto ha sido el resultado de mi esfuerzo	TA	A	D	TD
39. Aunque mis padres y profesores me aconsejan sobre lo mejor para mí, la última palabra es mía	TA	A	D	TD
40. Nunca he sido maleducado con mis padres	TA	A	D	TD
(#) 41. Si necesitara ayuda, cuento con personas que me la ofrecerían	TA	A	D	TD
42. Me gustaría tener más oportunidades en mi ciudad: estudios, actividades de ocio,....	TA	A	D	TD
43. Mi casa es confortable	TA	A	D	TD
44. Me gusta mi cuerpo	TA	A	D	TD
(#) 45. Tengo problemas médicos permanentes de tipo visual, auditivo y/o físico	TA	A	D	TD
46. La mayor parte de los profesores saben bastante de su asignatura	TA	A	D	TD
47. Mis padres controlan totalmente mi vida	TA	A	D	TD
48. Siempre he pedido disculpas cuando he dicho o he hecho algo mal	TA	A	D	TD

A: Totalmente de acuerdo; A: Acuerdo; D: Desacuerdo; TD: Totalmente en desacuerdo

(#)49. Las relaciones con mi familia son difíciles	TA	A	D	TD
50. Participo en bastantes actividades en el colegio y fuera de él (equipos deportivos, asociaciones culturales, etc.)	TA	A	D	TD
51. Los ingresos de mis padres <b>no</b> nos permiten darnos caprichos	TA	A	D	TD
52. En general, estoy contento/a con mi vida	TA	A	D	TD
53. Mi estado de salud <b>no</b> es bueno	TA	A	D	TD
(#)54. Me siento incapaz de aprobar algunas asignaturas	TA	A	D	TD
55. <b>No</b> puedo elegir casi nada, todo me lo imponen (lo que debo estudiar, cómo debo vestirme, con quien tengo que salir, a qué hora llegar a casa, etc.)	TA	A	D	TD
56. En general, me divierte molestar a los demás	TA	A	D	TD
57. Tengo un buen número de amigos	TA	A	D	TD
58 <b>A.</b> Creo que en el <b>colegio</b> se respeta a todo tipo de personas, aunque sean diferentes	A	A	D	TD
<b>B.</b> Creo que en mi <b>barrio</b> se respeta a todo tipo de personas, aunque sean diferentes	TA	A	D	TD
<b>C.</b> Creo que en la <b>ciudad</b> donde vivo se respeta a todo tipo de personas, aunque sean diferentes	TA	A	D	TD
59. El sueldo de mis padres nos permite vivir bien	TA	A	D	TD
60. Me siento bien conmigo mismo/a	TA	A	D	TD
61. Cuando he estado enfermo, me han atendido correctamente en el hospital o el centro de salud	TA	A	D	TD
(*)62. <b>A.</b> Intento aprender diariamente <b>sobre mí mismo</b>	TA	A	D	TD
<b>B.</b> Intento aprender diariamente <b>cosas que me sean útiles</b>	TA	A	D	TD
63. Tengo las riendas de mi vida	TA	A	D	TD
(*)64. <b>A.</b> Nunca me han castigado / regañado en <b>casa</b>	TA	A	D	TD
<b>B.</b> Nunca me han castigado / regañado en <b>clase</b>	TA	A	D	TD
(#) 65. Mi ciudad <b>no</b> tiene muchos servicios que necesito (hospitales, facultades, lugares de ocio,...)	TA	A	D	TD
(#) 66. Siempre respeto los derechos de los demás	TA	A	D	TD



## 10.7 – ANEXO: 7.1 - PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO DE APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO EM MEIO ESCOLAR

Marília Coelho Ribeiro Costa

Professora de Nomeação Definitiva

Agrupamento Vertical de Escolas de Mondim de Basto

Doutoranda: EDUCACIÓN ESPECIAL - Objeto e Tendencias de Investigación, pela  
Universidade de Salamanca

Expõe e solicita:

Ao Director: DGIDC - Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

A percepção de qualidade de vida em adolescentes é um assunto que é de difícil definição. No entanto as múltiplas exigências do mundo actual e as mudanças sócio – educativas são factores que, dificilmente, deixam de afectar a qualidade de vida dos jovens adolescentes.

Para avaliar a percepção de vida em adolescentes utilizamos um questionário Qualidade de Vida Escolar dos Alunos do Ensino Básico (Verdugo y Gómez - Vela, 2002).

O Projecto/tese tem como objectivo avaliar a qualidade de vida, percebida pelos alunos do 3º ciclo de escolaridade obrigatória, com e sem necessidades educativas especiais.

Para proceder à aplicação do questionário, será delimitada uma amostra incidente na região Norte de Portugal, representativa do 7º, 8º e 9º ano de escolaridade.

Metodologia proposta:

Os questionários serão enviados às escolas pelo correio. Serão aplicados, num dos tempos destinados às actividades curriculares não disciplinares (Formação Cívica, Área de Projecto ou Estudo Acompanhado). O professor responsável deverá distribuir, apoiar no preenchimento e recolher os questionários, que depois de preenchidos, serão entregues no conselho executivo, a fim de serem devolvidos ao investigador.

O questionário será apresentado nos seguintes formatos: Impressão em papel; Impressão Braille; Formato Digital.

Os alunos com necessidades educativas especiais serão apoiados no preenchimento dos questionários, pelos seus professores de apoio educativo, consoante a sua especificidade.

As conclusões deste estudo deverão servir para que as autoridades responsáveis (educação, saúde /emprego, inclusão social ...) possam ajustar as suas políticas e iniciativas à optimização de recursos qualificados.

A importância deste estudo permite-nos solicitar a sua valiosa colaboração na permissão de aplicação dos questionários.

A todas as escolas será dado a conhecer os objectivos do estudo, assim como, solicitação de participação no estudo.

Calendarização:

1º Período escolar 2008/2009 - Solicitação de autorizações

2ºe 3º Período 2008/2009 - Aplicação dos questionários

Junto anexo:

Memória de tese;

Parecer de orientador de tese;

Declaração de inscrição;

Questionário de aplicação.

Resta-nos agradecer a sua colaboração, mantendo-nos ao seu inteiro dispor para quaisquer informações ou esclarecimentos adicionais, através do endereço de correio electrónico:

[mariliacosta@hotmail.com](mailto:mariliacosta@hotmail.com)

## 10.7- ANEXO: 7. 2 - AUTORIZAÇÃO DE APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO EM MEIO ESCOLAR

Monotorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 0014700001

De: **[mime-noreply@gepe.min-edu.pt](mailto:mime-noreply@gepe.min-edu.pt)**

Enviada:terça-feira, 11 de novembro de 2008 14:09:07

Para: [mariliacosta@hotmail.com](mailto:mariliacosta@hotmail.com); [mariliacosta@hotmail.com](mailto:mariliacosta@hotmail.com)

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0014700001, com a designação *Avaliação qualidade de vida dos alunos do 3º ciclo do Ensino Básico (Verdugo y Gómez)-Vela,2002*, registado em 23-09-2008, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exma. Senhora Dra. Marília Coelho Ribeiro Costa

Informo por este meio que o pedido de aplicação de inquérito em meio escolar é autorizado pela DGIDC mas terá de proceder ao pedido de autorização dos pais/encarregados de educação dos alunos para que os mesmos respondam ao questionário. Gostaríamos também de apresentar as seguintes sugestões: - Proceder à realização de uma introdução que explicita os objectivos do estudo e agradeça a colaboração dos respondentes (poderá colocar tal introdução antes das instruções de preenchimento do questionário) - Nas P. 11 e 19, substituir “, de que, a” por “do que a” - Separar a P. 14 em a), b) e c) pois são questões diferentes; Separar a P. 32 em a) e b) pois são questões diferentes

Com os melhores cumprimentos Joana Brocardo Directora – Geral DGIDC

Observações:

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.gepe.min-edu.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.





## 10.8 – ANEXO 8: SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Senhor Encarregado(a) Educação

A percepção de qualidade de vida em adolescentes é um assunto que é de difícil definição. No entanto as múltiplas exigências do mundo actual e as mudanças sócio – educativas são factores que, dificilmente deixam de afectar a qualidade de vida dos jovens adolescentes.

Para avaliar a percepção de vida em adolescentes utilizamos um questionário Qualidade de Vida Escolar dos Alunos do Ensino Básico (Gómez - Vela y Verdugo, 2002).

O Projecto/tese tem como objectivo avaliar a qualidade de vida, percebida pelos alunos do 3º ciclo de escolaridade obrigatória, com e sem necessidades educativas especiais.

Para proceder à aplicação do questionário, contamos com a colaboração dos alunos, no preenchimento do questionário. Neste sentido, solicito a Vª Ex., se digne autorizar o seu educando, a colaborar no preenchimento do respectivo questionário. Este será dado a preencher aos alunos, nas áreas curriculares não disciplinares de Formação Cívica, Estudo Acompanhado ou Área de Projecto.

Escola: \_\_\_\_\_ 2008/2009

Nome do aluno: \_\_\_\_\_ Tª \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_

AUTORIZO \_\_\_\_\_; NÃO AUTORIZO \_\_\_\_\_ (assinalar a opção desejada com um X)

Encarregado(a) de Educação: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Recebi \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Aplicador \_\_\_\_\_

Grata pela atenção dispensada

A professora/doutoranda

Marília Coelho Ribeiro Costa



## 10.9 - ANEXO 9: PEDIDO DE PARTICIPAÇÃO ÀS ESCOLAS

**Mondim de Basto, 2009**

Ex Senhor(a)

Presidente do Conselho Executivo

Marília Coelho Ribeiro Costa, professora do 2ºciclo de escolaridade, a exercer funções no Agrupamento Vertical de Escolas de Mondim de Basto, encontra-se a frequentar o Programa de *Doutorado Educação Especial: Objecto e Tendências de Investigação* na Universidade de Salamanca.

A tese de doutoramento que se pretende desenvolver versa a qualidade vida em adolescentes, a frequentar o 3.ºciclo de escolaridade obrigatória, do ensino regular, dirigido pela Dra. Francisca González Gil.

Deste modo, venho solicitar colaboração/permissão para a recolha de informação necessária para o desenvolvimento do trabalho de Tese de Doutoramento.

A percepção da qualidade de vida em adolescentes é um assunto de difícil definição. No entanto, as múltiplas exigências do mundo actual, as mudanças sócio – educativas são factores que dificilmente deixam de afectar a qualidade de vida dos jovens adolescentes.

O Projecto/tese tem como objectivo avaliar a qualidade de vida percebida pelos alunos, com e sem necessidades educativas especiais, a frequentar o 3.º ciclo de escolaridade obrigatória, do ensino regular, na região Norte de Portugal.

Para proceder à aplicação do questionário, contamos com a colaboração dos alunos com e sem necessidades educativas especiais, no preenchimento do questionário.

Metodologia proposta:

- 1 - O questionário implica a autorização por parte dos encarregados de educação.
- 2 - Junto se enviará um exemplar por aluno, que poderá ser distribuído pelo professor aplicador ou pelo director de turma.

- 3 - Aplicação do questionário a uma turma de 7º, 8º ou 9º ano, de preferência em turma/grupo, que integre alunos com necessidades educativas especiais, ou turma de cursos de Educação e Formação.
- 4 - Os questionários e restantes documentos de apoio serão enviados às escolas pelo correio, após acusação de recepção de intenção de colaboração, por parte das escolas.
- 5 - Poderão ser aplicados, num dos tempos destinados às actividades curriculares não disciplinares (Formação Cívica, Área de Projecto ou Estudo Acompanhado).
- 6 - O professor responsável deverá distribuir, apoiar no preenchimento e recolher os questionários, que depois de preenchidos, serão entregues no conselho executivo, para serem devolvidos ao investigador.
- 7 - O questionário será apresentado nos seguintes formatos: Impressão em papel; Impressão Braille; Formato Digital.
- 8 - Os alunos com necessidades educativas especiais serão apoiados no preenchimento dos questionários, pelos seus professores de apoio educativo, consoante a sua especificidade. No caso de o aluno ter dificuldade no registo escrito, o professor de apoio poderá ler as questões e registar a resposta dada pelo aluno, no questionário.
- 9 - Assim, e para que se possa proceder a organização da aplicação dos questionários será necessário confirmação, da possível colaboração ou não, assim como as necessidades/quantidades de questionários em formato digital ou formato Braille e impressão em papel.
- 10 - A aplicação dos questionários decorrerá até 30 de Maio de 2009.
- 11 - Outras informações que sejam pertinentes e necessárias poderão ser prestadas.

Aguardamos a vossa compreensão e colaboração.

Junto se anexa: Declaração de autorização de aplicação dos questionários (DGIDC); Modelo de questionário a aplicar; Memória de tese.

Muito obrigada pela vossa colaboração. Atentamente, Marília Costa ;Contactos: Telemóvel: 969087446; Correio electrónico: [mariliacosta@hotmail.com](mailto:mariliacosta@hotmail.com)

#### DECLARAÇÃO DE INTENÇÃO DE COLABORAÇÃO

DECLARO PARTICIPAR NA AMOSTRA DO ESTUDO: SIM  NÃO

NÚMERO DE QUESTIONÁRIOS, FORMATO DIGITAL\_\_\_\_

NÚMERO DE QUESTIONÁRIOS, FORMATO BRAILLE\_\_\_\_

NÚMERO DE QUESTIONÁRIOS, FORMATO PAPEL\_\_\_\_

PRESIDENTE DO CONSELHO EXECUTIVO\_\_\_\_\_

10.10 - ANEXO 10: SOLICITAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO ÀS ESCOLAS VIA INTERNET (EXEMPLAR)

**Para:**

[info@eb23-abel-salazar.rcts.pt](mailto:info@eb23-abel-salazar.rcts.pt);

[info@eb23-vila-seca.rcts.pt](mailto:info@eb23-vila-seca.rcts.pt);

[info@eb23-amares.rcts.pt](mailto:info@eb23-amares.rcts.pt);

[info@eb23-andre-soares.rcts.pt](mailto:info@eb23-andre-soares.rcts.pt);

[info@eb23-a-correia-oliveira.rcts.pt](mailto:info@eb23-a-correia-oliveira.rcts.pt);

[fermentos@mail.telepac.pt](mailto:fermentos@mail.telepac.pt);

[eb23cabreiros@mail.telepac.pt](mailto:eb23cabreiros@mail.telepac.pt);

[eb23ctaip@mail.telepac.pt](mailto:eb23ctaip@mail.telepac.pt);

[info@eb23-dona-maria-ii.rcts.pt](mailto:info@eb23-dona-maria-ii.rcts.pt);

[executivo@agrupamento-escolas-dr-francisco-sanches.pt](mailto:executivo@agrupamento-escolas-dr-francisco-sanches.pt)

**Assunto:** FW: Solicitação de colaboração tese doutoramento

**Anexos:** pedido de aplicação do questionário escolas.doc; doutoramento  
pedido de autorização de aplicação questionários DGIDC. Pdf;  
Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar pdf. Pdf; docsmarilia.  
Pdf

Ex. SENHOR PRESIDENTE DO CONSELHO EXECUTIVO E/ OU DIRECTOR

Marília Costa, professora do 2º Ciclo, Agrupamento Vertical de Escolas de Mondim de Basto

VENHO POR ESTE MEIO SOLICITAR A VOSSA COLABORAÇÃO NO APOIO AO DESENVOLVIMENTO DA TESE DE DOUTORAMENTO.

JUNTO ANEXO

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO / PROCEDIMENTOS

DOCUMENTOS RELATIVOS AO PROCESSO.

GRATA PELA ATENÇÃO DISPENSADA

Marília Costa



10.11 - ANEXO 11: ACEITAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO (MODELO).

Correio electrónico: [mariliacosta@hotmail.com](mailto:mariliacosta@hotmail.com)

**DECLARAÇÃO DE INTENÇÃO DE COLABORAÇÃO**

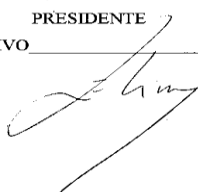
DECLARO PARTICIPAR NA AMOSTRA DO ESTUDO: SIM  NÃO

NÚMERO DE QUESTIONÁRIOS, FORMATO DIGITAL \_\_\_

NÚMERO DE QUESTIONÁRIOS, FORMATO BRAILLE \_\_\_

NÉMERO DE QUETIONÁRIOS, FORMATO PAPEL 102

PRÉSIDENTE DO CONSELHO  
EXECUTIVO \_\_\_\_\_

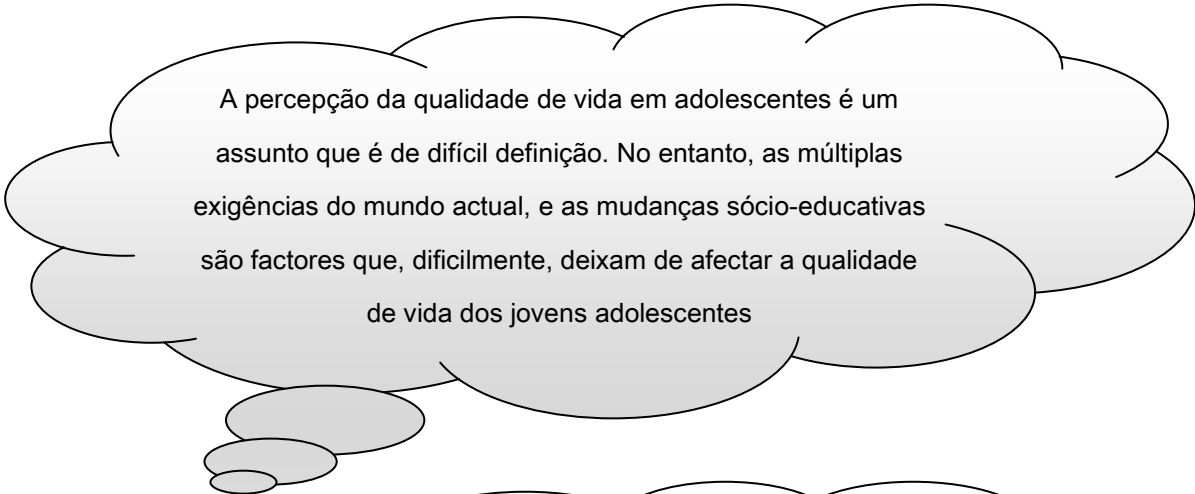




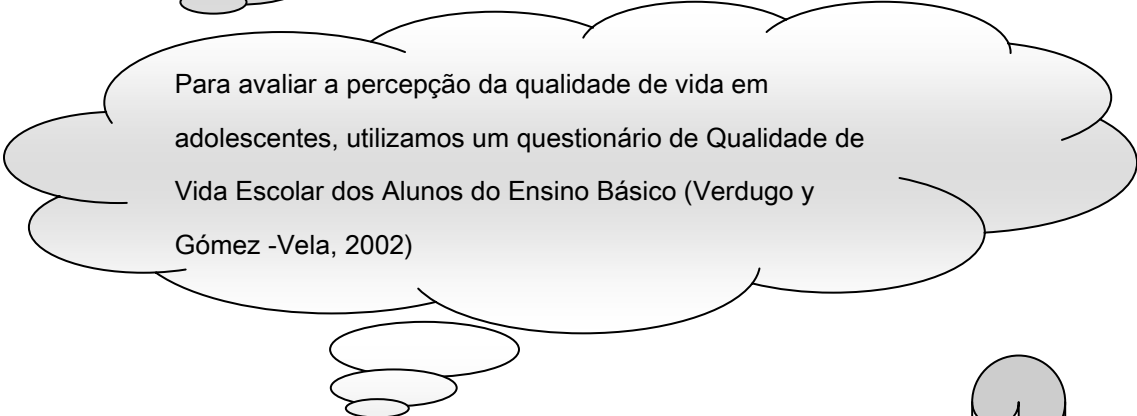


10.12 - ANEXO 12: CCVA - CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE VIDA DE ALUMNOS ADOLESCENTES, GOMÉZ-VELA VERDUGO Y (2002, 2004), VERSÃO TRADUZIDA PARA PORTUGUÊS

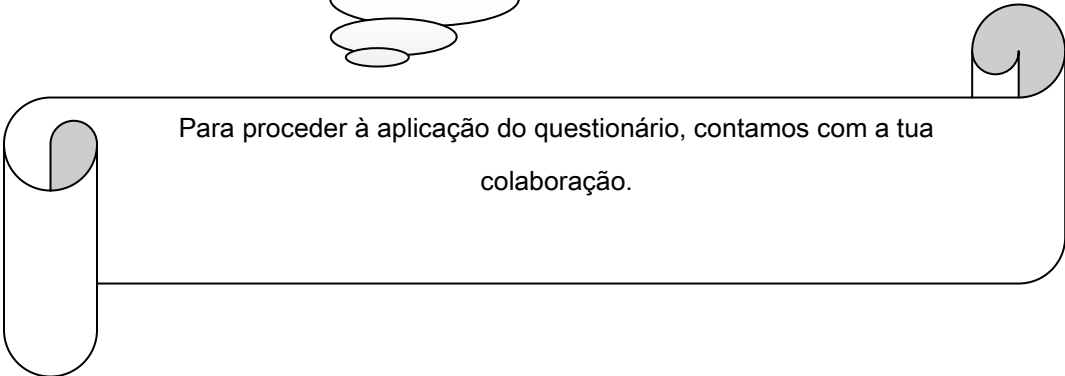
Caro(a) aluno(a)



A percepção da qualidade de vida em adolescentes é um assunto que é de difícil definição. No entanto, as múltiplas exigências do mundo actual, e as mudanças sócio-educativas são factores que, dificilmente, deixam de afectar a qualidade de vida dos jovens adolescentes



Para avaliar a percepção da qualidade de vida em adolescentes, utilizamos um questionário de Qualidade de Vida Escolar dos Alunos do Ensino Básico (Verdugo y Gómez -Vela, 2002)



Para proceder à aplicação do questionário, contamos com a tua colaboração.

Obrigada

A professora doutoranda Marília Coelho Ribeiro Costa

**QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DE VIDA DE ALUNOS ADOLESCENTES (GOMÉZ – VELA E VERDUGO, 2002, 2004)**

Escola:
Ano que frequenta: 7º ano <input type="checkbox"/> ; 8º ano <input type="checkbox"/> ; 9ºano <input type="checkbox"/> . Ano lectivo ____/____
Frequenta curso de Educação e Formação: Não <input type="checkbox"/> ; Sim <input type="checkbox"/> ; Qual _____
Data: ____/____/____ Localidade:
Avaliador:
Cargo que exerce: Director de Turma <input type="checkbox"/> Professor <input type="checkbox"/> Outro <input type="checkbox"/> Qual _____

**Dados do aluno(a)**

Sexo: Masculino <input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> Idade _____
Necessidades Educativas Especiais: Não <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Qual: _____
Durante o seu percurso escolar ficou retido alguma vez? Não <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Se respondeu <b>sim</b> , quantas vezes. ____.
Número de irmãos: ____; Idades dos irmãos: ____; ____; ____; ____; ____; ____
Andas na Escola porque:
Gosto <input type="checkbox"/> Sou obrigado(a) <input type="checkbox"/> É necessário <input type="checkbox"/> Outro <input type="checkbox"/> Qual _____

**Dados sócio – educativos – económicos – familiares**

Dados	Pai	Mãe
Profissão		
Idade		
Habilitação Literária – <b>sublinha</b> a opção correspondente.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Não sabe ler / escrever <input type="checkbox"/></li> <li>▪ Sabe ler / escrever mas não completou a 4º classe <input type="checkbox"/></li> <li>▪ 4º Classe <input type="checkbox"/></li> <li>▪ 2º Ciclo <input type="checkbox"/></li> <li>▪ 3º Ciclo <input type="checkbox"/></li> <li>▪ Secundário <input type="checkbox"/></li> <li>▪ Bacharelato <input type="checkbox"/></li> <li>▪ Licenciado <input type="checkbox"/></li> <li>▪ Diploma superior estudos avançados <input type="checkbox"/></li> <li>▪ Mestre <input type="checkbox"/></li> <li>▪ Doutor <input type="checkbox"/></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Não sabe ler / escrever <input type="checkbox"/></li> <li>▪ Sabe ler / escrever mas não completou a 4º classe <input type="checkbox"/></li> <li>▪ 4º Classe <input type="checkbox"/></li> <li>▪ 2º Ciclo <input type="checkbox"/></li> <li>▪ 3º Ciclo <input type="checkbox"/></li> <li>▪ Secundário <input type="checkbox"/></li> <li>▪ Bacharelato <input type="checkbox"/></li> <li>▪ Licenciado <input type="checkbox"/></li> <li>▪ Diploma superior estudos avançados <input type="checkbox"/></li> <li>▪ Mestre <input type="checkbox"/></li> <li>▪ Doutor <input type="checkbox"/></li> </ul>

**Situação profissional**

Pai: Empregado ; Desempregado

Mãe: Empregada ; Desempregada

**Habitação:** Casa própria ; Casa arrendada; Outra: Qual: \_\_\_\_\_

**Número de pessoas a depender dos rendimentos do agregado familiar** \_\_\_\_\_

**Rendimento do agregado familiar é proveniente:** Pai; Mãe ; Pai / Mãe; Outro: Qual \_\_\_\_\_

### Instruções

Ao longo do questionário aparece uma série de frases/questões que podem estar relacionadas com diferentes aspectos da tua vida.

À frente de cada frase /questão aparecem as iniciais representadas na seguinte tabela:

CT	Concordo Totalmente;
C	Concordo;
NC	Não Concordo;
DT	Discordo Totalmente

Lê com atenção, cada uma das frases, e escolhe a resposta que melhor se adequa ao que te costuma acontecer ou sentir.

Por exemplo

"Tenho um grande número de amigos"

Concordas muito com isso, ou seja é essa a tua realidade, marca com um quadrado a resposta CT – que significa – **Concordo Totalmente**;

Assim:

"Tenho um grande número de amigos" CT...C...NC...TD

Ao contrário, se a frase não tem nada a ver com o que tu sentes, ou com a tua realidade, com a tua vida, marca com um quadrado a resposta DT, que significa – **Discordo Totalmente**.

Assim:

"Tenho um grande número de amigos" CT...C...NC...DT

Caso te enganes, risca a resposta errada e marca com um quadrado a resposta certa.

Assim:

"Tenho um grande número de amigos" CT...C...NC...TD

Lembra-te:

Responde com a máxima sinceridade

Se tiveres alguma dúvida, pergunta.

CT – Concordo totalmente; C – Concordo; NC- Não concordo; DT - Discordo totalmente

1-A -Dou-me bem com os meus <b>pais</b>	CT	C	NC	DT
1-B -Dou-me bem com os meus <b>irmãos</b>	CT	C	NC	DT
2.A minha cidade/ vila/aldeia proporciona os serviços que necessito (hospitais, escolas, institutos, faculdades, centros desportivos e de lazer, ...)	CT	C	NC	DT
3. Tenho muitas coisas que outros jovens da minha idade <b>não</b> têm (mota, MP3, computador, telemóvel, sapatilhas, óculos de sol de marca, consola, etc.)	CT	C	NC	DT
4. Sou feliz	CT	C	NC	DT
5. De um modo geral, diria que sou saudável	CT	C	NC	DT
6. A educação que estou a receber vai-me ajudar a ir mais longe no futuro	CT	C	NC	DT
7. Tomo decisões importantes em relação à minha vida	CT	C	NC	DT
8. Digo sempre a verdade	CT	C	NC	DT
9. Dou-me bem com a maior parte das pessoas que conheço	CT	C	NC	DT
10. Porto-me sempre com é devido /correctamente.	CT	C	NC	DT
11. Acho que a situação económica da minha família é <b>pior</b> , de que a, dos meus colegas	CT	C	NC	DT
12. Sinto-me importante	CT	C	NC	DT
13. Tomo medicação diariamente	CT	C	NC	DT
14- A educação que recebo é:				
<b>Completa;</b>	CT	C	NC	DT
<b>Útil</b>	CT	C	NC	DT
<b>Adequada</b>	CT	C	NC	DT
15. Para mim a saúde é importante	CT	C	NC	DT

16. Sou bom perdedor	CT	C	NC	DT
17. A – Dou-me bem com os meus <b>avós</b> ;	CT	C	NC	DT
17 B – Dou -me bem com os meus <b>tios</b> ;	CT	C	NC	DT
17 C – Dou-me bem com os meus <b>primos</b> .	CT	C	NC	DT
18. A- Estou informado(a) quanto às actividades, nas quais posso participar na minha <b>escola</b> ;	CT	C	NC	DT
18. B -Estou informado(a) quanto às actividades, nas quais posso participar na minha área de <b>residência/onde moro</b> .	CT	C	NC	DT
18. C -Estou informado(a) quanto às actividades, nas quais posso participar <b>fora da área da minha residência/local onde moro</b> .	CT	C	NC	DT
19. Acho que a situação económica da minha família, é <b>melhor</b> , de que a de muitos, dos meus colegas	CT	C	NC	DT
20. Sinto-me como se fosse um zero à esquerda	CT	C	NC	DT
21 Vou ao médico frequentemente (uma vez por mês ou mais).	CT	C	NC	DT
22. Estou sempre disposto(a) a admitir que cometi um erro quando o faço	CT	C	NC	DT
23. Sou uma pessoa bastante independente	CT	C	NC	DT
24. Nunca disse nada mal-intencionado, sobre ninguém	CT	C	NC	DT
25. Se necessitasse, os meus amigos ajudar-me-iam	CT	C	NC	DT
26. Os meus direitos são respeitados	CT	C	NC	DT
27.A – Os meus pais dão-me uma semanada/mesada <b>que me permite comprar o que necessito</b>	CT	C	NC	DT
27 B – Os meus pais dão-me uma semanada/mesada <b>que me permite poupar</b>	CT	C	NC	DT
28. De um modo geral, estou satisfeito com a minha vida	CT	C	NC	DT

29. Tento levar uma vida saudável	CT	C	NC	DT
30 – Sou capaz de desenvolver um bom papel em muitas actividades em que participo (culturais, desportivas etc.)	CT	C	NC	DT
31. Sou uma pessoa autónoma	CT	C	NC	DT
32. A educação que recebo é:				
<b>a) Incompleta</b>	CT	C	NC	DT
<b>b) Desadequada</b>	CT	C	NC	DT
33. Há alguém na minha vida que me ouve, que cuida de mim, que gosta de mim e com quem gosto de estar	CT	C	NC	DT
34.A – Na minha <b>escola</b> há muitas actividades em que posso participar (campeonatos, clubes, grupos de ocupação de tempos livres, ...)	CT	C	NC	DT
34 –B – Na minha <b>residência/local onde moro</b> há muitas actividades em que posso participar (campeonatos, clubes, grupos de ocupação de tempos livres, ...)	CT	C	NC	DT
34 – C – <b>Fora da área da minha residência/local onde moro</b> há muitas actividades em que posso participar (campeonatos, clubes, grupos de ocupação de tempos livres, ...)	CT	C	NC	DT
35- Tenho um quarto só para mim.	CT	C	NC	DT
36. <b>Não</b> tenho preocupações em demasia, que façam com que, a minha vida seja difícil	CT	C	NC	DT
37. Nunca tomo decisões, outros, as tomam por mim (por exemplo são os meus pais que decidem o curso que devo seguir)	CT	C	NC	DT
38. O que consegui até agora na escola é resultado do meu esforço	CT	C	NC	DT
39. Apesar de, os meus pais e professores me darem conselhos sobre o que é melhor para mim, a última palavra é sempre minha	CT	C	NC	DT
40. Nunca fui mal-educado <b>(a)</b> com os meus	CT	C	NC	DT

pais				
41. Se necessitar de ajuda, sei que tenho pessoas, com as quais posso contar	CT	C	NC	DT
42- Gostaria de ter mais oportunidades na minha aldeia/vila /cidade, nos meus estudos, nas minhas actividades de lazer...	CT	C	NC	DT
43. A minha casa é confortável	CT	C	NC	DT
44. Gosto do meu corpo	CT	C	NC	DT
45. Tenho problemas de saúde permanentes do tipo visual, auditivo e/ou físico	CT	C	NC	DT
46. A maior parte dos professores são bastante bons na sua matéria /disciplina	CT	C	NC	DT
47. Os meus pais controlam totalmente a minha vida	CT	C	NC	DT
48. Peço sempre desculpa quando faço ou digo algo de errado	CT	C	NC	DT
49. O relacionamento com a minha família é difícil	CT	C	NC	DT
50. Participo em bastantes actividades na escola e fora da escola (equipas desportivas, associações culturais, grupos de jovens, etc.)	CT	C	NC	DT
51. O ordenado/salário dos meus pais <b>não</b> permite que tenhamos caprichos /excessos	CT	C	NC	DT
52. De um modo geral estou contente com a minha vida	CT	C	NC	DT
53. O meu estado de saúde <b>não</b> é bom	CT	C	NC	DT
54. Sinto-me incapaz de passar a certas matérias/disciplinas	CT	C	NC	DT
55. <b>Não</b> tenho escolha em quase nada, tudo me é imposto (o que devo estudar e quando, a maneira como me visto, com quem devo sair, a hora de chegar a casa, etc.)	CT	C	NC	DT
56. De um modo geral, gosto de chatear os outros	CT	C	NC	DT
57. Tenho um bom número de amigos	CT	C	NC	DT



58 A-. Acho que na <b>escola</b> , todos os tipos de pessoas são respeitados apesar de serem diferentes	CT	C	NC	DT
58 B-. Acho que na minha <b>residência/local onde moro</b> , todos os tipos de pessoas são respeitados apesar de serem diferentes	CT	C	NC	DT
58 C-. Acho que <b>fora da minha residência/local onde moro</b> todos os tipos de pessoas são respeitados apesar de serem diferentes	CT	C	NC	DT
59. O trabalho dos meus pais permite-nos viver bem	CT	C	NC	DT
60. Sinto-me bem comigo mesmo(a).	CT	C	NC	DT
61 Estou contente com a atenção que recebo dos hospitais e centros de saúde quando deles necessito.	CT	C	NC	DT
62. A -Todos os dias, tento aprender <b>sobre mim mesmo(a)</b>	CT	C	NC	DT
62. B – Todos os dias, tento aprender sobre <b>coisas que me possam ser úteis</b>	CT	C	NC	DT
63. Quem manda ou controla a minha vida sou eu	CT	C	NC	DT
64 A-. Nunca me castigaram/repreenderam em <b>casa</b>	CT	C	NC	DT
64 B –. Nunca me castigaram/repreenderam na <b>sala de aula</b>	CT	C	NC	DT
65. A minha cidade /vila/aldeia <b>não</b> tem muitos serviços de que necessito (hospitais, faculdades, lugares de lazer, ...)	CT	C	NC	DT
66. Respeito sempre os direitos dos outros	CT	C	NC	DT

Verifica se respondeste a todas as questões

Muito obrigada pela tua colaboração