



**Universidade Católica Portuguesa**  
Centro Regional de Braga

**Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais**

Desenvolvimento positivo na adolescência e bem-estar  
subjetivo: Um estudo exploratório

Dissertação de Mestrado apresentada à  
Universidade Católica Portuguesa para  
obtenção do grau de mestre em **Psicologia da  
Educação**

**Ana Luísa da Silva Teixeira**



JULHO 2015



**Universidade Católica Portuguesa**  
Centro Regional de Braga

**Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais**

Desenvolvimento positivo na adolescência e bem-estar  
subjetivo: Um estudo exploratório

Dissertação de Mestrado apresentada à  
Universidade Católica Portuguesa para  
obtenção do grau de mestre em **Psicologia da  
Educação**

**Ana Luísa da Silva Teixeira**

Sob a Orientação do Prof.º Doutor Paulo Cesar  
Azevedo Dias



JULHO 2015

## **Agradecimentos**

Ficam aqui registados os meus sinceros agradecimentos a todos os que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

Gostaria de agradecer em especial ao meu orientador, Professor Doutor Paulo Dias, pelos elogios e incentivos que, oportunamente, me dirigiu nos momentos de maior dificuldade, insegurança e indefinição. Sem eles, a motivação não teria sido a mesma. Agradeço pelos conselhos, sugestões e também por me ter apresentado uma área que em muito contribuiu para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Às minhas colegas, Fernanda Freitas e Patrícia Ferreira, agradeço todo o apoio e amizade ao longo deste período.

Agradeço também ao Agrupamento que autorizou a aplicação dos instrumentos utilizados nesta investigação e, sobretudo, aos alunos que participaram neste projeto.

Por fim, agradeço à minha família, colegas e amigos, especialmente ao meu marido Pedro, prima Sofia Silva, e às amigas Mariana Martins, Eduarda Fernandes, Lúcia Ribeiro, Sofia Oliveira, Pamela Oliveira e Marta Francisco.

## **Resumo**

O presente estudo tem como objetivos contribuir para a difusão da perspectiva inovadora designada Desenvolvimento Positivo na Adolescência (DPA), em território nacional, bem como explorar a relação entre o DPA e a variável relacionada, Bem-Estar Subjetivo (BES). A abordagem do DPA tem vindo a popularizar-se e a conquistar cada vez mais o interesse de investigadores e profissionais que trabalham com adolescentes. Trata-se de uma abordagem promocional, alternativa aos modelos tradicionais da adolescência que dirigiram o seu foco para as trajetórias problemáticas e de risco durante grande parte do século XX.

Para dar cumprimento aos objetivos deste trabalho foram utilizados os seguintes instrumentos: questionário do Desenvolvimento Positivo na Adolescência, versão reduzida (Richard Lerner, von Eye, Jaqueline Lerner, Lewin-Bizan, & Bowers, 2010), questionário Índice de Bem-Estar Pessoal, versão escolar (IBEP) (Cummins & Lau, 2005) e um questionário sociodemográfico. Participaram neste estudo 385 alunos com média de idades de 13.37 anos (DP=0.957), 48.3% do sexo masculino e 51.7% do sexo feminino. Os resultados quantitativos mostraram os 5 C's, dimensões integradoras do DPA, se relacionam com os domínios do IBEP que avaliam o BES. Destacam-se as correlações mais elevadas que se verificaram entre o C Conexão e o grau de satisfação com o domínio, Vida Geral, e com os domínios particulares da vida, Realização na Vida, Relacionamentos Pessoais e Segurança Pessoal Sentida do questionário IBEP. De realçar também que os resultados desta investigação sugerem bons níveis de DPA e de BES na adolescência. No que diz respeito às diferenças de género, as raparigas apresentaram melhores níveis de DPA e os rapazes melhores níveis de BES.

Deste modo, pretendeu-se contribuir para uma melhor compreensão da etapa da adolescência através da exploração de um vocabulário alternativo e clarificador capaz de lhe conferir novos significados.

Palavras-chave: Adolescência; Desenvolvimento Positivo na Adolescência; Bem-Estar Subjetivo; Estudo Exploratório.

## **Abstract**

This study aims to contribute to the spread of the innovative perspective, Positive Youth Development (PYD), in Portugal, as well as exploring the relation between the PYD and the related variable, Subjective Wellbeing (SWB). The PYD approach has been popularized and wins (captures) more and more the interest of researchers and professionals working with adolescents. This is a promotional approach, alternative to traditional models of adolescence that directed their focus on risk and problematic trajectories through much of the 20th century.

To accomplish the goals of this work were used the following instruments: Positive Youth Development questionnaire, short measure (Richard Lerner, von Eye, Jaqueline Lerner, Lewin-Bizan, & Bowers, 2010), The Personal Wellbeing Index - School Children (PWI-SC) (Cummins & Lau, 2005) and a sociodemographic questionnaire. The sample consisted of 385 students with an average of 13.37 years ( $SD=0.957$ ), 48.3% male and 51.7% female. Quantitative results show that 5 C's, integrative PYD dimensions, relates to PWI – SC domains measure of SWB. The higher correlations were found between the C Connection and the level of satisfaction with the Global Life domain and with particular domains of life Achieving in Life, Relationships and Safety, of PWI - SC questionnaire. Also to be noticed that the results of this study suggest good levels of PYD and SWB on adolescence. With regard to gender differences, girls had higher levels of PYD and boys had higher levels of SWB.

Thus, the aim was to contribute to a better understanding of the adolescence period by exploiting an alternative and clarifying vocabulary, able to give it new meanings.

**Keywords:** Adolescence; Positive Youth Development; Subjective Wellbeing; Exploratory Study.

## Índice

Introdução.....	8
Parte I – Fundamentação teórica .....	11
1 - A evolução do estudo científico da adolescência - origem e perspectivas iniciais .	11
2 - O estudo do Desenvolvimento Positivo na Adolescência .....	15
2.1 - Origens da abordagem .....	15
2.2 - A perspectiva do Desenvolvimento Positivo na Adolescência.....	16
2.2.1 - O modelo dos 5 C's.....	19
2.3 - Evidências empíricas da perspectiva do Desenvolvimento Positivo na Adolescência: o estudo 4-H .....	22
2.4 - Evidências empíricas da Perspetiva do Desenvolvimento Positivo na Adolescência em Portugal.....	25
3 - Bem-Estar Subjetivo.....	26
3.1 - Antecedentes .....	26
3.2 - Avaliação e definição do Bem-Estar Subjetivo .....	30
3.3 - Teoria homeostática do Bem-Estar Subjetivo.....	31
3.4 - Desenvolvimento Positivo e Bem-Estar Subjetivo na adolescência.....	33
Parte II – Estudo Empírico .....	35
1 - Metodologia.....	35
1.1 - Caracterização da amostra .....	35
1.2 - Instrumentos.....	36
1.2.1 - Questionário Sociodemográfico .....	36
1.2.2 - Questionário do Desenvolvimento Positivo na Adolescência.....	37
1.2.3 - Questionário Índice de Bem-Estar Pessoal (versão escolar).....	38
1.3 - Procedimentos.....	38
1.4 - Resultados .....	39
1.4.1 - Estudos diferenciais do Desenvolvimento Positivo na Adolescência e do Bem-Estar Subjetivo na Adolescência .....	39

2 - Discussão .....	47
Conclusão .....	52
Referências bibliográficas .....	53
APÊNDICES .....	61
Apêndice A: Consentimento Informado para os Encarregados de Educação.....	62
Apêndice B: Consentimento Informado para a Direção da Escola.....	63

### **Índice de Tabelas**

Tabela 1: Definição dos 5 C's do Desenvolvimento Positivo na Adolescência, de acordo com Roth e Brooks-Gunn (2003) .....	21
Tabela 2: Definição do sexto C do Desenvolvimento Positivo na Adolescência – alcance provável dos jovens que apresentam os cinco C's - de acordo com Lerner (2004) .....	21
Tabela 3 : Caracterização da amostra: sexo, idade e escolaridade .....	36
Tabela 4: Desenvolvimento Positivo na Adolescência e Bem-Estar Subjetivo na Adolescência em função do gênero .....	40
Tabela 5: Desenvolvimento Positivo na Adolescência e do Bem-Estar Subjetivo na Adolescência em função da idade .....	41
Tabela 6: Desenvolvimento Positivo na Adolescência e Bem-Estar Subjetivo na adolescência em função da escolaridade do aluno e dos pais.....	43
Tabela 7: Relação entre Desenvolvimento Positivo na Adolescência e Bem-Estar Subjetivo na adolescência.....	45
Tabela 8: Preditores da satisfação com a Vida Geral .....	46

### **Índice de Figuras**

Figura 1: Fatores nucleares do Desenvolvimento Positivo na Adolescência (adaptado de Benson et al., 2006). .....	18
Figura 2: Antecedentes do estudo do Bem-Estar .....	33

## **Introdução**

Na segunda metade do século XX, a viragem do foco da doença para a saúde conduziu ao aumento do interesse de investigadores e profissionais que trabalham com adolescentes pelos aspetos positivos da vida, nomeadamente, a promoção da saúde e o bem-estar (Matos & Sampaio, 2009). Esta mudança de foco associada ao conjunto de conceções e metodologias inovadoras das teorias sistémicas fizeram emergir um novo quadro teórico, com um vocabulário alternativo e clarificador do desenvolvimento adolescente, designado Desenvolvimento Positivo na Adolescência.

O termo adolescência deriva da palavra latina *adolescere* que significa “estar em processo de crescimento, crescer, desenvolver-se” (Dicionário Houaiss, 2011, p. 65). Assim, por definição, crescer faz parte de uma adolescência normal. No entanto, o desenvolvimento está muito para além do crescimento. De acordo com Matos e Sampaio (2009), a adolescência consiste num período de profundas transformações ao nível físico e psicológico. Nesta etapa do desenvolvimento, o corpo modifica-se, a sexualidade desenvolve-se, o cérebro cresce e o adolescente questiona-se sobre todas as mudanças que ocorrem ao longo deste período (Matos & Sampaio, 2009).

Contrastando com os primeiros estudos realizados na primeira metade do século XX, que se centraram nas limitações e défices, o estudo do desenvolvimento na adolescência só recentemente direcionou a sua atenção para a importância da valorização das potencialidades e recursos dos jovens (Bowers et al., 2010). Tendo em conta que todos os jovens são dotados de potencialidade (Lerner & Galambos, 1998; Damon, 2004), a perspetiva do DPA, objeto de estudo deste trabalho, veio contribuir para questionar a influência dos modelos deficitários que dominaram a investigação científica no âmbito da adolescência durante grande parte do século XX.

A perspetiva do DPA vai para além da visão negativa, e muitas vezes equivocada, das teorias tradicionais acerca desta etapa do desenvolvimento. Grande parte da investigação prévia foi caracterizada pelo uso de um conjunto de pressupostos errados (Lerner & Steinberg, 2004) que influenciaram negativamente a forma como investigadores, professores, pais, profissionais que trabalham com adolescentes e responsáveis pelas políticas públicas encararam esta fase do desenvolvimento durante décadas (Lerner et al., 2013).

As primeiras teorias tinham por base o pressuposto de que os jovens apresentam risco de comportamentos inadequados ou problemáticos, como se padecessem de um dano a ser reparado (Roth & Brooks-Gunn, 2003). Este ponto de vista começou a mudar

na última década do século XX com a emergência da perspectiva do DPA (Bowers et al., 2010), que tem a sua origem nas teorias sistémicas do desenvolvimento humano. Entretanto, assistiu-se a um aumento do número de investigadores dispostos a encarar a adolescência à luz destes modelos, que enfatizam a ideia do desenvolvimento ao longo da vida como resultado da relação entre o indivíduo e o seu contexto (Lerner, 2005).

De forma a apoiar cientificamente a abordagem do DPA, e atendendo ao facto de esta ser uma área que carece de investigação de suporte, pretende-se contribuir para a difusão desta perspectiva inovadora em território nacional, especificamente no campo da educação, na medida em que, a escola é um contexto privilegiado que oferece inúmeras oportunidades de estudo e intervenção junto da população adolescente.

A presente dissertação partiu de um estudo conduzido por A. Tinoco (2013), uma dissertação de Mestrado que se centrou na adaptação à população portuguesa do *Positive Youth Development* (PYD) (Richard Lerner, von Eye et al., 2010). Este instrumento avalia as conceções dos adolescentes relativamente aos cinco C's: Carácter, Confiança, Competência, Conexão e Cuidado, propostos no modelo de Lerner e colaboradores (2005) (Bowers et al., 2010; Lerner et al., 2005), enquanto dimensões integradoras do DPA. Tendo em conta que a versão completa do instrumento original se revela exaustiva, dado o elevado número de questões, para cumprir os objetivos desta investigação, optou-se pela utilização de uma versão reduzida, composta por 34 questões, criada a partir do instrumento original.

No que se refere à estrutura, este trabalho está dividido em duas partes. A primeira parte diz respeito à fundamentação teórica e inclui uma resenha histórica sobre o estudo da adolescência desde a sua conceção até ao momento presente, com destaque para as temáticas do DPA e do BES na adolescência. Serão abordados alguns modelos, teorias e conceitos que serviram de base e sustentam estas perspetivas. Na segunda parte serão apresentados os dados empíricos apurados com esta investigação.

O desenvolvimento positivo e o bem-estar são áreas de estudo relativamente recentes que vieram enaltecer o conhecimento sobre o desenvolvimento na adolescência. Considerando que um dos objetivos do modelo do DPA é caminhar no sentido de uma terminologia comum relativamente aos índices de bem-estar dos jovens (Bradshaw & Guerra, 2008), pretende-se também com esta investigação compreender a relação entre o DPA e BES na adolescência.

Este estudo envolveu a aplicação de três instrumentos, a versão reduzida do questionário Desenvolvimento Positivo na Adolescência (Richard Lerner, von Eye et

al., 2010), que permitiu aceder a um conjunto de informações relacionadas com a experiência subjetiva dos adolescentes nos domínios psico e socio-afetivo; a versão escolar do Questionário Índice de Bem-Estar Pessoal (Cummins & Lau, 2005); e um questionário introdutório para recolher informações sociodemográficas e dados relacionados com a prática de atividades extracurriculares.

No final da segunda parte, apresenta-se a discussão dos resultados obtidos e contributos dos mesmos para a prática psicológica no domínio da educação a nível nacional. Estes contributos revelam importância adicional, uma vez que a investigação no âmbito do DPA e do BES em Portugal é ainda reduzida.

## Parte I – Fundamentação teórica

### 1 - A evolução do estudo científico da adolescência - origem e perspectivas iniciais

O estudo da adolescência como fase particular do ciclo vital tem as suas origens no início do século XX e está associado à crescente industrialização das sociedades ocidentais. Até ao final do século XIX, a maioria das crianças ingressava no mercado de trabalho muito antes de atingir a puberdade. A necessidade de mão-de-obra qualificada obrigou ao prolongamento da escolaridade. É neste contexto que a adolescência passa a ser considerada uma etapa do desenvolvimento humano com características próprias (Claes, 1990). A emergência de uma nova fase despertou a curiosidade científica e passou-se de uma época em que a adolescência não existia, para uma outra, em que a adolescência passou a ser a idade preferida (Ariès, 1973).

Embora a revisão da literatura aponte que o primeiro artigo científico sobre a adolescência tenha sido publicado por Burnham, em 1891, nos EUA (*The study of adolescence*) (Taborda-Simões, 2002) é com o livro *Adolescence: Its Psychology, and its relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion and Education*, de Stanley Hall (1904) que a adolescência se afirma como uma fase particular da vida. Na verdade, esta obra é considerada o primeiro estudo sistemático da adolescência na área da Psicologia. Influenciado pela teoria evolucionista de Darwin e pela teoria biogenética de Haeckel, Hall propõe o conceito de recapitulação para compreender o desenvolvimento da criança. Segundo o autor, à medida que se desenvolve, a criança repete, numa ação orgânica retrospectiva, vivências dos seus antepassados. Hall sugere o princípio, segundo o qual, a ontogénese recapitula a filogénese, postulando que a evolução social do homem durante a infância apenas se repete. Deste modo, estabelece que a experiência da espécie humana se integra na estrutura genética do indivíduo. Simultaneamente, ao longo do desenvolvimento, o indivíduo atravessaria etapas correspondentes às que se verificam ao longo da história da humanidade (Claes, 1990; Sprinthall & Collins, 1994; Muuss, 1996).

Hall acreditava que as mudanças que resultam da evolução da espécie humana são o reflexo das mudanças que ocorrem na vida de um indivíduo, sendo que a adolescência corresponderia ao período evolutivo em que o ser humano se torna civilizado (Lerner, 2005). Na sua obra, a adolescência é retratada como um período marcado por momentos de *tempestade* e *stresse* (*sturm und drang*), em que a revolta é

inevitável e de caráter universal. Os adolescentes experimentaríamos períodos de turbulência, conflito, paixão e rebeldia em oposição à autoridade adulta. A concepção de adolescência proposta por Hall tem ainda subjacente a ideia de rutura: “com o despertar da adolescência rompe-se a velha unidade e harmonia com a natureza; a criança é expulsa do seu paraíso e tem de dar início a uma longa e penosa caminhada de ascensão” (Hall, 1904, p. 71). Esta perspectiva foi, posteriormente, explorada por alguns autores de orientação psicanalítica que difundiram o tumulto psicológico e a imagem conflituosa da adolescência defendidos por Stanley Hall. Por exemplo, Sigmund Freud deu ênfase à hipótese de tensão e agitação durante esta fase (Almeida & Miguel, 2010). Anna Freud apoiou a concepção da adolescência como um período marcado por perturbações psicológicas (Claes, 1990). De acordo com a autora “ser normal durante a adolescência é, em si mesmo, anormal” (1958, citado por Taborda-Simões, 2002, 415). Peter Blos reforçou a perspectiva de adolescência como período de perturbação psicológica ao defender que durante a individuação do adolescente surgem “sentimentos de isolamento, solidão e confusão” (Blos, 1962, p. 12). Também Erik Erikson (1968), psicanalista de formação, se debruçou sobre o tema da adolescência. A partir da sua teoria psicossocial do desenvolvimento salientou a importância do papel do ambiente no desenvolvimento humano. De acordo com a sua obra, ao longo do seu desenvolvimento, o indivíduo passa por uma série de estádios previsíveis. Em cada estágio depara-se com uma crise que deve ultrapassar. No caso da adolescência, a formação da identidade constitui o desafio que encerra a crise desta etapa (Erikson, 1968). Erikson foi inovador ao realçar a importância de fatores de ordem social e cultural para o desenvolvimento. Contudo, sem desconsiderar a importância dos seus contributos, insistiu na ideia de que a experiência de crise está inerente ao desenvolvimento normal na adolescência e que esta “poderá resolver-se por si” e “contribuir, de facto, para o processo de formação da identidade” (Erikson, 1956, 72, citado por Taborda-Simões, 2002, p. 415).

Como se percebe, os estudos realizados no âmbito do desenvolvimento na adolescência foram marcados por uma perspectiva deficitária, ao longo da primeira metade do século XX (Lerner, 2005). Estes modelos conceberam a adolescência como um período disruptivo ou de risco de disrupção (Benson, Scales, Hamilton & Sesma, 2006). Se um jovem apresentasse um comportamento sugestivo de um desenvolvimento positivo, era apenas considerado um indivíduo que não consumia substâncias psicoativas, não praticava sexo desprotegido e não apresentava comportamentos criminosos ou violentos (Lerner, Abo-Zena et al., 2010). Ou seja, até à década de 90, a

literatura não fez referência a qualquer concepção positiva relacionada com o desenvolvimento na adolescência (Benson et al., 2006).

Em resposta às primeiras publicações científicas, muitos investigadores se interessaram por estudar este período do desenvolvimento. Embora as teorias defensoras da adolescência enquanto período marcado por *tempestade* e *stresse* tenham sido rapidamente ultrapassadas, deixaram marcas profundas no que diz respeito à conceptualização desta fase do desenvolvimento. Inúmeras investigações surgiram, no domínio do desenvolvimento da adolescência, para questionar as hipóteses indeléveis da adolescência como período crítico do desenvolvimento.

Os dados científicos que contrapuseram as perspetivas românticas iniciais acumularam-se (Lerner & Galambos, 1998). Por exemplo, na antropologia destacou-se o trabalho de Margaret Mead (1928) que, através de estudos de campo realizados na sociedade de Samoa, concluiu que a transição entre a infância e a adolescência era vivenciada com tranquilidade, sem traços de angústia ou tensão, crise ou dificuldade (Mead, 1928). Este estudo contraria os pressupostos iniciais da adolescência como período de *tempestade e stresse* de carácter universal e inerentes à natureza humana.

Também Bandura (1964) comprovou que, crise ou problemas de ajustamento podem surgir em qualquer período do desenvolvimento. Nas suas investigações, deparou-se com uma amostra de rapazes com características antissociais, cuja agressividade excessiva estava associada a *tempestade e stresse*. Todavia, considerou inadequado associar estes problemas à adolescência enquanto fase de desenvolvimento, defendendo a importância de se ser cuidadoso com as generalizações de problemas verificados em grupos específicos. Concomitantemente, verificou que os problemas apresentados por este grupo de rapazes tinham origem na infância, no entanto, enquanto eram fisicamente pequenos, era mais fácil para os pais controlá-los. As investigações levadas a cabo por Bandura permitiram concluir, por um lado, que a presença de *tempestade e stresse* não resulta, necessariamente, de eventos da adolescência (podendo, no entanto, estar relacionada com desenvolvimentos anteriores) e, por outro, que *tempestade e stresse* não são características normativas da adolescência (Bandura, 1964).

Afastada da tese de perturbação psicológica está também a perspetiva de Piaget sobre o desenvolvimento cognitivo nos anos da adolescência (Almeida & Miguel, 2010). A teoria de Piaget põe em destaque os processos cognitivos do desenvolvimento e defende que os comportamentos dos adolescentes que despertam preocupação nos adultos resultam da mudança ao nível do pensamento, característica desta etapa do

desenvolvimento (Inhelder & Piaget, 1976). A capacidade para analisar acontecimentos hipotéticos permite ao adolescente de 13 ou 14 anos identificar crenças pessoais inconsistentes, bem como equacionar possíveis soluções para um determinado problema (Kagan, 2010). O acesso ao pensamento formal, facilitado pelos processos de assimilação e acomodação de novas estruturas, permite ao adolescente compreender a sua realidade de uma maneira própria e construir sistemas filosóficos, éticos e políticos facilitadores do desenvolvimento e da capacidade para mudar o mundo (Inhelder & Piaget, 1976). Assim, em contraste com as teorias clássicas, Piaget propõe uma teoria que destaca um conjunto de mudanças positivas no desenvolvimento intelectual dos jovens ao enfatizar a importância da adolescência no acesso ao pensamento formal.

Foram muitos os esforços envidados a favor de uma perspectiva mais positiva sobre a adolescência (Buchanan et al., 1990; Deckovic, Noom & Meeus, 1997; Holmbeck & Hill, 1988, citado por Taborda-Simões & Lima, 2001, 249). Contudo, até aos anos 90, predominou uma conceptualização da adolescência à luz dos modelos deficitários clássicos (Lerner, Abo-Zena et al., 2010).

Analisadas algumas perspectivas que marcaram o estudo científico da adolescência, importa prosseguir no sentido de uma conceptualização atual do conceito. Socialmente, a adolescência é representada como um período de transição entre a infância e a idade adulta, que sofre a influência de fatores sociais e históricos, e durante o qual surgem importantes transformações ao nível físico, cognitivo e emocional (Almeida & Miguel, 2010).

Taborda-Simões (2002) faz referência à necessidade de repensar o conceito de adolescência, apurando as desvantagens de uma definição à luz da ideia de transição e de crise. Neste sentido, considera a ideia de transição insuficiente para explicar a etapa da adolescência, redutora e, até mesmo, negativa pela forma como caracteriza este período. Ou seja, utilizar a ideia de transição para definir a adolescência retira especificidade a este período, na medida em que, nada se refere de particular ou próprio desta fase. Para a autora, afirmar que um sujeito já não é criança e ainda não é adulto confere ambivalência e imprecisão ao papel a desempenhar pelo adolescente. Taborda-Simões alerta também para o facto da ideia de transição não ser exclusiva da adolescência, servindo também para caracterizar qualquer um dos outros períodos do desenvolvimento humano (Taborda-Simões, 2002).

Relativamente à ideia de crise, Taborda-Simões (2002) qualifica-a de inapropriada e ambígua. A partir da reflexão em torno das teorias propostas por Stanley

Hall, Anna Freud, Peter Blos e Erik Erikson, já referidas neste trabalho, a autora pronuncia-se relativamente ao equívoco da hipótese de crise normativa da adolescência e à conseqüente influência deste nas concepções de pais, professores e técnicos de saúde mental (Taborda-Simões, 2002). Por exemplo, no estudo de Taborda-Simões e Lima (2001) os pais consideraram que os adolescentes experienciam episódios de perturbação e transtornos emocionais que desaparecem de forma natural com a idade, confirmando a presença de concepções de adolescência à luz da perspectiva de crise defendida no início do século XX (Taborda-Simões & Lima, 2001). Questionando as perspectivas centradas nas carências e défices, Taborda-Simões (2002) propõe uma concetualização de adolescência à luz da ideia de mudança. Em suma, período de transformações no sentido de uma progressiva autonomia nos domínios do pensamento, dos afetos e das relações com os demais (Taborda-Simões, 2002). Assim, cabe ao adolescente aprender a crescer com a mudança, podendo surgir algumas dificuldades que o vulnerabilizem (Lau, 1990).

Em síntese, não obstante a multiplicidade de problemas, que muitas vezes caracteriza a adolescência (e.g. abuso de álcool, consumo de drogas, sexo desprotegido, gravidez, insucesso académico, depressão e comportamentos autodestrutivos) e apesar das múltiplas trajetórias possíveis, a maioria dos jovens não vivencia uma adolescência tempestuosa (Lerner, 2005).

## **2 - O estudo do Desenvolvimento Positivo na Adolescência**

### **2.1 - Origens da abordagem**

A emergência do paradigma do DPA resultou do interesse dos investigadores pelas teorias sistémicas (Silbereisen & Lerner, 2007). Destacam-se os contributos de vários psicólogos comparativos e biólogos, que se debruçaram sobre o estudo da plasticidade dos processos de desenvolvimento decorrentes da interação entre os níveis de organização biológico e contextual (Tobach & Greenberg, 1984, citado por Lerner, Abo-Zena et al., 2010).

Na década de 1970, as ciências do desenvolvimento direcionaram o seu enfoque para as concepções sistémicas, considerando-as úteis no que se refere à oportunidade que os diversos níveis de integração oferecem na modelação de mudanças ontogénicas (Lerner, Abo-Zena et al., 2010). Os múltiplos níveis de organização – biológico, predisposição da personalidade para as relações sociais, instituições sociais, cultura e

história – envolvidos no decurso do desenvolvimento humano, fazem parte de um sistema integrado de organização (Lerner, 2002). A fase da adolescência, em particular, despertou o interesse de muitos psicólogos do desenvolvimento que outrora se debruçaram sobre outras etapas do ciclo vital. Na verdade, passou a ser considerada por eles um “laboratório ontogenético” útil para explorar as concepções sistêmicas (Lerner, Abo-Zena et al., 2010).

As teorias sistêmicas do desenvolvimento contribuíram para o estudo do desenvolvimento na adolescência através de uma abordagem útil e otimista, que sugere que os adolescentes deveriam ser estudados, não de forma isolada, mas antes como o produto de uma relação bidirecional entre o indivíduo e o seu contexto (Overton, 2010). Realçam a importância de trajetórias de vida mais saudáveis e consideram que estas resultam da relação, mutuamente benéfica, que existe entre o desenvolvimento do indivíduo e os fatores contextuais promotores de um crescimento saudável (Benson et al., 2006).

## **2.2 - A perspectiva do Desenvolvimento Positivo na Adolescência**

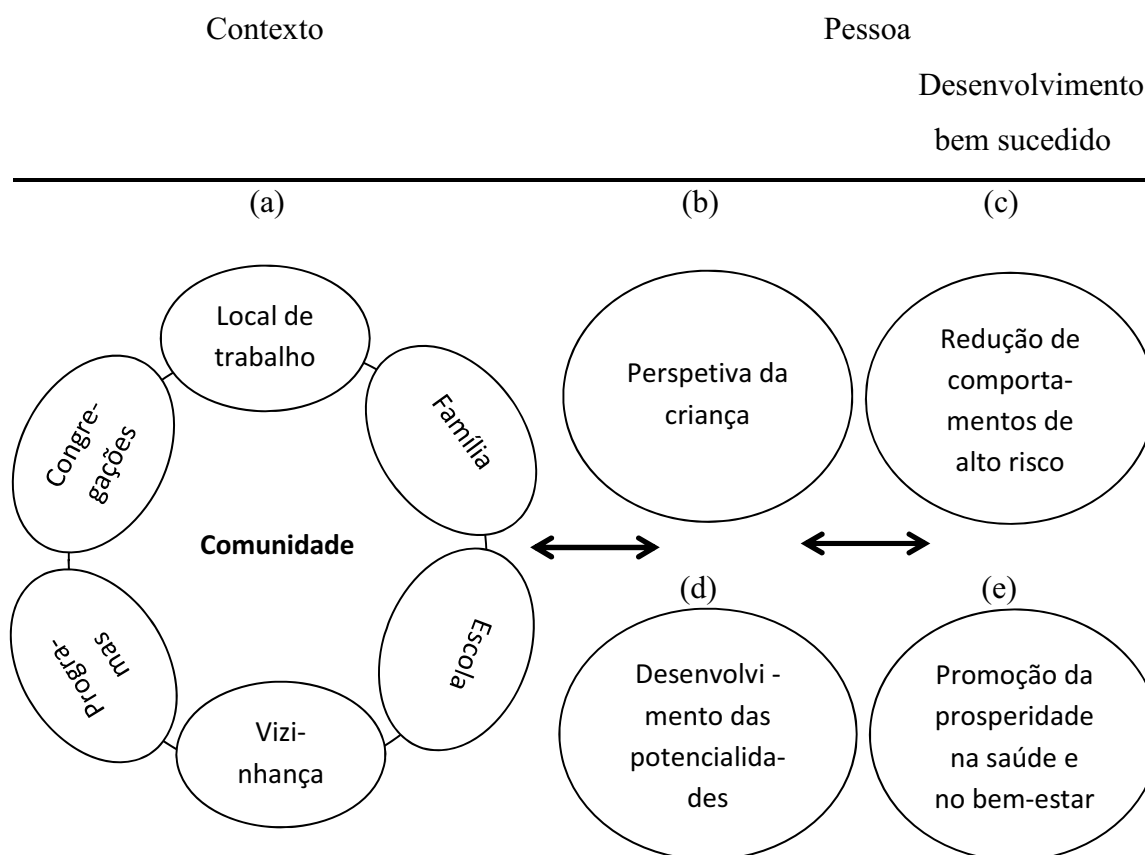
Em consonância com a célebre ideia de Kurt Lewin de que nada é mais prático do que uma boa teoria (Lewin, 1943), a perspectiva do DPA é uma área de investigação e, simultaneamente, uma área prática (Benson et al., 2006). Com a sua origem há pouco mais de vinte anos, esta abordagem veio responder à tendência das perspectivas vigentes para focar os problemas e os défices dos jovens. Este quadro de referências ultrapassa a visão negativa e deficitária da adolescência que, ao longo do século XX, dominou vários campos da ciência, ao realçar as potencialidades, as qualidades e os resultados que pretendemos promover nos jovens (Bowers et al., 2010).

A profunda influência das perspectivas deficitárias da adolescência nos objetivos de pesquisa, na política e na prática resultou do crescente interesse dos investigadores pelas medidas de comportamentos problemáticos e de risco. Aparentemente, é mais fácil determinar os comportamentos que os adolescentes devem evitar (e.g. drogas e violência) ou os que não devem apresentar (e.g. problemas de saúde mental) do que identificar aspetos e experiências indicadores de prosperidade ou que poderiam contribuir positivamente para a vida dos adolescentes (Moore, Lippman, & Brown, 2004). A perspectiva do DPA surge assim como uma alternativa viável às primeiras teorias, destacando as potencialidades dos jovens (incluindo os jovens oriundos de

meios desfavorecidos e vítimas de problemas diversos), ao invés de realçar as supostas dificuldades (e.g. dificuldades de aprendizagem, perturbações afetivas, problemas de conduta, desmotivação, consumo de substâncias, pobreza). Esta abordagem não nega a existência de adversidades e desafios que afetam negativamente o desenvolvimento do indivíduo, no entanto, rejeita a ideia de que o desenvolvimento se deve centrar na superação de défices e riscos. Pelo contrário, oferece uma perspetiva que concebe o jovem como alguém ávido e competente para explorar e contribuir para o mundo que o rodeia (Damon, 2004).

O DPA é um campo de estudo interdisciplinar relativamente recente. Como tal, não obstante as diversas definições propostas pela literatura, existe ainda falta de consenso sobre uma definição em particular (Benson et al., 2006). Cada uma das diferentes definições foca a combinação dos construtos nucleares apresentados na figura 2, bem como a interação entre eles. a) inclui os contextos de desenvolvimento (espaços ecológicos e relações com potenciais apoios, oportunidades e recursos); b) diz respeito à natureza da criança, destacando-se a sua capacidade para crescer e desenvolver potencialidades, envolvendo-se ativamente em contextos de apoio; c) refere-se ao desenvolvimento de potencialidades (atributos pessoais que incluem competências, valores e a predisposição para um envolvimento bem sucedido com o mundo); d) redução de comportamentos de risco; e e) promoção de prosperidade (Lerner, 2004, citado por Benson et al., 2006).

Figura 1: Fatores nucleares do Desenvolvimento Positivo na Adolescência (adaptado de Benson et al., 2006).



Na abordagem do DPA, a plasticidade – potencial que os indivíduos possuem para a mudança ao longo da vida – assume um papel central, na medida em que nos permite encarar os percursos na adolescência como suscetíveis à influência de fatores como os seus lares, escolas e comunidades (Lerner, 2006).

Neste trabalho, a importância do potencial para a mudança prende-se com o facto das trajetórias dos adolescentes não serem fixas e, ao mesmo tempo, poderem ser permeáveis à influência significativa de outros fatores (Lerner, 2006). O aumento da bibliografia sobre a multiplicidade de percursos de desenvolvimento na adolescência, bem como o aumento de estudos sobre a natureza das inter-relações possíveis entre o indivíduo e o contexto, contribuirá para a definição de percursos específicos de mudança durante esta fase da vida. Estas evidências constituem contributos importantes para a plasticidade do desenvolvimento, na medida em que, a existência de plasticidade substancial a favor da mudança intra-individual pode resultar do conjunto de diferenças

inter-individuais na mudança intra-individual, que se verificam ao longo da adolescência (Lerner, 2005).

A ocorrência de mudanças na relação entre o indivíduo e o contexto não surge isenta de limites, podendo a amplitude da plasticidade variar ao longo do ciclo vital e da história. Neste sentido, a regulação do desenvolvimento pode facilitar, ou restringir, oportunidades de mudança. Ainda assim, o potencial de plasticidade constitui um importante facilitador do desenvolvimento humano que atua ao nível individual e do contexto (Silbereisen & Lerner, 2007).

Os múltiplos percursos que podem conduzir os indivíduos da infância à adolescência justificam a pertinência do conceito de plasticidade para o estudo do DPA (Lerner et al., 2009). Para além desta diversidade de trajetórias possíveis durante a etapa da adolescência, é de realçar que todos os jovens são dotados de potencialidades e que estas podem ser desenvolvidas (Geldhof et al., 2014). Esta ideia opõe-se à noção reducionista de resultados geneticamente pré-determinados (Mueller et al., 2011). Assim sendo, promover o DPA implica a identificação dos recursos pessoais dos jovens, nomeadamente, talentos, energias e interesses construtivos (Lerner, 2004).

O DPA enfatiza o desenvolvimento pessoal e o bem-estar associados a um contexto social favorável ao desenvolvimento de todos os indivíduos (Lerner, 2004). A hipótese chave desta nova abordagem prevê que a ocorrência do desenvolvimento positivo e saudável é possível através da combinação das potencialidades dos jovens com as potencialidades do contexto (Bowers et al., 2010). Ademais, de forma a completar a teoria do DPA, importa incorporar nesta perspetiva o conceito de mudança intencional – propósito de promover o envolvimento da pessoa no contexto de modo a favorecer a saúde – combinando três ingredientes chave: a) promoção da atenção aos contextos de desenvolvimento; b) promoção de competências dos jovens; e c) promoção de oportunidades para os jovens se envolverem e participarem ativamente na mudança dos seus contextos sociais (Benson et al., 2006).

### **2.2.1 - O modelo dos 5 C's**

A conceptualização do DPA tem assumido diversas formas e vários enquadramentos teóricos (Lerner et al., 2009). A popularidade destes modelos resultou de trabalhos individuais que tinham como objetivo reforçar o crescimento positivo dos adolescentes em casa, na escola e na comunidade. Neste sentido, é fundamental que tais

modelos sejam validados empiricamente, aplicados em larga escala e incluam constructos específicos e passíveis de serem medidos (Heck & Subramaniam, 2009).

Uma recente revisão dos enquadramentos teóricos no âmbito do DPA sugere que, até ao momento, o modelo dos cinco C's, é o que recebe maior evidência empírica. O desenvolvimento deste modelo contou com a contribuição de vários investigadores que procuraram identificar as características subjacentes a uma adolescência próspera (Heck & Subramaniam, 2009).

O modelo dos cinco C's põe em destaque as potencialidades dos adolescentes (Roth & Brooks-Gunn, 2003). De acordo com este modelo, o desenvolvimento positivo é possível quando as potencialidades dos jovens são acompanhadas pela promoção de recursos de crescimento positivos no contexto dos adolescentes. Tais recursos são designados de “active developmental” (Benson et al., 2006). É deste alinhamento que resulta a operacionalização do desenvolvimento positivo através dos cinco C's – *competência*: perceção positiva das próprias ações em domínios específicos, nomeadamente no domínio social (competências de relacionamento interpessoal, por exemplo, resolução de conflitos), académico (aproveitamento escolar, por exemplo, assiduidade e resultados nos testes), cognitivo (competências cognitivas, por exemplo, tomada de decisões) e vocacional (hábitos de trabalho e exploração de escolhas profissionais); *confiança*: sentimento de valor próprio e perceção de autoeficácia percebida positiva; *conexão*: trocas bidirecionais entre o indivíduo e os pares, família, escola e comunidade que denotam vínculos positivos com pessoas e instituições; *carácter*: respeito pelas normas sociais e culturais, moralidade e integridade; e *cuidado*: sentimento de empatia e simpatia pelos outros (Lerner et al., 2005).

À luz das teorias que apoiam esta abordagem, os jovens cujas vidas incluem estes cinco C's estão no caminho para desenvolver o sexto C: *contribuição* para o *self*, família, comunidade e instituições sociais. Em contrapartida, os jovens cujas vidas são pouco marcadas pelos cinco C's são mais suscetíveis a desenvolver riscos/problemas pessoais, sociais e comportamentais (Lerner, 2004).

As evidências empíricas sugerem que o modelo dos cinco C's possui boas propriedades psicométricas e que cada um dos cinco C's apresenta boa consistência interna (Lerner et al., 2005).

Tabela 1: Definição dos 5 C's do Desenvolvimento Positivo na Adolescência, de acordo com Roth e Brooks-Gunn (2003)

<b>C</b>	<b>Definição</b>
<b>Competência</b>	Percepção positiva das próprias ações em domínios específicos, nomeadamente no domínio social, académico, cognitivo e vocacional.
<b>Confiança</b>	Sentimento de valor próprio e percepção de auto-eficácia.
<b>Conexão</b>	Vínculos positivos com pessoas e instituições, refletindo trocas bidirecionais entre o indivíduo e os pares, a família, escola e comunidade.
<b>Caráter</b>	Respeito pelas normas sociais e culturais, moralidade e integridade.
<b>Cuidado</b>	Sentimento de empatia e simpatia pelos outros.

Tabela 2: Definição do sexto C do Desenvolvimento Positivo na Adolescência – alcance provável dos jovens que apresentam os cinco C's - de acordo com Lerner (2004)

<b>C</b>	<b>Definição</b>
<b>Contribuição</b>	Contribuições para o self, família, comunidade e instituições sociais.

Os investigadores admitem a hipótese de que a oferta de atividades suportadas pelo modelo dos cinco C's favorece a orientação dos adolescentes para uma vida bem sucedida (Benson et al., 2006; Lerner, 2005). Por sua vez, Larson (2006), considera que, embora os adolescentes possuam potencialidades que lhes permitam serem agentes do seu próprio crescimento, devem existir adultos capazes de os apoiar e orientar nesta trajetória, através do desenvolvimento de recursos e da promoção de competências que favoreçam o seu bem-estar (Larson, 2006). De acordo com Grossman e Bulle (2006) a maioria dos adolescentes valoriza a presença e os conselhos de adultos mais experientes. Contudo, a necessidade de independência e autonomia relativamente aos pais deixa-os mais recetivos aos contributos de adultos não parentais (Grossman & Bulle, 2006). Na mesma linha, e valorizando a importância das relações afetivas, independentemente do espaço em que o jovem se encontra, Bronfenbrenner e Morris

(1998) consideram que é na interação do indivíduo com “pessoas, objetos e símbolos”, “motores primários do desenvolvimento”, que o desenvolvimento acontece (Bronfenbrenner & Morris, 1998, p. 996). Neste sentido, é possível conceber e implementar programas promotores de um desenvolvimento positivo.

Roth e Brooks-Gunn (2003), sugerem três características a ter em conta na implementação destas intervenções: objetivos, ambiente dos programas e atividades realizadas. No que concerne aos objetivos destaca-se a promoção do desenvolvimento positivo e a preparação para o futuro. O ambiente dos programas deve pautar-se por um clima positivo, seguro, do ponto de vista físico e psicológico, promotor de expectativas de sucesso, responsabilidade e compromisso. Por fim, as atividades realizadas devem favorecer oportunidades para o desenvolvimento de interesses, talentos e possibilitar a prática de novas competências. Existem evidências de uma associação com resultados positivos entre os 5 C’s e os programas juvenis (Roth & Brooks-Gunn, 2003).

Os programas que incluem os três grandes fatores designados de “Big Three” – relações positivas e prolongadas com outros jovens e adultos; atividades promotoras de competências de vida; e oportunidades para treinar estas competências enquanto participantes e líderes de atividades comunitárias – podem ser considerados Programas de Desenvolvimento Positivo na Adolescência (Lerner, 2004; Roth & Brooks-Gunn, 2003).

A capacidade de mudança surge como potencialidade nuclear de qualquer adolescente e é motivo de otimismo, considerando que a direção do seu percurso de vida pode ser positivamente influenciada e que os seus contextos de vida, de aprendizagem e de lazer possuem recursos favoráveis ao desenvolvimento positivo. Estes recursos podem constituir os “nutrientes sociais” necessários para o desenvolvimento saudável dos adolescentes (Lerner et al., 2009).

### **2.3 - Evidências empíricas da perspectiva do Desenvolvimento Positivo na Adolescência: o estudo 4-H**

Para apoiar empiricamente o modelo dos cinco C’s, Lerner e seus colaboradores (2009), desenvolveram o estudo 4-H no Instituto de Investigação Aplicada do Desenvolvimento da Adolescência da Universidade de Thuts. Com esta investigação foi dado o primeiro passo para o preenchimento de uma lacuna existente no domínio do

DPA, na medida em que constitui a primeira prova de que o DPA é uma realidade (Lerner et al., 2009).

Foi realizado um estudo longitudinal, que envolveu o acompanhamento de adolescentes durante um período de tempo considerável, bem como o registo de mudanças significativas e diferenças acentuadas entre os participantes. Esta investigação arrancou com os alunos do 5º grau (nível escolar americano), no ano letivo 2002/03, etapa designada por *wave 1* (Lerner et al., 2013). Participaram 1719 alunos e 1137 pais dos alunos participantes. Foi aplicado um questionário aos alunos, outro aos pais, outro à escola e outro a fontes do governo (Lerner et al., 2005).

Este estudo permitiu explorar até que ponto os adolescentes são capazes de selecionar objetivos positivos para a sua vida, otimizar os recursos para alcançar esses mesmos objetivos e compensar as adversidades que pudessem encontrar no seu percurso e dessa forma prever a ocorrência de possíveis comportamentos positivos e de risco. No âmbito deste estudo, foram também exploradas as atividades extracurriculares dos adolescentes e os comportamentos de risco (Lerner et al., 2008).

De acordo com Jellic, Bobek, Phelps, Richard Lerner e Jaqueline Lerner (2007), o estudo do DPA realizado com alunos que frequentavam o 5º grau previu diversas características positivas e comportamentos de risco relevantes que se verificaram no 6º grau (Jellic, Bobek, Phelps, Richard Lerner e Jaqueline Lerner, 2007). Por outras palavras, os resultados deste estudo sugerem que a medida do DPA permite identificar os adolescentes que apresentam propensão para a adoção de uma conduta positiva e os que apresentam riscos de comportamentos inadequados num futuro relativamente próximo. Ao mesmo tempo, os dados desta investigação forneceram outros importantes contributos, nomeadamente, para a definição da perspetiva do DPA, para o desenho de programas de prevenção e intervenção e para a promoção de políticas eficazes (Lerner et al., 2008). No final da *wave 8*, a equipa que conduziu esta investigação reuniu dados de mais de 7000 participantes (Lerner et al., 2013).

A partir da análise da informação recolhida junto dos adolescentes que participaram durante dois ou mais anos ao longo do percurso entre o 5º e o 12º grau, foram analisadas diferentes variáveis (desenvolvimento positivo na adolescência, contribuição, sintomas depressivos e comportamentos de risco) para explorar diferentes percursos (ótimos, problemáticos e intermédios) (Lerner et al., 2013).

Relativamente ao DPA, para uma amostra constituída por 2887 sujeitos, os resultados apontam para uma estabilidade relativa ao longo desta etapa da vida. Ou seja, os fatores individuais e ecológicos que condicionam o percurso dos jovens exercem uma influência que se prolonga por toda a adolescência. Neste ponto, as raparigas apresentam uma maior percentagem de trajetórias sugestivas de DPA do que os rapazes (Lerner et al., 2013).

No que respeita à contribuição, o estudo indica que muitos adolescentes apresentaram um aumento neste domínio à medida que se aproximaram do 12º grau. Contudo, numa amostra constituída por 2870 sujeitos, apenas cerca 12% se aproximaram dos níveis mais desejáveis de contribuição, sendo que, comparativamente com os rapazes, as raparigas apresentam maiores índices de contribuição (Lerner et al., 2013).

Na análise da variável sintomas depressivos, para uma amostra constituída por 2909 sujeitos, a maioria dos adolescentes apresentou resultados que sugerem estabilidade e baixos níveis de depressão ao longo do tempo (cerca de 62,7%). Neste domínio, os rapazes apresentam resultados mais favoráveis do que as raparigas (Lerner et al., 2013).

Por fim, no que diz respeito aos comportamentos de risco, para uma amostra constituída por 2905 sujeitos, os resultados sugerem que a maioria dos adolescentes apresenta baixos níveis de comportamentos de risco (cerca de 86,6%), com melhores percentagens para o grupo das raparigas, comparativamente com o dos rapazes (Lerner et al., 2013).

Em suma, o DPA identifica-se através dos 5 C's e está relacionado com a promoção das potencialidades dos jovens e com as trajetórias caracterizadas por comportamentos problemáticos e de risco. Atendendo à importância das relações interativas entre o indivíduo e o contexto, na abordagem do DPA é necessário que as futuras investigações explorem a multiplicidade de indicadores do DPA, podendo estes variar em função do contexto e cultura (Lerner, Abo-Zena, et al., 2010).

## **2.4 - Evidências empíricas da Perspetiva do Desenvolvimento Positivo na Adolescência em Portugal**

Em 2013, Tinoco conduziu um estudo, com resultados fecundos, que em muito contribuíram para impulsionar o estudo do DPA em Portugal. A sua investigação teve como objetivos o estudo de adaptação para a população portuguesa do questionário Desenvolvimento Positivo da Adolescência e sua relação com outras variáveis próximas, designadamente comportamentos sociais adequados e não adequados e tendência para agir de acordo com a desejabilidade social. Para medir os comportamentos sociais adequados e não adequados foi utilizado o Questionário de Dificuldades e Capacidades (SDQ) elaborado por Goodman (1994). E para avaliar a variável tendência para agir de acordo com a desejabilidade social foi utilizada a Escala de Desejabilidade Social de Marlowe-Crowne (MCSDS). No seu estudo, Tinoco (2013) avaliou também o DPA em função de um conjunto de variáveis pessoais, nomeadamente, género, localização da residência e da escola em relação ao centro da cidade, escolaridade dos pais e frequência de atividades extracurriculares de uma amostra de adolescentes portugueses (Tinoco, 2013).

Importa prosseguir com algumas das conclusões apuradas com o trabalho de Tinoco (2013). No que concerne ao questionário do DPA, os resultados indicam que se trata de um instrumento adequado à população portuguesa. Não obstante, na mesma linha de outras publicações, Tinoco (2013) sugeriu que se procedesse a algumas alterações no sentido de encurtar o instrumento original, tornando-o menos exaustivo. Relativamente ao estudo da relação entre os resultados dos questionários DPA, SDQ-por e MCSDS-SF verificam-se correlações pouco significativas (Tinoco, 2013).

De modo a dar seguimento ao estudo levado a cabo por Tinoco (2013) a presente investigação segue algumas das sugestões da autora, nomeadamente no que se refere à pertinência de se utilizar em estudos subsequentes ao seu uma versão encurtada do questionário DPA e de se proceder à análise da relação entre DPA e outras variáveis relacionadas com a adolescência (Tinoco, 2013).

Como se percebe, a perspetiva do DPA fundamenta-se nas interações bidirecionais entre o indivíduo e o seu contexto (Lerner, Abo-Zena et al., 2010). Neste sentido, tendo em conta a diversidade de indicadores do DPA, que podem variar em função do contexto e cultura do indivíduo, é fundamental realizar estudos que nos permitam conhecer a realidade dos jovens portugueses.

### **3 - Bem-Estar Subjetivo**

#### **3.1 - Antecedentes**

O conceito de Bem-Estar é um constructo complexo e controverso que diz respeito às experiências e funcionamento ótimos. Embora este seja um conceito recente, os debates em torno das experiências ótimas e dos fatores associados a uma “vida boa” remontam ao princípio da era intelectual (Ryan & Deci, 2001).

No século XVIII, a emergência do Iluminismo fez despertar a preocupação com o desenvolvimento pessoal e com a felicidade. Foi no berço deste movimento que a Revolução Industrial arrancou, obrigando a profundas mudanças sociais e a alterações nos sistemas de produção. As oportunidades de trabalho atraíram muitas pessoas, que se aglomeravam nos centros urbanos com insuficientes condições de salubridade e habitabilidade. Daqui resultou a propagação de micro-organismos e a ocorrência de grandes epidemias que contribuíram para um grande aumento da morbidade e mortalidade (Albuquerque & Oliveira, 2002).

A urgente necessidade de mudanças nos padrões de saúde e doença conduziu à primeira revolução da saúde que, através da implementação do modelo biomédico, permitiu baixar significativamente a taxa de mortalidade na Europa (Pais-Ribeiro, 2005). Já nos Estados Unidos, no final da década de 70, as mortes por doenças infecciosas em indivíduos com mais de 75 anos eram residuais (Pais-Ribeiro, 1993). De facto, o modelo biomédico e as iniciativas da primeira revolução da saúde ao nível da prevenção tiveram um papel muito importante no que se refere às mudanças ao nível dos padrões de saúde e doença (Albuquerque & Oliveira, 2002). Contudo, em meados do século XX, controladas as grandes epidemias associadas às doenças infecciosas, a necessidade de combater doenças de etiologia comportamental (e.g. fumar, consumir álcool e drogas e correr riscos), principais responsáveis pela mortalidade da época, reclamou uma segunda revolução da saúde (Pais-Ribeiro, 2005). A nova epidemia passou a ter na sua origem os comportamentos (McIntyre, 1994) e a conceção de saúde, proposta outrora pelo modelo biomédico, tornou-se obsoleta.

Os princípios nucleares da segunda revolução da saúde consistiram na defesa de uma perspetiva ecológica de saúde e na mudança do enfoque da doença para a saúde, tendo sido difundidos, primeiro por Marc Lalonde, seguido de Julius Richmond e depois da Organização Mundial de Saúde (Galinha & Pais-Ribeiro, 2005). No seguimento destes princípios surgiram também os conceitos de promoção da saúde e

estilo de vida e, pela primeira vez, o conceito de bem-estar associado à saúde (Terris, 1975; O'Donnel, 1986, citado por Galinha & Pais-Ribeiro, 2005).

Originalmente, o termo bem-estar surgiu no âmbito de estudos realizados na área da economia e dizia respeito à avaliação que o indivíduo faz ao seu rendimento (*welfare*). Num sentido lato, benefícios passíveis de serem adquiridos através de bens e serviços em prol do bem-estar. Todavia, atendendo ao facto de se tratar de um conceito que abrange dimensões que vão muito para além do que o dinheiro pode comprar, como a saúde, as relações interpessoais e a qualidade do trabalho, reclamou uma distinção conceptual entre o seu significado original - bem-estar material - e bem-estar global (Van Praag & Frijters, 1999). Portanto, na década de 60, o conceito de bem-estar assumiu uma dimensão global, incluindo outros aspetos da vida do indivíduo (Novo, 2003).

Atualmente, a área de estudo do bem-estar goza de uma grande amplitude, que reflete diferenças notáveis a nível teórico, metodológico e empírico relativamente à operacionalização deste constructo. Não obstante, existe consenso relativamente à existência de duas abordagens principais na definição do conceito de bem-estar, que embora distintas, se sobrepõem: a perspetiva hedónica e a perspetiva eudaimónica (Ryan & Deci, 2001).

A Perspetiva hedónica está associada a uma corrente filosófica, o *hedonismo* (Kahneman, Diener, & Schwarz, 1999), que provém da palavra grega *hedonê* e significa prazer. Esta corrente realça a maximização do prazer e o evitamento da dor, definindo o bem-estar em termos de prazer ou felicidade. Os psicólogos adeptos desta corrente defendem que o bem-estar consiste na felicidade subjetiva estando também associado à experiência de prazer *vs* desprazer subjetivo (Ryan & Deci, 2001).

Ancorado à corrente hedónica, surgiu nos anos 70 o modelo do bem-estar subjetivo (BES) (Diener, Lucas, & Oishi, 2002). Este modelo, enquanto dimensão positiva da vida do indivíduo, contribuiu para a mudança de enfoque da doença para a saúde no domínio da saúde mental (Galinha & Pais-Ribeiro, 2005), acompanhando assim a tendência da segunda revolução da saúde.

O modelo do BES inclui na sua definição a satisfação com a vida, a presença de afeto positivo e a ausência de afeto negativo. Juntos, estes componentes designam a felicidade (Ryan & Deci, 2001). A satisfação com a vida está associada à avaliação cognitiva da vida no seu todo, o afeto positivo prende-se com a frequência da ocorrência

de emoções positivas e o afeto negativo com a frequência da ocorrência de emoções negativas (Freire, Zenhas, Tavares, & Iglésias, 2013).

Apesar da popularidade inicial da perspectiva hedónica, nem sempre esta corrente reuniu consenso relativamente ao estudo da felicidade como critério fundamental do bem-estar (Ryan & Deci, 2001). O filósofo grego, Aristóteles, havia já considerado que a essência da felicidade se encontra na expressão da virtude (Ryan & Deci, 2001) e que existe um fim para toda a ação humana. Neste sentido, postulou que as pessoas procuram ser fiéis ao seu *daimon* ou verdadeiro *self* (Aristóteles, 1993 citado, por Freire et al, 2013).

A perspectiva eudaimónica defende que nem sempre a concretização das aspirações de uma pessoa se traduz em bem-estar, na medida em que, nem sempre o resultado dessas aspirações é positivo. Neste sentido, de acordo com esta perspectiva, a felicidade subjetiva distingue-se da experiência de bem-estar (Ryan & Deci, 2001).

Na década de 80, em virtude da falta de consenso na definição do conceito de bem-estar, surgiu um novo conceito fundado por Ryff (1989), bem-estar psicológico (BEP) (Galinha & Pais-Ribeiro, 2005), que derivou da perspectiva eudaimónica (Keyes, Shmotkin, & Ryff, 2002). Ryff (1989) propôs um modelo de bem-estar alicerçado num conjunto de seis dimensões subjacentes a um funcionamento psicológico positivo, designadamente: *Aceitação de si* - caracteriza-se pela realização pessoal, funcionamento ótimo e maturidade. Diz respeito à aceitação dos diferentes aspetos do *self* e da vida passada. Enfatiza a importância da manutenção de atitudes positivas relativamente a si próprio como fator central para um funcionamento psicológico positivo; *Relações positivas com os outros* – capacidade de estabelecer relações afetivas com os outros, ou seja, relações empáticas, de profunda amizade e de intimidade. Refere-se à capacidade de amar outros significativos. Relações gratificantes com os outros são preditores fortes de maturidade e sugerem bem-estar psicológico; *Autonomia* – capacidade de autodeterminação, independência e autorregulação. Habilidade para agir de acordo com os padrões pessoais, através de um locus de avaliação interno, resistindo às pressões sociais. *Domínio do meio* – habilidade para escolher ou criar contextos favoráveis ao funcionamento individual em prol da saúde mental. A competência para gerir a própria vida e para se desenvolver no mundo, ou alterá-lo de forma criativa, é sugestiva de um funcionamento psicológico positivo; *Objetivos de vida* – capacidade de atribuir significado à vida através do estabelecimento de objetivos e intenções orientadoras; *Crescimento pessoal* – implica, por um lado, que o indivíduo possua as características

supracitadas e, por outro, que continue a desenvolver-se como pessoa, aberto a novas experiências, no sentido de um ótimo funcionamento psicológico (Ryff, 1989).

Na perspetiva de Keyes, Shmotkin e Ryff (2002), a corrente hedónica está mais associado à investigação do BES, enquanto que a corrente eudaimónica está mais associada ao estudo do BEP. Numa investigação conduzida pelos autores, com instrumentos das diferentes correntes, concluiu-se que, embora distintos, o BES e BEP são construtos relacionados (Keyes et al., 2002).

Em suma, apesar de existirem diferentes modelos acerca do bem-estar, há evidências que destacam a importância de conceptualizar este constructo de forma multidimensional, ou seja, combinando conteúdos das duas abordagens, hedónica e eudaimónica (Ryan & Deci, 2001).

Considerando que o BES constitui um contributo importante por si só, e simultaneamente um indicador de desenvolvimento positivo (Park, 2004), nesta investigação será dada primazia a esta corrente, que derivou da perspetiva hedónica. No que diz respeito ao estudo do bem-estar, a fundamentação teórica desta investigação foca essencialmente a bibliografia relacionada com a satisfação com a vida. A importância da satisfação com domínios específicos da vida é sublinhada por muitos investigadores (Casas et al., 2007). Relativamente aos domínios específicos mais relevantes para a satisfação com a vida, importa realçar que neste estudo se utilizou o instrumento de Cummins & Lau (2005), que se propõe medir sete domínios de vida, sendo que, cada um representa uma área de vida relativamente abstrata e, no seu conjunto, os sete domínios traduzem a questão: Quão satisfeito estás com a tua vida em geral? Consiste numa versão paralela do instrumento Índice de Bem-Estar Pessoal-Adultos (PWI: International Wellbeing Group, 2013).

Um estudo conduzido por Casas, Malo, Bataller, Gonzalez e Figuer (2009), com adolescentes com idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos, sugere que o BES diminui com o avançar da idade (Casas, Malo, Bataller, Gonzalez, & Figuer, 2009).

Tomyn e Cummins (2010) defendem que existe uma relação entre problemas de saúde mental, baixo desempenho escolar e desenvolvimento social. Os mesmos autores consideram que os problemas que se verificam na fase da adolescência têm implicações mais tarde, na idade adulta. Por este motivo, defendem que a medida do BES na adolescência é válida e fiável para uma melhor compreensão da saúde mental dos adolescentes (Tomyn & Cummins, 2010). Na mesma linha de investigação, Park (2004), considera fundamental direcionar a atenção de investigadores e profissionais

interessados em estudar o DPA para o BES, no sentido de analisar a relação entre estas duas variáveis (Park, 2004), sendo este um dos objetivos do presente estudo.

### **3.2 - Avaliação e definição do Bem-Estar Subjetivo**

Para alguns investigadores, a medida do BES, bem como a utilização de uma terminologia padronizada, não se têm revelado tarefas fáceis. A princípio, alguns investigadores utilizaram o termo felicidade como sinónimo de bem-estar, acabando por reconhecer mais tarde a ambiguidade do conceito. O termo felicidade confundia-se, por vezes, com um estado de espírito associado a uma experiência ocasional, bem diferente do estado disposicional de felicidade, muito mais estável, que se pretendia estudar (Cummins, 2009a).

Trabalhos realizados por Andrews e Withey (1976) e por Campbell, Converse e Rodgers (1976) garantem fiabilidade à medida do BES e fornecem resultados relevantes, com destaque para a estabilidade do BES (Andrews & Withey, 1976; Campbell, Converse, & Rodgers, 1976). Não obstante, a dificuldade em medir o BES decorre, entre outros fatores, da falta de acordo sobre o que deve ser medido e do elevado número de instrumentos criados pelos investigadores, que muitas vezes preferem criar a sua própria escala. Na presença de uma grande variedade de escalas, com qualidades psicométricas distintas e medindo constructos diferentes, torna-se difícil reunir consenso terminológico. Consequentemente, os órgãos políticos têm resistido em aceitar o BES como um indicador da qualidade de vida, preferindo medir aspetos de vida mais objetivos. Ainda assim, o modelo do BES tem vindo a conquistar cada vez mais importância, na medida em que, as medidas objetivas utilizadas na saúde e nos rendimentos não traduzem o BES (Cummins, 2009a).

O Centro Australiano de Qualidade de Vida (Australian Centre on Quality of Life) sugere mais de 1200 instrumentos que têm como objetivo medir a qualidade de vida. No entanto, por um lado, muitos destes instrumentos foram criados para grupos específicos da população, por outro, outros tantos não permitem uma clara distinção entre dimensões objetivas e subjetivas da qualidade de vida. Em virtude destas limitações, foi desenvolvido o Índice de Bem-Estar Pessoal (IBEP), instrumento com referências favoráveis ao nível empírico e teórico (PWI: International Wellbeing Group, 2013).

### 3.3 - Teoria homeostática do Bem-Estar Subjetivo

A compreensão atual da qualidade de vida inclui duas dimensões independentes, a dimensão objetiva e a dimensão subjetiva. O motivo desta separação resulta do facto do BES ser controlado pela homeostase do BES (Cummins, 2009a).

O conceito de BES é considerado multifacetado e capaz de integrar respostas emocionais, satisfação em domínios específicos e avaliações de satisfação com a vida em geral. Neste sentido, a satisfação com a vida pode ser medida através de respostas à questão “Quão satisfeito está com a sua vida em geral?” Os relatos de satisfação em domínios específicos estão relacionados com avaliações afetivas e cognitivas mais específicas (e.g. satisfação com a saúde). Habitualmente, o BES é medido com base na média de avaliações de satisfação em domínios específicos. Porém, apesar do consenso que existe relativamente às dimensões cognitiva e afetiva enquanto componentes do BES, a relação entre estes componentes não é clara (Tomyn & Cummins, 2010).

Numa investigação conduzida por Davern et al. (2007, citado por Tomyn & Cummins, 2010) o afeto domina o BES, sob a forma designada de Homeostatically Protected Mood (HPMood: Cummins, 2009b), verificando-se a existência de discrepâncias cognitivas com um papel significativo, ainda que controlado (Tomyn & Cummins, 2010).

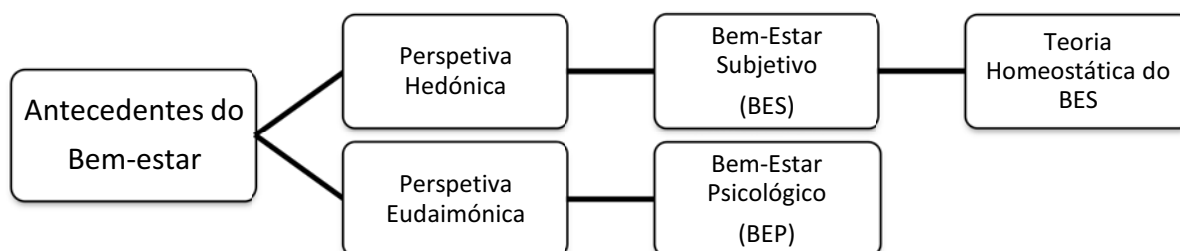
A teoria homeostática do BES sugere que a manutenção e controlo do BES resulta da ação de um conjunto de recursos psicológicos, cujo controlo se atribui à personalidade. A ação destes recursos manifesta-se de forma mais evidente ao nível do bem-estar pessoal geral, na medida em que, a homeostase não atua a um nível específico. Considerando a questão clássica “Quão satisfeito está com a sua vida em geral?”, as respostas dadas pelas pessoas refletem o seu BES, dado o carácter geral da pergunta. É precisamente a este nível que o sistema homeostático opera, apurando-se as seguintes características relacionadas com o registo do nível de satisfação das pessoas: a) estabilidade. Embora possam surgir episódios que, pela sua intensidade, possam causar oscilações num curto espaço de tempo e durante um determinado período de tempo ao nível da satisfação, os recursos psicológicos retomarão a satisfação não específica com a vida ao seu nível normal; b) as variações em torno das quais o BES individual varia, encontram-se no domínio “satisfeito” considerando o contínuo satisfeito-insatisfeito, ou seja, normalmente ocupa a posição favorável da escala; c) numa escala de 0-100, e no que diz respeito à satisfação com a vida em geral, a população proveniente das sociedades ocidentais ocupa em média a posição 75.

Contudo, apesar da evidente posição favorável do BES, um ambiente suficientemente hostil pode abalar o sistema homeostático (Cummins, Eckersley, Pallant, Van Vugt, & Misajon, 2002).

A homeostase regula o BES, defendendo-o de experiências fortes, sejam positivas ou negativas, através de dois sistemas defensivos designados de *buffers* internos (e.g. mecanismos de defesa cognitivos) e *buffers* externos (e.g. relações próximas com pessoas significativas e dinheiro). As experiências momentâneas, positivas e negativas, ameaçam constantemente o equilíbrio do BES. De forma a evitar oscilações ao nível do BES, a maioria das pessoas prefere respeitar as suas rotinas, conseguindo desta forma, prever e gerir melhor as suas experiências diárias. Deste modo, os seus níveis de BES variam cerca de 10 pontos percentuais de um momento para o outro. Este intervalo é designado de *set point range*. A homeostase atua com dificuldade acrescida nos extremos deste intervalo para evitar oscilações acentuadas do humor que ocorrem inevitavelmente ao longo do tempo. As experiências, inesperadas e fortes, positivas ou negativas, mudam o sentido do bem-estar pessoal para valores que podem ser invulgarmente elevados ou baixos, geralmente, por um curto espaço temporal. Quando a experiência é significativamente forte e prolongada, a homeostase pode sucumbir e não ser capaz de restaurar o equilíbrio. Nestas condições o BES permanecerá abaixo do *set-point range*, podendo conduzir o indivíduo à depressão. Assim, a função principal da homeostase consiste em evitar interações ambientais adversas – função dos *buffers* externos (Cummins, 2009a). Esta teoria vem materializar a perspetiva de Bronfenbrenner (1999), segundo a qual, a interação com ambientes adversos favorece a ocorrência de disfunções no desenvolvimento do indivíduo (Bronfenbrenner, 1999).

Como se percebe na figura 2, os conceitos de BES e de BEP derivaram de perspetivas distintas, perspetiva hedónica e perspetiva eudaimónica, respetivamente. Neste estudo, optou-se por abordar a teoria homeostática do BES para explicar a variável emocional bem-estar na adolescência.

Figura 2: Antecedentes do estudo do Bem-Estar



### 3.4 - Desenvolvimento Positivo e Bem-Estar Subjetivo na adolescência

À semelhança das primeiras teorias da adolescência, que conceptualizavam esta etapa da vida como problemática (Roth & Brooks-Gunn, 2003) não fazendo qualquer referência às potencialidades dos jovens (Bowers et al., 2010), durante várias décadas, a literatura descuroou o tema do bem-estar, focando-se quase exclusivamente no estudo da psicopatologia e desenvolvimento de tratamentos e programas de prevenção baseados no risco. O estudo do BES contribuiu para a ideia de que a saúde mental vai muito além da ausência ou evitamento da patologia (Park, 2004), do mesmo modo que o DPA ultrapassa a ausência de comportamentos problemáticos e de risco (Roth & Brooks-Gunn, 2003).

Neste estudo, a pertinência da abordagem do BES decorre do facto de se tratar de uma variável relacionada com a perspetiva do DPA. Como variável de validação de constructo, pode também ser um indicador potente do modelo DPA, confirmando os resultados da validade já encontrados. De acordo com Lerner (2005) o conceito de bem-estar corporiza a ideia de que qualquer adolescente possui potencial para obter sucesso, um desenvolvimento saudável, bem como as condições necessárias para um desenvolvimento positivo (Lerner, 2005). Também Park (2004) confirma a existência de uma relação entre o bem-estar e o DPA. Neste sentido, de acordo com a autora, os adolescentes que apresentam baixos níveis de BES apresentam um risco aumentado de desenvolver problemas psicológicos e sociais. Em oposição, os adolescentes com elevada satisfação com a vida (BES) apresentam menor risco de desenvolver comportamentos disruptivos. Ou seja, a satisfação com a vida funciona como *buffer* (Park, 2004).

Considerando a adolescência como um período de transição importante, caracterizado por mudanças físicas, cognitivas, emocionais e sociais, durante o qual podem ocorrer dificuldades e alterações ao nível do bem-estar (Fernandes, Vasconcelos-Raposo, Bertelli & Almeida, 2011), alguns adolescentes podem não possuir recursos para lidar com as exigências associadas a estas tarefas de desenvolvimento (Bizarro, 1999). Assim, uma vez que a investigação tem prestado pouca atenção ao estudo do bem-estar na adolescência (Fernandes et al., 2011), é objetivo desta investigação perceber a relação que existe entre o DPA e BES nesta etapa do desenvolvimento humano.

## **Parte II – Estudo Empírico**

### **1 - Metodologia**

A investigação que se segue trata-se de um estudo descritivo-correlacional, na medida em que se pretende descrever o universo de uma dada população ou fenómeno e relacionar variáveis. De acordo com Fortin (1999, p. 174), “no estudo descritivo-correlacional, o investigador tenta explorar e determinar a existência de relações entre variáveis, com vista a descrever essas relações. O principal objetivo do estudo descritivo-correlacional é a descoberta de fatores ligados a um fenómeno”.

Este estudo tem como objetivo analisar a correlação existente entre o Desenvolvimento Positivo na Adolescência (DPA) e Bem-Estar Subjectivo (BES) na adolescência. Este objetivo concretiza-se em três mais específicos, nomeadamente, perceber o eventual efeito de variáveis pessoais (do género, idade, escolaridade do aluno) e familiares (escolaridade dos pais) no DPA e BES para depois, compreender a relação entre DPA e BES. Para isso, recorreu-se a uma metodologia quantitativa com instrumentos de resposta fechada que serão descritos abaixo.

Com esta investigação pretende-se dar resposta às seguintes questões: Existirão diferenças de género ao nível da avaliação dos cinco C's do DPA e do BES na adolescência?; Existirão diferenças ao nível da avaliação dos cinco C's do DPA e do BES na adolescência em função da idade dos adolescentes?; Existirão diferenças ao nível da avaliação dos cinco C's do DPA e do BES na adolescência em função da escolaridade dos adolescentes e da escolaridade dos respetivos pais?; Existirá alguma relação entre as variáveis DPA e BES na adolescência?

#### **1.1 - Caracterização da amostra**

Neste estudo, participaram 385 alunos (N=385) de um agrupamento vertical de escolas da rede pública, em contexto urbano, na região do Minho, Portugal. Do total, 48.3% dos alunos são do sexo masculino (n=186) e 51.7% são do sexo feminino (n=199). As idades variaram entre os 12 e os 16, sendo a média de 13.37 anos (DP=0.957). Todos os alunos frequentavam o 3º Ciclo do Ensino Básico, 127 encontravam-se no 7º ano (33%), 147 no 8º ano (38.2%) e 111 no 9º ano (28.8%) de escolaridade.

Tabela 3 : Caracterização da amostra: sexo, idade e escolaridade

		Frequências	Percentagens
Sexo	Masculino	186	48.3
	Feminino	199	51.7
	Total	385	100
Idade	12	76	19.9
	13	138	36.1
	14	124	32.5
	15	39	10.2
	16	5	1.3
	Total	382	100
Escolaridade	7ºano	127	33.0
	8ºano	147	38.2
	9ºano	111	28.8
	Total	385	100

## 1.2 - Instrumentos

Para a realização deste estudo, foram aplicados os seguintes instrumentos: um questionário sociodemográfico, o questionário DPA (Richard Lerner, von Eye et al., 2010) e o questionário Índice de Bem-Estar Pessoal (Cummins & Lau, 2005).

### 1.2.1 - Questionário Sociodemográfico

O Questionário Sociodemográfico permite recolher informações relativas ao indivíduo. Este é introduzido com algumas instruções acerca do preenchimento e uma explicação relativamente ao objetivo e âmbito de aplicação. Inclui, também, uma mensagem garantindo o anonimato e a confidencialidade dos dados e apelando à importância da colaboração do aluno. No que diz respeito às informações pessoais, pretende-se recolher informações sobre a idade, o género, a nacionalidade, prática de atividades extracurriculares, habilitações literárias do pai e da mãe e meio onde vive o aluno (rural ou urbano).

### 1.2.2 - Questionário do Desenvolvimento Positivo na Adolescência

O Questionário de Desenvolvimento Positivo na Adolescência (versão reduzida) consiste numa escala de medidas para alunos que frequentam os níveis compreendidos entre 8º e o 12º ano de escolaridade, adaptado a partir da versão *Positive Youth Development* (Richard Lerner, von Eye et al., 2010). Trata-se de um instrumento constituído a partir de 4 escalas de medida já existentes, tais como, *Attitudes and Behaviors* (Search Institute Profiles of Student Life, 1996, citado por Richard Lerner, von Eye et al., 2005), *Self-Perception Profile for Adolescents* (SPPA, Harter, 1988), *Teen Assessment Project (TAP) Survey Question Bank* (Small & Rodgers, 1995) e *Eisenberg Sympathy Scale* (Eisenberg, Fabes, Murphy, Karbon, Smith, & Maszk, 1996, citado por Lerner et al., 2005) and *the Empathic Concern Subscale of the Interpersonal Reactivity Index* (IRI, Davis, 1983). Com 34 itens, avalia cinco constructos, os quais os autores denominaram de 5 C's, Caráter, Competência, Cuidado, Conexão e Confiança. Na recolha da informação supracitada, os autores optaram por escalas do tipo Likert com variância entre 1 a 5, 1 a 4, 0 a 4 e 4 a 0. Foi ainda utilizada uma opção de resposta múltipla para que o aluno selecione a média dos resultados escolares obtidos. Para obter os resultados finais, são calculados os totais de cada subescala, tendo em consideração o valor atribuído a cada resposta (por exemplo, nas escalas de 1 a 4: 1=0, 2=4, 3=8, 4=12). Posteriormente, calcula-se a média de cada subescala e a média de cada variável. Relativamente aos dados psicométricos, segundo Geldhof e colaboradores (2013), o questionário do desenvolvimento positivo aplicado a 7071 jovens a frequentar desde o 5º ano até ao 12º ano de escolaridade no país de origem do instrumento apresenta na variável Competência um alfa de *Cronbach* entre 0.80 a 0.85, na variável Confiança um alfa de *Cronbach* entre 0.80 e 0.92, na variável Caráter um alfa de *Cronbach* varia entre 0.89 e 0.93, na variável Conexão um alfa de *Cronbach* variável entre 0.89 e 0.92, por fim, a variável Cuidado apresenta um alfa de *Cronbach* que varia entre 0.89 e 0.92 (Geldhof et al., 2013). Neste sentido, compreende-se que o questionário PYD apresenta, de modo global, fiabilidade elevada na relação inter-itens (Maroco & Marques, 2006). A adaptação da versão completa do instrumento para a população portuguesa foi levada a cabo por Tinoco (2013). No que se refere versão reduzida, o estudo de adaptação encontra-se a decorrer.

### **1.2.3 - Questionário Índice de Bem-Estar Pessoal (versão escolar)**

O Índice de Bem-Estar Pessoal (IBEP) é um questionário que se propõe a avaliar o BES, ou seja, as respostas emocionais e a satisfação com a vida. Este instrumento foi desenvolvido no âmbito do *International Wellbeing Group* para medir o bem-estar através da satisfação em domínios particulares de vida. O IBEP, ou *The Personal Wellbeing Index (PWI)* na versão original, foi desenvolvido tendo por base a *Comprehensive Quality of Life Scale* (Cummins, McCabe, Romeo, & Gullone, 1994, citado por Ribeiro & Cummins, 2008).

O IBEP inclui sete domínios que constituem os itens da prova. Estes itens são a satisfação com: nível de vida, saúde, realização pessoal, relações pessoais, sentimento de segurança, ligação à comunidade e segurança com o futuro. Estes domínios têm como objetivo representar um primeiro nível de desconstrução da apreciação geral, que consiste num item “satisfação com a vida em geral”. Posteriormente, os autores acrescentaram outro item à prova, de satisfação pessoal com a espiritualidade ou religião. Para cada questão as pessoas respondem em que medida estão satisfeitas com cada item/domínio numa escala de 1 a 10 sendo que 1 representa extremamente insatisfeito, e 10 extremamente satisfeito, com uma posição intermédia neutra. O IBEP é calculado numa nota de 0-100 por conter 10 questões.

Os autores utilizaram como referencial para validação o item geral de “satisfação com a vida em geral” em que a resposta é dada numa escala idêntica à já descrita para o bem-estar pessoal pelos autores da versão original.

A versão portuguesa deste instrumento, tal como o instrumento original e como as 44 adaptações já realizadas em outros países, apresenta uma fiabilidade interna moderada com um alfa de *Cronbach* de 0.83 na versão original (com  $n=351$ ) e um alfa de *Cronbach* de 0.81 na versão portuguesa (com  $n= 1900$ ). Apresenta-se ainda como relevante referir os resultados do estudo com adolescentes portugueses, realizado por Dias e Bastos (2014), que apresenta boa consistência interna com alfa de *Cronbach* de 0.84 (com  $n=801$ ). Estes valores indicam assim que a versão portuguesa apresenta resultados recomendáveis para a sua utilização em estudos no nosso país.

## **1.3 - Procedimentos**

Para a realização do estudo foi utilizada uma amostra, de acordo com o processo não probabilístico por conveniência, onde se procurou obter um número adequado de

sujeitos de forma a atingir os objetivos previstos. Depois de contactados os autores dos instrumentos para obter autorização para uso dos instrumentos foi selecionada a escola e pedida a autorização dos órgãos da Direção desta para realizar a investigação pretendida, além do pedido de autorização à Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) para proceder à aplicação dos instrumentos de investigação. Após autorização da DGIDC, foi enviado o consentimento informado aos encarregados de educação dos alunos do terceiro ciclo do Ensino Básico da escola implicada no projeto de investigação para o preenchimento dos instrumentos pelos mesmos. Posteriormente, deu-se início a administração dos instrumentos na sala de aula, em horários cedidos pelos professores. Depois de recolhidos, os dados foram inseridos no computador e analisados com o recurso ao programa de análise estatística *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS) versão 21.0.

## **1.4 - Resultados**

### **1.4.1 - Estudos diferenciais do Desenvolvimento Positivo na Adolescência e do Bem-Estar Subjetivo na Adolescência**

De forma a dar cumprimento aos objetivos propostos neste trabalho, foram efetuados estudos diferenciais, a partir da utilização do teste *t* de *Student*, de modo a proceder à comparação de amostras independentes. Neste sentido, comparou-se os resultados do DPA, a partir do 5C's, e do IBEP, a partir do Grau de Satisfação com os domínios particulares da vida dos rapazes e raparigas. Verificaram-se diferenças estatisticamente significativas nas médias do DPA no C Competência entre os rapazes ( $M=2.169$ ,  $DP=.519$ ) e raparigas [ $M=2.311$ ,  $DP=.506$ ;  $t=-2.730$ ,  $p=.007$ ]; no C Confiança entre os rapazes ( $M=2.753$ ,  $DP=.493$ ) e raparigas [ $M=3.001$ ,  $DP=.438$ ;  $t=-5.190$ ,  $p=.000$ ]; no C Caráter entre os rapazes ( $M=3.641$ ,  $DP=.576$ ) e raparigas [ $M=3.854$ ,  $DP=.531$ ;  $t=-3.786$ ,  $p=.000$ ]; e no C Cuidado entre os rapazes ( $M=3.994$ ,  $DP=.614$ ) e raparigas [ $M=4.212$ ,  $DP=.516$ ;  $t=-3.737$ ,  $p=.000$ ]. O total do DPA é superior nas raparigas [17.134] comparativamente com os rapazes [16.378].

Relativamente ao IBEP, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas nas médias do Grau de Satisfação com os domínios particulares da vida, Realização na Vida, entre os rapazes ( $M=81.30$ ,  $DP=16.334$ ) e raparigas [ $M=76.06$ ,  $DP=21.078$ ;  $t=2.728$ ,  $p=.007$ ]; Segurança Pessoal Sentida, entre os rapazes ( $M=82.76$ ,  $DP=16.234$ ) e raparigas [ $M=75.81$ ,  $DP=21.210$ ;  $t=3.614$ ,  $p=.000$ ]; Vida em Geral, entre os rapazes

( $M=77.73$ ,  $DP=17.202$ ) e raparigas [ $M=73.23$ ,  $DP=21.175$ ;  $t=2.288$ ,  $p=.023$ ]; e Relacionamentos Pessoais, entre os rapazes ( $M=84.76$ ,  $DP=16.585$ ) e raparigas [ $M=80.51$ ,  $DP=20.520$ ;  $t=2.237$ ,  $p=.026$ ]. A média do IBEP é superior nos rapazes [ $M=82.23$ ,  $DP=11.002$ ] comparativamente com as raparigas [ $M=78.70$ ,  $DP=12.638$ ].

Tabela 4: Desenvolvimento Positivo na Adolescência e Bem-Estar Subjetivo na Adolescência em função do género

		Rapazes		Raparigas		<i>t</i>	<i>p.</i>	
		<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>			
DPA	C's	Competência	2.169	.519	2.311	.506	-2.730	.007
		Confiança	2.753	.493	3.001	.438	-5.190	.000
		Caráter	3.641	.576	3.854	.531	-3.786	.000
		Cuidado	3.994	.614	4.212	.516	-3.737	.000
		Conexão	3.817	.530	3.756	.591	1.056	.292
		Total	16.378	1.529	17.134	1.344	-5.143	.000
		VG	77.73	17.202	73.23	21.175	2.288	.023
IBEP	Grau de Satisfação	PV	81.19	17.153	79.95	17.840	.692	.489
		SP	89.03	19.029	86.21	19.957	1.411	.159
		RV	81.30	16.334	76.06	21.078	2.728	.007
		RP	84.76	16.585	80.51	20.520	2.237	.026
		SPS	82.76	16.234	75.81	21.210	3.614	.000
		SPC	82.49	20.411	81.31	19.880	.570	.569
		SF	76.11	20.773	72.83	18.306	1.642	.101
		<i>M</i>	82.23	11.002	78.70	12.638	2,902	.004

Legenda: VG – Vida Geral; PV – Padrão de Vida; SP – Saúde Pessoal; RV – Realização na Vida; RP – Relacionamentos Pessoais; SP – Segurança Pessoal Sentida; SPC – Sentido de Pertença à Comunidade; SF – Segurança Futura.

Para analisar a relação entre o DPA e o BES com a idade dos adolescentes recorreu-se à utilização do coeficiente de correlação de *Pearson*. Os dados permitem perceber uma correlação negativa muito baixa entre o C Conexão e a idade dos adolescentes ( $r=-.169$ ,  $p=.001$ ). Relativamente à relação entre a idade e o Grau de Satisfação com os domínios particulares da vida do IBEP, verificou-se uma correlação negativa muito baixa entre o Grau de Satisfação com o domínio particular da vida, Segurança Pessoal Sentida, e a idade dos adolescentes ( $r=-.104$ ,  $p=.043$ ) e uma correlação negativa baixa entre o Grau de Satisfação com o domínio particular da vida, Segurança Futura, e a idade do aluno ( $r=-.238$ ,  $p.000$ ).

Tabela 5: Desenvolvimento Positivo na Adolescência e do Bem-Estar Subjetivo na Adolescência em função da idade

		Idade		
		<i>r</i>	<i>p</i> .	
DPA	C's	Competência	.062	.228
		Confiança	.046	.374
		Caráter	-.027	.594
		Cuidado	-.014	.782
		Conexão	-.169	.001
IBEP	Grau de Satisfação	VG	-.085	.098
		PV	-.059	.255
		SP	-.037	.470
		RV	-.069	.182
		RP	-.079	.122
		SPS	-.104	.043
		SPC	-.099	.054
		SF	-.238	.000

Legenda: VG – Vida Geral; PV – Padrão de Vida; SP – Saúde Pessoal Sentida; RV – Realização na Vida; RP – Relacionamentos Pessoais; SPS – Segurança Pessoal Sentida; SPC – Sentido de Pertença à Comunidade; SF – Segurança Futura.

Para compreender a relação entre a escolaridade dos pais e do aluno e o DPA e BES na adolescência recorreu-se à utilização de correlações de *Spearman* (ver Tabela 4).

Relativamente à relação entre a escolaridade do aluno, do pai e da mãe e DPA, importa destacar a existência de correlações negativas muito baixas entre o C Conexão e a escolaridade do aluno ( $r_s = -.184, p = .000$ ) e o C Competência e a escolaridade da mãe ( $r_s = -.129, p = .014$ ).

Relativamente à relação entre a escolaridade do aluno, do pai e da mãe e o IBEP, importa realçar a existência de uma correlação negativa muito baixa entre o Grau de Satisfação com os domínios particulares da vida, Segurança Futura e Relacionamentos Pessoais e a escolaridade do aluno ( $r_s = -.145, p = .005$ ;  $r_s = -.115, p = .024$ , respetivamente); uma correlação positiva muito baixa entre o Grau de Satisfação com o domínio particular da vida, Padrão de Vida, e a escolaridade do pai ( $r_s = .136, p = .010$ ); e correlações positivas muito baixas entre o Grau de Satisfação com o domínio, Vida Geral, e com o domínio particular da vida, Padrão de Vida e a escolaridade da mãe ( $r_s = .104, p = .048$ ;  $r_s = .107, p = .042$ , respetivamente).

Tabela 6: Desenvolvimento Positivo na Adolescência e Bem-Estar Subjetivo na adolescência em função da escolaridade do aluno e dos pais

		Escolaridade		Escolaridade		Escolaridade		
		Aluno		Pai		Mãe		
		$r_s$	$p$ .	$r_s$	$p$ .	$r_s$	$p$ .	
DPA	C's	Competência	.095	.062	-.062	.243	-.129	.014
		Confiança	.073	.154	.029	.580	-.035	.512
		Caráter	.012	.809	.047	.375	.053	.315
		Cuidado	-.030	.558	.044	.410	.045	.393
		Conexão	-.184	.000	-.022	.677	-.009	.870
		Total	-.015	.764	.001	.992	-.020	.712
IBEP	Grau de Satisfação	VG	-.051	.315	.079	.135	.104	.048
		PV	-.012	.820	.136	.010	.107	.042
		SP	-.039	.443	.074	.165	.057	.278
		RV	-.049	.340	.100	.059	.048	.367
		RP	-.115	.024	-.052	.325	-.051	.336
		SP	-.038	.462	.020	.712	.066	.213
		SPC	-.064	.213	.072	.174	.061	.245
		SF	-.145	.005	.029	.581	.069	.191
		<i>M</i>	-.076	.140	.072	.175	.090	.088

Legenda: VG – Vida Geral; PV – Padrão de Vida; SP – Saúde Pessoal; RV – Realização na Vida; RP – Relacionamentos Pessoais; SPS – Segurança Pessoal Sentida; SPC – Sentido de Pertença à Comunidade; SF – Segurança Futura.

Procedeu-se à análise da relação entre os 5 C's do DPA e o questionário IBEP recorrendo à utilização do coeficiente de correlação de *Pearson* (ver Tabela 5). Verificaram-se correlações positivas moderadas entre o C Conexão e o Grau de Satisfação com o domínio Vida em Geral ( $r=.526, p=.000$ ) e com os domínios particulares da vida, Relacionamentos Pessoais ( $r=.430, p=.000$ ) e Realização na Vida ( $r=.411, p=.000$ ), correlações positivas baixas entre este C e o Grau de Satisfação com os domínios particulares da vida Sentido de Pertença à Comunidade ( $r=.371, p=.000$ ), Segurança Pessoal Sentida ( $r=.358, p=.000$ ), Padrão de Vida ( $r=.346, p=.000$ ), Segurança Futura ( $r=.342, p=.000$ ) e Saúde Pessoal ( $r=.295, p=.000$ ); correlações negativas baixas entre o C Competência e o Grau de Satisfação com o domínio, Vida Geral ( $r=-.240, p=.000$ ), e com os domínios particulares da vida, Segurança Pessoal Sentida ( $r=-.227, p=.000$ ), Relacionamentos Pessoais ( $r=-.195, p=.000$ ), Saúde ( $r=-.183, p=.000$ ), Segurança Futura ( $r=-.176, p=.001$ ), Realização na Vida ( $r=-.163, p=.001$ ), Padrão de Vida ( $r=-.160, p=.002$ ) e Sentido de Pertença à Comunidade ( $r=-.144, p=.005$ ). Correlações positivas baixas entre o C Cuidado e o Grau de Satisfação com os domínios particulares da vida Realização na Vida ( $r=.123, p=.016$ ), Padrão de Vida ( $r=.166, p=.001$ ), Sentido de Pertença à Comunidade ( $r=.164, p=.001$ ), Relacionamentos Pessoais ( $r=.131, p=.011$ ), Segurança Futura ( $r=.125, p=.015$ ) e Saúde Pessoal ( $r=.109, p=.033$ ) e com o domínio Vida Geral ( $r=.123, p=.016$ ); correlações positivas baixas entre o C Caráter e o Grau de Satisfação com os domínios particulares da vida, Realização na Vida ( $r=.211, p=.000$ ), Segurança Futura ( $r=.174, p=.001$ ), Padrão de Vida ( $r=.161, p=.002$ ) e Saúde Pessoal ( $r=.157, p=.002$ ) e com o domínio Vida Geral ( $r=.145, p=.004$ ); correlações negativas baixas entre o C Confiança e o Grau de Satisfação com os domínios particulares da vida Segurança Pessoal Sentida ( $r=-.158, p=.002$ ), Saúde Pessoal ( $r=-.146, p=.004$ ) Segurança Futura ( $r=-.117, p=.022$ ).

Tabela 7: Relação entre Desenvolvimento Positivo na Adolescência e Bem-Estar Subjetivo na adolescência

		5 C's do DPA												
		Competência		Confiança		Caráter		Cuidado		Conexão		Total		
		<i>r</i>	<i>p</i>	<i>R</i>	<i>p</i>	<i>R</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>R</i>	<i>p</i>	
IBEP	Grau de Satisfação	VG	-.240	.000	-.088	.087	.145	.004	.123	.016	.526	.000	.185	.000
		PV	-.160	.002	.003	.956	.161	.002	.166	.001	.346	.000	.205	.000
		SP	-.183	.000	-.146	.004	.157	.002	.109	.033	.295	.000	.130	.011
		RV	-.163	.001	-.069	.175	.211	.000	.214	.000	.411	.000	.245	.000
		RP	-.195	.000	-.078	.128	.084	.101	.131	.011	.430	.000	.176	.001
		SPS	-.227	.000	-.158	.002	.099	.052	.043	.405	.358	.000	.063	.223
		SPC	-.144	.005	-.030	.559	.088	.086	.164	.001	.371	.000	.209	.000
		SF	-.176	.001	-.117	.022	.174	.001	.125	.015	.342	.000	.149	.004
		<i>M</i>	-.272	.000	-.139	.007	.221	.000	.226	.000	.581	.000		

Legenda: VG – Vida Geral; PV – Padrão de Vida; SP – Saúde Pessoal; RV – Realização na Vida; RP – Relacionamentos Pessoais; SPS – Segurança Pessoal Sentida; SPC – Sentido de Pertença à Comunidade; SF – Segurança Futura.

**Papel do Bem-Estar Subjetivo e do Desenvolvimento Positivo na Adolescência na satisfação com a vida.**

Utilizando uma regressão linear múltipla, com método de stepwise, encontramos um modelo significativo ( $F=43,799$ ,  $p<.01$ ), com um bom ajustamento e que explica 47.9% da variância da satisfação com a vida com oito preditores. Como se percebe na tabela abaixo, os preditores mais fortes são a conexão ( $B=9.647$ ) e o cuidado ( $B=-3.042$ ).

Tabela 8: Preditores da satisfação com a Vida Geral

	Coeficientes não Standardizados		Coeficientes Standardizados		
	B	Erro Standard	Beta	<i>t</i>	<i>p.</i>
DPA Conexão	9.647	1.570	.295	6.144	.000
IBEP PV	.252	.045	.240	5.638	.000
IBEP RP	.167	.056	.152	2.998	.003
DPA Competência	-2.811	1.396	-.079	-2.013	.045
IBEP SPC	.103	.044	.107	2.328	.020
IBEP SPS	.088	.043	.093	2.076	.039
DPA Cuidado	-3.042	1.293	-.095	-2.352	.019
IBEP RV	.095	.044	.094	2.146	.033

Legenda: DPA – Desenvolvimento Positivo na Adolescência; IBEP – Índice de Bem-Estar Pessoal; PV – Padrão de Vida; RP – Relacionamentos Pessoais; SPC – Sentido de Pertença à Comunidade; SP- Saúde Pessoal Sentida; RV – Realização na Vida

## **2 - Discussão**

Os resultados apresentados atendem à análise da correlação existente entre o DPA e o BES na adolescência e exploram outros aspetos mais específicos inerentes a este objetivo geral, designadamente, a correlação existente entre DPA e BES na adolescência em função do género, idade, escolaridade do aluno e escolaridade dos pais.

No que se refere aos estudos diferenciais, verificam-se diferenças estatisticamente significativas entre no total resultados do DPA a partir dos C's entre rapazes e raparigas. Nos C's Competência, Confiança, Caráter e Cuidado, as raparigas revelam índices de DPA superiores aos dos rapazes, sendo que as raparigas apresentam um DPA total superior ao dos rapazes. Estes dados vão ao encontro dos estudos realizados anteriormente nos Estados Unidos da América, no âmbito dos estudos 4-H, de Lerner e colaboradores (2013) em que as raparigas apresentam uma maior percentagem de trajetórias sugestivas do DPA comparativamente com os rapazes (Lerner et al., 2013).

Quanto aos resultados do IBEP, questionário utilizado para medir o BES na adolescência, também se verificaram diferenças estatisticamente significativas nas médias do Grau de Satisfação com os domínios particulares da vida, Realização na Vida, Segurança Pessoal e Relacionamentos Pessoais e com o domínio, Vida Geral, entre os rapazes e as raparigas, com primazia para os rapazes. Ou seja, nestes domínios, os rapazes apresentaram índices superiores aos das raparigas. De um modo geral, à luz dos resultados deste estudo, os rapazes estão mais satisfeitos em todos os domínios do que as raparigas. Contudo, embora nos domínios Padrão de Vida, Saúde Pessoal, Sentido de Pertença à Comunidade e Segurança Futura, os resultados dos rapazes indiquem médias superiores às das raparigas, estatisticamente, estes valores não revelam significância. Ainda assim, neste estudo, a média do IBEP é superior nos rapazes comparativamente com as raparigas. O estudo conduzido por Casas, Figuer, González e Malo (2007) corrobora o resultado que indica que os rapazes apresentam índices superiores aos das raparigas no domínio Realização na Vida, na medida em que, nesse estudo, os resultados sugerem valores superiores para os rapazes no domínio equivalente, Valores relacionados com Capacidades e Conhecimentos. No entanto, o mesmo estudo sugere índices superiores para as raparigas no domínio Valores Relacionados com Relacionamentos Interpessoais, o que não se verifica neste estudo, dado que no domínio Relacionamentos Pessoais, domínio equivalente, os rapazes apresentam níveis superiores. Os resultados do estudo conduzido por Tomyn e

Cummins (2010) com jovens australianos divergem dos resultados do presente estudo, uma vez que, utilizando o instrumento IBEP, apontam para índices superiores de BES nas raparigas comparativamente com os rapazes (Tomyn & Cummins, 2010). Todas estas diferenças podem dever-se às desigualdades existentes nas relações de género em Portugal, como se percebe através da leitura do documento, *Igualdade de Género em Portugal 2013*, da autoria da Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género (CIG, 2013), que resultam de fatores de ordem cultural. Numa investigação realizada por Matos e colaboradores (2014) sobre os jovens portugueses, através do envolvimento no estudo *Health Behaviour in School-aged Children (HBSC)* em colaboração com a Organização Mundial de Saúde (OMS), os autores sugerem também a existência de diferenças entre rapazes e raparigas com implicações ao nível do bem-estar. Esta investigação iniciou em 1994 com um estudo piloto e desde então tem vindo a realizar-se de 4 em 4 anos. Os dados mais recentes remontam a 2014. Nesse ano, participaram no estudo 36 agrupamentos de escolas do ensino regular de todo o continente português selecionados aleatoriamente, tendo participado um total de 473 turmas. Os alunos envolvidos no estudo frequentavam o 6º, 8º e 10º ano de escolaridade e tinham idades compreendidas entre os 11 e os 15 anos. No que se refere à perceção de bem-estar, de acordo com o estudo HBSC, a maioria dos jovens portugueses considerava-se feliz e encontrava-se satisfeito com a sua vida, registando-se no entanto diferenças de género. Eram os rapazes que se sentiam mais felizes e satisfeitos com a sua vida (Matos et al., 2014). Estes dados são consonantes com a presente investigação, na medida em que, no presente estudo, de um modo geral, os jovens apresentaram bons índices de satisfação com a vida, verificando-se também que os rapazes apresentaram, em média, melhores resultados do que as raparigas, quer na perceção que têm da sua satisfação com a vida geral, quer na média dos diferentes domínios específicos. Esta parece ser uma tendência dos adolescentes portugueses.

No que diz respeito à perceção de realização pessoal, de um modo geral, os adolescentes que participaram nesta investigação apresentaram índices bastante positivos, tomando por referência o domínio particular da vida do questionário IBEP, Realização na Vida, sendo que, mais uma vez, os resultados dos rapazes superaram os das raparigas. Esta tendência também se verifica ao nível dos relacionamentos. À luz dos resultados do domínio particular da vida do questionário IBEP, Relacionamentos Pessoais, os adolescentes encontraram-se satisfeitos neste domínio, sobretudo os rapazes. O estudo HBSC (2014) confirma esta tendência dos adolescentes portugueses

no que se refere à qualidade dos relacionamentos com os amigos, registrando numa escala de 0 a 10, 8.5, sendo os adolescentes mais novos quem referiu melhores níveis de qualidade nas relações entre pares. Em relação à qualidade das interações com a família, no estudo HBSC, os resultados sugerem que é mais fácil para os rapazes comunicar com os progenitores. As raparigas revelaram ter dificuldade nesta comunicação com os pais (Matos et al., 2014).

Relativamente à perceção de segurança sentida, os adolescentes que participaram no presente estudo apresentaram uma perceção de segurança bastante positiva, tendo por referência as respostas no domínio particular da vida, Segurança Pessoal Sentida do questionário IBEP, sendo o grupo dos rapazes quem revelou melhor perceção de segurança, comparativamente com as raparigas.

No que se refere à relação entre DPA e BES na adolescência e idade, não se destacaram correlações significativas, ou seja, de um modo geral estas variáveis não estão relacionadas, apontando para uma relativa estabilidade do DPA e do BES na adolescência à medida que o adolescente se desenvolve. Os dados relativos à estabilidade relativa do DPA ao longo da etapa da adolescência são consonantes com os estudos realizados por Lerner e colaboradores (2013) que sugerem estabilidade do DPA à medida que a idade avança (Lerner et al., 2013). Verificou-se apenas uma correlação negativa muito baixa entre o C Conexão e a idade dos adolescentes. Esta correlação negativa pode estar relacionada com a importância que os relacionamentos com os outros assumem durante o período da adolescência, sobretudo com os pares. De acordo com Park (2004), uma perceção positiva da qualidade das relações familiares e sociais e do apoio social é sugestiva de satisfação com a vida (Park, 2004). Também Matos e Sampaio (2009) realçam a importância das relações familiares e de suporte social para o desenvolvimento saudável de crianças e adolescentes (Matos e Sampaio, 2009). Assim, o interesse em estabelecer relações de amizade seguras com os outros, a necessidade de orientação por parte de adultos não parentais, dada a importância da procura progressiva de autonomia em relação aos pais, bem como a importância que as relações com os pais continuam a assumir, podem despertar o adolescente para a relevância das conexões com os outros e ao mesmo tempo levá-los a avaliá-las como insuficientes para o seu bem-estar. Consequentemente, na linha desta ideia, à medida que o adolescente se desenvolve, a perceção que tem da qualidade das relações com os outros pode diminuir, em virtude da importância que estas relações vão assumindo. Um outro resultado que também aponta neste sentido tem a ver com existência de correlações negativas muito

baixas entre o C Conexão e a escolaridade do aluno. Ou seja, à medida que o aluno avança na escolaridade, e conseqüentemente na idade, diminui a percepção que tem da qualidade das conexões com os outros.

No que se refere ao Grau de Satisfação relativamente aos domínios particulares da vida, Segurança Pessoal Sentida e Segurança Futura, que apresentam uma correlação negativa com a idade muito baixa e baixa, respetivamente, estes resultados podem estar associados à atual conjuntura económica e financeira que caracteriza o nosso país, muitas vezes geradora de incerteza no que se refere à percepção de segurança e perspectiva de vida futura, justificando assim que, à medida que os adolescentes se desenvolvem e crescem, a percepção de segurança sentida e as expectativas positivas em relação ao futuro diminuem.

A correlação negativa muito baixa entre o C Competência do DPA e a escolaridade da mãe pode estar relacionada com o aumento do número de mulheres que investem na formação, com o conseqüente aumento das oportunidades de trabalho. Este fator resulta na diminuição do tempo disponível da mãe para o apoio à educação dos filhos, com implicações ao nível das competências desenvolvidas por estes. Em contrapartida, verificam-se correlações positivas muito baixas entre o Grau de Satisfação com os domínios particulares da vida, Padrão de Vida, e a escolaridade do pai e da mãe e entre o domínio, Vida Geral, e a escolaridade da mãe. Estes resultados podem refletir um aumento ligeiro nestes domínios do IBEP dos adolescentes associado a melhorias nas condições de vida relacionadas com a posse de bens resultantes de níveis mais elevados de escolaridade de ambas as figuras parentais, na medida em que o aumento do nível de escolaridade está associado a condições profissionais mais favoráveis que se refletem no aumento do poder de compra.

Relativamente às correlações existentes entre os C's que descrevem o DPA e o Grau de Satisfação com os domínios particulares da vida que descrevem o IBEP, os dados sugerem que estas variáveis estão relacionadas entre si, sendo que, as correlações mais elevadas traduzem correlações positivas moderadas entre o C Conexão e o Grau de Satisfação com os domínios particulares da vida, Relacionamentos Pessoais e Realização na Vida e o domínio Vida Geral. De forma a perceber com maior detalhe a relação entre o DPA e o BES recorreu-se à utilização de uma regressão linear múltipla, sendo que os preditores mais fortes de satisfação com a vida (BES) são a conexão e o cuidado. Ou seja, durante a adolescência a qualidade das relações e a capacidade de estabelecer relações empáticas são determinantes para o BES.

É de realçar também a existência de uma correlação negativa entre o C Competência e todos os domínios particulares da vida e o domínio, Vida Geral, do IBEP. Este dado pode estar relacionado com um efeito negativo que a literatura explica através da teoria, *Big-Fish-Little-Pond Effect* (BFLPE), proposta por Marsh e Crave (2002). Este modelo sustenta que os alunos constroem o seu autoconceito académico por comparação social, tomando por referência os seus colegas de turma. O BFLPE instala-se quando alunos com potencial académico se comparam com colegas mais capazes e conseqüentemente desenvolvem um baixo autoconceito académico e se percebem como menos capazes. Este efeito ocorre sobretudo em contextos educacionais com rendimento académico médio elevado. Neste sentido, alunos que frequentam estabelecimentos de ensino de elevado rendimento académico e desenvolvem um baixo autoconceito académico na sequência do BFLPE, quando passam a estudar em escolas com um baixo nível de rendimento académico e em que as suas capacidades académicas passam a ser acima da média naquele contexto, o processo de comparação social irá favorecer o seu autoconceito académico. Portanto, não só as realizações académicas mas também o contexto em que o indivíduo está inserido contribuem para o autoconceito académico (Marsh, Trautwein, Lüdtke, Baumert, & Köller, 2006).

A pertinência da exploração do modelo BFLPE, como forma a atribuir uma justificação possível da correlação negativa entre o C Competência do DPA e a Satisfação com os domínios do IBEP, prende-se com o facto dos alunos que participaram nesta investigação frequentarem um agrupamento onde a média dos resultados dos exames nacionais das disciplinas de Português e Matemática no ano letivo transato foram acima da média nacional, podendo os alunos com rendimento abaixo da média ser suscetíveis a apresentar um baixo autoconceito académico com repercussões ao nível da sua percepção de competência e BES, sendo, adicionalmente, uma possível justificação para a correlação negativa descrita.

## Conclusão

Este estudo permitiu, antes de mais, explorar diferentes contributos e perspetivas sobre o desenvolvimento da adolescência, desde o início do seu estudo científico até ao momento presente. Assim, partindo de uma análise crítica em torno das perspetivas iniciais, contagiadas por ideias inconsistentes, foi possível descrever as diferentes fases que marcaram o estudo desta etapa do desenvolvimento, bem como a forma como a investigação neste campo foi evoluindo oferecendo-nos modelos e perspetivas cada vez mais adequados e capazes de descrever e proporcionar uma melhor compreensão do significado subjacente ao *adolescere*.

Os dados apresentados permitiram descortinar algumas das nuances inerentes à relação existente entre o DPA e o BES na adolescência, com destaque para a importância dos relacionamentos e dos processos empáticos, inscritos nos C's Conexão e Cuidado, respetivamente, enquanto promotores e preditores do bem-estar dos adolescentes. Um outro dado relevante e merecedor de atenção tem a ver com a correlação negativa existente entre o C Competência e o grau de satisfação com todos os domínios do IBEP. Esta relação constitui uma excelente oportunidade para estudos futuros, que permitam compreender a razão pela qual a perceção de competência pode estar associada a baixos níveis de BES. O modelo BFLPE proposto por Marsh e Crave (2002), pode ser um bom ponto de partida para o estudo desta relação. Foi também possível apurar diferenças de género quer ao nível do DPA, quer do BES na adolescência. Estes dados podem contribuir para o desenho de programas e estratégias de promoção, prevenção e intervenção em campos como Psicologia da Educação e Psicologia Clínica.

Destaca-se, por fim, a oportunidade que esta investigação ofereceu para explorar a perspetiva inovadora do DPA em território nacional. Ancorada numa abordagem promocional, esta perspetiva surge como uma alternativa viável, capaz de encarar a adolescência à luz de modelos otimistas que abrem caminho para uma compreensão do fenómeno adolescente e possibilitam a conceção de programas promotores de uma existência na qual o adolescente possa, nas palavras de Santos (1986), “caminhar, vivendo e vivenciando o seu projeto, a partir do qual se expressa” (Santos, 1986, 247) descrevendo trajetórias nas quais possa florescer e ao mesmo tempo gozar de bem-estar.

## Referências bibliográficas

- Albuquerque, C. M. S. & Oliveira C. P. F. (2002). Saúde e doença: significações e perspectivas em mudança. *Revista do ISP*. Retirado de [http://www.ipv.pt/millennium/Millennium25/25\\_27.htm](http://www.ipv.pt/millennium/Millennium25/25_27.htm)
- Almeida, A. & Miguel, I. (2010). *Representações sociais da adolescência*. In A. C. Fonseca (Ed.), *Crianças e Adolescentes*. (pp. 197-222). Coimbra: Nova Almedina.
- Andrews, F. M., & Withey, S. B. (1976). *Social indicators of well-being: American's perceptions of life quality*. New York: Plenum Press.
- Ariès, P. (1973). *L'Enfant et la Vie Familiale sous l'Ancien Régime*. Paris: Seuil.
- Bandura, A. (1964). The stormy decade: Fact or fiction? *Psychology in the school*, 1, 224-31.
- Benson, P. L., Scales, P. C., Hamilton, S. F., & Sesma, A., Jr. (2006). Positive Youth development: Theory, research and application. In R. M. Lerner (Ed.), *Theoretical models of human development*. Volume 1 of *Handbook of Child Psychology* 6<sup>th</sup>ed.) (pp. 894-941). Hoboken, NJ: Wiley.
- Bizarro, L. (1999). *O bem-estar psicológico durante a adolescência*. Tese de Doutorado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Portugal.
- Blos, P. (1962). *On adolescence: a psychoanalytic interpretation*. New York: Free Press of Glencoe.
- Bowers, E. P., Li, Y., Kiely, M. K., Brittan, A., Lerner, J. V., & Lerner, R. M. (2010). The five Cs model of positive youth development: A longitudinal analysis of confirmatory factor structure and measurement invariance. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 720-735.
- Bradshaw, C. P., & Guerra, N. G. (2008). Future directions for research on core competencies. In N. G. Guerra & C. P. Bradshaw (Eds.), *Core competencies to prevent problem behaviors and promote positive youth development*. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 122, 89-92.
- Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: Theoretical and operational models. In S. L. Friedman & T. D. Wachs (Eds.), *Measuring environment across the life span: Emerging methods and concepts* (pp. 3-28). Washington, DC: American Psychological Association.

- Bronfenbrenner U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of Child Psychology* (5th ed., Vol. 1, pp. 993–1028). New York: Wiley.
- Campbell, A., Converse, P. E., & Rodgers, W. L. (1976). *The quality of American life: Perceptions, evaluations, and satisfactions*. New York: Russell Sage Foundation.
- Casas, F., Figuer, C., Gonzalez, M., Malo, S., Alsinet, C., & Subarroca, S. (2007). The well-being of 12 – to 16-year-old adolescents and their parents: results from 1999 to 2003 spanish samples. *Social Indicators Research*, 83, 87-115.
- Casas, F., Malo, S., Bataller, S., Gonzalez, M., & Figuer, C. (2009). *Personal well-being among 12 to 18 year-old adolescents and Spanish university students, evaluated through the Personal Well-Being Index (PWI)*. Conference presentation. International Society for Quality of Life Studies. Florence, July 19–23.
- Claes, M. (1990). *Os problemas da adolescência*. Lisboa: Editorial Verbo;
- Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género (2014). *Igualdade de Género em Portugal 2013*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação e Ciência.
- Cummins, R. A. (2009a). Measuring population happiness to inform public policy. The 3<sup>rd</sup> OECD World Forum on “Statistics, Knowledge and Policy”. Charting Progress, Building Visions, Improving Life. Busan, Korea, 27-30.
- Cummins, R. A. (2009b). Subjective Wellbeing, Homeostatically Protected Mood and Depression: A synthesis. *Journal of Happiness Studies*, 10(6). DOI: 10.1007/s10902-009-9167-0.
- Cummins, R.A., Eckersley, R. Pallant, J. Van Vugt, J, & Misajon, R. (2002). The development of a national index of subjective wellbeing: The Australian Unity Wellbeing Index. *Social Indicators Research*, 64, 159-190.
- Cummins, R. A., & Lau, A. D. L. (2005). *Personal Wellbeing Index–School Children (PWI-SC)* (3<sup>rd</sup> ed.). Melbourne: Deakin University.
- Damon, W. (2004). What is Ppositive Youth Development. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 13-24.
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 113–126.

- Dias, P.C., & Bastos, A.S. (2014). Application of the Personal Wellbeing Index with Portuguese adolescents. In A. Michalos (Ed.), *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research* (pp. 56-59). Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Diener, E., Lucas, R. , & Oishi, S. (2002). Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction. In C. Snyder & S. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 63-73). New York: Oxford University Press.
- Erikson, E. (1968). *Adolescence et crise. La quête d'identité*. Paris: Flammarion.
- Fernandes, H.M., Vasconcelos-Raposo, J., Bertelli, R., & Almeida, L. (2011). Satisfação escolar e bem-estar psicológico em adolescentes portuguesas. *Revista Lusófona de Educação*, 18, 155-170.
- Fortin, M. (1999). *O processo de investigação: Da Concepção à Realização*. Loures: Lusociência – Edições Técnicas e Científicas, Lda.
- Freire, T., Zenhas, F., Tavares, D., & Iglésias, C. (2013). Felicidade hedónica e eudaimónica: um estudo com adolescentes portuguesas. *Análise Psicológica*, 31 (4), 329-342.
- Galinha, I.C. & Ribeiro, J.L. (2005). História e evolução do conceito de bem-estar subjectivo. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 6 (2), 203-214.
- Geldhof, G., Bowers, E., Boyd, M., Mueller, M., Napolitano, C., Schmid, K., Lerner, J. & Lerner, R. (2013). Creation of short and very short measures of the five Cs of positive youth development. *Journal of Research on Adolescence*, 1-14.
- Geldhof, G. J., Bowers, E. P., Mueller, M. K., Napolitano, C. M., Callina, K. S. & Lerner, R.M (2014). Longitudinal Analysis of a Very Short Measure of Positive Youth Development. *Journal of Youth and Adolescence*, 43, 933–949.
- Goodman, R., Neves dos Santos, D. N., Nunes, A. P. R., de Miranda, D. P., Fleitlich-Bilyk, B., Almeida Filho, N., et al. (2005). The Ilha de Maré study: a survey of child mental health problems in a predominantly African-Brazilian rural community. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 40(1),11-17.
- Grossman, J. B., & Bulle, M. J. (2006). Review of what youth programs do to increase the connectedness of youth with adults. *Journal of Adolescence Health*, 39, 788-799.
- Hall, G. S. (1904). *Adolescence: its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education* (vol. 2) New York: D. Appleton.

- Harter, S. (1988). *Manual for the self-perception profile for adolescents*. Denver, CO: University of Denver.
- Heck, K. E., & Subramaniam, A. (2009). *Youth development frameworks* [Monograph]. Davis, CA: 4-H Center for Youth Development, University of California.
- Houaiss, A., Villar, M. S., Franco, F. M. (2011). *Dicionário do Português Atual Houaiss*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Inhelder, B., & Piaget, J. (1976). *Da lógica da criança à lógica do adolescente: ensaio sobre a construção das estruturas operatórias formais*. São Paulo: Pioneira.
- International Wellbeing Group. (2013). *Personal Wellbeing Index – Adult (PWI-A)*.
- Jeličić, H., Bobek, D., Phelps, E., Bobek, D., Lerner, J. V., & Lerner, R. M. (2007). Using positive youth development to predict contribution and risk behaviors in early adolescence: Findings from the first two waves of the 4-H study of Positive Youth Development. *International Journal of Behavioral Development*, 31(3), 263–273.
- Kagan, J. (2010). O desenvolvimento humano e seus desafios. In A. C. Fonseca (Ed.), *Crianças e Adolescentes* (pp. 11-25). Coimbra: Nova Almedina.
- Kahneman, D., Diener, E., Schwarz, N. (Eds.) (1999). *Well-Being: The Foundations of Hedonic Psychology*. New York: Russell Sage Found.
- Keyes, C.L.M., Shmotkin, D., & Ryff, C.D. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82 (6), 1007-1022.
- Larson, R. (2006). Positive youth development, willful adolescents, and mentoring. *Journal of Community Psychology*, 34, 677-689.
- Lau, S. (1990). Crisis and vulnerability in adolescent development. *Journal of Youth on Adolescence*, 19, n°2, 111-131.
- Lerner, R. M. (2002). *Concepts and theories of human development* (3rd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lerner, R. M. (2004). *Liberty: Thriving and civic engagement among American youth*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lerner, R. M. (2005). *Promoting Positive Youth Development: Theoretical and Empirical Bases*. White paper prepared for the Workshop on the Science of Adolescent Health and Development, National Research Council/ Institute of Medicine. Washington, DC: National Academies of Science.

- Lerner, R. M. (2006). Developmental science, developmental systems, and contemporary theories of human development. In R. M. Lerner (Ed.), *Theoretical models of human development*. Volume 1 of *Handbook of Child Psychology* (6th ed.) (pp. 1-17). Editors-in-chief: W. Damon & R. M. Lerner. Hoboken, NJ: Wiley.
- Lerner, R. M., Abo-Zena, M. M., Boyd, M. J., Fay, K., Issac, S. S., Kiely, M. K., Napolitano, C. M., Schmid, K. L. (2010). Positive youth development: Contemporary theoretical perspectives. In A. C. Fonseca (Ed.), *Crianças e Adolescentes*. (pp. 69-90). Coimbra: Nova Almedina.
- Lerner, R. M., & Galambos, N. L. (1998). Adolescent development: Challenges and opportunities for research, programs, and policies. *Annual Review of Psychology*, 49, 413-446.
- Lerner, R. M., Lerner, J. V., Almerigi, J., Theokas, C., Phelps, E., Gestsdottir, S., Naudeau, S., Jeličić, H., Alberts, A. E., Ma, L., Smith, L. M., Bobek, D. L., Richman-Raphael, D., Simpson, I., Christiansen, E. D., & von Eye, A. (2005). Positive youth development, participation in community youth development programs, and community contributions of fifth grade adolescents: Findings from the first wave of the 4-H Study of Positive Youth Development. *Journal of Early Adolescence*, 25(1), 17-71.
- Lerner, R. M., Lerner, J. V., Phelps, E., & Colleagues (2008). *Waves of the future: The first five years of the 4-H study of positive youth development*. Medford, MA: Institute for Applied Research in Youth Development Tufts University.
- Lerner, R. M., Lerner, J. V., Phelps, E., & Colleagues (2009). *Waves of the future: The first five years of the 4-H study of positive youth development*. Medford, MA: Institute for Applied Research in Youth Development Tufts University.
- Lerner, R. M., Lerner, J. V., Phelps, E., & Colleagues (2013). *The positive development of youth: Comprehensive findings from the 4-H study of positive youth development*. Medford, MA: Institute for Applied Research in Youth Development Tufts University.
- Lerner, J.V., Phelps, E., Forman, Y., & Bowers, E. P. (2009). Positive youth development. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology: Voll. Individual bases of adolescent development* (3<sup>rd</sup> ed., pp. 524-558). Hoboken, NJ: Wiley.

- Lerner, R. M., & Steinberg, L. (Eds.). (2004). *Handbook of adolescent psychology* (2nd ed.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc.
- Lerner, R. M., von Eye, A., Lerner, J. V., Lewin-Bizan, S., & Bowers, E. P. (Eds.). (2010). The meaning and measurement of thriving in adolescence: Findings from the 4-H study of positive youth development [special issue]. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(7), 113–143.
- Lewin, K. (1943). Psychology and the process of group living. *Journal of Social Psychology*, 17, 113–131.
- Marsh, H. W. & Craven, R. (2002). The pivotal role of frames of reference in academic self-concept formation: The big fish little pond effect. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Adolescence and education* (Vol. 2, pp. 83–123). Greenwich, CT: Information Age.
- March, H. W., Trautwein, U., Lüdtke, O., Baumert J., Köller, O. (2007). The Big-Fish-Little-Pond Effect: Persistent Negative Effects of Selective High Schools on Self-Concept After Graduation. *American Educational Research Journal*, 44(3): 631–669.
- Maroco, J., & Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório de Psicologia*, 4 (1), 65-90.
- Matos, M. G., Simões, C., Camacho, I., Reis, M. & Equipa Aventura Social (2014). *A Saúde dos Adolescentes Portugueses-relatório do estudo HBSC 2014*. Retirado de <http://www.spef.pt/image-gallery/4814190715686-Colgios-Exercicio-e-Sade-Docs-de-Referencia-Aventura-Social--Sade--A-Sade--dos-adolescentes-portugueses-Relatrio-HBSC-2014.pdf>
- Matos, M., Sampaio, D. (2009). *Jovens com saúde: diálogo com uma geração*. Lisboa: Texto.
- McIntyre, T.M. (1994). A psicologia da saúde: Unidade na diversidade. In T.M. MacIntyre (Ed.), *Psicologia da saúde: áreas de intervenção e perspectivas futuras* (pp.17-32). Braga: APPORT.
- Mead, M. (1928). *Coming of age in Samoa*. New York: William Morrow.
- Moore, K. A., Lippman, L., & Brown, B. (2004). Indicators of child well-being: The promise for positive youth development. *Annals of the American Academy of Political and Social Science. Special Issue: Positive Development: Realizing the Potential of Youth*, 591, 125-145.

- Mueller, M. K., Phelps, E., Bowers, E. P., Agans, J. P., Urban, J. B., & Lerner, R. M. (2011). Youth development program participation and intentional self-regulation skills: Contextual and individual bases of pathways to positive youth development. *Journal of Adolescence*, *34*, 1115-1125.
- Muuss, R. (1996). *Theories of Adolescence*. New York: McGraw-Hill Publishers.
- Novo, R.F. (2003). *Para além da eudaimonia: O bem-estar psicológico em mulheres na idade adulta avançada*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Overton, W. F. (2010). Life-span development: Concepts and issues. In R. M. Lerner (Ed-in-chief) & W. F. Overton (Vol. Ed.), *The Handbook of Life-Span Development: Volume 1 Cognition, Biology, and Methods* (pp. 1-29). Hoboken, NJ: Wiley.
- Pais-Ribeiro, J. L. (1993). *Características Psicológicas Associadas à Saúde*. Dissertação de Doutoramento. Universidade do Porto.
- Pais-Ribeiro, J.L. (2005). *Introdução à psicologia da saúde*. Coimbra: Quarteto.
- Park, N. (2004). The role of subjective well-being in positive youth development. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, *591*, 25-39.
- Ribeiro, J., & Cummins, R. (2008) O bem-estar pessoal: estudo de validação da versão portuguesa da escala. In: I.Leal, J.Pais-Ribeiro, I. Silva & S.Marques (Eds.). *Actas do 7º congresso nacional de psicologia da saúde* (pp. 505-508). Lisboa: ISPA.
- Roth, J. L., & Brooks-Gunn, J. (2003). What exactly is a youth development program? Answers from research and practice. *Applied Development Science*, *7*, 94-111.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, *52*, 141-166.
- Ryff, C. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, *57*(6), 1069-1081.
- Santos, A. M. (1986). Adolescência, crise ou projeto? *Biblos*, *LXII*, 231-248.
- Silbereisen, R. K., & Lerner, R. M. (2007). Approaches to positive youth development: A view of the issues. In R. K. Silbereisen, & R. M. Lerner (Eds.). *Approaches to positive youth development* (pp. 3-30). London: Sage Publications.

- Small, S. A., & Rodgers, K. B. (1995). *Teen assessment project (TAP) survey question bank*. Madison: University of Wisconsin-Madison.
- Sprinthall, N. & Collins, W. (1994). *Psicologia do adolescente. Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Taborda-Simões, M. C. (2002). Adolescência: Transição, crise ou mudança? *Psychologica*, 30, 407-429.
- Taborda Simões, M.C., & Lima, L.N. (2001). Adolescência: Concepções parentais e promoção da autonomia. *Psychologica*, 27, 245-274.
- Tinoco, A. (2013). *Desenvolvimento Positivo dos Adolescentes: Estudo de adaptação da versão portuguesa da escala*. Tese de Mestrado. Faculdade de Filosofia da Universidade Católica Portuguesa, Portugal.
- Tomyn, A. J., & Cummins, R. A. (2010). The Subjective Wellbeing of High-school Students: Validating the Personal Wellbeing Index – School Children. *Social Indicators Research*. doi:10.1007/s11205-010-9668-6.
- Van Praag, B., & Fritjers, P. (1999). The measurement of welfare and well-being: The Leyden approach. In D. Kahneman, E. Diener, & N. Schwarz (Eds.), *Well-Being: The foundations of hedonic psychology* (pp. 413-433). New York: Russell Sage Foundation.

## **APÊNDICES**

## Apêndice A: Consentimento Informado para os Encarregados de Educação

Exmo.<sup>mos</sup> Pais / Encarregados de Educação

No âmbito de uma Tese de mestrado em Psicologia da Educação, subordinada ao tema - **Desenvolvimento Positivo na Adolescência e Bem-Estar Subjetivo – Estudo exploratório** – realizada pela aluna, Ana Luísa da Silva Teixeira, vimos por este meio solicitar a autorização dos Encarregados de Educação para o preenchimento do instrumento de investigação por parte dos alunos do 3º ciclo deste agrupamento.

Com este estudo pretende-se que o seu/sua educando/a responda a um conjunto de questões, de forma anónima, relacionadas com o bem-estar pessoal, relações sociais, sintomas emocionais e realização pessoal. O instrumento a aplicar inclui também algumas questões sociodemográficas: idade, género, nacionalidade, atividades extracurriculares, habilitações literárias e meio em que vive (apenas se é rural ou urbano). Não existe forma de identificar o aluno, a escola ou a cidade em que vive.

Os questionários foram analisados pela Direção Geral da Educação, que autorizou a sua aplicação em meio escolar.

Se concordar, os questionários serão facultados para preenchimento na escola.

Muito obrigada pela colaboração.

Ana Luísa da Silva Teixeira

---

### AUTORIZAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_ encarregado(a) de educação do(a) aluno (a),  
\_\_\_\_\_, nº \_\_\_\_\_, da turma \_\_\_\_\_, do \_\_\_\_º ano,  
\_\_\_\_\_ \* o preenchimento do instrumento, acima referido.

\*Por favor escrever: AUTORIZO ou NÃO AUTORIZO

---

(assinatura)

## **Apêndice B: Consentimento Informado para a Direção da Escola**

**Assunto:** Pedido de autorização para a recolha de um conjunto de dados junto dos alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico

Exma. Sr.<sup>a</sup> Diretora do estabelecimento de ensino \_\_\_\_\_

No âmbito de uma Tese de mestrado em Psicologia da Educação, subordinada ao tema - **Desenvolvimento Positivo na Adolescência e Bem-Estar Subjetivo – Estudo exploratório** – realizada pela aluna, Ana Luísa da Silva Teixeira, vimos por este meio solicitar a autorização da Sr.<sup>a</sup> Diretora para proceder à recolha de um conjunto de dados por parte dos alunos do 3º ciclo deste estabelecimento de ensino.

Os instrumentos a utilizar foram analisados pela Direção Geral da Educação, que autorizou a sua aplicação em meio escolar. Não existe forma de identificar os alunos, nem a escola.

\_\_\_\_\_  
Ana Luísa da Silva Teixeira  
(Aluna do Curso de Mestrado em Psicologia da Educação)

-----  
**AUTORIZAÇÃO**

Eu, \_\_\_\_\_, Diretora deste estabelecimento de ensino, autorizo a recolha de dados no âmbito do trabalho de dissertação a desenvolver pela aluna, Ana Luísa da Silva Teixeira, do Curso de Mestrado em Psicologia da Educação.

\_\_\_\_\_  
(Assinatura da Diretora)