



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
PORTUGUESA

BRAGA

Definição de Projetos de Vida: Impacto no Bem-Estar Psicológico e no Autoconceito

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

Beatriz Esteves De Brito E Silva

Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais

DEZEMBRO 2025



CATÓLICA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS

BRAGA

Definição de Projetos de Vida: Impacto no Bem-Estar Psicológico e no Autoconceito

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

Beatriz Esteves De Brito E Silva

Sob a Orientação da Prof.^a Doutora **Ângela Sá
Azevedo**

Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais

DEZEMBRO 2025

Dedico este trabalho ao meu pai, Filipe, as suas dores no corpo pelo excesso de trabalho braçal permitem-me ter o tempo e o material necessários para passar horas a cansar apenas o meu cérebro.

Agradecimentos

A realização desta dissertação representa mais do que o fim de um percurso acadêmico, é a prova de que a persistência resiste, mesmo nos dias mais densos.

Agradeço, antes de tudo, a mim própria. Pela coragem de continuar, pela força que encontrei quando o caminho apertava e pela determinação que me trouxe até aqui. Este trabalho é também testemunho da minha resiliência.

À minha orientadora, Professora Doutora Ângela Azevedo, agradeço a orientação rigorosa e a disponibilidade que tornaram possível a concretização deste trabalho.

Aos meus pais, Filipe e Carminda, que são o alicerce de tudo o que sou. O vosso amor, feito de sacrifício e força, abriu-me caminhos onde não havia trilho. Se hoje aqui chego, é porque vocês caminharam antes de mim, transformando dificuldades em possibilidades. Se hoje chego aqui, é porque vocês caminharam muito antes de mim, carregando fardos que nunca me deixaram sentir. Tudo o que alcanço nasce, primeiro, no vosso amor.

Aos meus irmãos, Nonô e Pedrinho, deixo um agradecimento que vem do lugar mais profundo de mim. Em cada etapa deste caminho, encontrei coragem só por vos ter ao meu lado, e nos dias mais difíceis bastava pensar em vocês para lembrar quem sou e para onde quero ir. Vocês são, e serão sempre, uma das partes mais bonitas da minha história.

À minha avó Sameiro, agradeço o carinho que sempre me ofereceu com a simplicidade e a doçura que só o amor verdadeiro conhece. A sua presença constante foi abrigo, conforto e ensinamento, mesmo nos dias em que o mundo parecia demasiado grande.

À minha avó Zinha (Alza), deixo um agradecimento que carrego no peito. A sua partida não apagou nada, tornou mais nítida a força que me deixou, os valores que me entregou e a luz com que continua a guiar-me. Há presenças que não precisam de corpo para existir, a sua vive em tudo o que faço, em tudo o que conquisto e em tudo o que ainda sonho.

Ao meu namorado, Denis, agradeço a forma como trouxe calma ao meio das minhas inquietações e como, com uma delicadeza rara, soube ser força quando eu já não a encontrava em mim. A sua presença constante transformou dias pesados em dias possíveis, e o seu amor deu-me a certeza de que, mesmo quando tudo parecia ruir, havia sempre um lugar seguro onde podia descansar.

Aos meus tios Titi e Né, aos meus primos Manel e Kika, e aos meus tios Ana e Raul, agradeço o apoio discreto e seguro que tantas vezes me amparou. Ter uma família que acompanha, escuta e sustenta faz toda a diferença, e eu senti isso em cada etapa.

Aos meus sogros, aos meus cunhados e à minha sobrinha, uma luz pequenina que ilumina muito mais do que imagina, agradeço o carinho generoso, o calor familiar e a serenidade que sempre encontrei convosco. A vossa presença, tão discreta quanto firme, ofereceu-me conforto em momentos exigentes e deu-me a paz necessária para continuar quando o caminho se tornava pesado. a este percurso, tornando-o mais humano e mais leve.

Às minhas amigas de sempre - Joana, Margarida e Leandra - agradeço a amizade que atravessa anos, fases e distâncias. Levo convosco parte das minhas melhores memórias e muito da coragem que precisei para chegar até aqui.

Às amigas da universidade - Joana, Sara e Gabriela - agradeço a cumplicidade, o apoio e a presença que tornaram este percurso académico mais leve e mais humano. Entre desafios, incertezas e conquistas, encontrámos sempre espaço para respirar juntas.

À Clara e ao Jorge, agradeço a presença tranquila, a disponibilidade e o cuidado que tantas vezes me deram equilíbrio.

A todos os que caminharam ao meu lado, de perto ou de longe, agradeço por terem sido apoio, força e luz. Nenhum passo foi solitário, e é por isso que este momento tem tanto sentido.

“E o que há de mais profundo em mim é justamente o que eu não consigo dizer.”

Clarice Lispector

“Quando sou fraco, então é que sou forte.”

2 Coríntios 12:10

Resumo

O presente estudo investigou o impacto da definição de projetos de vida no bem-estar psicológico e no autoconceito de adolescentes, bem como o efeito de variáveis sociodemográficas como o sexo, a idade e o tipo de ensino. A investigação, de natureza quantitativa, descritivo-correlacional e transversal, envolveu uma amostra de 305 alunos do ensino secundário, com idades compreendidas entre os 15 e os 19 anos. Os dados foram recolhidos através de um questionário sociodemográfico, da Escala de Medida de Manifestação de Bem-Estar Psicológico (EMMBEP) e da Escala de Autoconceito de Piers-Harris para Crianças (PHCSCS-2). A análise estatística incluiu testes paramétricos e não paramétricos, consoante a adequação dos pressupostos de normalidade.

Os resultados indicaram níveis moderadamente elevados de bem-estar psicológico e de autoconceito. Os rapazes e os alunos do ensino profissional revelaram níveis significativamente superiores de bem-estar psicológico. Relativamente ao autoconceito, observaram-se diferenças estatisticamente significativas a favor das raparigas e dos alunos do ensino profissional. A existência de projetos de vida definidos associou-se a níveis ligeiramente superiores de bem-estar psicológico, embora sem significância estatística. Do mesmo modo, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas nos níveis de autoconceito entre alunos com e sem projetos de vida definidos. Por outro lado, as correlações entre bem-estar psicológico e autoconceito foram estatisticamente significativas, evidenciando uma relação positiva entre as dimensões avaliadas.

Estes resultados sublinham a influência do sexo e do tipo de ensino no bem-estar psicológico e no autoconceito dos adolescentes, evidenciando o papel destas variáveis no seu desenvolvimento psicológico.

Palavras Chave bem-estar psicológico, autoconceito, projetos de vida

Abstract

This study investigated the impact of having defined life projects on adolescents' psychological well-being and self-concept, as well as the influence of sociodemographic variables such as sex, age, and type of education. This quantitative, descriptive-correlational, and cross-sectional research included a sample of 305 secondary school students aged between 15 and 19 years. Data were collected using a sociodemographic questionnaire, the Psychological Well-Being Manifestation Scale (EMMBEP), and the Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (PHCSCS-2). Statistical analyses included parametric and non-parametric tests, depending on the normality assumptions of the variables.

The results indicated moderately high levels of psychological well-being and self-concept. Boys and students enrolled in vocational education presented significantly higher levels of psychological well-being. Regarding self-concept, statistically significant differences were observed in favour of girls and vocational education students. Having defined life projects was associated with slightly higher levels of psychological well-being, although the difference was not statistically significant. Likewise, no significant differences were found in self-concept levels between students with and without defined life projects. However, the correlations between psychological well-being and self-concept were statistically significant, revealing a positive relationship between the dimensions assessed.

These findings highlight the influence of sex and type of education on adolescents' psychological well-being and self-concept, demonstrating the role of these contextual variables in their psychological development.

Keywords psychological well-being, self-concept, life projects

Índice

Introdução.....	10
Evolução do Conceito e Definição de Bem-Estar Psicológico.....	12
Estudos entre o Bem-estar Psicológico e Variáveis Sociodemográficas.....	14
Definição de Autoconceito e Evolução do Conceito.....	15
Estudos entre o Autoconceito e Variáveis Sociodemográficas	18
Definição de Rendimento Académico e Projetos de Vida.....	20
Estudos entre Bem-Estar Psicológico e Autoconceito	20
Metodologia.....	24
Plano de Investigação	24
Objetivos.....	24
Hipóteses e Questões de Investigação	25
Participantes.....	26
Instrumentos	26
Questionário Sociodemográfico	26
Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (PHSCS).....	26
Escala de Medida de Manifestação de Bem-Estar Psicológico (EMMBEP)	28
Procedimentos	29
Resultados.....	29
Discussão	35
Conclusão	37
Referências	37
<i>Anexos</i>	50
Anexo A Questionário sociodemográfico	51
Anexo B Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (PHSCS).....	52
Anexo C Escala de Medida de Manifestação de Bem-Estar Psicológico (EMMBEP)	54

Anexo D Consentimento Informado.....	55
Anexo E Estatísticas de Confiabilidade.....	56

Introdução

A adolescência é uma fase crítica do desenvolvimento humano, caracterizada por significativas transformações cognitivas, emocionais e sociais. Neste período, os jovens confrontam-se com exigências crescentes de autonomia, escolhas vocacionais e construção de identidade, sendo estas tarefas fundamentais para o seu ajustamento psicológico e bem-estar global (Kang, 2003). O desenvolvimento de um autoconceito positivo e de um sentido de propósito torna-se, assim, essencial para que os adolescentes naveguem com sucesso pelos desafios que enfrentam (Bracken & Lamprecht, 2003).

O bem-estar psicológico, enquanto constructo multidimensional que integra componentes como autoaceitação, crescimento pessoal, propósito de vida e relações positivas (Ryff, 1989), tem sido amplamente estudado em contextos educacionais e de saúde mental juvenil. Adolescentes que apresentam níveis elevados de bem-estar tendem a demonstrar maior resiliência, desempenho escolar mais satisfatório e uma percepção mais positiva de si próprios (Fel'dman et al., 2021; Kamil & AL-Hadrawi, 2022).

Paralelamente, o autoconceito, a percepção subjetiva que o indivíduo constrói sobre si mesmo, nos domínios pessoal, social, académico e físico, desempenha um papel determinante na autoeficácia, autoestima e ajustamento socioemocional dos adolescentes (Ahmad, 2024; Irani & Singh, 2022). Estudos mostram que adolescentes com autoconceito positivo experienciam níveis mais elevados de bem-estar e desenvolvem relações interpessoais mais saudáveis (McCullough et al., 2000).

Neste contexto, a definição de projetos de vida emerge como um elemento organizador e motivacional da identidade juvenil. Projetos de vida consistem na capacidade de estabelecer objetivos futuros claros, realistas e dotados de significado pessoal, o que permite aos jovens atribuírem coerência às suas ações presentes (Barbosa-Martínez et al., 2016). A investigação tem demonstrado que adolescentes que conseguem formular projetos de vida estruturados tendem a apresentar maior clareza identitária, níveis superiores de bem-estar psicológico e uma percepção mais positiva de si mesmos. Estes projetos não apenas orientam o comportamento, mas também promovem um sentimento de continuidade existencial, reforçando o sentido de propósito e a autoimagem (D'Auria-Tardeli & Arantes, 2022).

Contudo, apesar da relevância destes constructos no desenvolvimento saudável dos adolescentes, a investigação empírica que analise simultaneamente a interação entre bem-estar psicológico, autoconceito e projetos de vida permanece escassa no contexto português, sobretudo quando se consideram diferentes percursos escolares como o ensino regular e o ensino profissional. Esta lacuna justifica a necessidade de estudos que explorem de forma integrada estas variáveis, atendendo às especificidades socioculturais e educativas dos jovens portugueses.

O presente estudo visa colmatar essa lacuna, investigando a relação entre o bem-estar psicológico, o autoconceito e os projetos de vida numa amostra de adolescentes do ensino secundário, explorando igualmente o papel de variáveis como o sexo, idade e o tipo de ensino. Pretende-se assim contribuir com dados empíricos que sustentem práticas educativas e psicopedagógicas mais eficazes e ajustadas às necessidades dos estudantes.

A presente dissertação está organizada em várias secções. A secção de enquadramento teórico apresenta a sistematização da literatura científica sobre os constructos em análise. A secção metodológica descreve os objetivos, hipóteses e questões de investigação, bem como os instrumentos e procedimentos utilizados no estudo. Na secção de apresentação de resultados, são descritos os principais dados obtidos com base na análise estatística. A secção de discussão interpreta os resultados à luz da literatura existente, salientando as implicações do estudo. Por fim, a secção de conclusão sintetiza os principais resultados, identifica os contributos, as limitações e potencialidades da investigação e propõe sugestões para estudos e intervenções futuras.

Evolução do Conceito e Definição de Bem-Estar Psicológico

O bem-estar psicológico é um conceito multifacetado que tem sido estudado e definido por diversos autores ao longo do tempo, refletindo a evolução das perspetivas teóricas e empíricas na psicologia.

Um dos primeiros estudiosos a abordar o bem-estar psicológico foi Carl Rogers (1961), que se concentrou na autoatualização e na congruência entre o *self* real e o *self* ideal. Rogers definiu o bem-estar psicológico como o pleno funcionamento da pessoa, caracterizado pela autenticidade e pela capacidade de viver plenamente o momento presente.

Posteriormente, Marie Jahoda (1958) propôs um modelo de saúde mental positiva, que incluía seis critérios para o bem-estar psicológico: atitudes positivas em relação ao *self*, crescimento e desenvolvimento, integração, autonomia, percepção precisa

da realidade e domínio do ambiente. Jahoda enfatizou a importância de uma abordagem holística para compreender a saúde mental.

Veit e Ware, embora partilhem um denominador comum na procura do bem-estar psicológico apresentam distintas trajetórias neste domínio (Veit & Ware, 1983). Na abordagem de Veit ao bem-estar psicológico, é essencial considerar a necessidade de significado e propósito na vida. Para Veit, alcançar o bem-estar psicológico pode envolver o cultivo de relações profundas e significativas, a exploração de interesses pessoais e a expressão autêntica das emoções e valores. A jornada rumo ao bem-estar pode ser caracterizada por momentos de autorreflexão e crescimento pessoal, na qual a procura de sentido assume um papel central (Veit & Ware, 1983).

Já para Ware, a perspetiva de bem-estar psicológico pode estar mais associada à interação com o meio social e às relações interpessoais. O bem-estar psicológico de Ware pode ser influenciado pelo apoio social que recebe, pela capacidade de adaptação a diferentes contextos e pela sensação de pertença a grupos ou comunidades que partilham dos mesmo valores e interesses. Neste sentido, o desenvolvimento do bem-estar psicológico de Ware pode implicar o fortalecimento das competências sociais e a criação de redes de suporte emocional (Veit & Ware, 1983).

Nos anos 80, Carol Ryff (1989) desenvolveu um modelo mais estruturado de bem-estar psicológico, que se tornou uma referência central na literatura. Ryff identificou seis dimensões principais: autoaceitação, relações positivas com os outros, autonomia, domínio do ambiente, propósito na vida e crescimento pessoal. Este modelo foi fundamentado em teorias do desenvolvimento humano e em investigações empíricas, estabelecendo um padrão para a avaliação do bem-estar psicológico.

Outro contributo significativo veio de Corey Keyes (2002), que introduziu o conceito de "*flourishing*" (florescimento), referindo-se ao estado em que uma pessoa não apenas está livre de psicopatologia, mas também apresenta altos níveis de bem-estar emocional, psicológico e social. Keyes argumenta que o florescimento é uma condição de funcionamento ótimo, envolvendo sentimentos de felicidade e satisfação com a vida, além de um sentido de propósito e realização.

Seligman (2011) apresentou o modelo PERMA, que abrange cinco componentes essenciais do bem-estar: emoções positivas (Positive Emotions), envolvimento (Engagement), relacionamentos (Relationships), significado (Meaning) e realização (Accomplishment). Este modelo não apenas engloba dimensões do bem-estar

psicológico, mas também considera o bem-estar emocional e social, proporcionando uma visão abrangente do que constitui uma vida plena e satisfatória.

Em conclusão, o bem-estar psicológico é um constructo complexo que tem sido enriquecido por várias contribuições ao longo do tempo. As definições contemporâneas tendem a integrar diferentes dimensões do funcionamento humano, refletindo a natureza multifacetada e dinâmica deste conceito.

Estudos entre o Bem-estar Psicológico e Variáveis Sociodemográficas

Diversos estudos têm explorado como o bem-estar psicológico dos adolescentes é influenciado por variáveis sociodemográficas, como, por exemplo, idade e sexo. García-Moya, Moreno e Jiménez-Iglesias (2019) examinaram os efeitos combinados do contexto familiar e de outros ambientes de desenvolvimento no bem-estar psicológico de adolescentes, com uma amostra de 7.825 estudantes, entre os 11 e os 16 anos, em Espanha. Os resultados demonstraram uma diminuição significativa do bem-estar psicológico entre os 11 e os 15 anos, especialmente devido ao aumento da pressão académica e à diminuição da perceção de apoio familiar, afetando de forma mais acentuada as raparigas.

Antaramian, Huebner, Hills e Valois (2010) propuseram um modelo de duplo-fator para compreender o funcionamento psicológico dos jovens, combinando medidas de sintomas psicológicos negativos (como ansiedade e depressão) com indicadores de bem-estar positivo (autoaceitação e relações interpessoais). A partir de uma amostra de 1.358 adolescentes norte-americanos, os autores verificaram que os adolescentes mais velhos (15-18 anos) apresentam níveis mais elevados de bem-estar psicológico do que os mais novos (12-14 anos), sugerindo uma maior capacidade de lidar com desafios e uma estabilidade emocional crescente com a idade.

No estudo de Bisegger et al. (2005), realizado com 7.000 adolescentes europeus entre os 11 e os 15 anos, constatou-se que as raparigas reportam níveis mais baixos de bem-estar psicológico, principalmente em relação à satisfação corporal e autoaceitação. Estes resultados podem ser explicados pela pressão social para corresponder a padrões de beleza e comportamentais, o que afeta negativamente a autoimagem e o bem-estar psicológico das jovens.

Relativamente às pessoas que se identificam com outro sexo ou género a investigação tem demonstrado desafios específicos em termos de bem-estar psicológico. Devido à discriminação, ao estigma social e à falta de reconhecimento e apoio, estas pessoas frequentemente apresentam menores níveis de bem-estar psicológico (Freire &

Tavares, 2011). O estudo de McLemore (2015) reforça que jovens não-binários e transgênero enfrentam dificuldades acrescidas em áreas como autoaceitação e propósito de vida, devido ao conflito entre a sua identidade de gênero e as normas sociais prevalentes. Em comparação com os seus pares cisgênero, estes jovens tendem a apresentar níveis mais baixos de bem-estar psicológico, uma vez que enfrentam um ambiente social frequentemente hostil ou indiferente às suas identidades.

Além disso, o bem-estar psicológico tem sido associado ao rendimento académico. Bücken et al. (2018) analisaram uma amostra de 490 estudantes e concluíram que níveis elevados de bem-estar psicológico estão correlacionados com um melhor desempenho académico. Estudantes com maior satisfação pessoal e menos sintomas de *stress* tendem a alcançar resultados académicos superiores.

De forma semelhante, Walter et al. (2015) investigaram a influência do bem-estar psicológico no rendimento académico de 356 alunos e descobriram que aqueles com maior bem-estar apresentavam um desempenho escolar significativamente melhor.

Num estudo longitudinal, Suldo et al. (2006) analisaram a influência do bem-estar psicológico no rendimento académico ao longo de um ano letivo, com 246 estudantes do ensino secundário. Os resultados mostraram que o bem-estar psicológico, especialmente em termos de suporte social percebido e gestão do *stress*, teve um impacto significativo nas notas dos alunos.

Por fim, um estudo de Barcaccia et al. (2023) explorou a relação entre projetos de vida e bem-estar em adolescentes italianos, indicando que um forte senso de projeto de vida está associado a menores níveis de sintomas depressivos e maiores níveis de autossuperação. Isto sugere que a definição de objetivos e a construção de uma visão positiva do futuro podem funcionar como fatores protetores contra a depressão durante a adolescência, promovendo um maior bem-estar psicológico.

Definição de Autoconceito e Evolução do Conceito

O autoconceito tem sido amplamente estudado ao longo da história por diversos autores, cada um contribuindo para a sua compreensão teórica. William James (1890) foi um dos primeiros a abordar este conceito, definindo-o como a soma total de tudo aquilo que uma pessoa pode chamar de “meu”. Para James, o autoconceito é composto por várias dimensões, incluindo o corpo, as posses materiais e a identidade social. A diferenciação entre o “Eu” (*self as knower*) e o “meu” (*self as known*) estabelece uma base para a compreensão das múltiplas facetas do *self*, evidenciando a complexidade do autoconceito.

Na psicologia humanista, Carl Rogers (1951) teve uma contribuição significativa ao descrever o autoconceito como um elemento central da teoria do self. Segundo Rogers, o autoconceito é constituído por três componentes fundamentais: o *self* real (a percepção que o indivíduo tem de si próprio), o *self* ideal (aquilo que o indivíduo gostaria de ser) e a autoimagem (a forma como o indivíduo se vê a si mesmo). A discrepância entre o *self* real e o *self* ideal pode resultar em sentimentos de incongruência, afetando negativamente o bem-estar psicológico. Para Rogers, um autoconceito positivo e congruente está associado a um estado de saúde psicológica e ao funcionamento pleno do indivíduo.

Rosenberg (1965) definiu o autoconceito como a “soma das percepções que o indivíduo tem de si mesmo, que podem ser positivas ou negativas” (p. 30). Para este autor, o autoconceito inclui percepções subjetivas sobre diversas características, tais como competências pessoais, capacidades intelectuais e traços de personalidade, representando uma autoavaliação global que cada pessoa faz de si própria. De acordo com Piers e Harris (1969), o autoconceito refere-se à percepção global que o sujeito tem de si mesmo em diferentes domínios, incluindo comportamento, inteligência, popularidade, habilidades físicas e aparência. Estes autores argumentam que o autoconceito é um construto multidimensional que pode ser avaliado em diversos domínios, sendo um preditor importante do desempenho académico, do bem-estar emocional e comportamental, bem como dos relacionamentos sociais.

Harter (1990) propôs uma visão multidimensional e hierárquica do autoconceito, defendendo que este varia consoante diferentes domínios, como competência académica, aceitação social e aparência física, entre outros. Harter sublinhou que o desenvolvimento do autoconceito é um processo dinâmico que se altera ao longo da infância e da adolescência, influenciado pelas percepções de competência e pela aprovação social. De acordo com esta autora, a avaliação que os indivíduos fazem de si mesmos em diferentes áreas contribui para uma visão global do autoconceito.

Recentemente, Ferreira et al. (2022) reiteram que o autoconceito é uma construção psicológica complexa e multifacetada, que envolve as crenças e percepções do indivíduo sobre si próprio. O autoconceito abrange o conhecimento acumulado e as percepções que o indivíduo tem de si, incluindo atributos físicos, competências académicas, traços de personalidade, relações interpessoais e ambições pessoais. Estas percepções formam um sistema de diferentes “eus” inter-relacionados, compondo uma

estrutura hierárquica que vai desde aspetos mais concretos, como o eu físico, até dimensões mais abstratas, como o eu espiritual.

Marsh et al. (2006) defendem que o autoconceito é dinâmico e contextual, variando conforme a situação e as interações sociais do indivíduo. As experiências em diferentes contextos, como a escola, o trabalho ou a família, moldam diferentes facetas do autoconceito, tornando-o um conceito flexível e adaptativo. Mercer (2011) enfatiza que o autoconceito não é estático, mas sim sujeito a mudanças ao longo do tempo, refletindo a contínua construção e reconstrução do “eu” através das experiências de vida e das interações sociais. Esta perspetiva sugere que, embora as pessoas possam ter uma visão relativamente estável de si mesmas, o autoconceito pode evoluir em resposta a novas situações e desafios, evidenciando a sua natureza dinâmica e dependente do contexto.

Harter (1999) complementa esta visão ao descrever o autoconceito como um conjunto organizado de perceções, cognições e avaliações que o indivíduo tem sobre as suas capacidades e características. Este construto inclui múltiplas dimensões, como o desempenho académico, competências sociais, atributos físicos e comportamento emocional, sendo moldado pelas interações sociais e pelas experiências com o ambiente. O reforço proveniente de figuras significativas, como pais, amigos e professores, desempenha um papel crucial no desenvolvimento do autoconceito. Cada dimensão do autoconceito contribui para a perceção global que o indivíduo tem de si próprio, e estas dimensões podem ter diferentes graus de importância dependendo da fase de desenvolvimento e das circunstâncias individuais. Por exemplo, a dimensão académica envolve a perceção das próprias capacidades e realizações no contexto escolar, enquanto a dimensão social diz respeito ao grau de aceitação e competência percebida nas interações sociais (Andrade, 2016). A dimensão física refere-se à perceção das próprias habilidades e aparência física, e a dimensão emocional envolve a autoavaliação das respostas emocionais e da capacidade de gestão das emoções. Estas diferentes dimensões são interdependentes e a forma como se desenvolvem e se articulam ao longo da vida influencia a identidade do indivíduo. Assim, o autoconceito desempenha um papel central na regulação do comportamento e na formação da identidade pessoal, sendo fundamental para o bem-estar psicológico e para a adaptação às diversas situações ao longo da vida (Nunes & Faro, 2021).

Estudos entre o Autoconceito e Variáveis Sociodemográficas

Diversos estudos têm explorado a relação entre o autoconceito e variáveis sociodemográficas evidenciando padrões significativos de desenvolvimento e diferenciação entre os adolescentes. Num estudo que analisou uma amostra de estudantes de escolas públicas e privadas, foi observado que adolescentes mais jovens apresentam, geralmente, um autoconceito mais positivo e menos realista em comparação com os mais velhos, que tendem a desenvolver uma visão mais equilibrada e crítica de si mesmos. Este fenómeno pode ser explicado pelo aumento da capacidade de reflexão sobre as próprias capacidades e limitações, bem como pela maior influência das interações sociais no desenvolvimento do autoconceito ao longo do tempo. Adicionalmente, verificaram-se diferenças significativas entre sexos, com os rapazes a apresentarem, em geral, um autoconceito mais positivo do que as raparigas, especialmente nas dimensões académica, física e social. Contudo, em algumas situações, as raparigas apresentaram um autoconceito superior na dimensão académica, contrariando a tendência apontada por outros estudos que sugerem um menor autoconceito académico no sexo feminino (Leme et al., 2024).

O estudo de Faria e Azevedo (2004), com uma amostra de 649 alunos do ensino secundário em Portugal, identificou que alunos mais novos tendem a ter um autoconceito mais elevado tanto em dimensões académicas como não académicas. As raparigas percecionam-se como mais competentes nas áreas académicas, enquanto os rapazes se destacam em dimensões não académicas. O padrão do autoconceito segue uma forma de "U", com uma diminuição no início da adolescência e um aumento gradual na fase final deste período, reflexo de um maior realismo e autoconhecimento que substituem as perceções idealizadas da infância. Estas alterações são acompanhadas por um autoconceito mais elevado em alunos mais novos, particularmente em dimensões académicas e emocionais. Em termos de diferenças entre sexos, as raparigas apresentam um autoconceito mais elevado em áreas académicas, especialmente em disciplinas verbais e académicas gerais, refletindo o empenho escolar tradicionalmente associado ao género feminino. Por outro lado, no domínio da matemática, os rapazes tendem a percecionar-se como mais competentes. Globalmente, o autoconceito dos rapazes destaca-se em áreas como competência física, estabilidade emocional e relações sociais com pares do mesmo sexo. Estes resultados podem ser interpretados à luz de normas sociais que atribuem diferentes valores a características de cada género, como a

competência física e o controlo emocional para os rapazes e a competência verbal e comportamental para as raparigas (Faria & Azevedo, 2004).

Outro estudo, que utilizou a Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (PHCSCS) para avaliar 82 crianças e adolescentes, revelou que os rapazes tendem a apresentar um autoconceito global mais elevado em comparação com as raparigas, especialmente nas dimensões de aparência física, popularidade e felicidade. Este padrão sugere que, durante a adolescência, os rapazes tendem a ver-se de forma mais positiva, sobretudo no que diz respeito à sua imagem corporal e competências físicas. As raparigas, por outro lado, demonstraram uma perceção mais crítica de si mesmas, influenciada por padrões sociais e culturais que afetam a forma como se veem, particularmente na dimensão da aparência física. Quanto à idade, o estudo não encontrou diferenças significativas no autoconceito global entre faixas etárias, mas identificou que crianças mais novas (8-12 anos) tendem a apresentar um autoconceito mais elevado na dimensão da aparência física, comparativamente aos adolescentes (13-17 anos), o que pode ser explicado pelas mudanças corporais e pela autocritica associada à puberdade (Sobral et al., 2021).

Um estudo realizado em contexto escolar português evidenciou que diferentes faixas etárias apresentam perfis distintos de autoconceito, sendo este influenciado pelas relações de amizade e pelo apoio percebido pelos pares (Carvalho & Novo, 2017). Adicionalmente, a investigação de Sacilotto e Abaid (2021) demonstrou que adolescentes mais novos tendem a apresentar níveis superiores de autoconceito, sendo este também influenciado pelo desempenho escolar e pelas práticas educativas parentais.

Arens et al. (2021) analisaram uma amostra de 1.232 estudantes do 10.º ano na Alemanha e constataram que o autoconceito em domínios específicos está mais fortemente correlacionado com o desempenho na respetiva área do que com o desempenho em áreas não correspondentes.

De forma semelhante, um estudo com 1.122 estudantes portugueses indicou que níveis elevados de autoconceito académico estão significativamente associados a um melhor desempenho académico, sugerindo que uma perceção positiva das capacidades académicas contribui para um rendimento superior (Lucas, 2024).

Uma revisão sistemática de 15 estudos reforça a importância do autoconceito na construção do rendimento académico. Estudantes com um autoconceito elevado

demonstram uma maior capacidade para gerir o *stress* académico e enfrentar desafios escolares de forma mais eficaz (Javaid et al., 2023).

No que se refere aos projetos de vida, o estudo de Tardeli & Arantes (2021) demonstrou que um autoconceito positivo está diretamente relacionado com a capacidade dos adolescentes de estabelecerem metas e planos para o futuro. Jovens com uma perceção mais positiva de si mesmos tendem a definir objetivos pessoais e profissionais mais claros, evidenciando um sentido de autorrealização.

Zonta (2007) identificou que um autoconceito positivo permite aos jovens definir projetos de vida mais ambiciosos e conscientes, incluindo escolhas profissionais e a procura por realização pessoal e independência financeira. Em contrapartida, um autoconceito mais baixo associa-se a um horizonte mais limitado e a um papel passivo na definição dos próprios projetos.

Por fim, um estudo de Magalhães et al. (2003) comparou o autoconceito entre alunos de cursos de ensino regular e cursos de ensino profissional, concluindo que o autoconceito tende a ser mais elevado nos alunos do ensino regular. Esta diferença pode ser explicada por fatores associados à perceção de prestígio e valorização social das diferentes modalidades de ensino.

Definição de Projetos de Vida

A revisão da literatura revela uma multiplicidade de definições e uma notável heterogeneidade conceptual, com estudos que frequentemente carecem de uma definição explícita do constructo (Dellazzana-Zanon & Freitas, 2016). Esta pluralidade reflete as diferentes tradições teóricas e disciplinares que abordam o fenómeno, tornando necessária uma clarificação conceptual para fins de investigação e intervenção.

Numa perspetiva abrangente, os projetos de vida podem ser compreendidos como conjuntos articulados de objetivos futuros, acompanhados dos planos e ações necessárias para os concretizar, que influenciam as decisões e comportamentos presentes dos indivíduos (Barbosa-Martínez et al., 2016). Esta definição operacional, desenvolvida através de uma análise formal do conceito segundo o método de Walker e Avant, enfatiza três dimensões fundamentais: a orientação temporal para o futuro, a estrutura de objetivos e planos, e a influência nas decisões atuais. De forma complementar, Zordan e Wagner (2009) conceptualizam os projetos de vida como os objetivos que os adolescentes estabelecem para as suas vidas e procuram alcançar na idade adulta, sublinhando o carácter desenvolvimentista e antecipatório deste constructo.

Little (2003) propõe uma conceção mais ampla, definindo projetos de vida como conjuntos extensos de ações pessoalmente relevantes que variam desde tarefas quotidianas até empreendimentos que se estendem ao longo da vida. Esta perspetiva, fundamentada na teoria dos projetos pessoais e na metodologia de Análise de Projetos, oferece uma abordagem centrada na ação e no comportamento dirigido a objetivos.

Numa perspetiva desenvolvimentista e educacional, Castellan e Riard (2005) propõem uma estrutura tripartida do projeto de vida, composta pelo projeto atestado, o imaginário do projeto e as reações aos obstáculos. Este modelo enfatiza a natureza antecipatória do desenvolvimento em direção à idade adulta e os processos de *coping* envolvidos na construção e manutenção dos projetos de vida, reconhecendo que os projetos não são meramente aspirações abstratas, mas envolvem confrontação ativa com barreiras e desafios.

A literatura identifica diversos atributos comuns aos projetos de vida, independentemente da tradição teórica adotada. Em primeiro lugar, os projetos de vida caracterizam-se pela sua orientação temporal para o futuro, concernindo aspirações a serem alcançadas na idade adulta ou ao longo de períodos temporais extensos (Little, 2003; Zordan & Wagner, 2009). Em segundo lugar, apresentam uma estrutura de objetivos que inclui metas explícitas e planos ou ações subordinadas para as atingir (Barbosa-Martínez et al., 2016). Em terceiro lugar, os projetos de vida incorporam conteúdos motivacionais, incluindo desejos, valores ou propósitos que conferem significado e orientam as decisões individuais (Klein, 2011). Por último, os projetos de vida encontram-se contextualmente enraizados, sendo moldados por fatores socioeconómicos, familiares, educacionais e relacionais (Jerez Arias et al., 2024).

Do ponto de vista da psicologia positiva e da perspetiva do propósito de vida, os projetos de vida são situados como objetivos orientadores centrais que contribuem para o florescimento pessoal e coletivo, assumindo particular relevância no contexto educacional ao examinar-se a contribuição das experiências escolares para a formação dos projetos de vida dos adolescentes (Klein, 2011). Esta perspetiva sublinha a dimensão eudaimónica dos projetos de vida, conectando-os com questões mais amplas de significado existencial e realização pessoal.

Em síntese, embora a literatura apresente uma diversidade de definições e abordagens conceptuais aos projetos de vida, emerge um consenso relativamente aos seus atributos nucleares: orientação futura, estrutura de objetivos e planos, conteúdo motivacional e enraizamento contextual.

Estudos entre Projetos de Vida e Variáveis Sociodemográficas

A idade constitui uma variável que influencia diretamente a complexidade e o conteúdo dos projetos de vida. Estudos indicam que adolescentes mais jovens (14-15 anos) tendem a expressar projetos mais orientados para dimensões relacionais e afetivas, enquanto os mais velhos (16-17 anos) evidenciam uma preocupação crescente com a formação académica e a inserção no mercado de trabalho. Esta evolução reflete um amadurecimento gradual e uma maior consciência das exigências da transição para a vida adulta (Pereira et al., 2021).

O sexo revela-se igualmente uma variável relevante. As raparigas demonstram, de forma geral, maior clareza e preocupação com o futuro, evidenciando objetivos relacionados com os estudos superiores, a estabilidade emocional e as relações familiares. Por outro lado, os rapazes tendem a priorizar aspirações associadas ao sucesso financeiro, à autonomia e ao reconhecimento social (Winters et al., 2022). Este padrão é igualmente evidenciado por Nascimento (2013), que sublinha que os projetos de vida dos adolescentes também se diferenciam, em função do género, no que respeita às aspirações profissionais e às escolhas de carreira.

O tipo de percurso escolar, seja regular ou profissional, influencia a estruturação dos projetos de vida. Alunos do ensino profissional apresentam metas mais objetivas e ligadas à rápida integração no mercado laboral, enquanto estudantes do ensino regular manifestam maior incerteza vocacional (Winters et al., 2022).

Adicionalmente, existem diferenças significativas entre estudantes de escolas públicas e privadas. Os alunos das escolas públicas, por vezes provenientes de contextos sociais e económicos potencialmente mais desafiantes, demonstram uma forte motivação para ultrapassar as suas condições de vida e ascender socialmente. Já os estudantes das escolas privadas tendem a manifestar uma maior variedade de escolhas e a valorizar aspetos de autorrealização pessoal (Marcelino et al., 2009). Um estudo de Ferreira et al. (2017) revelou que, para jovens do ensino secundário público, o desporto e a escola são percecionados como meios possíveis para “ser alguém na vida”, ainda que permeados por sentimentos de incerteza e sonho. Nascimento (2013), num estudo realizado em Belém (Brasil), demonstrou que a construção dos projetos de vida dos adolescentes é fortemente condicionada pelas desigualdades sociais e pela ausência de políticas públicas eficazes. Jovens residentes em zonas periféricas enfrentam maiores obstáculos na concretização dos seus objetivos devido à escassez de oportunidades educativas e formativas.

Estudos entre Bem-Estar Psicológico e Autoconceito

Werdani (2020) explorou a relação entre o bem-estar psicológico e o autoconceito com uma amostra de 90 participantes, demonstrando que indivíduos com um autoconceito mais positivo tendem a apresentar níveis mais elevados de bem-estar psicológico. Resultados semelhantes foram obtidos por Espigares-López et al. (2020), que investigaram o impacto de diferentes fatores psicossociais, incluindo o autoconceito e as competências sociais, no bem-estar psicológico de estudantes. O estudo destacou que dimensões do autoconceito estão fortemente correlacionadas com elevados níveis de bem-estar.

Herrera et al. (2020) analisaram a influência do autoconceito e da inteligência emocional no desempenho acadêmico e no bem-estar dos alunos. Os resultados indicaram que o autoconceito acadêmico desempenha um papel crucial na predição do bem-estar psicológico, reforçando a importância de um autoconceito acadêmico positivo. Zhang (2024) também investigou a relação entre o autoconceito acadêmico e o bem-estar psicológico, desta vez em estudantes chineses, encontrando uma forte correlação entre um autoconceito acadêmico positivo e um maior bem-estar psicológico.

O estudo de Rangel Ledezma et al. (2017), focado em 532 estudantes mexicanas, evidenciou que um autoconceito positivo potencia a autoaceitação, um dos elementos essenciais para o desenvolvimento do bem-estar psicológico. Da mesma forma, Reigal Garrido et al. (2012) demonstraram, num estudo com adolescentes, que um autoconceito físico positivo, refletido numa percepção favorável das competências físicas e da atratividade pessoal, está associado a um maior bem-estar psicológico, sugerindo que a autoimagem física tem um impacto direto na saúde mental dos jovens. Gutiérrez e Martín (2021), através de uma revisão sistemática de 33 estudos empíricos, confirmaram a importância do autoconceito para o bem-estar psicológico dos adolescentes. Um autoconceito positivo, baseado numa autoavaliação favorável das próprias competências e características pessoais, contribui para uma maior autoaceitação e desenvolvimento pessoal. No entanto, o autoconceito acadêmico negativo foi associado a dificuldades no rendimento escolar e a um consequente declínio do bem-estar psicológico, evidenciando a importância de intervenções que promovam um autoconceito positivo desde cedo.

Veliz-Burgos e Apodaca Urquijo (2012) analisaram os níveis de autoconceito, autoeficácia acadêmica e bem-estar psicológico em 691 estudantes universitários de Temuco, Chile. Os resultados indicaram uma correlação significativa entre as diferentes

dimensões do autoconceito (académica, social, emocional, familiar e física) e o bem-estar psicológico, destacando a importância de um autoconceito equilibrado para o desenvolvimento saudável dos estudantes.

Jiménez Lira et al. (2020) investigaram a relação entre diversas dimensões do autoconceito e o bem-estar psicológico em 792 estudantes universitárias mexicanas. O autoconceito pessoal e social foram as dimensões com maior influência no bem-estar psicológico, atuando o autoconceito pessoal como mediador entre as outras dimensões e o bem-estar. A percepção positiva das próprias capacidades e atributos pessoais revelou-se essencial para uma autoaceitação mais elevada e um crescimento pessoal positivo.

Por fim, Mohamed Mohand e Herrera Torres (2014) analisaram a relação entre o bem-estar psicológico, o autoconceito e as atitudes e comportamentos negativos nas relações de casal em 100 estudantes. Os resultados indicaram que o autoconceito emocional e social estão fortemente associados ao bem-estar psicológico, sugerindo que a percepção positiva das competências emocionais e sociais é fundamental para o equilíbrio psicológico e para a gestão saudável das relações interpessoais.

Metodologia

A presente secção descreve, de forma sistemática, a metodologia utilizada na condução deste estudo, contemplando o delineamento da investigação, os objetivos, as hipóteses e questões de investigação, a caracterização da amostra, os instrumentos de recolha de dados e os procedimentos seguidos. Esta organização permite assegurar transparência e replicabilidade, conforme recomendado pela literatura metodológica (Field, 2018; Fortin, 2009).

Desenho do Estudo

O presente estudo seguiu um desenho de investigação quantitativo, de natureza descritivo-correlacional e com corte transversal. A abordagem quantitativa permitiu a recolha de dados objetivos e mensuráveis, facilitando a aplicação de técnicas estatísticas inferenciais adequadas à análise das relações entre variáveis (Field, 2018). A natureza descritivo-correlacional justificou-se pela intenção de caracterizar os participantes em função de variáveis, bem como de examinar as associações entre os constructos em estudo, sem manipulação direta das variáveis (Fortin, 2009). A opção por um delineamento transversal possibilitou captar uma visão representativa do estado atual dos fenómenos investigados num único momento de recolha de dados, promovendo simultaneamente a eficiência metodológica e a comparabilidade da informação recolhida (Almeida & Freire, 2008).

Objetivos

O presente estudo tem como objetivo geral estudar como a Definição de Projetos de Vida tem impacto no Bem-Estar Psicológico (Escala de Medida de Manifestação de Bem-Estar Psicológico) e no Autoconceito (Piers-Harris Children's Self-Concept Scale). De forma mais específica, pretende-se analisar a relação entre o bem-estar psicológico e o autoconceito nos participantes, verificar se o bem-estar psicológico difere em função da definição de projetos de vida (apresentar ou não projetos de vida definidos), do tipo de ensino (ensino regular ou ensino profissional), da idade (15 aos 19 anos) e do sexo (feminino e masculino) e verificar se o autoconceito difere em função da definição de projetos de vida, do tipo de ensino, da idade e do sexo.

Hipóteses e Questões de Investigação

Com base na revisão da literatura, foram formuladas as seguintes hipóteses de investigação e questões de investigação.

H1: Idades mais elevadas associam-se a níveis superiores de bem-estar psicológico.

H2: Raparigas revelam menor bem-estar psicológico quando comparado com rapazes. (Bissegge, 2005; García-Moya; Moreno & Jiménez-Iglesias, 2019)

H3: Alunos com projetos de vida definidos apresentam níveis mais elevados de bem-estar psicológico do que alunos sem projetos de vida definidos. (Barcaccia et al., 2023)

H4: Alunos com projetos de vida definidos apresentam níveis mais elevados de autoconceito do que alunos sem projetos de vida definidos. (Tardeli e Arantes, 2021; Zonta, 2007)

H5: Alunos do ensino secundário regular apresentam um maior autoconceito comparado com alunos do ensino secundário profissional (Magalhães, 2003).

H6: Rapazes apresentam maior autoconceito comparando com as raparigas. (Sobral et al., 2021).

H7: Adolescentes mais novos apresentem níveis mais elevados de autoconceito comparativamente aos mais velhos. (Faria & Azevedo, 2004; Carvalho & Novo, 2017; Sacilotto & Abaid, 2021; Sobral et al., 2021)

H8: Existe uma relação positiva entre o bem-estar psicológico e o autoconceito. (Espigares-López et al., 2020; Guitérrez e Martín, 2021; Jiménez Lira et al., 2020; Mohamed Mohand & Herrera Torres, 2014; Rangel Ledezma et al., 2017; Veliz-Burgos & Apodaca Urquijo, 2012; Werdani, 2020)

Q1: O bem-estar psicológico difere conforme o tipo de ensino (ensino secundário regular e ensino secundário profissional)?

A Q1 parte da premissa de que os contextos educativos influenciam o funcionamento psicológico dos adolescentes. O ensino secundário regular e o ensino profissional diferem na estrutura, exigência e orientação (Suldo et al., 2006; García-Moya et al., 2019). Assim, torna-se relevante investigar se o tipo de percurso formativo está associado a diferentes níveis de bem-estar psicológico.

Participantes

A amostra do presente estudo foi composta por 305 adolescentes, com idades compreendidas entre os 15 e os 19 anos ($M = 16,59$; $DP = 1,13$). A distribuição etária revelou que 18,7% dos participantes tinham 15 anos ($n = 57$), 27,9% tinham 16 anos ($n = 85$), 33,1% tinham 17 anos ($n = 101$) e 20,3% apresentavam entre 18 e 19 anos ($n = 62$). Relativamente ao sexo, 54,4% dos participantes identificaram-se como feminino ($n = 166$) e 45,6% como masculino ($n = 139$) e 1,0% identificaram-se com outro sexo ($n=3$). Quanto ao tipo de ensino frequentado, 75,4% estavam matriculados no ensino profissional ($n = 230$), enquanto 24,6% frequentavam o ensino secundário regular ($n = 75$). No que respeita à variável projetos de vida, 81% dos adolescentes ($n = 247$) possuíam projetos de vida definidos, enquanto 19% ($n = 58$) não tinham projetos de vida claramente estabelecidos.

Instrumentos

Os instrumentos configuram-se como a abordagem de referência para os investigadores na recolha de dados, dado que possuem uma estrutura organizada e oferecem flexibilidade nos seus procedimentos de aplicação (Fortin, 2009).

Questionário Sociodemográfico

O questionário sociodemográfico (Anexo A) foi elaborado com o intuito de recolher informações dos participantes. As variáveis incluídas foram: idade, sexo, tipo de ensino frequentado (ensino regular ou ensino profissional) e definição de projetos de vida.

No que respeita à variável “projetos de vida”, a avaliação foi realizada com base em duas questões abertas: “Quais são os seus projetos de vida daqui a 5 anos?” e “Quais são os seus projetos de vida daqui a 10 anos?”. As respostas fornecidas pelos participantes foram posteriormente analisadas e categorizadas de forma dicotómica. Atribuiu-se a pontuação 1 aos participantes que apresentaram respostas com projetos de vida definidos, como por exemplo: prosseguir estudos, exercer determinada

profissão, emigrar, entre outros. Por outro lado, foi atribuída a pontuação 0 aos participantes que indicaram não ter objetivos definidos como “não sei”, “ser feliz” ou “ter uma boa vida”. Este procedimento permitiu operacionalizar a variável “projetos de vida” para efeitos estatísticos, assegurando simultaneamente a comparabilidade dos dados e a sua integração nas análises inferenciais realizadas.

Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (PHSCS)

O Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (PHSCS) (Anexo B), concebido originalmente por Piers e Harris, foi adaptado por Veiga (2006) para a faixa etária dos 12 aos 19 anos em Portugal. Composto por 60 itens distribuídos em 6 dimensões - aspeto comportamental (12, 13, 14, 18, 19, 20, 27, 30, 36, 38, 45, 48, 58), Ansiedade (4, 7, 10, 17, 23, 29, 56, 59), Estatuto Intelectual (5, 16, 21, 22, 24, 25, 26, 34, 39, 43, 50, 52, 55), Popularidade (1, 3, 6, 11, 32, 37, 41, 47, 51, 57), Aparência física (8, 9, 15, 33, 44, 46, 49, 54) e Satisfação-felicidade (2, 28, 31, 35, 40, 42, 53, 60). Utiliza respostas dicotómicas, categorizadas como "sim" ou "não". Quanto à pontuação, cada item do PHSCS é atribuído 1 ou 0 pontos, dependendo da resposta do participante, as perceções positivas são cotadas com 1 ponto e as negativas com 0 pontos. Esta abordagem inclui itens com pontuação inversa, 1, 3, 4, 6, 7, 8, 10, 11, 13, 14, 17, 19, 20, 21, 23, 25, 27, 29, 30, 32, 35, 36, 37, 38, 40, 43, 45, 47, 48, 51, 52, 56, 57, 58 e 59 (Veiga, 2006).

Na adaptação portuguesa, os valores de consistência interna foram os seguintes: Escala Completa ($\alpha = 0,91$), Aspeto Comportamental ($\alpha = 0,84$), Ansiedade ($\alpha = 0,77$), Estatuto Intelectual e Escolar ($\alpha = 0,85$), Popularidade ($\alpha = 0,74$), Aparência Física e Atributos ($\alpha = 0,77$) e Felicidade e Satisfação ($\alpha = 0,74$).

Neste estudo, a escala completa apresentou uma consistência interna global, avaliada através do coeficiente alfa de Cronbach, de $\alpha = 0,64$, valor que revela uma fiabilidade moderada no contexto da amostra analisada. No que respeita às subescalas, os coeficientes de alfa de Cronbach obtidos foram os seguintes: Aspeto Comportamental: $\alpha = 0,52$, Ansiedade: $\alpha = 0,79$, Estatuto Intelectual: $\alpha = 0,39$, Popularidade: $\alpha = 0,49$, Aparência Física: $\alpha = 0,55$ e Satisfação-Felicidade: $\alpha = 0,42$ (Anexo E). Quando comparados com os dados da versão adaptada à população portuguesa por Veiga (2006), observa-se que os valores de consistência interna obtidos no presente estudo são, de forma geral, inferiores aos reportados na amostra de validação nacional. Apesar destas diferenças, importa referir que a subescala de Ansiedade apresentou um valor ligeiramente superior ao da versão adaptada ($\alpha = 0,79$),

demonstrando uma boa consistência interna neste domínio específico. As restantes subescalas revelam uma fiabilidade inferior, sendo plausível que fatores como o contexto sociocultural, a variabilidade na compreensão dos itens e a especificidade do público-alvo tenham contribuído para os valores obtidos.

Escala de Medida de Manifestação de Bem-Estar Psicológico (EMMBEP)

A Escala de Medida de Manifestação de Bem-Estar Psicológico (EMMBEP) (Anexo C) é um instrumento adaptado para o contexto português por Monteiro, Tavares & Pereira (2012), com o objetivo de avaliar o bem-estar psicológico em estudantes universitários. Esta escala, originalmente desenvolvida como *Exile de Mesure des Manifestations du Bien-Être Psychologique (ÉMMBEP)* por Massé et al. (1998), foi submetida a um processo de adaptação transcultural, seguida de um estudo piloto para avaliar a compreensão e a pertinência das questões. A EMMBEP contém 25 itens distribuídos por seis subescalas: felicidade (8 itens), sociabilidade (4 itens), controlo de si e dos acontecimentos (3 itens), envolvimento social (3 itens), autoestima (4 itens) e equilíbrio (3 itens). Cada item é respondido numa escala tipo Likert de 5 pontos, variando de 1 (Nunca) a 5 (Quase sempre), onde pontuações mais elevadas indicam um maior bem-estar psicológico percebido.

A validação psicométrica da versão portuguesa foi realizada com uma amostra de 487 estudantes universitários, revelando boas propriedades psicométricas. A consistência interna para a pontuação global apresentou um alfa de Cronbach de 0,93. Relativamente às subescalas, os coeficientes de alfa de Cronbach foram os seguintes: Felicidade: 0,89, Sociabilidade: 0,83, Controlo de si mesmo e dos acontecimentos: 0,85, Envolvimento social: 0,67, Autoestima: 0,83 e Equilíbrio: 0,69, demonstrando uma homogeneidade adequada dos itens. Assim, a EMMBEP é considerada um instrumento válido e fiável para avaliar o bem-estar psicológico em contextos educativos.

No presente estudo, os resultados obtidos evidenciaram níveis elevados de consistência interna, tanto para a escala total como para as respetivas subescalas. O coeficiente alfa de Cronbach para a pontuação global foi de 0,95, indicando uma excelente fiabilidade interna. Relativamente às subescalas, os valores de alfa de Cronbach obtidos foram Felicidade: 0,91, Sociabilidade: 0,80, Controlo de si e dos acontecimentos: 0,87, Envolvimento social: 0,75, Autoestima: 0,80 e Equilíbrio: 0,77 (Anexo E). Comparando com os dados da adaptação portuguesa da escala, observa-se uma consistência interna igualmente robusta, com melhorias em algumas subescalas,

nomeadamente no Equilíbrio e no Envolvimento social, que, na adaptação original, apresentavam índices mais baixos. Estes resultados reforçam a adequação da EMMBEP à amostra utilizada no presente estudo, confirmando a sua validade e fiabilidade no contexto atual.

Procedimentos

Para a construção do enquadramento teórico, foi realizada uma revisão sistemática da literatura, com o objetivo de identificar estudos empíricos e instrumentos psicométricos adequados à análise do bem-estar psicológico, do autoconceito e dos projetos de vida em adolescentes. A pesquisa bibliográfica foi conduzida em bases de dados científicas relevantes, tais como a *Scopus*, a *PsycINFO* e o *Google Scholar*, utilizando descritores combinados por operadores booleanos (por exemplo, “adolescent well-being” AND “self-concept” AND “life projects”). Esta revisão permitiu a seleção criteriosa de contributos científicos atuais e validados, que sustentaram teoricamente e metodologicamente o presente estudo.

No que respeita à preparação da recolha de dados, foram contactadas previamente, por correio eletrónico, as direções dos estabelecimentos de ensino onde o estudo seria implementado, com o intuito de obter autorização para a realização da investigação. Após aprovação institucional, procedeu-se à distribuição de formulários de consentimento informado aos alunos, para serem entregues aos respetivos encarregados de educação. A recolha de dados só teve início após a devolução dos consentimentos assinados, assegurando o cumprimento das normas éticas e legais aplicáveis à investigação com menores de idade.

A recolha de dados decorreu entre os meses de janeiro e março de 2025. A aplicação dos instrumentos foi realizada presencialmente, em contexto de sala de aula, mediante a supervisão direta da investigadora. Foi utilizado um formulário digital construído na plataforma *Google Forms*, ao qual os alunos acederam a partir de dispositivos escolares ou pessoais. O preenchimento dos instrumentos foi autorreportado e seguiu uma ordem sequencial: inicialmente, o questionário sociodemográfico, seguido pela Escala de Medida de Manifestação de Bem-Estar Psicológico (EMMBEP) e pela Escala de Autoconceito de Piers-Harris para Crianças (PHSCS-2). O tempo médio estimado para o preenchimento completo foi de aproximadamente 15 minutos.

A análise estatística dos dados foi conduzida com recurso ao *software IBM SPSS Statistics*, versão 29. Inicialmente, realizaram-se análises descritivas (média, desvio

padrão, frequência e percentagem), com o objetivo de caracterizar a amostra e as variáveis em estudo. Antes da aplicação das análises inferenciais, procedeu-se à verificação dos pressupostos de normalidade das distribuições das variáveis contínuas, com base nos valores de assimetria, curtose e na inspeção gráfica dos histogramas. Verificou-se que algumas variáveis apresentavam distribuição normal, enquanto outras revelavam desvios à normalidade.

Deste modo, foram utilizadas análises paramétricas e não paramétricas, de forma a garantir a adequação estatística à natureza dos dados. Especificamente, aplicaram-se testes t de Student para amostras independentes em variáveis com distribuição normal, como na comparação dos níveis de bem-estar psicológico entre sexos, tipo de ensino e presença de projetos de vida definidos. Nas situações em que os pressupostos de normalidade não estavam reunidos, recorreu-se a testes não paramétricos, nomeadamente o teste U de Mann–Whitney para comparar grupos ao nível do autoconceito, e o teste de Kruskal–Wallis para comparar diferentes faixas etárias. Adicionalmente, foram utilizadas correlações de Spearman para examinar associações entre variáveis contínuas em casos de ausência de normalidade. A escolha destas análises baseou-se na natureza das variáveis, no cumprimento dos pressupostos estatísticos e nas recomendações metodológicas da literatura científica (Field, 2018).

Este estudo respeitou integralmente os princípios éticos da investigação científica. Todos os participantes foram informados quanto aos objetivos do estudo, à natureza voluntária da participação, à possibilidade de desistência em qualquer momento, e à garantia da confidencialidade e anonimato dos dados. Foi obtida autorização para a utilização dos instrumentos junto dos respetivos autores, e o estudo obteve parecer favorável do Conselho Científico da Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Católica Portuguesa, Centro Regional de Braga.

Resultados

Tendo sido previamente apresentada a caracterização sociodemográfica da amostra na secção “Participantes”, nesta secção descrevem-se as estatísticas descritivas das variáveis principais do estudo, nomeadamente o bem-estar psicológico e o autoconceito, avaliados através das pontuações totais da EMMBEP e da PHCSCS-2, respetivamente. No que se refere ao bem-estar psicológico, os participantes apresentaram uma média de 91,81 pontos ($DP = 17,34$), com valores compreendidos entre 26 e 125. Relativamente ao autoconceito, a média obtida foi de 88,85 pontos ($DP = 5,58$), com pontuações a variar entre 71 e 116.

A Tabela X apresenta, de forma sintética, os valores estatísticos das variáveis contínuas consideradas no presente estudo.

Tabela 1

Estatísticas Descritivas das Variáveis Principais do Estudo

Variável	<i>M</i>	<i>DP</i>	Mín.	Máx.
Bem-estar psicológico (EMMBEP)	91,81	17,34	26	125
Autoconceito (PHCSCS-2)	88,85	5,58	71	116

A verificação da normalidade das variáveis contínuas constitui um passo metodológico fundamental, uma vez que este pressuposto orienta a seleção entre testes estatísticos paramétricos e não paramétricos, garantindo a adequação das análises inferenciais subsequentes (Field, 2018; Tabachnick & Fidell, 2019). Assim, procedeu-se à avaliação da normalidade das distribuições através dos testes de Shapiro–Wilk e Kolmogorov–Smirnov, complementada pela inspeção dos gráficos Q–Q e dos respectivos resíduos, conforme recomendado pela literatura metodológica. Os resultados encontram-se apresentados na Tabela 3.

Tabela 2

Testes de Normalidade das Variáveis Contínuas

Variável	Teste	Estatística	gl	<i>p</i>
Bem-estar psicológico	Kolmogorov–Smirnov	.043	305	.200
	Shapiro–Wilk	.984	305	.002
Autoconceito	Kolmogorov–Smirnov	.068	305	.002
	Shapiro–Wilk	.969	305	< .001

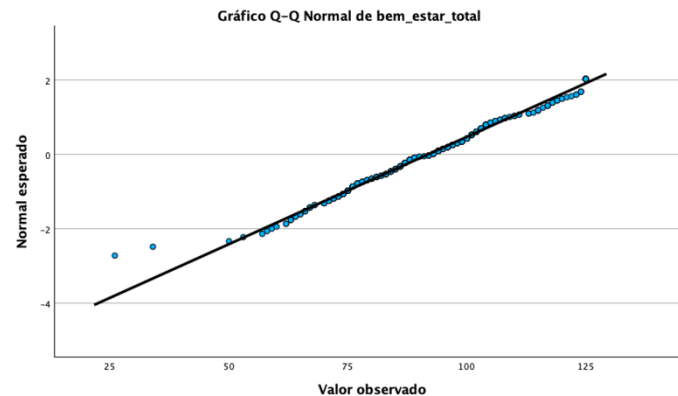
Nota. Valores de *p* inferiores a .05 indicam rejeição da normalidade.

Embora o teste de Shapiro–Wilk aplicado ao bem-estar psicológico tenha indicado um desvio da normalidade, $W(305) = .984, p = .002$, é amplamente reconhecido que este teste se torna excessivamente sensível em amostras de grande dimensão, produzindo valores significativos mesmo perante desvios mínimos e pouco relevantes (Ghasemi & Zahediasl, 2012; Field, 2018). Esta sensibilidade é particularmente pertinente no presente estudo ($N = 305$). A análise visual do gráfico Q–Q (Figura 1) complementou esta informação, revelando um alinhamento muito próximo da linha teórica de normalidade, com apenas ligeiras discrepâncias nas extremidades. O teste de Kolmogorov–Smirnov reforçou esta interpretação ao não rejeitar a

normalidade, $p = .200$. Assim, conclui-se que a variável bem-estar psicológico apresenta uma distribuição aproximadamente normal, sendo adequada à utilização de procedimentos paramétricos.

Figura 1

Gráfico Q-Q da Variável Bem-Estar Psicológico.



Nota: Observa-se que os pontos se distribuem muito próximo da linha diagonal teórica, com ligeiras discrepâncias nas extremidades, sugerindo uma distribuição aproximadamente normal.

A variável autoconceito apresentou um padrão distinto. Os testes de Shapiro–Wilk e Kolmogorov–Smirnov revelaram desvios significativos da normalidade, $p < .001$ e $p = .002$, respetivamente. Os gráficos Q–Q e os resíduos demonstraram afastamentos acentuados da linha teórica, confirmando assimetria e incumprimento claro do pressuposto. Como tal, a variável não apresenta distribuição normal, recomendando-se a aplicação de métodos não paramétricos quando pertinente.

Bem-Estar Psicológico e Idade

Com o objetivo de examinar a relação entre a idade e o bem-estar psicológico, foi calculada a correlação de Spearman, dado que a variável idade não apresentava uma distribuição normal. Os resultados revelaram que não se verificou uma associação estatisticamente significativa entre as duas variáveis, $\rho(305) = -.060$, $p = .296$. A direção da correlação sugere uma tendência ligeiramente negativa, indicando que idades mais elevadas poderiam associar-se a níveis marginalmente inferiores de bem-estar psicológico. Contudo, a magnitude da correlação foi muito fraca e estatisticamente não significativa, não permitindo estabelecer qualquer associação consistente entre as variáveis nesta amostra.

Bem-Estar Psicológico e Sexo

Para verificar se existiam diferenças nos níveis de bem-estar psicológico entre raparigas e rapazes, foi utilizado um teste *t* de Student para amostras independentes. A variável bem-estar psicológico apresentava uma distribuição normal, e o teste de Levene foi aplicado para avaliar a homogeneidade das variâncias. O resultado não indicou diferenças significativas entre as variâncias dos grupos ($p = .074$), pelo que foi assumida a igualdade de variâncias.

Os resultados revelaram diferenças estatisticamente significativas, $t(300) = -4.384$, $p < .001$. Os rapazes apresentaram níveis significativamente superiores de bem-estar psicológico ($M = 96.56$; $DP = 18.13$) em comparação com as raparigas ($M = 88.04$; $DP = 15.62$). A diferença média foi de -8.52 pontos, com um intervalo de confiança de 95% entre -12.34 e -4.69 . A magnitude do efeito, medida pelo d de Cohen, foi moderada ($d = 0.51$), indicando que esta diferença possui relevância prática.

Bem-Estar Psicológico e Projetos de Vida

Foi aplicado um teste *t* de Student para amostras independentes para comparar os níveis de bem-estar psicológico entre alunos com e sem projetos de vida definidos. A variável dependente apresentava distribuição normal e o teste de Levene revelou não haver diferenças significativas entre as variâncias dos grupos ($p = .369$), permitindo assumir homogeneidade das variâncias.

Os resultados mostraram que os alunos com projetos de vida definidos ($M = 92.11$; $DP = 17.28$) apresentaram níveis ligeiramente superiores de bem-estar psicológico do que os alunos sem projetos definidos ($M = 90.57$; $DP = 17.69$), mas esta diferença não foi estatisticamente significativa, $t(303) = -0.607$, $p = .545$. O tamanho do efeito, medido pelo d de Cohen, foi muito reduzido ($d = -0.089$), indicando uma diferença sem relevância prática.

Bem-Estar Psicológico e Tipo de Ensino

Foi realizado um teste *t* de Student para amostras independentes para comparar os níveis de bem-estar psicológico entre alunos do ensino secundário regular e do ensino secundário profissional. A análise de normalidade confirmou a adequação do teste, e o teste de Levene indicou homogeneidade das variâncias ($p = .074$).

Os resultados revelaram diferenças estatisticamente significativas, $t(300) = -4.384$, $p < .001$. Os alunos do ensino profissional ($M = 96.56$; $DP = 18.13$) apresentaram níveis mais elevados de bem-estar psicológico do que os do ensino regular ($M = 88.04$; $DP = 15.62$). A diferença média foi de -8.52 pontos, com um intervalo de confiança de 95% entre -12.34 e -4.69 . O d de Cohen revelou um efeito moderado ($d = 0.51$), sugerindo

que o tipo de percurso escolar se associa significativamente ao bem-estar psicológico percebido

Autoconceito e Projetos de Vida

Para comparar os níveis de autoconceito entre alunos com e sem projetos de vida definidos, foi utilizado o teste U de Mann–Whitney, dado que a variável autoconceito não apresentava distribuição normal. Os resultados revelaram que não existiam diferenças estatisticamente significativas entre os grupos, $U = 7980.000$, $Z = 1.354$, $p = .176$.

Autoconceito e Tipo de Ensino

Para avaliar diferenças no autoconceito entre alunos do ensino regular e do ensino profissional, foi utilizado o teste U de Mann–Whitney. Os resultados revelaram diferenças estatisticamente significativas, $U = 9869.000$, $Z = 2.135$, $p = .033$. Os alunos do ensino profissional (posto médio = 170.86) apresentaram níveis superiores de autoconceito em relação aos alunos do ensino regular (posto médio = 145.90).

Autoconceito e Sexo

Foi utilizado o teste U de Mann–Whitney para verificar diferenças no autoconceito entre sexos, dado que a variável não apresentava distribuição normal. Os resultados revelaram diferenças estatisticamente significativas, $U = 6752.50$, $Z = -6.049$, $p < .001$. As raparigas apresentaram níveis significativamente superiores de autoconceito do que os rapazes, sugerindo uma associação entre sexo e percepção de autoconceito favorável ao grupo feminino nesta amostra.

Autoconceito e Idade

Foi realizado o teste de Kruskal-Wallis para analisar possíveis diferenças nos níveis de autoconceito entre grupos etários. Os resultados indicaram que não existem diferenças estatisticamente significativas, $H(1) = 0.248$, $p = .619$.

Bem-Estar Psicológico e Autoconceito

Com o objetivo de explorar a relação entre as dimensões do bem-estar psicológico e do autoconceito, foram realizadas correlações de Spearman, dado que algumas variáveis não apresentavam distribuição normal. Os resultados revelaram correlações positivas estatisticamente significativas entre diversas dimensões dos dois construtos, com magnitudes de fracas a moderadas.

A dimensão *Felicidade* do bem-estar psicológico apresentou correlações positivas com todas as dimensões do autoconceito, sendo mais forte com *Satisfação-Felicidade* ($\rho = .47$, $p < .01$), seguida de *Popularidade* ($\rho = .33$, $p < .01$) e *Aparência*

Física ($\rho = .30, p < .01$). A dimensão *Autoestima* também demonstrou associações significativas com todas as dimensões do autoconceito, especialmente com *Satisfação-Felicidade* ($\rho = .53, p < .01$) e *Aspeto Comportamental* ($\rho = .46, p < .01$). Inversamente, a dimensão *Ansiedade* apresentou correlações negativas com o bem-estar psicológico, sendo mais evidentes nas associações com *Autoestima* ($\rho = -.31, p < .01$), *Equilíbrio* ($\rho = -.28, p < .01$) e *Felicidade* ($\rho = -.29, p < .01$). Estes resultados sustentam a existência de uma relação positiva entre bem-estar psicológico e autoconceito.

Discussão

O presente estudo teve como objetivo analisar o impacto da definição de projetos de vida no bem-estar psicológico e no autoconceito de adolescentes do ensino secundário, bem como explorar a influência de variáveis sociodemográficas nestes constructos.

Relativamente ao bem-estar psicológico, a primeira hipótese (H1), que previa que idades mais elevadas se associariam a níveis superiores de bem-estar, não foi confirmada. Embora alguns estudos reportem aumentos progressivos durante a adolescência tardia (Antaramian et al., 2010) ou decréscimos associados ao aumento das exigências académicas e sociais (García-Moya et al., 2019), a ausência de diferenças no presente estudo poderá refletir a reduzida variabilidade etária da amostra, concentrada sobretudo entre os 15 e os 17 anos. Assim, esta ausência de associação parece resultar mais da homogeneidade da faixa etária estudada e menos da inexistência de variações desenvolvimentais no bem-estar psicológico.

A hipótese H2, que postulava que as raparigas apresentariam níveis inferiores de bem-estar psicológico, foi confirmada. Este resultado está alinhado com investigações que mostram maior vulnerabilidade emocional no sexo feminino, nomeadamente devido a níveis superiores de autocrítica, pressão social e preocupações relacionadas com a imagem corporal e a aceitação social (Bisegger et al., 2005; García-Moya et al., 2019). Deste modo, o padrão encontrado é consistente com tendências amplamente documentadas na literatura.

Já a hipótese H3, que sugeria que jovens com projetos de vida definidos apresentariam maior bem-estar psicológico, não foi confirmada. Embora a literatura aponte que a existência de metas e propósitos se associa a maior ajustamento emocional (Barcaccia et al., 2023), a operacionalização dicotómica utilizada no presente estudo poderá não ter captado o grau de clareza, organização ou realismo dos projetos, elementos considerados determinantes para o seu impacto psicológico. Acresce que, na

adolescência, a ausência de projetos estruturados pode não refletir necessariamente fragilidade emocional, mas antes a fase exploratória própria deste período do desenvolvimento (Steinberg, 2014).

No que se refere ao tipo de ensino, a questão de investigação (Q1) foi confirmada: alunos do ensino profissional apresentaram níveis significativamente superiores de bem-estar psicológico quando comparados com alunos do ensino regular. Este resultado, embora divergente de algumas abordagens que associam o ensino regular a maior prestígio académico (Magalhães et al., 2003), é compatível com estudos que indicam que contextos educativos mais práticos e vocacionais favorecem o sentido de competência, utilidade e congruência entre expectativas pessoais e ambiente escolar (McCann & Hewitt, 2023).

No domínio do autoconceito, a hipótese H4 que previa que jovens com projetos de vida definidos apresentariam níveis superiores de autoconceito não foi confirmada. Este resultado deve ser interpretado com cautela, atendendo ao facto de várias subescalas da PHCSCS-2 terem revelado coeficientes de consistência interna muito baixos, comprometendo a sensibilidade da escala para detetar diferenças entre grupos. Para além disso, a categorização dos projetos de vida em apenas duas opções poderá ter atenuado a capacidade de captar diferenças reais na orientação futura dos participantes.

A hipótese H5, que sustentava que os alunos do ensino regular apresentariam níveis superiores de autoconceito, não foi confirmada. Esta hipótese baseava-se nos resultados de Magalhães et al. (2003), que identificaram um autoconceito mais elevado nos estudantes do ensino regular, associando este percurso a maior valorização social e a expectativas académicas mais elevadas. No entanto, no presente estudo, foram os alunos do ensino profissional que reportaram níveis superiores de autoconceito. Esta divergência relativamente à literatura poderá refletir especificidades da amostra, maioritariamente composta por alunos do ensino profissional, que poderão experienciar uma maior congruência entre os seus interesses, o perfil curricular e as oportunidades formativas disponibilizadas, potenciando assim perceções de competência e ajustamento pessoal. Acresce que a reduzida consistência interna de várias subescalas da PHCSCS-2 poderá ter limitado a sensibilidade da medida para detetar diferenças reais entre grupos, contribuindo para a discrepância observada face aos estudos prévios.

A hipótese H6, segundo a qual os rapazes apresentariam níveis mais elevados de autoconceito, não foi confirmada. As raparigas apresentaram valores superiores de autoconceito, um resultado que, embora contrarie estudos que salientam maior

valorização de competências físicas e sociais entre os rapazes (Sobral et al., 2021), está alinhado com literatura que evidencia maior autoconceito académico e comportamental no sexo feminino (Faria & Azevedo, 2004). Novamente, esta interpretação deve ser contextualizada pela reduzida consistência interna das subescalas da PHCSCS-2.

Relativamente à idade, a hipótese H7, segundo a qual os participantes mais novos apresentariam autoconceito superior, não foi confirmada. Estudos anteriores documentam flutuações desenvolvimentais no autoconceito ao longo da adolescência (Carvalho & Novo, 2017; Sacilotto & Abaid, 2021), porém a limitada variabilidade etária da amostra e a baixa fiabilidade da medida podem explicar a ausência de diferenças.

Por fim, a hipótese H8, que previa uma relação positiva entre bem-estar psicológico e autoconceito, foi confirmada, embora com correlações de magnitude fraca a moderada. Esta associação está em consonância com estudos que demonstram que percepções positivas de competência pessoal favorecem o ajustamento emocional (Werdani, 2020; Gutiérrez & Martín, 2021). As magnitudes reduzidas podem, contudo, refletir limitações da medida de autoconceito, que terá atenuado a força das associações detetadas.

Em síntese, as hipóteses H2, H8 e a questão de investigação Q1 foram confirmadas, enquanto H1, H3, H4, H5, H6 e H7 não o foram. A não confirmação de várias hipóteses não deve ser interpretada como ausência de relação entre variáveis, mas antes como resultado de um conjunto de fatores, incluindo limitações psicométricas significativas da PHCSCS-2 e a composição e homogeneidade da amostra.

Conclusão

O presente estudo teve como objetivo analisar o impacto da definição de projetos de vida no bem-estar psicológico e o autoconceito de adolescentes do ensino secundário, bem como examinar o impacto de variáveis sociodemográficas nestes constructos. Pretendeu-se ainda explorar a associação entre o bem-estar psicológico e o autoconceito, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada do desenvolvimento adolescente em contexto educativo.

De forma sintética, os resultados revelaram que o bem-estar psicológico diferiu em função do sexo e do tipo de ensino, sendo superior nos rapazes e nos alunos do ensino profissional. Não se verificaram diferenças significativas associadas à idade ou à existência de projetos de vida definidos. No domínio do autoconceito, observaram-se diferenças em função do sexo e do percurso educativo, com as raparigas e os alunos do

ensino profissional a reportarem níveis superiores. Contudo, não foram identificadas diferenças em função da idade ou da definição de projetos de vida. Verificou-se ainda uma associação positiva, embora moderada, entre bem-estar psicológico e autoconceito, sugerindo que estes constructos se influenciam mutuamente no desenvolvimento emocional e identitário dos jovens.

Os contributos científicos deste estudo são particularmente relevantes. Em primeiro lugar, reforçam a pertinência de investigar o bem-estar psicológico e o autoconceito em conjunto, clarificando a forma como ambos se articulam numa fase marcada por intensa reorganização emocional e cognitiva. Em segundo lugar, evidenciam que variáveis frequentemente consideradas determinantes, como a definição de projetos de vida, não apresentam associações lineares ou universais com indicadores de ajustamento psicológico. Estes resultados contribuem, assim, para uma visão mais nuançada do desenvolvimento adolescente, sublinhando a necessidade de abordagens integradas e sensíveis ao contexto educativo. Em termos aplicados, os dados obtidos oferecem implicações relevantes para a psicologia da educação, nomeadamente na conceção de programas de promoção do bem-estar, de desenvolvimento vocacional e de intervenção psicossocial. Os resultados sugerem que raparigas e alunos do ensino regular constituem grupos potencialmente mais vulneráveis, beneficiando de estratégias direccionadas de apoio emocional, fortalecimento do autoconceito e orientação na construção de metas futuras.

Não obstante os contributos, o estudo apresenta limitações que importa reconhecer. A amostra, apesar de numericamente expressiva, não é representativa da população nacional, limitando a generalização dos resultados. A predominância de alunos do ensino profissional poderá igualmente ter influenciado os padrões observados. Acresce que a utilização de instrumentos de autorrelato pode ter sido afectada por enviesamentos de desejabilidade social. Particular destaque deve ser dado à reduzida consistência interna de várias subescalas da PHSCS-2, que poderá ter limitado a capacidade de captar diferenças reais entre grupos, condicionando algumas interpretações. Ainda assim, o estudo apresenta também potencialidades, entre as quais se destaca a abordagem integrada de variáveis afetivas, cognitivas e educativas.

Com base nas limitações identificadas, sugerem-se futuras investigações que recorram a amostras mais diversificadas e representativas, incluindo diferentes regiões e tipos de ensino. Seria igualmente pertinente aprofundar a análise da qualidade e estrutura dos projetos de vida, indo além da sua presença ou ausência. A utilização de

metodologias mistas, combinando dados quantitativos e qualitativos, permitiria captar de forma mais aprofundada as percepções dos jovens, bem como os processos psicológicos que sustentam o seu ajustamento. A escolha de instrumentos com propriedades psicométricas mais robustas constituiria também uma mais-valia para investigações subsequentes.

Em síntese, este estudo contribui para a compreensão do bem-estar psicológico e do autoconceito na adolescência e reforça a importância de práticas educativas e interventivas que promovam o desenvolvimento integral dos jovens. Acredita-se que investir na saúde psicológica e na construção de projetos de vida significativos constitui não apenas uma responsabilidade educativa, mas também uma oportunidade para potenciar trajetórias pessoais mais ajustadas, autónomas e realizadas.

Assim, conclui-se que compreender os adolescentes é compreender um presente em transformação e um futuro em construção e é nesse espaço de possibilidades que este estudo se inscreve.

Referências

- Ahmad, T. (2024). *Effect of Life Skills Training on Adjustment and Self-Concept among Adolescents*. Research Review Journal of Social Science, 4(2). <https://doi.org/10.31305/rjss.2024.v04.n02.009>
- Almeida, L., & Freire, T. (2008). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (5ª Edição). Psiquilíbrios.
- Andrade, C. (2016). A construção da Identidade, Auto-conceito e Autonomia em Adultos Emergentes. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20, 137-146.
- Antaramian, S. P., Huebner, E. S., Hills, K. J., & Valois, R. F. (2010). A dual-factor model of mental health: Toward a more comprehensive understanding of youth functioning. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(4), 462-472.
- Arens, A. K., Jansen, M., Preckel, F., Schmidt, I., & Brunner, M. (2021). The structure of academic self-concept: A methodological review and empirical illustration of central models. *Review of Educational Research*, 91(1), 34-72.
- Babatunde, M. M., & Olanrewaju, M. K. (2014). Predictive influence of students' academic engagement and academic self-concept on achievement motivation among post graduate students in University of Ibadan, Oyo State, Nigeria. *International Journal of Science and Research*, 3(5), 498–504.
- Barbosa-Martínez, R. C., et al. (2016). *Life Project for Adolescents: A Concept Analysis*. *International Journal of Social Science Studies*, 4(5), 21–28. <https://doi.org/10.11114/IJSSS.V4I5.1490>
- Barcaccia, B., Couyoumdjian, A., Di Consiglio, M., Papa, C., & Cervin, M. (2023). Purpose in life as an asset for well-being and a protective factor against depression in adolescents. *Frontiers in Psychology*.
- Bisegger, C., Cloetta, B., von Rueden, U., Abel, T., & Ravens-Sieberer, U. (2005). Health-related quality of life: Gender differences in childhood and adolescence. *Sozial- und Präventivmedizin*, 50(5), 281-291.
- Bluth, K., & Blanton, P. W. (2015). Mindfulness and self-compassion: Exploring pathways to adolescent emotional well-being. *Journal of Child and Family Studies*, 24(9), 2359-2369. <https://doi.org/10.1007/s10826-014-0030-7>
- Bracken, B. A., & Lamprecht, M. S. (2003). *Positive self-concept: An equal opportunity construct*. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 103–121. <https://doi.org/10.1521/scpq.18.2.103.21859>

- Bücker, S., Nuraydin, S., Simonsmeier, B. A., Schneider, M., & Luhmann, M. (2018). Subjective well-being and academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Research in Personality*, 74, 83-94. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2018.02.007>
- Burgos, A. V., & Urquijo, P. A. (2012). Niveles de autoconcepto, autoeficacia académica y bienestar psicológico en estudiantes universitarios de la ciudad de Temuco. *Salud & Sociedad*, 3(2), 131-150.
- Carneiro, L., Oliveira, A. L., Cunha, F., Castro, L., Lima, J., Simões, C., & Ribeiro, C. (2022). Saúde Mental em Jovens Adultos: O Impacto da Pandemia COVID-19. *Revista Portuguesa de Psiquiatria e Saúde Mental*, 8(1), 6–11.
- Carvalho, S., & Novo, R. (2017). Relações de amizade e autoconceito na adolescência: Um estudo exploratório em contexto escolar. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 34(4), 513–521.
- Casiraghi, B., Boruchovitch, E., & Almeida, L. D. S. (2022). Variáveis psicológicas e seu impacto no rendimento acadêmico no ensino superior. *Revista Brasileira de Educação*, 27
- Castellan, J., & Riard, E. H. (2005). Le projet: Un défi nécessaire face à une société sans projet [The project: A necessary challenge facing a society without a project]. L'Harmattan.
- Coutinho, C. M. P. (2013). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática* (2a ed). Almedina.
- D'Auria-Tardeli, D., & Arantes, V. A. (2022). *The possibilities of self-realization expressed in adolescent's life projects*.
- Dellazzana-Zanon, L. L., & Freitas, L. B. L. (2016). Uma revisão de literatura sobre a definição de projeto de vida na adolescência. *Interação em Psicologia*, 19(2), 281-292. <https://doi.org/10.5380/psi.v19i2.35218>
- Demirci, İ. (2020). School engagement and well-being in adolescents: Mediating roles of hope and social competence. *Child Indicators Research*, 13, 1573-1595.
- Diener, E., Oishi, S., & Tay, L. (2018). Advances in subjective well-being research. *Nature Human Behaviour*, 2(4), 253-260.
- DiLeo, L. L., Suldo, S. M., Ferron, J. M., & Shaunessy-Dedrick, E. (2022). Three-wave longitudinal study of a dual-factor model: Mental health status and academic outcomes for high school students in academically accelerated curricula. *School Mental Health*, 14(3), 514-530.

- Duncan, M. J., Patte, K. A., & Leatherdale, S. T. (2021). Mental health associations with academic performance and education behaviors in Canadian secondary school students. *Canadian Journal of School Psychology*, 36(4), 335-357.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. W. W. Norton.
- Espigares-López, I., Brown, T., & Pérez-Mármol, J. M. (2020). The relationship between psychological well-being and psychosocial factors in university students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(13), 4778.
- Espigares-López, I., Pérez-García, E., Hidalgo-Rasmussen, C., & Navarro-Guzmán, C. (2020). Psychological well-being and academic performance: Findings from a sample of Spanish adolescents. *Psicothema*, 32(4), 470–476.
- Estanislau, G. M., & Bressan, R. A. (2014). *Saúde Mental na Escola*. Artmed Editora.
- Faria, L., & Azevedo, Â. S. (2004). Manifestações diferenciais do autoconceito no fim do ensino secundário português. *Paidéia*, 14(29), 265-276.
- Fel'dman, I. L., et al. (2021). *Factors of psychological well-being of adolescents in the aspect of self-knowledge*. *SHS Web of Conferences*, 122, 06004. <https://doi.org/10.1051/SHSCONF/202112206004>
- Ferreira, I. M. F., Barletta, J. B., Mansur-Alves, M., & Neufeld, C. B. (2022). Do autoconhecimento ao autoconceito: revisão sobre construtos e instrumentos para crianças e adolescentes. *Psicologia em Estudo*, 27.
- Ferreira, M., Cardoso, A. P., & Abrantes, J. L. (2022). O autoconceito e o bem-estar em adolescentes: Análise das relações entre variáveis pessoais e escolares. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 56(2), 123–140.
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics* (5th ed.). Sage.
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics* (5th ed.). SAGE Publications.
- Forgeard, M. J., Jayawickreme, E., Kern, M. L., & Seligman, M. E. (2011). Doing the right thing: Measuring wellbeing for public policy. *International journal of wellbeing*, 1(1).
- Fortin, M. F. (2000). *O Processo de Investigação: Da Concepção à Realização*. Lusodidacta.
- Fortin, M.-F. (2009). *O processo de investigação: Da conceção à realização* (2.^a ed.). Loures: Lusociência.

- Freire, T., & Tavares, D. (2011). Influência da autoestima, da regulação emocional e do gênero no bem-estar subjetivo e psicológico de adolescentes. *Archives of Clinical Psychiatry*, 38, 184-188.
- Gao, Y., Hu, D., Peng, E., Abbey, C., Ma, Y., Wu, C. I., ... & Rozelle, S. (2020). Depressive symptoms and the link with academic performance among rural Taiwanese children. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(8), 2778.
- García-Moya, I., Brooks, F. M., & Moreno, C. (2013). Subjective well-being in adolescence and teacher connectedness: A health asset analysis. *Health Education Journal*, 72(6), 603-615.
- García-Moya, I., Moreno, C., & Jiménez-Iglesias, A. (2019). Understanding the joint effects of family and other developmental contexts on the well-being of adolescents. *Scandinavian Journal of Psychology*, 60(3), 240-248.
- Garrido, R. E. R., García, A. V., Flores, J. L. P., & de Mier, R. J. R. (2012). Actividad físico deportiva, autoconcepto físico y bienestar psicológico en la adolescencia. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (22), 19-23.
- Gaspar de Matos, M., Ferreira, M., Simões, C., Tomé, G., Camacho, I., Reis, M., & Equipa Aventura Social (2023). *A saúde psicológica dos alunos do ensino básico e secundário: Um Observatório Saúde Psicológica e Bem-estar*. Direção-Geral da Educação.
- Ghasemi, A., & Zahediasl, S. (2012). Normality tests for statistical analysis: A guide for non-statisticians. *International Journal of Endocrinology and Metabolism*, 10(2), 486–489. <https://doi.org/10.5812/ijem.3505>
- Ghasemi, A., & Zahediasl, S. (2012). *Normality tests for statistical an alysis: A guide for non-statisticians*. *International Journal of Endocrinology and Metabolism*, 10(2), 486–489. <https://doi.org/10.5812/ijem.3505>
- Greenier, J. M., Crocetti, E., & Meeus, W. (2021). The role of self-concept in adolescent development: A longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence*, 50(2), 325-338.
- Harter, S. (2019). The self in adolescence: A longitudinal study of self-concept development. *Journal of Research on Adolescence*, 29(1), 1-14.
- Herrera, L., Al-Lal, M., & Mohamed, L. (2020). Academic Achievement, Self-Concept, Personality and Emotional Intelligence in Primary Education: Analysis by

- Gender and Cultural Group. *Frontiers in Psychology*, 10, 3075. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03075>
- Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94(3), 319-340.
- Higgins, E. T. (1996). Beyond pleasure and pain. *American Psychologist*, 51(12), 1280-1297.
- Hong, Y. Y., Chiu, C. Y., & Dweck, C. S. (1995). Implicit theories of intelligence: Reconsidering the role of confidence in achievement motivation. *Efficacy, Agency, and Self-Esteem*, 197-216.
- Irani, D., & Singh, A. (2022). *Parent-child communication and children's psychological well-being and self-concept. International Journal of New Generation Psychology*, 1(3). <https://doi.org/10.52522/ijnpg.v1i3.7>
- Jahoda, M. (1958). O Significado Psicológico de Vários Critérios para Saúde Mental Positiva.
- Javaid, Z. K., Mubashar, M., Mahmood, K., Noor, A., Javed, N., Akhtar, K., & Ali, A. L. (2023). Effect of Emotional Intelligence and Self-concept on Academic Performance: A Systematic Review of Cross-Cultural Research. *Bulletin of Business and Economics*, 13(2), 189-199. <https://doi.org/10.61506/01.00315>
- Kamil, A. A., & AL-Hadrawi, H. H. (2022). *Perceived self-efficacy and the psychological well-being of adolescents. International Journal of Health Sciences*, 6(3), 8843. <https://doi.org/10.53730/ijhs.v6ns3.8843>
- Kang, E.-S. (2003). Relationship of the Purpose in Life, Spiritual Well-being, Self-concept, Self-esteem of Adolescence. *Journal of Korean Academy of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 12(3), 240 – 260.
- Kiuru, N., Wang, M. T., Salmela-Aro, K., Kannas, L., Ahonen, T., & Hirvonen, R. (2020). Associações entre relacionamentos interpessoais dos adolescentes, bem-estar escolar e desempenho acadêmico durante as transições educacionais. *Jornal da juventude e adolescência*, 49(5), 1057-1072.
- Klein, A. M. (2011). Projetos de vida e escola: A percepção de estudantes do ensino médio sobre a contribuição das experiências escolares aos seus projetos de vida [Tese de doutoramento, Universidade de São Paulo]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP. <https://doi.org/10.11606/T.48.2011.TDE-10082011-141814>

- Leite, A., & Veiga, F. H. (2016). Relações entre as dimensões do autoconceito e as dimensões do envolvimento dos alunos na escola. In F. H. Veiga (Ed.), *Envolvimento dos alunos na escola: Perspetivas da psicologia e educação – Motivação para o desempenho académico* (pp. 566–582). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Leme, M. I. D. S., Martins, A. W., Pereira, I. A. J., Pires, L. F., & Del Vecchio, P. (2024). Relação entre o autoconceito de pré-adolescentes e resolução de conflitos interpessoais. *Psicologia USP*, 35
- Lichner, V., Petriková, F., & Žiaková, E. (2021). Adolescents self-concept in the context of risk behaviour and self-care. *International Journal of Adolescence and Youth*, 26(1), 57-70.
- Lira, C. J., Peinado, J. E., Solano-Pinto, N., Ornelas, M., & Vega, H. B. (2020). Relaciones entre autoconcepto y bienestar psicológico en universitarias mexicanas. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 2(55), 59-70.
- Little, B. R. (2003). Personal projects and fuzzy selves: Aspects of self-identity in a adolescence. In T. E. Joiner (Ed.), *Handbook of self and identity* (pp. 230-245). Guilford Press. <https://doi.org/10.4324/9780203480854-26>
- López-Gómez, I., Viejo, C., & Ortega-Ruiz, R. (2017). Well-being and romantic relationships: A systematic review in adolescence and emerging adulthood. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(12), 1470. <https://doi.org/10.3390/ijerph14121470>
- Lucas, C. (2024). Burnout em estudantes universitários e relação com o autoconceito e desempenho académico. *Revista Portuguesa de Investigação Comportamental e Social*, 10(1), 1-21.
- Magalhães, S., Neves, S. P., & Lima Santos, N. (2003). Auto-conceito de competência: Diferenças entre cursos de carácter geral e profissional no ensino secundário português. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 10(8), 263-272.
- Marcelino, M. Q. S., Catão, M. F. F. M., & Lima, C. M. P. (2009). Representações sociais do projeto de vida entre adolescentes no ensino médio. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 29(3), 544–557.
- Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41(9), 954-969.

- Markus, H., & Wurf, E. (1987). The dynamic self-concept: A social psychological perspective. *Annual Review of Psychology*, 38, 299-337.
- Marsh, H. W., Morin, A. J. S., Parker, J. G., & Kaur, G. (2020). Self-concept and academic achievement: A longitudinal latent growth curve analysis. *Learning and Instruction*, 69, 101194.
- Marsh, H. W., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Köller, O. (2008). Social comparison and Big-Fish-Little-Pond effects on self-concept and other self-belief constructs: Role of generalized and specific others. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 510-524.
- Massé, R., Poulin, C., Dassa, C., Lambert, J., Bélair, S., & Battaglini, A. (1998). The structure of mental health: A study of six dimensions of mental health in a general population. *Social Indicators Research*, 45(1-3), 145–160.
- McCann, M., & Hewitt, M. (2023). Academic performance and work placements: Does academic performance influence the decision to complete a work placement? Higher Education, *Skills and Work-Based Learning*, 13(1), 97-112.
<https://doi.org/10.1108/HESWBL-11-2021-0224>
- McCullough, G., Huebner, E. S., & Laughlin, J. E. (2000). *Life events, self-concept, and adolescents' positive subjective well-being*. *Psychology in the Schools*, 37(3), 281–290.
- McLemore, K. A. (2015). Experiences with misgendering: Identity misclassification of transgender spectrum individuals. *Self and Identity*, 14(1), 51-74. <https://doi.org/10.1080/15298868.2014.950691>
- Mercer, S. (2011). *Towards an understanding of language learner self-concept* (Vol. 12). Springer Science & Business Media.
- Mohand, L. M., & Torres, L. H. (2014). Bienestar psicológico, autoconcepto y relación de pareja en estudiantes universitarios. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 6(1), 475-484.
- Monteiro, S., Tavares, J., & Pereira, A. (2012). Avaliação do bem-estar psicológico em adolescentes: Adaptação da Escala de Medida de Manifestação do Bem-Estar Psicológico (EMMBEP). *Psicologia, Saúde & Doenças*, 13(2), 244–258.
- Nunes, D., & Faro, A. (2021). O papel da autoeficácia, da autoestima e do autoconceito na depressão em adolescentes. *Ciências Psicológicas*, 15(2).

- Pascoe, M. C., Hetrick, S. E., & Parker, A. G. (2020). The impact of stress on students in secondary school and higher education. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 104-112. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1596823>
- Piers, E. V., & Harris, D. B. (1969). Piers-Harris Children's Self-Concept Scale. Nashville: Counselor Recordings and Tests.
- Piers, E. V., & Harris, D. B. (1969). The Piers-Harris Children's Self-Concept Scale: A revision and extension. *Journal of Educational Psychology*, 61(2), 221-230.
- Rogers, C. R. (1951). *Client-centered therapy: Its current practice, implications and theory*. London: Constable.
- Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Houghton Mifflin.
- Rueger, S. Y., Malecki, C. K., Pyun, Y., Aycock, C., & Coyle, S. (2016). A meta-analytic review of the association between perceived social support and depression in childhood and adolescence. *Psychological Bulletin*, 142(10), 1017-1067. <https://doi.org/10.1037/bul0000058>
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
- Ryff, C. D. (1989). *Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069– 1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
- Sacilotto, A. L., & Abaid, J. L. W. (2021). Autoconceito em adolescentes e suas relações com desempenho escolar e práticas parentais. *Barbarói*, (56), 190–208.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York: Free Press.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Structure and function. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-434.
- Sobral, A., Felizardo, S., & Sargento, J. (2021). Crianças e adolescentes em acolhimento residencial: a importância do autoconceito. In C. Magalhães, M. J. Amante, P. Xavier, & S. Fonseca (Eds.), *Reflexões em torno da COVID-19: Famílias, crianças e jovens em risco* (pp. 80-89). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu.
- Solmi, M., Radua, J., Olivola, M., Croce, E., Soardo, L., Salazar de Pablo, G., ... & Fusar-Poli, P. (2022). Age at onset of mental disorders worldwide: Large-scale

- meta-analysis of 192 epidemiological studies. *Molecular psychiatry*, 27(1), 281-295.
- Stavraki, M., García Márquez, R., Bajo Romero, M., Callejas Albiñana, A. I., Paredes Sansinenea, B., & Díaz Méndez, D. N. (2022). Brief version of the Ryff Psychological Well-Being Scales for children and adolescents: Evidence of Validity. *Psicothema*.
- Stavraki, M., Karagianni, D., & Andreou, E. (2022). Psychological well-being and adolescents' coping with academic stress. *Journal of Adolescence*, 94, 270–282.
- Steinberg, L. (2014). *Age of opportunity: Lessons from the new science of adolescence*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Suldo, S. M., Riley, K. N., & Shaffer, E. J. (2006). Academic correlates of children and adolescents' life satisfaction. *School Psychology International*, 27(5), 567-582.
- Suldo, S. M., Shaffer, E. J., & Riley, K. N. (2008). A social–cognitive–ecological model of academic predictors of adolescents' life satisfaction. *School Psychology Quarterly*, 21(3), 241–259.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2019). *Using multivariate statistics* (7th ed.). Pearson.
- Tardeli, D. D. A., & Arantes, V. A. (2021). As possibilidades de autorrealização expressas nos projetos de vida de adolescentes. *Psicologia Escolar e Educacional*, 25
- Tetzner, J., & Becker, M. (2018). The reciprocal relations between positive emotions, self-concept, and achievement over time: A cross-lagged panel analysis of positive emotions predicting positive self-concept and achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 33(4), 687-707.
- Tomova, L., Andrews, J. L., & Blakemore, S. J. (2021). The importance of belonging and the avoidance of social risk taking in adolescence. *Developmental Review*, 61
- Varela, A., Pereira, A., Pereira, A., & Santos, J. C. (2017). Distress psicológico: Contributos para a adaptação portuguesa do SQ-48. *Psicologia, Saúde e Doenças*, 18(2), 278-296.
- Veiga, F. H. (2006). A escala de autoconceito Piers-Harris para crianças: Adaptação portuguesa (2.^a ed.). Lisboa: Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.

- Veiga, F. H. (2006). Uma nova versão da escala de autoconceito: Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (PHCSCS-2). *Psicologia e Educação*, 39-48.
- Veit, C. T., & Ware, J. E. (1983). The structure of psychological well-being: Relationships with self-esteem, locus of control, and sociability. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 51(5), 730–739.
- Vieira, G. P., & Dellazzana-Zanon, L. L. (2020). Projetos de Vida na Adolescência: uma revisão sistemática da literatura. *Revista Interinstitucional de Psicologia*, 13(3), 1-12.
- Walter, U., Franz, M., & Dörner, K. (2015). The influence of psychological well-being on academic success. *Health Education & Behavior*, 42(5), 687-697.
- Wang, M.-T., & Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 28, 315–352.
- Werdani, Y. D. W. (2020). Self-Concept Influences the Hopes and Psychological Well-Being of Cancer Survivors in Surabaya, Indonesia: A Cross-Sectional Study. *Indonesian Journal of Cancer*, 14(2), 40-45.
- Westerlund, H., Rajaleid, K., Virtanen, P., Gustafsson, P. E., Nummi, T., & Hammarström, A. (2015). Envolvimento acadêmico dos pais na adolescência como preditor de trajetórias de saúde mental ao longo da vida: um estudo de coorte prospectivo baseado na população. *BMC Saúde Pública*, 15, 1-10.
- Xiao, G. (2024). Self-Concept. In *The ECPH Encyclopedia of Psychology* (pp. 1-3). Singapore: Springer Nature Singapore.
- Zhang, H. (2024). Psychological wellbeing in Chinese university students: insights into the influences of academic self-concept, teacher support, and student engagement. *Frontiers in Psychology*, 14, 1336682.
- Zhang, L. (2024). Academic self-concept and psychological well-being among adolescents: A longitudinal perspective. *Journal of Educational Psychology*, 116(1), 88–104.
- Zonta, G. A. (2007). A construção do projeto de vida do aluno da rede pública de educação. *Psicologia Argumento*, 25(50), 261-268
- Zordan, E. P., & Wagner, A. (2009). Projetos de vida na adolescência: Diferentes configurações familiares. In A. Wagner (Ed.), *Desafios psicossociais da família contemporânea: Pesquisas e reflexões* (pp. 63-78). Artmed.

Anexos

Anexo A
Questionário sociodemográfico

1. Idade:
2. Sexo:
3. Frequenta: () Ensino Regular () Ensino Profissional
4. Quais são os seus projetos de vida daqui a 5 anos?
5. Quais são os seus projetos de vida daqui a 10 anos?

Anexo B

Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (PHSCS)

1	Os meus colegas de turma troçam de mim.	SIM	NÃO
2	Sou uma pessoa feliz.	SIM	NÃO
3	Tenho dificuldades em fazer amizades.	SIM	NÃO
4	Estou triste muitas vezes.	SIM	NÃO
5	Sou uma pessoa esperta.	SIM	NÃO
6	Sou uma pessoa tímida.	SIM	NÃO
7	Fico nervoso(a) quando o Professor me faz perguntas.	SIM	NÃO
8	A minha aparência física desagrada-me.	SIM	NÃO
9	Sou um chefe nas brincadeiras e no desporto.	SIM	NÃO
10	Fico preocupado(a) quando temos testes na escola.	SIM	NÃO
11	Sou impopular.	SIM	NÃO
12	Porto-me bem na escola.	SIM	NÃO
13	Quando qualquer coisa corre mal, a culpa é geralmente minha.	SIM	NÃO
14	Crio problemas à minha família.	SIM	NÃO
15	Sou forte.	SIM	NÃO
16	Sou um membro importante da minha família.	SIM	NÃO
17	Desisto facilmente.	SIM	NÃO
18	Faço bem os meus trabalhos escolares.	SIM	NÃO
19	Faço muitas coisas más.	SIM	NÃO
20	Porto-me mal em casa.	SIM	NÃO
21	Sou lento(a) a terminar, trabalhos escolares.	SIM	NÃO
22	Sou um membro importante da minha turma.	SIM	NÃO
23	Sou nervoso(a).	SIM	NÃO
24	Sou capaz de dar uma boa impressão perante a turma.	SIM	NÃO
25	Na escola estou distraído(a) a pensar noutras coisas.	SIM	NÃO
26	Os meus amigos gostam das minhas ideias.	SIM	NÃO
27	Meto-me frequentemente em sarilhos.	SIM	NÃO
28	Tenho sorte.	SIM	NÃO
29	Preocupo-me muito.	SIM	NÃO
30	Os meus pais esperam demasiado de mim.	SIM	NÃO

31	Gosto de ser como sou.	SIM	NÃO
32	Sinto-me posto de parte.	SIM	NÃO
33	Tenho o cabelo bonito.	SIM	NÃO
34	Na escola, ofereço-me várias vezes como voluntário(a).	SIM	NÃO
35	Gostava de ser diferente daquilo que sou.	SIM	NÃO
36	Odeio a escola.	SIM	NÃO
37	Sou dos últimos a ser escolhido(a) para jogos e desportos.	SIM	NÃO
38	Muitas vezes sou antipático(a) com as outras pessoas.	SIM	NÃO
39	Os meus colegas da escola acham que tenho boas ideias	SIM	NÃO
40	Sou infeliz.	SIM	NÃO
41	Tenho muitos amigos.	SIM	NÃO
42	Sou alegre.	SIM	NÃO
43	Sou estúpido(a) em relação a muitas coisas.	SIM	NÃO
44	Sou bonito(a). (Tenho bom aspecto)	SIM	NÃO
45	Meto-me em muitas brigas.	SIM	NÃO
46	Sou popular entre os rapazes.	SIM	NÃO
47	As pessoas pegam comigo.	SIM	NÃO
48	A minha família está desapontada comigo.	SIM	NÃO
49	Tenho uma cara agradável.	SIM	NÃO
50	Quando for maior, vou ser uma pessoa importante.	SIM	NÃO
51	Nas brincadeiras e nos desportos, observo em vez de, participar.	SIM	NÃO
52	Esqueço o que aprendo.	SIM	NÃO
53	Dou-me bem com os outros.	SIM	NÃO
54	Sou popular entre as raparigas.	SIM	NÃO
55	(gosto de ler) Sou bom leitor	SIM	NÃO
56	Tenho medo muitas vezes.	SIM	NÃO
57	Sou diferente das outras pessoas.	SIM	NÃO
58	Penso em coisas más.	SIM	NÃO
59	Choro facilmente.	SIM	NÃO
60	Sou uma boa pessoa.	SIM	NÃO

Anexo C

Escala de Medida de Manifestação de Bem-Estar Psicológico (EMMBEP)

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

DURANTE O ÚLTIMO MÊS

	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Quase sempre
1. Senti-me confiante.	1	2	3	4	5
2. Senti que os outros gostavam de mim e me apreciavam.	1	2	3	4	5
3. Senti-me satisfeito com o que fui capaz de alcançar, senti-me orgulhoso de mim próprio.	1	2	3	4	5
4. Senti-me útil.	1	2	3	4	5
5. Senti-me emocionalmente equilibrado.	1	2	3	4	5
6. Fui igual a mim próprio, natural em todas as circunstâncias.	1	2	3	4	5
7. Vivi a um ritmo normal, não tendo cometido excessos.	1	2	3	4	5
8. A minha vida foi bem equilibrada entre as minhas actividades familiares, pessoais e académicas.	1	2	3	4	5
9. Tive objectivos e ambições.	1	2	3	4	5
10. Tive curiosidade e interesse em todo o tipo de coisas.	1	2	3	4	5
11. Envolvi-me em vários projectos.	1	2	3	4	5
12. Senti-me bem a divertir-me, a fazer desporto e a participar em todas as minhas actividades e passatempos preferidos.	1	2	3	4	5
13. Ri-me com facilidade.	1	2	3	4	5
14. Tive um grande sentido de humor, tendo feito os meus amigos rir facilmente.	1	2	3	4	5
15. Fui capaz de estar concentrado e ouvir os meus amigos.	1	2	3	4	5
16. Relacionei-me facilmente com as pessoas à minha volta.	1	2	3	4	5
17. Estive capaz de enfrentar situações difíceis de uma forma positiva.	1	2	3	4	5
18. Perante situações complexas, fui capaz de as resolver com clareza.	1	2	3	4	5
19. Fui capaz de encontrar resposta para os meus problemas sem preocupações.	1	2	3	4	5
20. Estive bastante calmo.	1	2	3	4	5
21. Tive a impressão de realmente gostar e viver a vida ao máximo.	1	2	3	4	5
22. Senti-me bem, em paz comigo próprio.	1	2	3	4	5
23. Achei a vida excitante e quis aproveitar cada momento dela.	1	2	3	4	5
24. A minha moral esteve boa.	1	2	3	4	5
25. Senti-me saudável e em boa forma.	1	2	3	4	5

Anexo D

Consentimento Informado

Ex.mo(a) Sr.(a) Encarregado(a) de Educação,

No âmbito da dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação na Universidade Católica Portuguesa - Braga, estou a desenvolver um trabalho académico de investigação que tem como objetivo investigar a Definição de Projetos de Vida: Impacto no Bem-Estar Psicológico e no Autoconceito. Este estudo envolve a aplicação de um questionário aos alunos, com a duração aproximada de 10 minutos.

A participação no estudo é voluntária, e todas as informações recolhidas serão tratadas com total confidencialidade e anonimato, cumprindo as normas éticas e legais vigentes. O seu educando poderá retirar-se do estudo a qualquer momento, sem que isso traga qualquer prejuízo. No final da investigação, caso o deseje, poderá ter acesso às principais conclusões do estudo.

Para que o seu educando possa participar neste estudo, necessitamos do seu consentimento. Caso tenha alguma questão ou necessite de mais informações, poderá contactar-me através do email: **s-bebsilva@ucp.pt**.

Agradeço antecipadamente a sua colaboração.

Com os melhores cumprimentos,

Beatriz Silva

Autorização do Encarregado de Educação

Eu, _____, Encarregado(a) de Educação de _____, declaro que fui informado(a) sobre o objetivo e os procedimentos deste estudo. Autorizo a participação do(a) meu(minha) educando(a) no referido estudo, estando ciente da garantia de confidencialidade e da possibilidade de retirada a qualquer momento, sem prejuízo.

Assinatura: _____

Data: ____/____/____

Anexo E

Estatísticas de confiabilidade

	Alfa de Cronbach	Itens
Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (PHSCS)	$\alpha = 0,64$	
Aspeto Comportamental	$\alpha = 0,52$	12, 13, 14, 18, 19, 20, 27, 30, 36, 38, 45, 48, 58
Ansiedade	$\alpha = 0,79$	4,7, 10, 17, 23, 29, 56, 59
Estatuto Intelectual	$\alpha = 0,39$	5, 16, 21, 22, 24, 25, 26, 34, 39, 43, 50, 52, 55
Popularidade	$\alpha = 0,49$	1,3, 6, 11, 32, 37, 41, 47, 51, 57
Aparência física	$\alpha = 0,55$	8, 9, 15, 33, 44, 46, 49, 54
Satisfação-felicidade	$\alpha = 0,42$	2, 28, 31, 35, 40, 42, 53, 60
Escala de Medida de Manifestação de Bem-Estar Psicológico (EMMBEP)	$\alpha = 0,95$	
Felicidade	$\alpha = 0,91$	5, 12, 20, 21, 22, 23, 24, 25
Sociabilidade	$\alpha = 0,80$	13, 14, 15, 16
Controlo de si e dos acontecimentos	$\alpha = 0,87$	17, 18, 19
Envolvimento social	$\alpha = 0,75$	9, 10, 11
Autoestima	$\alpha = 0,80$	1, 2, 3, 4
Equilíbrio	$\alpha = 0,77$	6, 7, 8