

HELENA MARIA CAMPOS DA SILVA CAEIRO

**SUCESSO ESCOLAR, FELICIDADE,
PERSEVERANÇA E BEM-ESTAR EM
ADOLESCENTES**

Orientador: Américo Baptista

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Escola de Psicologia e Ciências da Vida

Lisboa

2015

HELENA MARIA CAMPOS DA SILVA CAEIRO

**SUCESSO ESCOLAR, FELICIDADE,
PERSEVERANÇA E BEM-ESTAR EM
ADOLESCENTES**

Dissertação defendida em provas públicas Para Obtenção Do Grau De Mestre Em Psicologia, No Curso De Mestrado Em Psicologia Aconselhamento E Psicoterapia, Conferido Pela Universidade Lusófona De Humanidades e Tecnologias sob DESPACHO REITORAL N° 387/2015

com a seguinte composição de JÚRI:

Presidente: Professora Doutora Patrícia Pascoal

Arguente: Professora Doutora Cristina Camilo

Orientador: Professor Doutor Américo Baptista

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Escola de Psicologia e Ciências da Vida

Lisboa

2015

Epigrafe

.

Tenho pensamentos que, se pudesse revelá-los e fazê-los viver
Acrescentariam nova luminosidade às estrelas,
Nova beleza ao mundo e maior amor ao coração dos homens.
Fernando Pessoa

Dedicatória

Aos meus filhos

Agradecimentos

Agradeço à Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologias e a todos os professores que me acompanharam neste percurso, em especial ao Professor Doutor Américo Batista pelo apoio, força e determinismo com que orientou a minha dissertação, mesmo nos momentos mais difíceis nunca deixou de me incentivar na realização deste trabalho, assim como na partilha de conhecimentos.

Fica também uma palavra de reconhecimento:

Ao Agrupamento de Escolas Escultor Francisco dos Santos, e a todos os professores e Encarregados de Educação um muito obrigado;

A todos os jovens que participaram no estudo;

Aos meus pais, Obrigado, sem a vossa força e apoio não teria sido possível concretizar este objetivo. Não existem palavras que expressem o meu agradecimento!

Aos meus filhos, muito obrigado por todos os momentos em que exigi de vocês muita paciência, esforço e compreensão por esta minha luta, foram o meu farol em muitos dias em que me sentia perdida e sozinha.

Obrigado também ao meu marido por todos os momentos em que a minha necessidade de construir este trabalho se sobrepôs à nossa vida conjugal.

Em especial aos meus Avós. Meus queridos sem a vossa determinação e confiança na minha força de vontade em terminar o meu percurso académico, eu nunca conseguiria. Obrigado pela coragem e exemplo de vida que me transmitiram.

Avó apesar de não estares fisicamente entre nós, senti sempre a tua força e a tua presença nos meus pensamentos.

Resumo

Caeiro, Helena Maria Campos da Silva. Sucesso Escolar, Felicidade, Perseverança e Bem-Estar em Adolescentes. Lisboa, 2015, fls.86: Dissertação - Mestrado em Psicologia, Aconselhamento e Psicoterapia – ULHT.

Estudo de natureza transversal utilizou uma amostra de conveniência, não probabilística e pretendeu investigar o sucesso escolar de adolescentes. A amostra foi constituída por 109 participantes do 7.º Ano de escolaridade do ensino regular maioritariamente do género masculino (n=63; 57,8%), cultura portuguesa (n=77; 70,6%), católicos (n=63; 57,8%) e com sucesso escolar (n=80; 73,4%). Os participantes apresentavam uma média de idades de 13,14 anos (DP=1,09), compreendidas entre os 12 e 16 anos.

Utilizou-se o protocolo desenvolvido por Batista e Caeiro (2013), tendo-se aplicado as seguintes medidas: Escala Termómetro da Felicidade (ETF); Escala de Perseverança (EP); Escala de Afetividade Positiva e Negativa (EAPN); Escala de Satisfação com a Vida (ESV) e Teste de Orientação Prolongada de Vida (ELOT).

Os adolescentes simultaneamente mais felizes e com sucesso escolar apresentam uma média superior de perseverança, afetividade positiva, otimismo e satisfação com a vida, e menores valores de afetividade negativa e pessimismo comparativamente aos adolescentes com sucesso escolar e menos felizes. Nos participantes com sucesso escolar, quanto maiores forem os níveis de felicidade, maiores serão os níveis de satisfação com a vida e otimismo, e menores os níveis de afetividade negativa e pessimismo.

Palavras-chave: sucesso escolar; felicidade; perseverança; afetividade positiva e negativa; satisfação com a vida; otimismo; pessimismo; adolescentes

Abstract

A study with a transversal nature utilized a convenient and non-probabilistic sample, and pretended to investigate teenagers' school success. The sample was constituted by 109 participants of the 7th grade from the regular teaching system, mostly male (n=63; 57,8%), following Portuguese culture (n=77, 70,6%), catholic (n=63, 57,8%) and with school success (n=80, 73,4%). The participants presented an average age of 13,14 years old (DP=1,09), comprehended between 12 and 16 years old.

The protocol developed by Batista and Caeiro (2013) was utilized, and the following measurements were applied: Happiness Thermometer Scale (HTS – ETF in Portuguese); Grit Scale (GS – EP in Portuguese); Positive and Negative Affect Schedule (PANAS – EAPN in Portuguese); Satisfaction With Life Scale (SWLS – ESV in Portuguese) and Extended Life Orientation Test (ELOT – ELOT-PT in Portuguese).

Teenagers who were simultaneously happier and had school success presented a superior average of perseverance, positive affection, optimism and satisfaction with life, and less values of negative affection and pessimism compared to the teenagers who had school success and were less happy. Following the participants with school success, the bigger the happiness levels, the bigger the levels of satisfaction with life and optimism will be, and the negative affection and pessimism levels will be smaller.

Key-words: school success; happiness; grit; positive and negative affect; satisfaction with life; optimism; pessimism; adolescent

Abreviaturas e símbolos

AP – Dimensão Afetividade Positiva

AN – Dimensão Afetividade Negativa

CONS – Dimensão Consistência

EAPN – Escala de Afetividade Positiva e Negativa

ELOT - *Extended Life Orientation Test*

ELOT – PT – Teste de Orientação Prolongada de Vida

EP - Escala de Perseverança

ESV - Escala de Satisfação com a Vida

ETF – Escala Termómetro da Felicidade

GS – *Grit Scale*

H – Hipótese

OMS – Organização Mundial de Saúde

OPT - Dimensão Otimismo

PANAS - *Positive and Negative Affect Schedule*

PER - Dimensão Perseverança

PES - Dimensão Pessimismo

SPSS - *Statistical Package for the Social Sciences*

SWLS – *Satisfaction With Life Scale*

ULHT - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

WHO – *World Health Organization*

Símbolos

n – frequência absoluta

% - percentagem (frequência relativa)

Sig. – significância

r - Coeficientes de Correlação de *Pearson*

t – t Test (t Student)

χ^2 – Teste *Chisquare*

Índice

Introdução	11
CAPÍTULO I – Enquadramento Teórico	13
1. <i>Adolescência</i>	14
2. <i>Sucesso escolar</i>	18
3. <i>Felicidade</i>	23
4. <i>Perseverança</i>	30
4. <i>Bem-estar</i>	36
4.1. <i>Bem-Estar Subjetivo</i>	38
4.2. <i>Otimismo e pessimismo</i>	40
CAPÍTULO II - Método	42
1. <i>Objetivos e hipóteses</i>	43
2. <i>Participantes</i>	43
3. <i>Instrumentos</i>	44
4. <i>Procedimento</i>	48
CAPÍTULO III - Resultados	50
1. <i>Diferenças de género e sucesso escolar</i>	51
2. <i>Sucesso escolar – Estudo das diferenças de género</i>	52
3. <i>Sucesso escolar e insucesso escolar</i>	53
4. <i>Sucesso escolar – Estudo dos adolescentes mais e menos felizes no último mês</i>	54
5. <i>Estudo dos coeficientes de correlação</i>	55
6. <i>Estudo dos coeficientes de correlação – sucesso escolar</i>	56
7. <i>Estudo dos coeficientes de correlação – insucesso escolar</i>	58
8. <i>Análise preditiva do Sucesso Escolar</i>	58
CAPÍTULO IV – Discussão dos Resultados	60
Conclusão	68
Bibliografia.....	71
Anexos.....	I
Anexo I – Protocolo de investigação	II
Anexo II – Pedido de autorização para a realização da investigação no Agrupamento de Escolas Escultor Francisco dos Santos na Rinchoa (Sintra)	VI
Anexo III – Pedido de autorização - pais/ encarregado de educação/ tutor/ representante legal	VII

Índice de Tabelas

	Tabela	Pág.
Tabela 1.	Caracterização da amostra – Género, Cultura, Religião, Sucesso Escolar, Número de Irmãos e Idade	44
Tabela 2.	Comparação de médias das dimensões em estudo, em função do género e sucesso escolar (<i>Manova</i>)	51
Tabela 3.	Diferenças entre médias do sexo masculino e feminino para alunos com sucesso escolar (t-test)	52
Tabela 4.	Diferenças de médias entre alunos com sucesso e insucesso escolar (t-test) .	53
Tabela 5.	Comparação de médias das dimensões em estudo em alunos com sucesso escolar, em função da felicidade no último mês (menos e mais felizes)	54
Tabela 6.	Matriz de Correlações Bivariadas – Felicidade no Último Mês, Perseverança, Consistência, Afetividade Positiva, Afetividade Negativa, Satisfação com a Vida, Otimismo e Pessimismo	55
Tabela 7.	Matriz de Correlações Bivariadas – Felicidade no Último Mês, Perseverança, Consistência, Afetividade Positiva, Afetividade Negativa, Satisfação com a Vida, Otimismo e Pessimismo (sucesso escolar – n= 80) ..	57
Tabela 8.	Matriz de Correlações Bivariadas – Felicidade no Último Mês, Perseverança, Consistência, Afetividade Positiva, Afetividade Negativa, Satisfação com a Vida, Otimismo e Pessimismo (insucesso escolar – n= 29)	58
Tabela 9.	Preditores do sucesso escolar	59

Introdução

A presente dissertação pretende contribuir para a compreensão do sucesso escolar, e das relações existentes entre dimensões como felicidade, perseverança ou bem-estar em jovens adolescentes.

A adolescência é caracterizada como o período do ciclo vital que medeia a infância e a idade adulta, sendo considerada uma fase conturbada do desenvolvimento. Nesta fase, as transformações biológicas são bem visíveis, pelo que são capazes de alterar quer a aparência, quer os caracteres sexuais. Mas as alterações não se ficam por aqui, também em termos do pensamento abstrato, das emoções, dos comportamentos e atitudes estas modificações se fazem sentir (Schoen-Ferreira & Aznar-Farias, 2010). A literatura refere que a adolescência é um período de experimentação, de conhecimento, de aquisição de capacidades e competências, de socialização e de partilha de experiências. Estes momentos são muitas vezes partilhados em grupo e no seio do meio escolar (Papalia, Ols & Feldman, 2006; Sprinthall & Collins, 2008).

As mentalidades mudam, as sociedades evoluem e as dinâmicas grupais e institucionais também se adaptam aos novos tempos e às novas exigências. O presente trabalho pretende estudar o sucesso escolar em adolescentes. Para isso é necessário equacionar o papel da escola e do sistema de ensino, e as competências (diretas e indiretas) por eles conferidas, que traduzimos por sucesso ou insucesso escolar. A visão do (in) sucesso escolar assenta um dos seus pilares nas notas e na transição do ano letivo o que poderá ser enganador. Se por um lado o atingir dos objetivos propostos inicialmente no plano curricular refletem a aquisição de competências, por outro, esta forma de ensino também não facilita ao surgimento de um pensamento divergente, e a novas formas de pensar, de agir e interagir no processo de conhecimento. Na generalidade dos países nórdicos, o insucesso escolar é encarado como o desfasamento entre as reais capacidades do aluno e o aproveitamento que este poderia/deveria retirar do ensino. Na Europa, o insucesso escolar está frequentemente conotado ao abandono escolar (Mendonça, 2009).

Pessoas felizes e bem-sucedidas na vida tendem a pensar, a sentir e a agir de uma forma mais comprometida com a vida, onde o desejável se aproxima da realidade, desenvolvendo percursos de aproximação (Lyubomirsky, 2001), onde as emoções de cariz positivo preparam o organismo para o futuro (Baptista, 2012; Fredrickson, 2001).

A felicidade e a afetividade positiva são características inerentes a pessoas bem-sucedidas (Baptista, 2012). Por exemplo, otimismo, simpatia, sociabilidade, criatividade,

valorização das amizades e da família, bem-estar físico e psicológico são conceitos ligados à felicidade e ao sucesso. A literatura refere que os estados emocionais positivos podem estar associados ao florescimento humano (Batista, 2012; Lyubomirsky, King, & Diener, 2005).

Também era nossa intenção estudar a perseverança nos adolescentes com o intuito de analisar uma possível existência de diferenças entre participantes com sucesso ou insucesso escolar. A perseverança é definida de uma forma abreviada e simplista como a força e determinação do cumprimento de objetivos a longo prazo, apesar das dificuldades e contratempos que possam ocorrer (Duckworth, Peterson, Mathews & Kelly, 2007).

A perseverança e a firmeza podem ser um fator determinante no sucesso, sendo estas algumas das características identificadas e compartilhadas por alguns líderes (Duckworth, Peterson, Mathews & Kelly, 2007).

O presente trabalho encontra-se dividido em quatro capítulos. O primeiro capítulo refere-se ao enquadramento teórico onde foi realizada uma revisão de literatura sobre a adolescência, sucesso escolar, felicidade, perseverança e bem-estar.

O segundo capítulo inicia-se com a parte metodológica. Neste ponto foram expressos os objetivos e hipóteses em estudo, foi discriminada e caracterizada a amostra, foi realizada uma apresentação das características dos instrumentos que fazem parte do protocolo de investigação e termina com a descrição dos procedimentos.

O terceiro capítulo referia-se à parte dos Resultados, onde os mesmos são apresentados.

No quarto capítulo denominado Discussão dos Resultados, foi realizada uma reflexão sobre o tema à luz da literatura e tendo por base os resultados obtidos.

Por fim foi dedicado um espaço às conclusões.

A dissertação foi redigida respeitando o novo acordo ortográfico, assim como foram tidas em consideração as normas de elaboração e formatação de trabalhos científicos estabelecidos na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

CAPÍTULO I – Enquadramento Teórico

1. Adolescência

A adolescência tem sido um tema amplamente estudada e tem assumido um grande interesse na sociedade e a psicologia tem sido uma área que se tem debruçado sobre este tema. A Organização Mundial de Saúde (OMS) em 1965 define a adolescência como um período biopsicossocial que abrange a segunda década de vida ou seja dos 10 aos 20 anos (Schoen-Ferreira & Aznar-Farias, 2010), apesar desta definição temporal não ser consensual (Cordeiro, 2009; Papalia, Olds, & Feldman, 2006).

Para Cordeiro (2009) é difícil demarcar este período de desenvolvimento em termos etários, visto que com as novas famílias e as novas exigências (períodos de educação mais longos e de aprendizagem e treino de uma profissão) da adolescência parecem ter-se estendido no tempo. Oliveira (2004) mostra-se cética relativamente a esta definição uma vez que considerar a adolescência uma fase homogénea da vida lhe parece redutor pois não são equacionadas questões de índole cultural, educacional, religiosa ou vivencial.

Numa definição psicológica de adolescência, esta pode ser considerada a fase do desenvolvimento determinante na vida de qualquer pessoa com repercussões no futuro e encontra-se delimitada entre o final da infância e o início da idade adulta (Papalia, Olds, & Feldman, 2006; Sprinthall & Collins, 2008).

Cordeiro (2009) salienta que as novas exigências, para os adolescentes e suas famílias, como por exemplo o alargamento do período escolar, as dificuldades económicas e laborais, a saída de casa dos pais cada vez mais tarde, existam adolescentes até muito próximo dos “30 anos”.

Papalia, Olds e Feldman (2006) salientam alguns rituais de passagem que assinalavam a transição da adolescência para a idade adulta, entre os quais encontrarem um emprego, tornarem-se autossuficientes, saírem de casa dos pais, casarem-se e/ou constituírem a sua própria família.

De uma forma natural, a adolescência inicia-se em simultâneo com as alterações corporais próprias da puberdade¹ (Cordeiro, 2009; Papalia, Olds, & Feldman, 2006; Schoen-Ferreira & Aznar-Farias, 2010) e que termina com o adolescente e a sua integração social, profissional e económica na sociedade adulta (Schoen-Ferreira & Aznar-Farias, 2010).

A puberdade caracteriza-se pela mudança corporal, inicialmente com uma alteração repentina da altura e do peso, nas formas e proporções corporais, com o início da maturação

¹ De acordo co Papalia, Olds e Feldman (2006, p. 310), o termo puberdade também pode ser usado, “para referir-se ao ponto final da maturação sexual, e o processo é chamado de *pubescência*”.

sexual. As alterações fazem-se sentir mais cedo nas raparigas do que nos rapazes. Nas adolescentes, a produção de estrogénio pelos ovários leva ao desenvolvimento do aparelho reprodutor feminino e ao crescimento dos seios. Nos rapazes, os testículos aumentam a produção de testosterona o que leva ao desenvolvimento dos órgãos genitais e ao aparecimento de pelos corporais. A labilidade aumentada e a instabilidade emocional encontram-se associadas às alterações hormonais, mas não só, uma vez que a importância dos pares e da componente social também se fazem sentir. Assim a iniciação sexual poderá ter uma influência orgânica, contudo, a componente social poderá até ultrapassá-la (Papalia, Olds, & Feldman, 2006).

Tendencialmente, a puberdade tem vindo a manifestar-se mais cedo, o que poderá ser conotada com melhores condições de vida, designadamente em termos de nutrição e higiene. Nas jovens, as mudanças fisiológicas fazem-se sentir através do crescimento dos seios, pelos púbicos, aumento do volume corporal, aumento da massa muscular, o surgimento da menarca, pelos nas axilas e o aparecimento da acne. Nos rapazes, o aumento do saco escrotal, do pénis, o surgimento dos pelos púbicos, alteração do volume do corpo com alargamento dos ombros e aumento muscular, alterações na voz, surgimento de pelos faciais e axilares e acne (Papalia, Olds, & Feldman, 2006).

As mudanças biológicas ocorridas durante a puberdade são universais alterando a sua aparência física, embora não ocorram ao mesmo tempo, podendo variar de adolescente para adolescente. Também se registam transformações ao nível da sexualidade. Desta forma a adolescência surge de alguma forma vinculada à idade e às alterações físicas e corporais, contudo, estas mudanças não são sinónimo de que o adolescente se torna um adulto, pois muitas outras alterações surgem nesta fase do desenvolvimento, tais como alterações pensamento, atitudes e escolhas (Schoen-Ferreira & Aznar-Farias, 2010).

O início da adolescência é uma das fases do desenvolvimento que envolve grandes mudanças e desafios constantes, as relações interpessoais mudam e como consequência o estabelecimento de relações saudáveis e o desenvolvimento e descoberta de bem-estar emocional, torna-se objeto de grande importância, tornando-se importante a associação entre os relacionamentos com os pares e a satisfação com a vida e a felicidade (Pinto, 2009).

O estágio da adolescência é variável de acordo com a história e a cultura, e é determinante na forma como o adolescente se desenvolve. Desta forma existem várias formas de viver a adolescência, de acordo com o género, a geração e o grupo social de pertença. A escola exerce uma grande influência na medida em o jovem tem acesso a recursos sociais e

pessoais como por exemplo, hábitos de saúde, descoberta de novas oportunidades e socialização (Martins, Trindade, & Almeida, 2003).

Melvin e Wolkmar (1993) salientam que a adolescência é uma fase fulcral na vida do ser humano. A puberdade e a adolescência são duas fases distintas, uma vez que a puberdade se refere às alterações físicas e hormonais que ocorrem nos jovens, onde se acentua uma maturação física que por vezes não corresponde à idade cronológica, enquanto a adolescência é mais abrangente, e caracteriza-se também pela existência de alterações psicossociais. Na puberdade, as alterações podem ser muito variáveis uma vez que as meninas iniciam as suas modificações por volta dos 10 anos e nos meninos por volta dos 12 anos.

De acordo com a OMS a puberdade é uma fase de desenvolvimento onde ocorrem alterações orgânicas, que conduzem à maturação biológica adulta com dimorfismo sexual e a capacidade reprodutiva (Papalia, Olds & Feldman, 2006; Schoen-Ferreira & Aznar-Farias, 2010), e na adolescência dá-se uma nova adaptação às alterações físicas, psicológicas e ambientais (Schoen-Ferreira & Aznar-Farias, 2010).

Sendo a adolescência uma etapa de transformações a vários níveis, também os pensamentos e a gestão das emoções se alteram. O domínio e o aprimorar de capacidades e competências cognitivas levam à utilização do pensamento abstrato e hipotético (Estádio das operações formais de acordo com Piaget), ligado à maturação cognitiva. Os sentimentos também são mutáveis, e variam de acordo com a descoberta da identidade, com o desenvolvimento de normas e valores morais, com uma maior independência e autonomia em relação aos pais, com o estabelecimento de relações interpessoais entre os pares, com a intimidade e autoestima que desta forma se associam a uma maturação emocional (Papalia, Olds, & Feldman, 2006).

Todas as áreas de desenvolvimento convergem para que se forme assim uma identidade, inclusive uma identidade sexual, que será transportada para a vida adulta. Esta fase da vida dos adolescentes é designada como “rebeldia adolescente”, podendo ser marcada por agitação emocional, conflitos familiares, alienação em relação a sociedade adulta e hostilidade quanto aos valores dos adultos (Papalia, Olds, & Feldman, 2006).

A adolescência é caracterizada por Erik Erikson como uma fase especial do desenvolvimento em que a confusão de papéis e as dificuldades em estabelecer uma identidade própria marcavam como a “fronteira” entre a infância e a idade adulta (Bock, 2007).

Posteriormente a Erikson, seguiram-se muitos outros autores que se debruçaram sobre o estudo da adolescência enquanto fenómeno do desenvolvimento psíquico e social. Aberastury e Knobel (1989), desenvolveram a noção do “síndrome normal da adolescência” que foi caracterizado por um conjunto de sintomas em que inclui, em primeiro lugar o conceito da procura de identidade, em segundo a tendência grupal, em terceiro a necessidade de intelectualizar e fantasiar, em quarto lugar surge a categorização de crises religiosas que podem-se manifestar desde o ateísmo mais profundo à defesa mais fervorosa do misticismo, em quinto surge a deslocalização temporal em que o pensamento adquire características do pensamento primário, em sexto a evolução sexual, desde o autoerotismo até à heterossexualidade genital adulta, em sétimo a manifestação da atitude social reivindicatória em que surge tendencialmente uma postura reivindicativa, em oitavo lugar surgem as contradições sucessivas com manifestação de conduta, segue-se a separação dos pais e por fim as constantes flutuações de humor e de estado de ânimo.

A adolescência também foi associada a uma fase evolutiva do desenvolvimento em que a criança passa gradualmente para a vida adulta de acordo com as questões ambientais e com a sua história de vida. A adolescência é caracterizada como um processo de natureza psicossocial vinculada à puberdade e ao desenvolvimento cognitivo (Bock, 2007).

A adolescência é uma fase representada por transições da vinculação da infância estabelecida com as figuras parentais, para a transição da vinculação adulta que é estabelecida com figuras exteriores ao contexto familiar. Nesta fase o adolescente vai interagir e criar novos laços de afetividade com outros significativos, sendo que as figuras parentais vão sendo progressivamente substituídas por outras figuras vinculativas como um companheiro (a) amoroso. No entanto os jovens continuam a procurar as figuras de referência e consequentemente o apoio parental desejando que este apoio se mantenha, mas por outro lado, procuram novos relacionamentos e novas descobertas da sua intimidade, gostos e preferências e com figuras com as quais se identifiquem (Matos, Barbosa, & Costa, 2001).

O efeito de modelagem ou efeito de modelo é algo típico nesta etapa. Significa que um(a) adolescente toma uma outra pessoa como modelo. Este modelo poderá ser o pai/mãe, o(a) primo (a), o(a) amigo (a), um(a) professor (a)...). O(a) adolescente tenta imitar e reproduzir os seus comportamentos da figura de referência, passando a fazer parte do seu reportório comportamental, o que sugere a existência de uma aprendizagem por observação (Pervin & John, 2004).

Esta etapa de desenvolvimento encontra-se envolta em determinados riscos, um pouco ligadas a um período de descoberta e experimentação, nomeadamente a iniciação de consumos de álcool de produtos estupefacientes que pode levar a uma gravidez precoce, a infeções sexualmente transmissíveis, acidentes de viação, homicídios e suicídios (Papalia, Olds & Feldman, 2006; Gallimberti et al., 2011).

Assim, a importância da supervisão parental assume um especial relevo. A literatura refere o desempenho escolar pode ser altamente influenciado pelo acompanhamento parental. Alunos cujo acompanhamento dos pais é mais próximo, que se envolvem e monitorizam os seus passos apresentam melhores resultados académicos. Os pais dos adolescentes que se preocupam com o bem-estar dos seus descendentes, que despendem parte do seu tempo para conversar, para saber como decorreu o seu período letivo, que se preocupam-se em saber que são os seus amigos e a suas companhias podem desempenhar um potencial efeito protetor. Por outro, é importante perceber que existe uma hierarquia entre estas duas instâncias (entre pais e filhos), e que os pais não são os melhores amigos dos filhos (Papalia, Olds & Feldman, 2006; Gallimberti et al., 2011).

2. Sucesso escolar

Perrenoud (2003) define que o conceito de sucesso escolar, está associado ao desempenho dos alunos, sendo que os que obtêm êxito satisfazem as normas de excelência académica e que prosseguem os estudos; e no que concerne ao êxito das escolas, este é conhecido através da lista de classificação das escolas, onde é possível confirmar quais as escolas que têm maior sucesso.

Formosinho (1991) afirma que o sucesso escolar é reconhecido como a certificação de êxito do aluno pela escola, sugerindo que o insucesso escolar está vinculado à não certificação escolar.

O insucesso escolar ao nível do ensino básico e secundário em Portugal tem causado alguma apreensão, nomeadamente entre grupos socioeconómicos com maiores dificuldades. Uma comparação a nível europeu revela que os estudantes nacionais mostram maiores dificuldades na leitura, escrita e na matemática do que os seus homólogos europeus (OCDE, 2006).

Ribeiro, Almeida e Gomes (2006) salientam que em 2001 cerca de ¼ da população estudantil não concluiu com sucesso a escolaridade obrigatória. Também é esperado que à medida que o grau de dificuldade do ensino aumenta, também o número de retenções se faça

sentir, mas este problema não parece ser apenas do sistema educativo. Existe igualmente associada uma componente social de grande relevo ligada ao insucesso e ao abandono do sistema de ensino. A literatura indica que baixos níveis de escolaridade se fazem sentir no mercado de trabalho, sendo sinónimo uma mão-de-obra menos especializada, e de menor participação cívica (Detry, & Cardoso, 1996).

De acordo com Dinis (2003), para as crianças poderem atingir os objetivos e as tarefas a que são propostas necessitam de estabilidade emocional e muitas vezes os desafios que têm de enfrentar (*e.g.* mudança de hábitos, de escola, de amigos, de residência) são desvalorizados pelos adultos. Os adultos, entre os quais se incluem pais e professores, deverão atender a estas dificuldades, estar mais atentos demonstrando uma postura mais ativa.

Algumas das causas que poderão influenciar o (in) sucesso escolar são “a estrutura do currículo escolar, manuais escolares, métodos de avaliação, qualidade dos espaços e equipamentos escolares, formação e estabilidade do corpo docente, bem como a dimensão das escolas e das turmas” (Ribeiro, Almeida e Gomes, 2006, p. 128), mas o acompanhamento parental (Latendresse, et al., 2008) e a estabilidade emocional (Dinis, 2003; Lyubomirsky, King, & Diener, 2005; Nickerson, Diener, & Schwarz, 2011) também são fatores preponderantes.

De acordo com Mendonça (2009) com a implementação da escolaridade obrigatória, a definição de sucesso ou insucesso escolar está associado à organização das escolas em currículos estruturados. Desta forma torna-se necessário delinear os objetivos e metas de aprendizagem, com o propósito de alcançar a escolaridade obrigatória. O (in) sucesso escolar pode ser medido através de exames, número de retenções, abandono escolar, assiduidade, entre outros fatores, que diferem de país para país e com a cultura dos mesmos.

Nos países nórdicos por exemplo, o insucesso escolar é visto como a desigualdade entre as reais capacidades do aluno e os benefícios que o aluno retira do ensino, em associação com o abandono escolar. Já na Europa, o sucesso ou insucesso escolar é associado ao abandono escolar.

O insucesso escolar encontra-se aglutinado a uma multiplicidade de acontecimentos, sendo difícil encontrar uma definição exata e consensual, pelo que será necessário clarificar este conceito e perceber o sistema integrativo e a sua complexidade, assim como todos os intervenientes (Mendonça, 2009).

Pereira (1991) afirma que o insucesso académico afeta o autoconceito e a perceção que o individuo tem sobre ele próprio, uma vez que pode existir uma área em que a pessoa tenha

menor rendimento e sucesso escolar, no entanto a compreensão geral do conceito de motivação e sucesso pode não ser totalmente afetada uma vez que as áreas em que a pessoa tem sucesso são suficientemente determinantes para conseguir manter o bom desempenho e uma percepção positiva do mesmo.

As emoções positivas e negativas por sua vez influenciam diretamente o conceito de si próprio e o seu desempenho, sendo que alunos que têm maior suporte familiar e autoestima obtêm mais sucesso escolar, bem como uma autoimagem mais positiva (Azevedo & Faria, 2006).

O estudo desenvolvido por Baumeister, Tice e Hutton (1989) refere que alunos com baixa autoestima são alunos com uma persistência moderada aquando a realização das tarefas o que pode explicar a razão pela qual apesar das dificuldades os alunos persistem na consecução dos seus objetivos. Desta forma pode-se concluir que existe uma relação directa com o autoconceito, autoestima, desempenho e sucesso escolar. O sucesso é um factor que socialmente muito valorizado, interfere diretamente no autoestima da pessoa, na forma como ele é visto no meio social e como este se vê a ele próprio.

A intervenção com alunos do 7º ano de escolaridade deverá ter em consideração as necessidades desta população. Os alunos que frequentam o 7º ano de escolaridade encontram-se na pré-adolescência, fase da vida em que os jovens apresentam um rápido crescimento físico, alterações emocionais, ritmos de amadurecimento variados, sendo que frequentemente demonstram comportamentos infantis em comparação com outros jovens mais velhos que já exibem comportamentos de descoberta da sexualidade consumo de álcool e de drogas. Nesta fase os adolescentes evidenciam a procura de quem são e o que querem fazer das suas vidas, estão predispostos a novas ideias e gostam de explorar os seus interesses e capacidades. Um aspeto de grande importância é a forma como são vistos pelos seus pares e procuram a aprovação dos mesmos, no entanto a família continua a ter um peso muito importante sendo a referência de base dos jovens e o seu apoio (Papalia, Olds, & Feldman, 2006).

As escolas são vistas pelos jovens não só como um local de aprendizagem mas de espaços sociais. A aprendizagem social e emocional é um processo individual do qual o aluno desenvolve a capacidade de integrar o pensamento, a emoção e o comportamento, com o objetivo de alcançar e concretizar tarefas sociais importantes. Desta forma os jovens aprendem a desenvolver competências que lhes permite reconhecer, expressar, e gerir emoções, por forma a construírem relações saudáveis, estabelecer objetivos positivos e dar resposta a necessidades pessoais e sociais. Desta forma a aprendizagem social e emocional,

potencia o desenvolvimento de diversas competências cognitivas e interpessoais (Costa & Faria, 2013; Sprinthall, & Collins, 2008).

Nas competências emocionais destacam-se em particular a autoconsciência, o autocontrolo, a consciência social, as competências de relacionamento interpessoal, e a tomada de decisão (Sprinthall, & Collins, 2008; Zins, Weissberg, Wang, & Walberg, 2001).

Estas competências favorecem e potenciam um melhor ajustamento que por sua vez se irá refletir em rendimento académico que se irá refletir em comportamentos sociais mais positivos, menores problemas ou desajuste comportamental, menos stresse emocional, e melhores resultados em momentos avaliativos. A longo prazo, o domínio de competências socio emocionais irá potenciar o desenvolvimento mais ajustado do aluno, contribuindo desta forma para um maior envolvimento do mesmo com a escola (Costa & Faria, 2013).

Um dos grandes desafios que se coloca na escola de hoje prende-se com a necessidade de servir um grande número de alunos, não apenas do ponto de vista cultural, como do ponto de vista emocional e motivacional. No contexto educacional existem alunos mais bem-sucedidos academicamente mais bem-sucedidos, mais envolvidos com a escola mais motivados nas atividades curriculares, enquanto outros alunos manifestam necessidade de mais apoio e menor ligação e motivação escolar (Perrenoud, 2003).

Por exemplo, as causas atribuídas aos eventos diários são muitas vezes avaliadas como atividades de sucesso ou insucesso. Porém, a compreensão da origem de determinada situação é mais frequente quando se está perante eventos menos positivos ou insatisfatórios. A avaliação assume uma caráter cognitivo e emocional o que poderá dificultar a análise (Weiner, 1985). Barrera (2010) assume que a motivação é um fator relevante no processo de aprendizagem, não só tem termos académicos, uma vez que colocar em prática as aprendizagens diárias também requer coordenação, capacidade de adaptação, flexibilidade e resistência à frustração.

O estudo sobre as questões motivacionais de desempenho dos estudantes e as causas atribuídas ao sucesso só suscitaram maior interesse a partir da década de 80 e 90 em que se compreendeu a importância de explicar a influência dos fatores motivacionais juntamente com os fatores cognitivos e o que estes por sua vez interferem na aquisição do sucesso (González – Pienda, 2003). A importância e necessidade de se compreender os fatores motivacionais e o que estes influenciavam na aquisição e rendimento das aprendizagens parecia inegável, uma vez que os fatores cognitivos por si só não eram suficientes para explicarem o rendimento escolar (Azevedo & Faria, 2006).

A motivação para o sucesso pode implicar agentes de ordem ambiental ou contextual, origem intrínseca ou extrínseca e também pode estar associado à existência de incentivos ou gratificações. A forma de interpretar determinados eventos pode variar de pessoa para pessoa e isso poderá refletir-se na maneira de pensar, agir e sentir (Fontaine, 2005), ou seja, estas três dimensões relacionam-se com a estabilidade pessoal, a capacidade de controlar (voluntariamente) e prever eventos e com as potenciais causas (ligadas a eventos internos ou externos) (Weiner, 1985).

As questões relacionadas com a indisciplina, ausência de compromisso, a alienação e abandono escolar limitam o sucesso e conduzem ao fracasso. Desta forma torna-se indispensável responder aos desafios socio emocionais que interferem com a capacidade dos alunos para se comprometerem e envolverem na escola e conseguirem um maior aproveitamento escolar (Costa & Faria, 2013).

O sucesso escolar depende não só das capacidades intelectuais mas também da capacidade em manter a concentração e o foco de atenção. Alguns estudos provam que as raparigas têm maior sucesso escolar em comparação com os rapazes, sem que existam diferenças entre os níveis de inteligência, a resposta parece encontrar-se na capacidade autorregulação e autodisciplina, uma vez que estas manifestam um comportamento mais adequado em sala de aula do que os rapazes em que os níveis de autorregulação são inferiores (Duckwoth, & Seligman, 2005).

Extrapolando a componente escolar e analisando num cenário mais alargado, a literatura refere que a componente emocional é determinante para o (in) sucesso. Pessoas felizes são normalmente pessoas bem-sucedidas na vida aos mais diversos níveis (*e.g.* relação matrimonial, obtenção de um bom ordenado, nas relações interpessoais, no desempenho laboral, na saúde física e mental ou uma vida longa de forma autónoma e saudável). O sucesso e a felicidade apresentam uma relação positiva, mas os afetos positivos também tornam as pessoas mais alegres, bem-dispostas, interessantes e orgulhosas no que constroem e divulgam, sendo fatores potenciadores de sucesso. A felicidade é assim definida como a experimentação mais frequente de emoções positivas e durante mais tempo, o que não significa que as emoções negativas não existam, porém são menos frequentes. Algumas definições de felicidade também têm sido ligadas à satisfação com a vida e à experimentação de momentos de prazer (Lyubomirsky, King, & Diener, 2005; Nickerson, Diener, & Schwarz, 2011).

A literatura refere que o bem-estar se encontra associado à felicidade, supondo-se que o sucesso tem a capacidade de fazer as pessoas felizes. As pessoas que experimentam emoções predominantemente positivas tendem a ser bem-sucedidas, inclinam-se a pensar, a sentir e a agir de uma forma a que a sua vida se aproxime do desejável, desenvolvendo percursos de envolvimento (Lyubomirsky, 2001).

Fredrickson (2001) afirma que as emoções positivas têm a capacidade de preparar o organismo para o futuro, tirando melhor partido das atividades atuais, do tempo despendido nas mesmas facilitando a obtenção dos objetivos propostos.

A confiança, otimismo, simpatia, autoeficácia, sociabilidade, comportamento pró-social, originalidade, flexibilidade, capacidade de adaptação, estratégias de *coping* adequadas, valorização das amizades e da família, bem-estar físico e psicológico, participação ativa são conceitos ligados à felicidade e ao sucesso. As pessoas felizes também parecem encontrar mais facilmente estratégias que minimizam os efeitos da afetividade negativa. A literatura refere que os estados emocionais positivos podem estar associados ao florescimento humano (Lyubomirsky, King, & Diener, 2005).

O sucesso de pessoas felizes apresenta dois grandes pilares: experimentam emoções positivas com maior frequência e apresentam uma probabilidade superior trabalhar ativamente e de forma persistente em novos objetivos perante as emoções positivas; e apresentam capacidades e competências desenvolvidas ao longo da vida (Lyubomirsky, King, & Diener, 2005).

As pessoas mais felizes parecem ser mais sensíveis e valorizam as recompensas, mostrando-se mais reativos e desenvolvem relacionamentos que conduzem à aproximação ao invés do afastamento (Lyubomirsky, King, & Diener, 2005).

As emoções positivas surgem antes da obtenção dos resultados de vida ambicionados, podendo a afetividade positiva ser considerada uma causa em vez de um efeito. Estilos de vida onde a cooperação, a empatia e simpatia se fazem sentir poderão ser bons indicadores de uma vida com sucesso (Diener, & Fujita, 1995; Nickerson, Diener, & Schwarz, 2011).

3. Felicidade

Apesar da perspetiva estar a mudar, os psicólogos ao longo da sua história têm-se debruçado mais sobre os aspetos negativos do que os aspetos positivos da vida (Arthaud-Day, Rode, Mooney, & Near, 2005; Diener, Suh, Lucas, & Smith, 1999; Uusitalo-Malmivaara, 2012). Contudo, a focalização nos aspetos positivos tem sido reconhecida como bons

preditores para a saúde, felicidade, bem-estar, e maior esperança de vida (Matteson, McGue, & Iacono, 2013). A felicidade é assim um tema relevante da psicologia positiva (Freire, Zenhas, Tavares & Iglésias, 2013; Uusitalo-Malmivaara, 2012).

O estudo da felicidade e do bem-estar não é recente na psicologia, pois desde os tempos da Grécia Antiga, filósofos como o pré-socrático Demócrito, se ocupava no seu estudo e no impacto e importância para a história do Homem. Este defendia que a felicidade dependia da experimentação de uma vida feliz, e vivenciá-la com satisfação. Esta perspetiva definia a felicidade não como um fator independente ou como estado momentâneo, mas antes como uma forma de vida e de encarar os acontecimentos e as circunstâncias de uma forma mais positiva. No entanto esta perspetiva foi abandonada durante séculos quando Sócrates, Platão e Aristóteles entendiam a felicidade como eudemónica em que consistia no fator das pessoas terem muitos bens e possessões. Embora Aristóteles se destacasse pois defendia que a felicidade tinha ainda outros fatores para além das posses, tais como a realização pessoal do indivíduo como um estatuto da felicidade (Ribeiro, 2011).

A felicidade é considerada um fator de grande importância para a proteção da saúde mental. Pessoas mais felizes são pessoas com um nível de vida mais satisfatório, com maior interesse e sucesso. São considerados otimistas, encaram a vida e os problemas subjacentes como um fator contornável, não se deixando abater ou deprimir facilmente (Freire, et al., 2013).

A definição de felicidade não é consensual, e alguns estudos investigam esta temática partindo de definições e constructos diferentes, podendo levar a conclusões distintas (Freire, et al., 2013; Matteson, McGue, & Iacono, 2013; Uusitalo-Malmivaara, 2012). Alguns autores associam-na ao bem-estar subjetivo, composto pela afetividade positiva e negativa (avaliação emocional) e satisfação com a vida (avaliação cognitiva) (Bartels, & Boomsma, 2009; Uusitalo-Malmivaara, 2012), outros associam-na ao bem-estar e saúde psicológica (Diener, Suh, Lucas, & Smith, 1999). A felicidade também pode ser encontrada na literatura como um constructo relacionado com a personalidade e com o bem-estar. Tem sido igualmente definida com um estado de humor positivo e otimista que perdura ao longo do tempo, onde as pessoas encaram os acontecimentos e eventos de uma maneira positiva (Matteson, McGue, & Iacono, 2013), e onde a satisfação com a vida e qualidade de vida permitem que a pessoa floresça.

A felicidade é um conceito subjetivo, pois pode ser interpretada de acordo com as crenças de cada indivíduo e a sua forma de entender o mundo, com as suas experiências e acontecimentos (Freire, et al., 2013).

Mauss, Tamir, Anderson e Savino (2011), salientam que a felicidade é um elemento fundamental para o bem-estar e saúde do Homem, tendo sido considerado um direito inalienável na Declaração de Independência dos Estados Unidos. A felicidade é muitas vezes associada ao bem-estar subjetivo. A satisfação com a vida, qualidade de vida e bem-estar podem ser entendidos como sinónimos da felicidade.

Os níveis de felicidade são inconstantes, e podem variar de uma forma expressiva, quer de uma semana para outra, quer de um dia para o outro e até mesmo de uma hora para a outra (Csikszentmihalyi, & Hunter, 2003).

Veenhoven (2010) realizou a distinção entre a felicidade e a capacidade, pois apesar de serem conceitos distintos os mesmos encontram-se relacionados. A capacidade e competência são necessárias para se ter uma vida estável e feliz, já a felicidade parece ser o combustível para a melhoria das competências. As capacidades e competências relacionam-se com a pessoa e com a sociedade.

A felicidade tem sido encarada de acordo com uma visão tripartida: emoções positivas e prazer; envolvimento e significado. As pessoas que conjuguem estes três fatores identificam-se como pessoas mais satisfeitas e felizes. Assim e apesar dos diferentes conceitos, interpretações e estudos sobre a felicidade, a psicologia positiva define duas abordagens distintas sobre a mesma, são elas a perspetiva Eudemónica e a perspetiva Hedónica (Freire, et al., 2013).

A palavra Hedónica deriva do grego “*Hedoné*” que significa prazer. A corrente filosófica que defendia esta perspetiva, definia a felicidade como um conjunto de situações e a maximização acontecimentos prazerosos em detrimento da minimização da dor, sendo qualificada como “Boa Vida” (Peterson, Park & Seligman, 2005). A partir da década de 70 esta perspetiva surge ligada à corrente da Psicologia Positiva que interpreta a felicidade como um constructo do bem-estar subjetivo, incorporando o conceito cognitivo da satisfação com a vida, assim como acrescenta a perspetiva emocional em que se apoia no afeto positivo reduzindo o efeito da afetividade negativa. De acordo com literatura a felicidade e o bem-estar subjetivo surgem ligados a várias estratégias de *coping*, nomeadamente na luta contra as doenças, e na confrontação de problemas ou situações dramática de vida em que as pessoas mais positivas e com uma perspetiva de felicidade e optimismo conseguem ultrapassar e resolver situações problemáticas (Freire, et al., 2013).

A perspetiva Eudemónica surge também na Grécia Antiga em que é seguida por vários filósofos entre eles Aristóteles. A palavra Eudemónica deriva da palavra Grega “*daimon*” que

significa o “verdadeiro eu”. Esta corrente defende que a felicidade está ligada ao propósito do ser humano e da sua existência e que esta por sua vez se associa à autorrealização do indivíduo e com o seu *Self*, assentando na procura do sentido da vida e da felicidade. Esta perspetiva volta a surgir na década de 80, desta vez ligada ao bem-estar psicológico estando na base da superação de desafios importantes de vida de acordo com a perspetiva de bem-estar subjetivo. Os sentimentos estão na base da autorrealização e da concretização dos objetivos de vida. No seguimento desta visão surgem seis dimensões psicológicas: autoaceitação, relações positivas, autodomínio, perspetiva de vida, autonomia e crescimento pessoal (Keyes, Shmotkin, & Ryff, 2002).

Todos os fatores referidos surgem ligados ao crescimento e desenvolvimento pessoal e ao seu significado. Uma vida provida de significado e bem-estar, assentes na teoria Eudemónica, é considerada uma vida com um significado importante. Desta forma surgem estudos que correlacionam positivamente o significado e o propósito de vida com a satisfação com a vida, associando-se negativamente com a depressão, ansiedade, e abuso de substâncias (McMahan & Renken, 2011).

O sentimento de felicidade é algo muito importante na cultura ocidental, pois as pessoas estão expostas a um conjunto de mensagens implícitas e explícitas, muitas vezes ligadas a conceitos materiais, a viagens, a desfrutar do prazer de passar os dias na natureza, aproveitar a praia, ou a cultivar-se em museus... no fundo, são atividades e acontecimentos que promovem o bem-estar e o sentimento de felicidade. Mas a procura dos momentos de felicidade podem variar de cultura para cultura. Por exemplo, nos Estados Unidos a felicidade é extremamente valorizada, tornando-se quase uma obsessão (Ford, Shallcross, Mauss, Floerke, & Gruber, 2014).

Porém, alguns estudos sobre felicidade falam de um efeito paradoxal, ou seja, a valorização da felicidade pode ter um efeito contrário ao esperado, estando associado a menores níveis de bem-estar, aumento da sintomatologia depressiva e comprometimento do relacionamento social, o que pode evidenciar um efeito não adaptativo (Ford, et al., 2014; Mauss, et al., 2011). Existem pelo menos duas hipóteses para que a valorização da felicidade possa ter efeitos menos positivos, podendo levar ao aparecimento ou manutenção de estados depressivos. A primeira, a valorização excessiva da felicidade pode conduzir à diminuição da afetividade positiva (Mauss, et al, 2011), o que é uma das características da depressão; a segunda, pode conduzir a um processo de regulação das emoções não consentâneo com a realidade, tornando-se pouco flexível, uma vez que não é possível as pessoas sentirem-se

felizes o tempo todo (Ford, et. al, 2014), e desta forma a avaliação realizada pode ser desfasada e incompatível com o objetivo de ser feliz, talvez porque estabelecem padrões de felicidade difíceis de alcançar (Mauss, et al, 2011).

Contemporaneamente, se o objetivo for que o maior número de pessoas possa ser feliz, será importante identificar quais os recursos técnicos, materiais, afetivos e funcionais necessários, todavia se o intuito é dar primazia às competências e capacidades, a sociedade deverá estar preparada para uma diminuição da felicidade (Veenhoven, 2010).

Estudos com gémeos têm mostrado que a componente genética pode explicar a variância da felicidade numa percentagem muito próxima dos 50%. Já estudo com irmãos cujo meio ambiente não é compartilhado têm mostrado que a felicidade se encontra essencialmente ligada ao ambiente partilhado de alegria e satisfação (Bartels, & Boomsma, 2009).

Um estudo que se propôs estudar a felicidade das pessoas e das suas redes sociais, tendo como foco a pessoa, familiares, amigos, casais, vizinhos ou colegas de trabalho concluiu que cerca 15% das pessoas estão mais propensas a sentir-se feliz se alguém próximo, pertencente à sua rede de contactos também se sente feliz, tendo sido apelidado de felicidade de “contágio” (Fowler, & Christakis, 2008). As semelhanças ou características de algumas pessoas fazem com que as mesmas se aproximem e partilhem as suas experiências, pelo que será perceptível que comportamento gera comportamento. Por exemplo a prática de desportos, obesidade, grupo de fumadores... poderão fazer com que as pessoas se identifiquem com algo ou alguma característica. Contudo podem existir grupos cuja afinidade não se faça sentir. O contexto também pode ser um fator relevante para a aproximação ou afastamento. Limitando de certa forma a ideia de contágio, ao estudar a felicidade de familiares as conclusões não são explícitas uma vez que as partes partilham influências genéticas e ambientais (Fowler, & Christakis, 2008; Matteson, McGue, & Iacono, 2013).

Matteson, McGue, e Iacono (2013) ao longo de três anos estudaram a felicidade em famílias adotivas com o intuito de confirmar a hipótese de efeito de contágio. Se esse efeito se fizesse sentir, os membros da família deveriam ter níveis idênticos de felicidade, contudo esta hipótese não se confirmou.

Para se avaliar a felicidade deve ter-se em consideração a maturidade psicossocial, os interesses e as circunstâncias de vida (Uusitalo-Malmivaara, 2012).

De acordo com Uusitalo-Malmivaara (2012), a felicidade em termos genéricos encontra-se fortemente associada à escola e ao estabelecimento de relações sociais,

especialmente no período da adolescência. Os estudantes associaram à felicidade o sucesso escolar, aos tempos livres e à participação em atividades extracurriculares com sucesso. Já os estudantes menos felizes, manifestaram a dificuldade de estabelecer relações interpessoais com os seus pares, não gostavam da sua aparência e mencionaram que desejavam uma vida familiar mais estável e pacífica.

A literatura refere que os adolescentes que assumem responsabilidades no cuidado de familiares, algo que seria de esperar em adultos, deveriam ter mais atenção, especialmente do sistema educativo. Os cuidados práticos e emocionais, podem variar tendo em conta a doença, deficiência, estrutura familiar ou da frequência e necessidade de acompanhamento (Devine & Lloyd, 2008; Lloyd, 2013). Adolescentes que se deparem com uma situação de prestação de cuidados podem vivenciar experiência negativas como labilidade emocional, insegurança, dúvida, desconfiança ou inquietação, mas também evidenciam ensinamentos como valores morais, respeito, carinho pelo outro, estratégias de enfrentamento de problemas, maturidade (Lloyd, 2013; Sahoo & Suar, 2010). Becker (2007) assume que os adolescentes que prestam cuidados regulares vivenciam alterações significativas no seu desenvolvimento, em termos participativos, em termos de oportunidades e de desempenho escolar.

Uusitalo-Malmivaara (2012) refere que baixos níveis de satisfação com a escola podem ter a sua origem na própria escola e no sistema familiar, podendo demonstrar sintomas psicológicos, físicos, dores de cabeça, cansaço, refletindo-se nas notas escolares.

A maioria dos pais pretende proporcionar aos seus filhos momentos de alegria e satisfação, e desta forma poderão sentir-se bem e florescer. Partindo do princípio que um bom acompanhamento e bons níveis educacionais conseguem capacitar as crianças, proporcionando-lhes aptidões para lidar com as adversidades de uma forma resiliente, também é exetável que estas crianças sejam mais felizes (Uusitalo-Malmivaara, 2012). De acordo com Hartog, e Oosterbeek (1998) a felicidade tende a ser superior tendo em conta aumento do nível educacional, porém alguns estudos não confirmam esta premissa (Veenhoven, 2010).

Para um bom desempenho escolar, os alunos necessitam de adquirir competências e aptidões que lhes permitam uma boa adaptação ao sistema de ensino, necessitam do apoio dos professores e sentir-se bem no meio escolar, sendo que estas características se encontram fortemente associadas à felicidade global. Contudo, a felicidade correlacionou-se de forma fraca com a felicidade global (Suldo, Riley, & Shaffer, 2006), contudo a avaliação da felicidade pode variar quer por questões culturais quer pela competitividade entre alunos

(Chang, McBride-Chang, Stewart, & Au, 2003). A satisfação escolar também se encontra associado ao rendimento escolar com a demonstração de capacidades e competências (Uusitalo-Malmivaara, 2012).

De acordo com Csikszentmihalyi e Hunter (2003), a atividade escolar está associada a níveis inferiores de felicidade, comparativamente com as atividades sociais. Adolescentes que tenham amigos e uma rede social de suporte apresentam níveis de afetividade e felicidade superiores, comparativamente aos que têm poucos amigos ou se isolam. Afirmam igualmente que quanto maior a classe social a que pertencem, bem como quanto mais velhos são menores são os índices de felicidade, o mesmo não se passa com a avaliação do género ou da raça, que não apresentam diferenças significativas. Curiosamente, os jovens que passam mais tempo na escola e realizam atividades sociais são mais felizes e os que passam os seus tempos de lazer a ler apresentam níveis mais baixos de felicidade.

Um estudo transcultural realizado por Park e Huebner (2005), comparando a felicidade de estudantes americanos e coreanos, concluiu que a satisfação com a escola impactou significativamente na avaliação da satisfação com a vida apenas nos alunos coreanos. Alunos com deficiência (física ou mental) ou com dificuldades de aprendizagem mantiveram os níveis de felicidade, todavia a felicidade parece ser tendencialmente inferior nas crianças com acompanhamento especializado que frequentam o ensino especial, talvez por questões contextuais (Uusitalo-Malmivaara, 2012).

O estabelecimento de relações sociais seguras é considerado um fator de extrema relevância em termos de felicidade de crianças e jovens (Uusitalo-Malmivaara, 2012). Alguns dos preditores de felicidade na adolescência são sentir-se bem consigo, animado, divertido, orgulhoso, sociável e ativo (Csikszentmihalyi & Hunter, 2003).

Uma crítica apresentada aos progenitores e até mesmo ao sistema de ensino reflete-se nas palavras de Uusitalo-Malmivaara (2012, p. 602)² “*Optimally, children should be happy while being educated, not only on the weekends or after leaving the school benches*”. A transformação do sistema de ensino tem-se focado essencialmente na melhoria das condições para que os resultados académicos possam surgir, descorando e não promovendo o bem-estar emocional e social dos alunos, e a satisfação com a escola está ligada à satisfação na generalidade (Mok, 2006).

² Tradução livre: “Idealmente, as crianças devem ser felizes enquanto estão a ser educadas, não só nos fins-de-semana ou depois de deixarem os bancos escolares”.

4. Perseverança

Alguns autores referem que o ser humano, na generalidade, usa apenas parte dos seus recursos físicos e mentais, desconhecendo-se a capacidade de cada pessoa. Assim, estas capacidades e competências poderiam ser melhor aproveitadas. Mas para além do debate sobre a inteligência, alguns investigadores interrogam-se do porquê de algumas pessoas conseguirem melhores resultados do que outras a diversos níveis, apresentando características semelhantes ao nível da inteligência. Adiantam que para além das capacidades cognitivas, também a estimulação, a criatividade, a estabilidade emocional, a autoestima e autoconfiança, o otimismo e a afetividade positiva poderão ser atributos que explicam de certa forma estas diferenças (Duckworth & Gross, 2014; Duckworth, Peterson, Matthews & Kelly, 2007).

A perseverança (grit) e a firmeza parecem ser características sobejamente compartilhadas por líderes nas mais diversas áreas, sendo considerados traços de extrema relevância para obtenção do sucesso (Duckworth, Peterson, Matthews & Kelly, 2007).

A perseverança parece ser a forma de manter o interesse e o esforço durante um longo período de tempo a fim de atingir determinados objetivos, e pode ser interpretada como o esforço ou interesse em conseguir alcançar determinado objetivo apesar de todas as adversidades, lacunas ou falhanços durante o percurso. Estudos realizados numa perspetiva longitudinal têm demonstrado que a perseverança é uma característica preditora do sucesso, no entanto pessoas perseverantes não desistem dos seus objetivos apesar de terem também insucessos. O que os distingue dos outros é realmente a capacidade de se manterem focados nos seus interesses e objetivos ao longo dos anos, e conseguirem a conclusão dos mesmos (Duckworth & Gross, 2014; Duckworth, Peterson, Matthews & Kelly, 2007).

A resposta para a questão “porquê de algumas pessoas têm mais sucesso do que outras?”, poderá encontrar-se na educação, na vida profissional e pessoal, e parece centrar-se na perseverança e determinação, o talento, e as oportunidades. Tanto a nível pessoal, educacional e profissional, pessoas com alto nível de performance e sucesso são indivíduos com maior capacidade de satisfação com a vida, bem-estar e autoestima e com maior autocontrolo. O fator do autocontrolo e sucesso estão relacionados embora as características determinantes sejam diferentes (Duckworth & Gross, 2014).

As pessoas perseverantes são capazes de superar as dificuldades e obstáculos e continuarem com determinação a conclusão dos seus objetivos, possuindo maiores níveis de autocontrolo, sendo esta uma característica fundamental pois influencia o fator da

determinação e de regulação de impulsos que possam desviar o caminho ou intenção para a conclusão dos objetivos (Duckworth & Gross, 2014).

O talento e o esforço são constructos com uma base genética e ambiental uma vez que dependem da personalidade e sofrem influência do meio ambiente em que a pessoa se desenvolve e é estimulado nas suas aprendizagens. A competência é também uma característica que sofre influência dos fatores esforço e talento uma vez que compõem de forma direta a competência. Todos os fatores aqui referidos fazem parte das características pessoais de cada pessoa e que por sua vez podem ser determinantes na capacidade de realização e de sucesso (Duckworth & Gross, 2014).

Pessoas que combinam o esforço, talento e dedicação, determinam a rapidez e o sucesso com que realizam e terminam as tarefas. O esforço aumenta a potencialidade das aprendizagens que por sua vez determina as competências. Desta forma pode-se afirmar que estas características sofrem influências recíprocas e são determinantes para o sucesso das aprendizagens (Duckworth, Eichstaedt, & Ungar, 2015).

De acordo com Weiner (1985) o sucesso está assente em quatro pilares que podem potenciar o sucesso: capacidade, esforço, sorte e o grau de dificuldade da tarefa. Estes constructos têm sido os mais referidos quando questionados sobre o tema, sendo que os que tiveram maior relevância foram a capacidade e ao esforço (Azevedo & Faria, 2006).

Duckworth, Peterson, Matthews e Kelly (2007) comparam a perseverança a uma maratona, uma vez que existe normalmente percurso assinalável em termos de dimensão, podem existir várias dificuldades e contrariedades, contudo a preparação, a procura do conhecimento, a especialização, a manutenção da concentração e do foco, a perseguição dos objetivos ao seu ritmo, podem ser fundamentais para o sucesso, sendo a resistência uma característica capital.

De acordo com Feist e Feist (2006), para se atingir um grande objetivo, um intento difícil de alcançar era necessário ter-se determinado tipo de características que poderiam levar à realização pessoal. Segundo a teoria da motivação de Maslow, para se atingir o nível de autorrealização (topo da pirâmide), era importante que as necessidades de nível inferior estivessem satisfeitas.

A teoria das necessidades humanas desenvolvida por Maslow organiza-se em forma de pirâmide, existindo uma hierarquia. Algumas necessidades são extremamente primitivas e básicas e por serem fundamentais formam a base da pirâmide sendo a primeira as necessidades fisiológicas, no patamar seguinte, as necessidades de segurança íntima física e

psíquica. No nível seguinte, encontram-se as necessidades mais sociais tais como a necessidade de amor e de relacionamentos, desejo de companhia, aceitação e de afeição. Este desejo só pode ser satisfeito com a interação de outras pessoas. Um nível superior estão as necessidades de auto estima, e auto confiança que se baseiam em se sentir realizado a fazer algo, sentir apreciação da parte de outros. No topo da pirâmide, as necessidades de auto realização (Feist & Feist, 2006).

Assim, para se atingir o nível de autorrealização era necessário ter características que os distinguiam dos demais. Era importante por exemplo, que a pessoa autorrealizável se apresentasse ajustada emocionalmente, deveria ter uma percepção eficiente do que a rodeava, deveria aceitar e conhecer-se com as suas virtudes e limitações. Deveria igualmente aceitar os outros e as suas características, demonstrar simplicidade, espontaneidade e naturalidade, desenvolver um pensamento criativo, ter bem presente o problema e manterem-se orientada e focada na tarefa para a persecução dos objetivos, definindo quais os meios e os fins. A autonomia, privacidade, relações interpessoais profundas, força de vontade, perseverança e avaliação constante eram também particularidades desta pessoa. Contudo, apesar de ser difícil de alcançar a obtenção do intento poderia gerar níveis distintos de satisfação. A satisfação poderia assumir níveis e intensidades diferentes, consoante a dificuldade em alcançá-los, mas as “experiências culminantes” a seu tempo também poderiam levar à insatisfação e ao estabelecimento de novos propósitos (Feist & Feist, 2006).

Pessoas mais perseverantes podem possuir mais autocontrole e autorregulação, no entanto, esta correlação entre estas duas variáveis nem sempre é perfeita. Existem pessoas que são o paradigma da perseverança uma vez que não possuem uma capacidade excecional de autorregulação, e outros indivíduos por sua vez são altamente regulados sem que sejam realmente perseverantes (Duckworth & Gross, 2014).

Duckworth e Seligman (2005) definem duas características importantes de pessoas perseverantes: a autodisciplina e o autocontrole. Estas duas variáveis podem ser descritas como a capacidade de suprimir determinadas respostas com o intuito de conseguir alcançar um objetivo maior ou mais importante. Este tipo de resposta não é automático e requer esforço ao nível da consciência. A autodisciplina inclui exemplos como modelar e controlar a raiva por um comportamento mais calmo, ler as instruções de um teste antes de responder às questões, dar atenção ao que o professor está a dizer em vez de estar a sonhar acordado, escolher entre realizar os trabalhos da escola em vez de ir ver televisão, e persistir no mesmo objetivo apesar de ser cansativo ou frustrante.

O autocontrole parece ser uma característica voluntária da regulação comportamental, que funciona como autorregulação emocional sobre os impulsos intencionais, de distrações e tentações momentaneamente gratificantes (Duckworth & Seligman, 2005; Duckworth, Peterson, Matthews & Kelly, 2007).

De acordo com Galton (1869) a tendência para persistir em determinados desafios sobre vários meses, anos ou até mesmo décadas distingue-se da capacidade para resistir às tentações momentâneas que transmitem prazer imediato, mas que de pronto se arrependem. Compreender a forma como os objetivos estão hierarquicamente organizados clarifica como o autocontrole e perseverança estão relacionados. Autocontrole é estar alinhado em ações cujo meta ou objetivo é indeterminado apesar de existirem outras alternativas que possam ser momentaneamente mais sedutoras. A perseverança, por sua vez, implica ter de trabalhar assiduamente e afincadamente por forma a conseguir atingir o seu intento previamente proposto (Duckworth & Seligman, 2005; Duckworth, Peterson, Matthews & Kelly, 2007).

No modelo dos cinco fatores da personalidade (*Big-Five*), a perseverança e o autocontrole surgem como “subcategorias” da conscienciosidade que também engloba a confiabilidade, pontualidade e a disciplina (MacCan, Duckworth & Roberts, 2009). Embora surjam grandes diferenças de opinião, uma em particular mantém-se, como sendo a possibilidade de voluntariamente controlar os impulsos de uma forma precoce na vida, sendo fundamental nas manifestações da consciência nos adultos, no modelo de personalidade *Big-Five*.

Desta forma a perseverança é entendida como a chave para o sucesso tanto ao nível académico como ao nível profissional. É o que determina o facto de alguns indivíduos persistirem em concluir determinados objetivos, apesar de todas as adversidades e contratempos (Eisenberg, Duckworth, Spinrad & Valiente, 2014).

A Consciência é um dos fatores de personalidade mais estudados em relação ao sucesso, uma vez que neste grupo estão inseridas características como a perseverança, disciplina, esforço e responsabilidade, ou seja, características especiais para atividades que requeiram dedicação e compromisso a médio e longo prazo. Desta forma pode-se concluir que este atributo (Consciência) é um fator determinante no sucesso da conclusão escolar (Eisenberg, Duckworth, Spinrad & Valiente, 2014).

Pessoas com uma elevada capacidade de resistir a treinos intensivos, ou jovens professores que resistem em meios escolares mais complicados sem desistir, têm maiores níveis de perseverança. Estas características podem ser entendidas como fatores da

personalidade (perseverança e autocontrole) que influenciam a forma como os indivíduos projetam o seu esforço assim como a quantidade e qualidade na consecução dos seus objetivos (Duckworth, Peterson, Matthews & Kelly, 2007).

De acordo com os estudos realizados em vários contextos, nomeadamente na escola de cadetes de Michigan, ou em crianças que frequentavam o concurso de soletrar foi possível compreender que quem tinha mais probabilidades de obter sucesso ou de concluir os estudos ou os objetivos propostos eram os que tinham maior determinação, o que quer dizer que eram mais perseverantes. Desta forma, compreendeu-se que existia uma qualidade nesses indivíduos que era universal a todas as áreas como o ensino, o desporto, a medicina ou o direito, sem que existisse uma relação causal com o nível de Q.I. ou de sucesso, essa qualidade era a perseverança (Duckworth, Peterson, Matthews & Kelly, 2007).

No campo da Psicologia Positiva, Seligman (2002) mostra que as pessoas que são mais felizes, são as que conseguem ter mais noção das suas capacidades e limitações, entre as quais a perseverança, pensamento crítico ou o humanismo. Esses mesmos indivíduos usam as suas forças e virtudes com um propósito mais elevado do que os seus próprios objetivos.

De acordo com o autor estas forças humanas têm um papel importante na proteção da saúde mental, como a coragem e o foco no futuro, otimismo, competências interpessoais, honestidade, fé e perseverança (Seligman, 2002).

Para Seligman (2002) existem três forças da Psicologia Positiva que importam referir: estados positivos de bem-estar subjetivo que assentam na satisfação com a vida, felicidade e otimismo; traços individuais psicológicos que se baseiam na criatividade, coragem, compaixão, integridade, sabedoria, autocontrolo e espiritualidade, e por fim, instituições positivas caracterizadas como as famílias saudáveis, comunidade, escola, ambiente de trabalho, e relações saudáveis.

Quanto ao nível de sucesso escolar ao longo do ciclo educacional o fator consciência é dos que tem maior relevância no fator da personalidade, em comparação com as medidas de inteligência, no entanto, o fator da consciência por si só não é suficiente para se poder aferir se influencia diretamente o sucesso escolar, uma vez que existem outras características determinantes como autocontrolo e disciplina (Duckworth & Seligman, 2006).

A noção de autocontrolo na cultura Ocidental é conhecida da maioria das pessoas. O autocontrolo é sinónimo de força de vontade, capacidade de enfrentar situações difíceis, conseguir resistir à tentação e ser emocionalmente forte. Estas conceções tentam determinar o fator autocontrolo como um agente interno, no entanto Skinner (in Cruz, 2006) afirma que

estas determinações só por si não são suficientes para fazer uma caracterização ou que sejam determinantes ou úteis para fazer uma análise científica do comportamento, uma vez que desvia atenção das variáveis ambientais nas quais o comportamento é influenciável.

Desta forma o comportamento de autocontrolo deve ser visto como um comportamento operante, ou seja, como uma resposta do organismo com as variáveis ambientais. No que concerne ao autocontrolo, “com frequência o individuo vem controlar parte do seu próprio comportamento quando uma resposta tem consequências que provocam conflitos – quando leva tanto a reforço positivo como negativo” (Cruz, 2006, p. 86).

A literatura também se tem debruçado sobre o conceito motivação, algo considerado necessário para se atingirem os objetivos estabelecidos. Este termo está relacionado com desejo, impulso, instinto e necessidade. Todos estes termos fazem parte do comportamento humano. A motivação é necessária para tomar, manter e terminar qualquer ação. A autoeficácia é um fator muito importante e determinante na motivação, uma vez que é parcialmente com base nas crenças de autoeficácia que as pessoas escolhem que tipo de desafios querem, e definem metas e objetivos a concretizar, assim como qual o esforço e a perseverança pretendem despende por forma a conseguirem concluir os objetivos previamente propostos (Silva & Rodrigues, 2007).

Sujeitos com um nível de autoeficácia e sucesso nas tarefas elevado possuem uma maior e melhor capacidade de lidar e gerir as emoções e têm geralmente mais resultados positivos, o que por sua vez influencia a motivação. O esforço que exige todo o processo, mesmo na presença de obstáculos e fracassos, irão determinar o grau de persistência e de perseverança até à conclusão da tarefa. As crenças de autoeficácia estão diretamente ligadas ao funcionamento cognitivo, através da influência das operações motivacionais. Pessoas com dúvidas ou inseguras sobre as suas capacidades, sentem-se fragilizadas quanto aos seus esforços ou desistem mais facilmente de concretizar os objetivos, faltando-lhe a capacidade de manter os objetivos ao longo do tempo (Silva & Rodrigues, 2007).

Para cumprir uma tarefa é necessário não só competência para a mesma como também é exigida capacidade de autorregulação, controle dos pensamentos negativos e controle das emoções. Indivíduos que determinam um objetivo a ser cumprido e possuam elevado senso de autoeficácia têm maior persistência no decorrer da ação, uma vez que o esforço e o empenho também influenciam os resultados (Silva & Rodrigues, 2007).

A autorregulação pode então ser definida como uma característica voluntária de controlo dos impulsos sobre o estado atencional, emocional e comportamental. Esta

característica é coexistente com outras características positivas tais como o autocontrolo, disciplina e força de vontade. De acordo com investigações realizadas sobre a característica de autorregulação pode-se afirmar que esta característica é preditora do percurso académico estudado num grupo de crianças. Alguns professores afirmam que crianças que compreendem e seguem regras simples de comportamento em sala de aula e que conseguem manter maior nível de atenção, são crianças que futuramente têm maiores probabilidades de sucesso escolar e de concluir o percurso académico (Duckworth & Carlson, 2013).

De acordo com a literatura mais recente, começou-se a explorar as consequências de perseguir um interesse apaixonante com determinação e esforço ao longo dos anos. A perseverança e os constructos relacionados associados com a educação ao longo da vida (Duckworth & Quinn, 2009) e o sucesso profissional (Baum & Locke, 2004).

Estudos realizados numa perspetiva longitudinal têm demonstrado que a perseverança parece ser preditora do sucesso e da consecução dos objetivos apesar dos obstáculos e dos entraves, mas a médio/longo prazo. A pesquisa sobre a perseverança parece ainda estar no início e com muito por descobrir sobre quais os mecanismos psicológicos subjacentes (Duckworth et al., 2007).

4. Bem-estar

O termo felicidade é muitas vezes utilizado como sinónimo de bem-estar, contudo este último é um conceito mais abrangente implicando muitas dimensões do bem-estar humano (físico e psicológico) (Graham & Chattopadhyay, 2012).

O bem-estar tem sido um alvo de estudo relativamente recente. Wilson (1997 in Galinha, & Pais-Ribeiro, 2005) foi um dos pioneiros no estudo desta temática. Este autor estudou o bem-estar de acordo com duas hipóteses: a associação entre a satisfação e felicidade designou de *bottom up*. Cada pessoa partiria de uma base, ou seja a satisfação das necessidades permitiria que a mesma se adaptasse para poder alcançar o topo (felicidade); a segunda hipótese, por seu lado, estava associada à não satisfação dessas necessidades o que poderia causar infelicidade (*top down*). Com estas hipóteses, concluiu que tendo na base um conjunto de experiências ocorridas no passado, a capacidade de adaptação, as expectativas (realistas ou não), a educação, os valores morais e éticos, e a ambição podem impactar na avaliação do bem-estar.

Diener, Suh, Lucas e Smith (1999), referem que o bem-estar é um conceito ligado à saúde, vulgarmente associado a um lado positivo. Algumas das conclusões avançadas por

estes autores referem que nem a juventude, nem as modestas aspirações são considerados pré-requisitos do bem-estar. Destacam igualmente fatores psicológicos como importantes para o bem-estar, assim como influências disposicionais, capacidade de enfrentamento de problemas, capacidade de adaptação ou plasticidade comportamental.

O bem-estar, felicidade, estabilidade emocional e familiar tem sido amplamente estudados na sua relação com o desenvolvimento harmonioso do ser humano. No caso da adolescência o bem-estar tem sido perspetivado como um factor de qualidade de vida. De acordo com Larson (2000) os adolescentes necessitam de se sentir reforçados e compensados pelas suas atitudes, durante o seu dia-a-dia por forma a se sentirem mais felizes, com maior motivação e autoconfiança e para conseguirem perspetivar a sua vida de uma forma mais positiva.

Por outro lado, os momentos de conflito, tensão e preocupação têm a capacidade de desestabilizar a pessoa, podendo repercutir-se na saúde (física e mental) e bem-estar, sejam jovens ou adultos. Um estudo revelou que quase 2/3 dos ex-cuidadores jovens apresentaram efeitos psicológicos a longo prazo e quase metade apresentaram problemas de saúde mental (Lloyd, 2013).

Os jovens prestadores de cuidados ao experienciarem sentimentos negativos, podem evidenciar simultaneamente dificuldade ao nível do seu desempenho escolar, associando a escola a um lugar de desconforto e de infelicidade, em vez de um local de aprendizagens, de conforto ou de sociabilidade. Também poderão ter uma tendência superior para serem vítimas de *bullying*, apesar destas variáveis não estarem diretamente relacionadas. Muitos prestadores de cuidados adolescentes não encaram a escola como uma experiência positiva nem conseguem atingir resultados académicos semelhantes aos seus pares que não têm essa responsabilidade. Podem mostrar valores inferiores na avaliação da felicidade com a vida no geral, saúde e bem-estar e experimentar sentimentos de tristeza, solidão, sentirem-se demasiado ocupados e sem tempo para eles próprios não sendo “donos” do seu tempo livre (Lloyd, 2013).

Segundo Uusitalo-Malmivaara (2012), a autoestima, o locus de controlo interno, a extroversão e a estabilidade afetiva têm-se mostrado como fortes preditores da satisfação com a vida em crianças e jovens.

O bem-estar psicológico e a felicidade eudemónica dos adolescentes surge com grande importância pelas suas características desenvolvimentistas, bem como de autonomização e independência. A estas características podem-se ainda associar fatores de desenvolvimento

tais como as relações interpessoais e as constantes mutações emocionais e cognitivas, típicas de uma fase de mudanças constantes como é a adolescência. A família também tem um papel muito importante no desenvolvimento do adolescente, e na forma como ele projeta o futuro, uma vez que alguns estudos relacionam de forma positiva a família e o seu contributo quanto aos níveis de satisfação com a vida, funcionando como agentes capazes de proporcionar bem-estar psicológico, e como agentes impulsionadores de relações sociais e afetivas (Freire, et al., 2013).

Os adolescentes percebem o bem-estar dando um significado externo, às relações sociais que estabelecem com os pares, como amizades, relações afetivas como namorado(a), família e professores e dão um significado interno ao bem-estar consigo próprios, e à sua forma de estar na vida. O bem-estar e a felicidade eudemónica podem ainda ser considerados preditores da saúde mental, assim como facilitador adaptativo. Os adolescentes com menor satisfação com a vida, têm tendencialmente resultados académicos inferiores, baixa autoestima, comportamentos disruptivos, como correm sérios riscos de desenvolver outras patologias como a depressão. Por outro lado, adolescentes com maior satisfação com a vida têm tendencialmente maiores níveis de autoestima, maior motivação e desta forma uma maior perceção de autoeficácia e autocontrolo (Freire, et al., 2013).

Um estudo transcultural concluiu que de uma maneira geral, o bem-estar é mais elevado nos países ricos e desenvolvidos, assim como as mulheres parecem evidenciar níveis mais elevados comparativamente ao género masculino. Essa premissa não já não corresponde à verdade para países em vias de desenvolvimento, onde as diferenças tendem a esbater-se. Paradoxalmente, quando avaliada a satisfação com a vida, os níveis são mais elevados nos países mais pobres, onde os direitos, liberdades e garantias são mais limitados. As oportunidades disponíveis e as baixas expectativas poderão influenciar as suas respostas (Graham & Chattopadhyay, 2012). Esta avaliação surge de acordo com um termo relativamente recente que fala da felicidade económica. Entre outras variáveis estuda o bem-estar da população segundo dimensões como o estatuto socioeconómico, rendimento mensal, a qualidade ambiental, a (des)igualdade, o tempo de deslocação para o local de trabalho, o desemprego ou a política (Graham & Chattopadhyay, 2012).

4.1. Bem-Estar Subjetivo

O bem-estar subjetivo é uma medida de dimensão positiva da saúde. É considerada uma dimensão complexa com uma dimensão cognitiva e uma dimensão afetiva. É uma área

de estudo recente e da qual tem suscitado muito interesse, nomeadamente em outras áreas da psicologia, como na área da psicologia social a psicologia da saúde e a psicologia clínica.

Embora a história do bem-estar subjetivo ter ainda um passado recente, a verdade é que desde o tempo do iluminismo no séc. XVIII, em que defendia os valores da vida ao invés de apenas servir a Deus ou ao Rei, pela primeira vez era importante a felicidade do homem e o seu bem-estar. A sociedade preocupa-se com os cidadãos e de que forma se podia proporcionar melhores condições de vida.

No séc. XIX foram defendidos os mesmos ideais através do utilitarismo, que defendia que a melhor sociedade é aquela que providencia a melhor felicidade para o maior número de pessoas. Posteriormente no séc. XX e sob influência do séc. XIX do utilitarismo, influenciou a preocupação com os grandes problemas sociais como a pobreza, a ignorância, a falta de meios de saúde e doenças (Galinha & Ribeiro, 2005b).

A partir da década de 60 o conceito de bem-estar deixou de ser apenas focado no materialismo para acrescentar a preocupação com o bem-estar enquanto qualidade de vida, como a qualidade das nossas relações sociais e profissionais, saúde, liberdade política entre outros. Na década de 70 emergiu o modelo biopsicossocial aplicado à saúde mental e nas restantes áreas da saúde em geral, que abrangia uma abordagem holística do ser humano e das suas necessidades, e que veio ultrapassar o reducionismo com que era tratado a área da saúde. Os fatores sociais que se viviam na época com as guerras questões socioeconómicas deficitárias e a área de saúde debilitada veio despoletar um maior interesse e necessidade em ultrapassar as dificuldades e carências existentes em especial na área da saúde mental.

A psicologia veio interessar-se pela primeira vez nos aspetos positivos da saúde mental, ao invés de se preocupar apenas com estados depressivos e perturbações de ansiedade. Desta forma compreendeu-se que a saúde mental encontra-se para além de ausência de perturbações mentais e passou a ser definida como conceito de bem-estar subjetivo, aperceção de autoeficácia, a autonomia, a competência e o auto conceito de potencial intelectual e emocional, pode-se então enquadrar o bem-estar subjetivo como uma medida da saúde mental (Diener, Suh, & Oishi, 1997).

O estudo sobre o bem-estar subjetivo determina que as pessoas não só evitam os acontecimentos negativos como se preocupam e procuram a felicidade, verificando-se assim um ponto de viragem na psicologia e no campo da investigação e assumindo-se como um a nova área da psicologia denominada Psicologia Positiva.

Martin Seligman foi o impulsionador desta corrente da psicologia, e posteriormente têm surgido várias concepções de bem-estar subjetivo. McCullough, Heubner e Laughlin (2000), descrevem o modelo tripartido do bem-estar constituído por três componentes interrelacionados como a satisfação com a vida, o afeto positivo e o afeto negativo. Muitos investigadores que estudavam a temática apelaram a uma integração do conceito de bem-estar subjetivo (Diener, 1984). Desta forma o conceito de bem-estar subjetivo foi caracterizado como uma dimensão cognitiva, em que é avaliado em termos de satisfação com a vida na sua globalidade e uma dimensão emocional caracterizada em termos específicos ou globais como a felicidade (Galinha & Ribeiro, 2005b).

O bem-estar subjetivo está diretamente relacionado com a produtividade dos trabalhadores pessoas com maiores níveis de satisfação com a vida tem maiores níveis de otimismo e por consequência sentem-se mais enérgicos com maior autoestima, mais criativos e são mais produtivos assim como no estabelecimento das relações sociais no trabalho. Existe uma correlação positiva entre as emoções positivas, o bem-estar subjetivo e qualidade da performance laboral (Lyubomirsky, Sheldon, & Schkade, 2005; Pais-Ribeiro, 2012).

4.2. Otimismo e pessimismo

O otimismo é uma variável característica individual, que reflete a forma como as pessoas generalizam as expectativas favoráveis de futuro. Indivíduos mais otimistas têm sido relacionados com maior nível de bem-estar subjetivo, e pode ser visto como uma forma de lidar com as adversidades de vida (Chang, Maydeu-Olivares & D’Zurilla, 1997).

De acordo com os estudos realizados o otimismo está diretamente associado a uma maior capacidade de enfrentar e superar os problemas como estratégia de confrontação e fuga à resolução de situações problemáticas. O otimismo também se encontra diretamente associado a medidas proactivas no sentido de proteger a saúde. Indivíduos mais otimistas têm tendencialmente maiores níveis de autoestima e consequentemente maiores e melhores cuidados com a saúde e bem-estar. Por sua vez os pessimistas têm tendência para adotar comportamentos de risco prejudiciais à saúde (Carver, Scheier & Segerstrom, 2010).

Para Scheier e Carver (1985) o otimismo e o pessimismo são descritos como características estáveis de disposição da personalidade. Os autores definiram assim o conceito de personalidade disposicional.

Os otimistas encaram as situações problemáticas e dificuldades de vida de uma perspetiva diferente, recorrendo a estratégias de *coping* mais adequadas para lidar com as

adversidades. Estudos demonstram que os otimistas também conseguem obter relações sociais mais saudáveis e satisfatórias e que a nível académico e profissional, os otimistas tendem a definir metas e a cumprir mais objetivos, e como consequência a terem mais sucesso. No entanto existem campos de atuação em que nem sempre estas características são favoráveis aos indivíduos uma vez que podem exigir um comportamento ou uma conduta mais imparcial. Estas situações são muito raras uma vez que o otimismo é considerado como uma característica positiva do indivíduo e ser visto como uma vantagem do mesmo (Carver, Scheier & Segerstrom, 2010).

Seligman (2002) define o otimismo como uma das virtudes estudadas pela Psicologia Positiva e como elemento protetor da saúde mental. O otimismo tem sido estudado e conceptualizado de diferentes formas, encontra-se diretamente ligado ao humor positivo, perseverança, moral e a uma forma eficaz de resolução de problemas, bem como a uma vida mais livre e saudável do ponto de vista orgânico e mental.

O otimismo e o pessimismo encontram-se relacionados com a afetividade positiva e negativa (Scheier & Carver, 1992; Chang, Maydeu-Olivares & D’Zurilla, 1997). Indivíduos com mais autoconfiança e que obtêm maior sucesso relatam níveis mais elevados de afetividade positiva, de outar forma o pessimismo está associado à afetividade negativa. Estas características determinam a forma como se percebe o contexto de vida e os seus acontecimentos e a forma como perspetivam o futuro têm implicação na forma como estes indivíduos lidam com o stresse.

De acordo com Chang, Maydeu-Olivares e D’Zurilla (1997) o pessimismo encontra-se diretamente relacionado com sintomas depressivos.

Outra teoria do otimismo, afirma que os otimistas encontram explicações internas para os acontecimentos agradáveis e explicações externas e transitórias para explicação de acontecimentos negativos. Os pessimistas tendem a ver os acontecimentos de forma negativa, atribuindo a causalidade interna e culpabilização, desta forma tendem a ver os acontecimentos agradáveis como consequência de causas externas e temporárias. Esta teoria refere que as explicações de otimismo versus pessimismo têm influência na perspetiva relativamente ao futuro (Peterson, Buchanan, & Seligman, 1995; Peterson & Chang, 2003).

CAPÍTULO II - Método

1. Objetivos e hipóteses

O sucesso escolar foi o principal foco da investigação, pelo que a pretendemos analisá-lo em adolescentes em meio escolar. Pessoas mais felizes apresentam uma tendência superior para serem bem-sucedidas comparativamente a pessoas menos felizes (Lyubomirsky, King, & Diener, 2005; Nickerson, Diener, & Schwarz, 2011).

Desta forma, propomo-nos estudar o sucesso escolar em adolescentes. Pretende-se contribuir para uma melhor compreensão dos fatores ligados ao mesmo, esperando-se igualmente compreender se existe relação entre o sucesso escolar e as dimensões felicidade no último mês, perseverança, afetividade positiva e negativa, satisfação com a vida, otimismo e pessimismo na amostra em estudo. Também se pretende analisar a relação entre estas dimensões em adolescentes do género masculino e feminino.

Foram formuladas as seguintes hipóteses (H):

(H1) - É esperado que os adolescentes com sucesso escolar mais felizes no último mês apresentem maiores níveis de satisfação com a vida, afetividade positiva e otimismo do que os adolescentes com sucesso escolar menos felizes no último mês;

(H2) - É esperado que nos alunos com sucesso escolar, não existam diferenças significativas entre adolescentes do género masculino e feminino em relação à felicidade e perseverança;

(H3) - É esperado que os adolescentes com sucesso escolar apresentem níveis significativamente superiores de felicidade e perseverança do que os que não têm sucesso escolar;

(H4) - É esperado que nos alunos com sucesso escolar, a felicidade e a perseverança se associem de forma positiva e significativa com afetividade positiva, satisfação com a vida e otimismo e de forma negativa e significativa com a afetividade negativa e pessimismo.

.

2. Participantes

A investigação contou com uma amostra de conveniência não probabilista, constituída por adolescentes do 7.º ano de escolaridade do ensino regular, no Agrupamento de Escolas Escultor Francisco dos Santos na Rinchoa, localizada no concelho de Sintra. A amostra foi constituída por 109 participantes, dos quais a maioria era do género masculino (n=63; 57,8%), cultura portuguesa (n=77; 70,6%), católicos (n=63; 57,8%) e nos dois anos anteriores tiveram sucesso escolar (n=80; 73,4%). Em termos de números de irmãos, a maioria referiu ter apenas 1 (n=47; 43,1%).

Os participantes apresentavam uma média de idades de 13,14 anos (DP=1,09), compreendidas entre os 12 e os 16 anos.

Verificou-se a existência de diferenças estatisticamente significativas na variável idade, quando comparada com o género ($t(107)=3,41$; $p=.001$), sendo os rapazes significativamente mais velhos que as raparigas. Na tabela 1 são apresentados os dados sociodemográficos dos participantes.

Tabela 1

Caracterização da amostra – Género, Cultura, Religião, Sucesso Escolar, Número de Irmãos e Idade

	Género				χ^2	Sig.
	Masculino		Feminino			
	<i>n</i>	%	<i>N</i>	%		
<i>Cultura</i>					.81	.66
Portuguesa	42	70.0	35	77.8		
Africana	14	23.3	8	17.8		
Outra	4	6.7	2	4.4		
<i>Religião</i>					2.47	.29
Católica	37	58.7	26	56.5		
Sem religião	21	33.4	12	26.1		
Outras	5	7.9	8	17.4		
<i>Sucesso escolar</i>					3.46	.06
Sim	42	66.7	38	82.6		
Não	21	33.3	8	17.4		
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>t</i>	<i>Sig.</i>
<i>Idade</i>	13.43	1.08	12.74	0.97	3.41	.00**

χ^2 - Teste Qui-quadrado; * $p<.05$; ** $p<.01$; *** $p<..001$

3. Instrumentos

O protocolo de investigação (anexo I) foi composto por uma primeira parte introdutória com questões sociodemográfica, entre as quais género, idade, anos de escolaridade, religião, cultura e a existência de irmão. O sucesso escolar foi avaliado nos dois anos anteriores a partir das notas do final do terceiro período.

Numa segunda fase do questionário seguiram-se as escalas, nomeadamente: a) Termómetro da Felicidade; b) *Grit Scale* (GS) – Escala de Perseverança (EP); c) *Positive and Negative Affect Schedule* (PANAS) – Escala de Afetividade Positiva e Negativa (EAPN); d) *Satisfaction With Life Scale* (SWLS) – Escala de Satisfação com a Vida (ESV); e) *Extended*

Life Orientation Test (ELOT) – Teste de Orientação Prolongada de Vida (ELOT - PT). Em seguida será apresentada uma explicação sucinta de cada uma das escalas utilizadas.

a) *Escala do Termómetro da Felicidade* (ETF)

Esta escala foi elaborada pelo investigador Américo Baptista em 2013 e visa avaliar a felicidade do respondente em duas circunstâncias distintas. A primeira circunstância solicita ao participante que se pronuncie quanto à felicidade sentida no momento em que responde ao protocolo de investigação, ou seja, o momento atual. O segundo momento reporta a uma avaliação passada, ou seja, referente ao último mês. Trata-se de uma escala apelativa, com um grafismo que chamou atenção dos jovens respondentes. É um instrumento que demora cerca de trinta segundo em média a responder.

Consiste na apresentação de dois termómetros, que variam numa escala tipo Likert de 0 a 10, em que zero corresponde a nada feliz e dez corresponde a muito feliz.

b) *Escala de Perseverança* (EP)

A escala de Perseverança (EP) originalmente foi desenvolvida por Duckworth, Peterson, Matthews e Kelly (2007). A EP é constituída por 12 afirmações, onde cada uma delas apresenta 5 possibilidades de resposta que variam de acordo com uma escala de Likert, onde o 1 corresponde a “não é nada parecido comigo) e o 5 corresponde “é muitíssimo parecido comigo”.

A escala EP apresenta uma estrutura bidimensional, constituída pelas dimensões Perseverança - PER (itens 2, 4, 6, 8, 10 e 12) e Consistência - CONS (itens 1, 3, 5, 7, 9 e 11). Salienta-se a forma propositada de como algumas as afirmações foram elaboradas, com um cariz negativo o que leva à existência de itens invertido. Os itens invertidos na GS são o item 1, 3, 5, 7, 9 e 11. Por exemplo, a afirmação 1 “Frequentemente estabeleço um objetivo mas posteriormente escolho outro”, se o participante responder 1 “não é nada parecido comigo”, esta resposta deverá ser cotada com o valor 5, e assim sucessivamente.

A avaliação das dimensões é realizada através da soma dos itens correspondentes, o que significa que tanto a dimensão Perseverança como a dimensão Consistência variam entre valores de 5 (mínimo) e 30 (máximo). Quanto maior for este valor, maior será a Perseverança e Consistência das suas decisões ou comportamentos. Em termos de consistência interna, no estudo desenvolvido por Duckworth, Peterson, Matthews e Kelly (2007), verificou-se que a dimensão PER e a dimensão CONS apresentaram um *Alpha Cronbach* (α) bom ($\alpha > .80$).

c) *Escala de Afetividade Positiva e Negativa (EAPN)*

Em 1988, Watson, Clark e Tellegen desenvolveram a Escala de Afetividade Positiva e Negativa (EAPN). Foi adaptada para contexto nacional por Galinha e Pais-Ribeiro em 2005.

A escala EAPN é constituída por 20 itens que tentam ajudar a compreender e a descrever a afetividade. Cada item apresenta 5 possibilidades de resposta, sistematizadas numa escala tipo Likert que varia entre 1 “Nada ou muito ligeiramente” e 5 “Extremamente”. Dos 20 itens que constituem a escala EAPN surgem duas dimensões, nomeadamente a Afetividade Positiva (AP) e Afetividade Negativa (AN).

Tanto a dimensão AP como a AN são constituída por 10 adjetivos cada uma. A dimensão AP é constituída pelos itens 1, 3, 5, 9, 10, 12, 14, 16, 17 e 19 e a AN é constituída pelos itens 2, 4, 6, 7, 8, 11, 13, 15, 18 e 20. A avaliação é realizada de acordo com a soma dos itens cada dimensão que variam entre um mínimo de 10 e um máximo de 50. Quanto maiores forem os valores maiores serão os índices de afetividade (positiva ou negativa).

Quanto à análise da consistência interna, no estudo desenvolvido por Watson, Clark e Tellegen (1988), verificou-se que a dimensão AP e AN apresentaram *Alpha's Cronbach* (α) bons (respetivamente $\alpha=.88$ e $\alpha=.87$). Apresentando boas qualidades psicométricas. Na adaptação portuguesa realizada por Galinha e Pais Ribeiro (2005), a AP apresentou um α de .86 e a AN um α de .89, considerados valores bons.

d) *Escala de Satisfação com a Vida (ESV)*

A escala Satisfação com a Vida (ESV) tem o propósito de avaliar a satisfação com a vida de cada respondente, de acordo com a sua conceção e experiências passadas. Desta forma o participante realiza a comparação do que tem sido a sua vida na atualidade (momento em que respondes), com o que gostaria que fosse tendo por base a aspiração de um modelo de vida ideal.

A ESV foi criada em 1985 por Diener, Emmons, Larsen e Griffin. É constituída por 5 afirmações e cada uma delas apresenta sete possibilidades de respostas numa escala tipo Likert, em que o 1 corresponde a “discordo totalmente” e o 7 corresponde a “concordo totalmente”.

A avaliação da escala é realizada através da soma de todos os itens, que constituem a única dimensão (unidimensional). Os valores possíveis variam entre 5 (mínimo) e 35 (máximo). Quanto maior for o valor maior será a satisfação do participante com o seu modelo de vida.

Quanto à consistência interna, no estudo desenvolvido por Diener, Emmons, Larsen e Griffin (1985), verificou-se que a dimensão SWLS apresentou um *Alpha Cronbach* (α) bom ($\alpha=.87$). No estudo de validação realizado por Simões (1992) para a população portuguesa revelou que o *Alpha de Cronbach* de .78 que é considerado aceitável.

e) *Teste de Orientação Prolongada de Vida* (ELOT –PT)

A ELOT foi uma escala desenvolvida em 1997 por Chang, Maydeu-Olivares e D’Zurilla. Em Portugal, a escala foi adaptada por Perloiro (2002). Sugerem que uma pessoa otimista apresenta normalmente uma expectativa generalizada positiva, de que acontecimentos futuros irão correr bem e dentro do que seria expectável. Por outro lado, uma pessoa pessimista assume que os acontecimentos futuros não se irão concretizar da forma que seria de esperar, adotando um pensamento e postura negativa perante determinados factos e até mesmo perante a vida. As avaliações otimistas ou pessimistas, têm em conta experiências anteriores e são realizadas à luz da atualidade e muitas vezes visão situações futuras.

A escala é composta por 20 afirmações e solicita ao respondente se expresse a sua opinião de uma forma sincera, de modo a revelar a maneira como pensa e age normalmente. O tempo de resposta varia entre 4 a 5 minutos em média. Cada afirmação apresenta cinco possibilidades de respostas expostas numa escala do tipo Likert, em que o 1 corresponde a “discordo bastante” e o 5 corresponde a “concordo bastante” (Chang, Maydeu-Olivares & D’Zurilla, 1997).

Esta escala ELOT propõe-se avaliar o pessimismo (PES) e o otimismo (OPT), como duas dimensões distintas mas não contrárias. A dimensão PES é composta por nove itens (item 2, 4, 5, 10, 12, 14, 16, 18 e 20) e a dimensão OPT é composta por seis itens (item 3, 6, 8, 11, 15 e 19), já os itens 1, 7, 9, 13 e 17 não apresentam uma função específica. Estas dimensões avaliam-se somando o valor de cada item, assim os valores do PES variam entre 9 e 45 pontos e quanto maior for o seu valor maior é o pessimismo. O mesmo se passa com OPT, que varia entre 6 e 30 pontos, quanto maior a pontuação maior é o otimismo demonstrado (Chang, Maydeu-Olivares & D’Zurilla, 1997).

Relativamente à consistência interna, no estudo desenvolvido por Chang, Maydeu-Olivares e D’Zurilla (1997), verificou-se que a dimensão PES apresentou um *Alpha Cronbach* (α) bom ($\alpha=.89$) e a dimensão OPT apresentou um α aceitável ($\alpha=.77$). Os valores do teste-reteste também se mostraram adequado. No estudo de validação realizado por Perloiro (2002) em contexto nacional revelou que o *Alpha de Cronbach* do PES era semelhante ao original,

também ele classificado como bom ($\alpha=.83$), já a dimensão OPT baixou para valores considerados fracos ($\alpha=.68$).

4. Procedimento

De acordo com a revisão da literatura foi elaborado o protocolo de investigação, desenvolvido por Baptista e Caeiro (2013). Este questionário contou com uma parte inicial onde constava o objetivo e as condições para a realização do estudo, denominado Consentimento Informado. Em seguida, os Dados Sociodemográficos tinham como objetivo de caracterizar a amostra. Por fim, foram utilizados os seguintes instrumentos: Estala Termómetro da Felicidade (ETF); Escala de Perseverança (EP); Escala de Afetividade Positiva e Negativa (EAPN); Escala de Satisfação com a Vida (ESV) e Teste de Orientação Prolongada de Vida (ELOT –PT) (anexo I).

O protocolo foi aplicado inicialmente a dez jovens com idades compreendidas entre os 12 e 13 anos, com intuito de avaliar a compreensão dos conceitos e realizar os ajustes necessários. Foram apenas identificadas questões de formatação que foram prontamente corrigidas.

Em paralelo foi formalizado um pedido de autorização para a realização do estudo no Agrupamento de Escolas Escultor Francisco dos Santo, na Rinchoa, concelho de Sintra (anexo II). Após deferimento deste pedido em meio escolar, foi realizado um novo pedido de autorização desta feita destinado aos pais/ encarregados de educação/ tutores ou representante legal (anexo III). Só com esta autorização os adolescentes puderam participar no estudo.

Para que a administração do protocolo se realizasse foi necessário realizar uma reunião com um responsável do Agrupamento que efetuou a gestão e organização dos horários com o intuito dos alunos não saírem prejudicados em termos de conteúdos letivos.

Os protocolos de investigação foram apresentados em suporte físico (papel) aos participantes na presença do professor de cada turma. Antes da aplicação dos questionários, o investigador explicou verbalmente o objetivo da investigação, informando os participantes que era importante uma resposta individual e sincera, salientou que não existiam respostas certas ou erradas. Garantiu que a informação vertida nos protocolos seria alvo de uma análise generalizada e não individual, permitindo que o anonimato e a confidencialidade se mantivessem. O investigador esteve sempre presente e colocou-se à disposição para esclarecimento de dúvidas. Era permitido que abandonassem o preenchimento do questionário assim fosse essa a intenção do participante.

A recolha da informação ocorreu entre Março e Maio de 2014.

Foram eliminados 11 questionários por se encontrarem incompletos ou mal preenchidos. O preenchimento do protocolo demorou em média 30 minutos a responder.

Após a recolha de todos os questionários, foi elaborada uma base de dados numa folha de cálculo em Excel e essa informação foi depois remetida para o programa informático *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão *IBM Statistic 20.0*.

CAPÍTULO III - Resultados

1. Diferenças de género e sucesso escolar

Na tabela 2, são apresentados os seguintes resultados.

Tabela 2

Comparação de médias das dimensões em estudo, em função do sexo e sucesso escolar (Manova)

	Sexo Masc				Sexo Fem				F	Sig.
	Sucesso		Sucesso		Sucesso		Sucesso			
	escolar (sim)		escolar (não)		escolar (sim)		escolar (não)			
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP		
FUM	6.93	3.14	6.24	3.23	7.11	2.96	6.13	2.35	.04	.84
PER	18.80	3.90	17.70	2.80	18.77	3.82	17.70	3.87	.001	.98
CONS	16.86	3.46	16.57	4.01	16.01	3.94	17.02	2.97	.539	.46
AP	36.07	6.03	31.38	6.67	34.26	7.67	35.38	4.71	3.36	.07
NA	20.76	8.18	22.81	9.15	22.42	8.17	20.25	5.70	1.17	.28
ESV	26.74	5.19	22.62	6.98	25.45	6.37	22.00	5.39	.05	.81
OPT	22.12	4.42	21.10	4.64	22.37	4.96	22.63	3.88	.34	.55
PES	26.79	7.09	29.95	7.49	27.87	8.30	27.75	4.52	.86	.35

Legenda: FUM – Felicidade no Último Mês; PER – Persistência; CONS – Consistência; AP – Afetividade Positiva; NA – Afetividade Negativa; ESV – Escala de Satisfação com a Vida; OPT – Otimismo; PES – Pessimismo; * $p < .05$; ** $p < .010$; *** $p < .001$

Analisando as dimensões Felicidade no Último Mês (FUM), Perseverança (PER), Consistência (CONS), Afetividade Positiva (AP), Afetividade Negativa (AN), Satisfação com a Vida (ESV), Otimismo (OPT) e Pessimismo (PES) entre os adolescentes do sexo masculino e feminino que tiveram ou não sucesso escolar nos últimos dois anos, verificou-se a inexistência de diferenças estatisticamente significativas (tabela 2).

2. Sucesso escolar – Estudo das diferenças de género

Na tabela 3, são apresentados os seguintes resultados.

Tabela 3

Diferenças entre médias do sexo masculino e feminino para alunos com sucesso escolar (t-test)

	Sexo				<i>t</i>	<i>Sig.</i>
	Masculino		Feminino			
	M	DP	M	DP		
<i>Felicidade no Último Mês (FUM)</i>	6.93	3.14	7.11	2.96	-.25	.79
<i>Escala de Perseverança (EP)</i>						
. Perseverança (PER)	18.80	3.90	18.77	3.82	.04	.96
. Consistência (CONS)	16.86	3.46	16.01	3.94	1.02	.31
<i>Escala de Afetividade Positiva e Negativa (PANAS)</i>						
. Afetividade Positiva (AP)	36.07	6.03	34.26	7.67	1.17	.24
. Afetividade Negativa (AN)	20.76	8.18	22.42	8.17	-.90	.36
<i>Escala de Satisfação com a Vida (ESV)</i>						
. Satisfação com a Vida (ESV)	26.74	5.19	25.45	6.37	.99	.32
<i>Teste de Orientação Prolongada de Vida (ELOT - PT)</i>						
. Otimismo (OPT)	22.12	4.42	22.37	4.96	-.23	.81
. Pessimismo (PES)	26.79	7.09	27.87	8.30	-.62	.53

t - t test; * $p < .05$; ** $p < .010$; *** $p < .001$

Ao analisar as dimensões Felicidade no Último Mês (FUM), Perseverança (PER), Consistência (CONS), Afetividade Positiva (AP), Afetividade Negativa (AN), Satisfação com a Vida (ESV), Otimismo (OPT) e Pessimismo (PES) apenas nos adolescentes com sucesso escolar, não se verificaram diferenças significativas ($p > .05$) participantes do género masculino e feminino (tabela 3).

3. Sucesso escolar e insucesso escolar

Na tabela 4, são apresentados os seguintes resultados.

Tabela 4

Diferenças de médias entre alunos com sucesso e insucesso escolar (t-test)

	Sucesso escolar				<i>t</i>	<i>Sig.</i>
	Sim		Não			
	M	DP	M	DP		
<i>Felicidade no Último Mês (FUM)</i>	7.01	3.04	6.21	2.98	1.22	.22
<i>Escala de Perseverança (EP)</i>						
. Perseverança (PER)	18.79	3.84	17.70	3.06	1.37	.17
. Consistência (CONS)	16.45	3.70	16.70	3.71	-.30	.76
<i>Escala de Afetividade Positiva e Negativa (PANAS)</i>						
. Afetividade Positiva (AP)	35.21	6.88	32.48	6.37	1.86	.06
. Afetividade Negativa (AN)	21.55	8.16	22.10	8.33	-.31	.75
<i>Escala de Satisfação com a Vida (ESV)</i>						
. Satisfação com a Vida (ESV)	26.13	5.78	22.45	6.49	2.83	.00**
<i>Teste de Orientação Prolongada de Vida (ELOT - PT)</i>						
. Otimismo (OPT)	22.24	4.66	21.52	4.43	.72	.47
. Pessimismo (PES)	27.30	7.66	29.34	6.80	-1.26	.20

t - t test; * $p < .05$; ** $p < .010$; *** $p < .001$

Ao analisar as dimensões Felicidade no Último Mês (FUM), Perseverança (PER), Consistência (CONS), Afetividade Positiva (AP), Afetividade Negativa (AN), Satisfação com a Vida (ESV), Otimismo (OPT) e Pessimismo (PES) nos adolescentes com sucesso ou insucesso escolar, verifica-se que os adolescentes que apresentaram sucesso escolar ($M=26.13$; $DP=5.78$) apresentam um nível superior de satisfação com a vida do que os adolescentes com insucesso escolar ($M=22.45$; $DP=6.49$), sendo essas diferenças estatisticamente significativas ($t(107)=2.83$; $p=.005$).

4. Sucesso escolar – Estudo dos adolescentes mais e menos felizes no último mês

Estudo dos adolescentes que apresentaram sucesso escolar. Relativamente à dimensão Felicidade no Último Mês (FUM), foi calculada a mediana que é uma das medidas de tendência central, tendo-se obtido o valor de 8. Recodificou-se a dimensão FUM em duas categorias, os menos e mais felizes.

Tabela 5

Comparação de médias das dimensões em estudo em alunos com sucesso escolar, em função da felicidade no último mês (menos e mais felizes)

	Felicidade no Último Mês				<i>t</i>	<i>Sig.</i>
	Menos Felizes		Mais Felizes			
	M	DP	M	DP		
<i>Escala de Perseverança (EP)</i>						
. Perseverança (PER)	18.71	3.92	18.87	3.85	-.17	.85
. Consistência (CONS)	15.96	3.56	16.82	3.84	-1.01	.31
<i>Escala de Afetividade Positiva e Negativa (PANAS)</i>						
. Afetividade Positiva (AP)	33.65	7.67	36.18	5.97	-1.64	.10
. Afetividade Negativa (AN)	23.85	8.38	19.80	7.73	2.22*	.02
<i>Escala de Satisfação com a Vida (ESV)</i>						
. Satisfação com a Vida (ESV)	23.26	6.46	28.29	4.19	-3.94***	.00
<i>Teste de Orientação Prolongada de Vida (ELOT - PT)</i>						
. Otimismo (OPT)	21.15	5.11	22.96	4.17	-1.73	.08
. Pessimismo (PES)	29.59	7.55	25.53	7.43	2.38*	.02
<i>t - t test; * $p<.05$; ** $p<.010$; *** $p <.001$</i>						

Na tabela 5, verifica-se que os alunos com sucesso escolar e mais felizes apresentam uma média superior de Satisfação com a vida (ESV - M=28.29; DP=4.19), comparativamente

aos menos felizes ($M=23.26$; $DP=7.55$), sendo essas diferenças estatisticamente significativas ($t(53.27)=-4.17$; $p<0.001$).

No que diz respeito à Afetividade Negativa (AN), os alunos com sucesso escolar e menos felizes apresentam uma média superior ($M=23.85$; $DP=8.38$), comparativamente aos mais felizes ($M=19.80$; $DP=7.73$), sendo essas diferenças estatisticamente significativas ($t(77)=2.22$; $p=0.029$). A mesma conclusão pode ser retirada para a dimensão Pessimismo, onde os alunos com sucesso escolar e menos felizes apresentam uma média superior ($M=29.59$; $DP=7.55$), comparativamente aos mais felizes ($M=25.53$; $DP=7.43$), sendo essas diferenças estatisticamente significativas ($t(77)=2.40$; $p=0.020$).

5. Estudo dos coeficientes de correlação

Para a avaliação das correlações das variáveis contínuas procedeu-se ao estudo dos coeficientes de correlação de *Pearson*.

Tabela 6

Matriz de Correlações Bivariadas – Felicidade no Último Mês, Perseverança, Consistência, Afetividade Positiva, Afetividade Negativa, Satisfação com a Vida, Otimismo e Pessimismo

	FUM	PER	CONS	AP	AN	ESV	OPT
1. Felicidade no Último Mês (FUM)							
2. Perseverança (PER)	-.03						
3. Consistência (CONS)	.04	.14					
4. Afetividade Positiva (AP)	.22*	.41***	-.07				
5. Afetividade Negativa (AN)	-.36***	-.10	.16	-.36***			
6. Satisfação com Vida (ESV)	.52***	.15	-.02	.41***	-.43***		
7. Otimismo (OPT)	.22*	.42***	.12	.58***	-.34***	.40***	
8. Pessimismo (PES)	-.31**	-.08	.23*	-.39***	.52***	-.40***	-.37***

* $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$

A associação entre a Felicidade no Último Mês (FUM) e as restantes dimensões oscilou entre fraca e moderada. A correlação entre FUM e AP ($r=.22$, $p=.018$) e entre FUM e OPT ($r=.22$, $p=.017$) revelou-se fraca, positiva e significativa. A correlação entre FUM e ESV ($r=.52$, $p<.001$) revelou-se moderada, positiva e significativa. A correlação entre FUM e AN

($r=-.36$, $p <.001$) e a FUM e PES ($r=-.31$, $p=.001$) revelaram-se moderadas, negativas e significativa.

A associação entre a Perseverança e as restantes dimensões oscilou entre fraca e moderada. A correlação entre PER e AP ($r=.41$, $p=.00$) e entre PER e OPT ($r=.42$, $p=.00$) revelou-se moderada, positiva e significativa.

A correlação entre a CONS e as restantes variáveis revelou-se fraca. A correlação entre a CONS e o PES mostrou-se fraca, positiva e significativa ($r=.23$, $p=.01$).

A associação entre a Afetividade Positiva (AP) e as restantes variáveis revelou valores moderados [AN ($r=-.36$, $p=.00$); ESV ($r=-.41$, $p=.00$); OPT ($r=.58$, $p=.00$) e PES ($r=-.39$, $p=.00$)]. Salienta-se que todas as associações se mostraram significativas, e a associação da AP e a AN e a AP e PES se mostrou negativa.

A correlação entre a Afetividade Negativa (AN) e as restantes variáveis revelou valores moderados [ESV ($r=-.43$, $p=.00$); OPT ($r=-.34$, $p=.00$) e PES ($r=.52$, $p=.00$)] e todos eles significativos. A associação da AP e a AN e a AP e PES revelou-se negativa. Apenas a associação entre AN e PES se mostrou positiva.

A correlação entre a ESV e o OPT mostrou-se moderada, positiva e significativa ($r=.40$, $p=.00$), e a ESV e o PES mostrou-se moderada, negativa e significativa ($r=-.40$, $p=.00$).

A correlação entre o OPT e o PES mostrou-se moderada, negativa e significativa ($r=-.37$, $p=.00$) (tabela 6).

6. Estudo dos coeficientes de correlação – sucesso escolar

Na tabela 7 é apresentado o estudo das correlações das dimensões contínuas, estudadas apenas em participantes que apresentaram sucesso escolar.

A associação entre a Felicidade no Último Mês (FUM) e as restantes dimensões oscilou entre fraca e moderada. A correlação entre FUM e OPT ($r=.22$, $p=.041$) revelou-se fraca, positiva e significativa. A correlação entre FUM e ESV ($r=.55$, $p <.001$) revelou-se moderada, positiva e significativa. A correlação entre FUM e AN ($r=-.41$, $p <.001$) e a FUM e PES ($r=-.33$, $p=.002$) revelaram-se moderadas, negativas e significativa.

Tabela 7

Matriz de Correlações Bivariadas – Felicidade no Último Mês, Perseverança, Consistência, Afetividade Positiva, Afetividade Negativa, Satisfação com a Vida, Otimismo e Pessimismo (sucesso escolar – n= 80)

	FUM	PER	CONS	AP	AN	ESV	OPT
1. Felicidade no Último Mês (FUM)							
2. Perseverança (PER)	-.01						
3. Consistência (CONS)	.10	.20					
4. Afetividade Positiva (AP)	.18	.43***	-.11				
5. Afetividade Negativa (AN)	-.41***	-.18	.08	-.41***			
6. Satisfação com Vida (ESV)	.55***	.20	-.01	.41***	-.52***		
7. Otimismo (OPT)	.22*	.46***	.05	.59***	-.46***	.40***	
8. Pessimismo (PES)	-.33**	-.04	.16	-.42***	.61***	-.48***	-.49***

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

A associação entre a Perseverança e as restantes dimensões oscilou entre fraca e moderada. Apenas a correlação entre a PER e a AP ($r=.43$, $p=.00$) e a PER e OPT ($r=.46$, $p=.00$) se mostraram significativas e ambas de sentido positivo.

A correlação entre a Consistência (CONS) e as restantes variáveis revelou-se fraca e não significativa.

A associação entre a Afetividade Positiva (AP) e as restantes variáveis revelou valores moderados [AN ($r=-.41$, $p=.00$); ESV ($r=.41$, $p=.00$); OPT ($r=.59$, $p=.00$) e PES ($r=-.42$, $p=.00$)]. Salienta-se que todas as associações se mostraram significativas, e a associação da AP e a AN e a AP e PES se mostrou negativa.

A correlação entre a Afetividade Negativa (AN) e as restantes variáveis revelou valores entre moderado [ESV ($r=-.52$, $p=.00$); OPT ($r=-.46$, $p=.00$)] e forte [PES ($r=.61$, $p=.00$)] e todos eles significativos. A associação da AP e a AN e a AP e PES revelou-se negativa. Apenas a associação entre AN e PES se mostrou positiva.

A correlação entre a ESV e o OPT mostrou-se moderada, positiva e significativa ($r=.40$, $p=.00$), e a ESV e o PES mostrou-se moderada, negativa e significativa ($r=-.48$, $p=.00$)

A correlação entre o OPT e o PES mostrou-se moderada, negativa e significativa ($r=-.49$, $p=.00$) (tabela 7).

7. Estudo dos coeficientes de correlação – insucesso escolar

Na tabela 8 é apresentado o estudo das correlações das dimensões contínuas, estudadas apenas em participantes que apresentaram insucesso escolar.

Tabela 8

Matriz de Correlações Bivariadas – Felicidade no Último Mês, Perseverança, Consistência, Afetividade Positiva, Afetividade Negativa, Satisfação com a Vida, Otimismo e Pessimismo (insucesso escolar – n= 29)

	FUM	PER	CONS	AP	AN	ESV	OPT
1. Felicidade no Último Mês (FUM)							
2. Perseverança (PER)	-.18						
3. Consistência (CONS)	-.10	-.03					
4. Afetividade Positiva (AP)	.28	.29	.07				
5. Afetividade Negativa (AN)	-.20	.18	.38*	-.22			
6. Satisfação com Vida (ESV)	.42*	-.14	-.04	.32	-.24		
7. Otimismo (OPT)	.20	.26	.36	.56**	.03	.40*	
8. Pessimismo (PES)	-.20	-.17	.45*	-.20	.24	-.14	.05

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

A associação entre FUM e ESV ($r=.42$, $p=.02$) mostrou-se positiva, moderada e significativa. A correlação entre a CONS e a AN ($r=.38$, $p=.03$) e a CONS e o PES ($r=.45$, $p=.01$) evidenciaram uma associação moderada, positiva e significativa. A associação entre o OPT e a AP ($r=.56$, $p=.00$) e o OPT e ESV ($r=.40$, $p=.02$) mostraram-se moderadas, positivas e significativas.

8. Análise preditiva do Sucesso Escolar

Com o intuito de identificar as dimensões preditoras do Sucesso escolar foi realizada a Regressão Múltipla Linear, recorrendo ao método *Stepwise*. Na tabela 8, encontra-se representado o contributo da variável preditora.

Verifica-se que apenas a dimensão Satisfação com a Vida se mostrou preditora do Sucesso escolar nesta amostra [$F(1)=8.055$; $p=.005$; r^2 ajust.=.061]. A variável independente

Satisfação com a vida explicou 6,1% da variância do sucesso escolar [$B = -.019$; $t(107) = -2.83$; $p = .005$].

Tabela 9

Preditores do Sucesso escolar

VD	VI	r^2	r^2 ajust.	B	t
Sucesso Escolar	Satisfação com a Vida	.070	.061	-.019	-2.83**

VD – Variável Dependente; VI - Variável Independente; * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

CAPÍTULO IV – Discussão dos Resultados

Discussão dos resultados

De acordo com alguns autores, pessoas bem-dispostas, de bem com a vida, otimistas e felizes apresentam maior sucesso nas suas vidas (Batista, 2012; Lyubomirsky, King, & Diener, 2005; Nickerson, Diener, & Schwarz, 2011). A presente investigação, pretende analisar o sucesso escolar em adolescentes.

A primeira hipótese refere que “É esperado que os adolescentes com sucesso escolar mais felizes mais último mês apresentem maiores níveis de satisfação com a vida, afetividade positiva e otimismo do que os adolescentes com sucesso escolar menos felizes no último mês”. A hipótese confirma-se apesar de apenas a dimensão Satisfação com a Vida apresentar diferenças estatisticamente significativas. Reforçando esta hipótese, salienta-se que em termos de Afetividade Negativa e Pessimismo, o nosso estudo mostrou níveis significativamente superiores nos adolescentes com sucesso escolar pertencentes ao grupo dos menos felizes.

De acordo com Hartog, e Oosterbeek (1998) a felicidade tende a ser superior à medida que aumenta do nível educacional, logo pessoas felizes têm maior probabilidade de vir a ter sucesso.

Matteson, McGue, e Iacono (2013) referem que os aspetos positivos da vida (como a afetividade positiva, o otimismo e a satisfação com a vida), têm o poder de influenciar a maneira de sentir, de pensar e de se comportar, sendo tidos como bons preditores para a saúde, felicidade e bem-estar. Os estados de otimismo tendem a perdurar no tempo e encarar os acontecimentos da vida de uma forma positiva, permite o surgimento de sentimentos como alegria, altruísmo, satisfação com a vida melhorando desta forma a qualidade de vida.

Também o florescimento humano se pode fazer sentir com pessoas felizes e equilibradas, dependendo o florescimento de fatores como o conhecimento pessoal, capacidade de aprendizagem, resiliência, sociabilidade, relacionamento interpessoal, possibilidade de ajudar alguém, sentir-se útil e satisfeito (Batista, 2012; Huppert, 2009; Lyubomirsky, King, & Diener, 2005; Peterson, & Chang, 2003). A felicidade e a afetividade positiva são características inerentes a pessoas bem-sucedidas (Baptista, 2012) e o sucesso escolar é uma forma de evoluir em termos pessoais e académicos. Mas para avaliar a felicidade deve ter-se em consideração a maturidade psicossocial, os interesses e as circunstâncias de vida (Uusitalo-Malmivaara, 2012) que podem refletir-se no (in)sucesso académico.

Muitos estudantes associam felicidade ao sucesso escolar, aos tempos livres e à participação em atividades extracurriculares com sucesso. Já os estudantes menos felizes,

manifestaram a dificuldade em sociabilizar e mencionaram o desejo de ter uma vida familiar mais estável e pacífica (Uusitalo-Malmivaara, 2012).

Assim, a família e a escola deverão proporcionar um ambiente mais estável emocionalmente e não desvalorizar os sinais evidenciados pelas crianças e adolescentes, devendo atuar em tempo oportuno e demonstrando uma postura mais ativa (Dinis, 2003). A experimentação de níveis de afetividade negativa e instabilidade emocional podem refletir-se nos processos psicológicos básicos como a atenção, concentração e memória (Lloyd, 2013; Sahoo & Suar, 2010) e consequentemente no sucesso académico (Becker, 2007).

A segunda hipótese “É esperado que nos alunos com sucesso escolar, não existam diferenças significativas entre adolescentes do género masculino e feminino em relação à felicidade e perseverança”, confirma-se.

Em relação à felicidade a literatura refere que normalmente as mulheres apresentam valores mais elevados do que os homens, contudo essas diferenças não são significativas (Graham & Chattopadhyay, 2012), algo também confirmado no nosso estudo. Essas diferenças tendem ainda a ser menores quando se analisam sociedades subdesenvolvidas, ou países no limiar da pobreza. Curiosamente, os níveis de felicidade nas mulheres também parece diminuir à medida que se vão registando progressos assinaláveis na melhoria dos direitos e da igualdade de género. As diferenças em relação à felicidade e bem-estar parecem ser manifestamente superiores entre mulheres mais velhas, com maior nível de instrução e residentes em zonas urbanas comparativamente aos homens (Graham & Chattopadhyay, 2012).

Em termos de perseverança, o estudo desenvolvido por Duckworth, Peterson, Matthews, e Kelly (2007), tendo recorrido ao *Big-Five* revelou que os participantes com pontuações mais elevadas em termos de coragem, apresentavam uma tendência superior para atingir patamares mais elevados em termos de formação académica. No que respeita à perseverança, esta parece ser uma característica individual relativamente estável, contudo pode aumentar ao longo da vida. De acordo com Duckworth e Carlson (2013) o sucesso escolar em crianças está relacionado com as emoções positivas e com o fator de personalidade (que se encontra em desenvolvimento nesta fase do desenvolvimento) de autorregulação, funcionando como um fator determinante na conclusão do percurso académico.

Também o autocontrolo, parece estar fortemente associado ao desempenho académico. O talento associado ao esforço explicam a autorrealização, nomeadamente a intensidade, direção e duração do esforço podem ser preditores do sucesso académico e profissional. O

tempo que se dedica a determinada tarefa, ação ou objetivo é facilmente perceptível quer pelo próprio, quer pelos outros, já a consistência dos objetivos e a resistência pode não ser tão evidente. As crianças talentosas, que demonstram capacidade de organização e de trabalho, que são capazes de trabalhar horas em prol de um objetivo podem diferir em termos de perseverança. Uma criança prodígio que é capaz de tocar piano e saxofone, poderá ser superada por uma criança igualmente talentosa mas corajosa e perseverante (Duckworth, Peterson, Matthews, e Kelly (2007).

Alguns estudos têm evidenciado que os estudantes do género feminino apresentam na generalidade notas mais elevadas do que os estudantes do género masculino, contudo as raparigas não apresentam QI's mais elevados do que os rapazes. O rendimento escolar pode estar associado à capacidade de entrega, esforço, dedicação e concentração apesar das inúmeras situações que podem distrair os estudantes ao longo do ano escolar (Duckworth, & Seligman, 2006).

Outros estudos têm revelado que a perseverança não se tem associado de forma positiva com o QI (Duckworth, Peterson, Matthews, & Kelly, 2007; Willingham, 1985), levantando a questão: Será que o sucesso na vida adulta será melhor explicado pela perseverança do que pelo QI?

As adolescentes também parecem estar mais vulneráveis no que respeita ao sofrimento interno evidenciando níveis mais elevados de angústia. As raparigas com pior desempenho escolar foram igualmente as que mais angústia revelaram, contudo até as adolescentes com boas prestações académicas eram mais vulneráveis que os rapazes (Duckworth, & Seligman, 2006; Pomerantz, Altermatt, & Saxon, 2002).

As adolescentes também parecem estar em vantagem no que se refere aos níveis de graduação académica, já os rapazes parecem obter melhores resultados em testes padronizados. Na expectativa de poder compreender qual a relação entre o fator de sucesso escolar e as diferenças entre os géneros, os autores equacionaram que as raparigas apresentam uma tendência para escolher cursos menos científicos. No entanto esta hipótese não foi confirmada pois os resultados esperados das avaliações de diferentes cursos, áreas científicas e complexidade manifestaram resultados mais positivos no género feminino, não se verificando a proposta previamente equacionada (Duckworth & Seligman, 2006).

Também têm sido levantadas algumas hipóteses que referem que a diferença de desempenho poderá estar ligada à autodisciplina, muitas vezes também definida como autocontrolo. A autodisciplina é caracterizada pela capacidade de dar respostas adequadas em

determinada tarefa ou serviço, implicando boa capacidade de organização, persistência em tarefas que levam determinado tempo sendo esta escolha um esforço consciente e não uma resposta automática. A resistência à frustração e a capacidade de adiar a gratificação têm sido indicadores favoráveis de um bom desempenho académico (Tangney, Baumeister & Boone, 2004).

Desta forma a resposta poderá estar ligada ao facto das raparigas apresentarem maiores níveis de autorregulação e autodisciplina quando comparada com os rapazes do mesmo grupo etário (Duckworth & Seligman, 2006).

Um estudo que partiu da questão “Poderão os valores pessoais, a esperança e a perseverança predizer o sucesso académico”, concluiu que não se registaram diferenças entre géneros no que à perseverança diz respeito (Jarden, 2009). Já no estudo realizado por Rojas, Reser, Usher, e Toland (2012), se verificou que as raparigas apresentam valores de perseverança significativamente mais elevados do que os rapazes.

A terceira hipótese “É esperado que os adolescentes com sucesso escolar apresentem níveis significativamente superiores de felicidade e perseverança do que os que não têm sucesso escolar”, não se confirmou uma vez que apenas a satisfação com a vida se mostrou significativamente superior nos alunos com sucesso escolar. Em relação à felicidade, Csikszentmihalyi e Hunter (2003) salientam que a mesma pode variar dependendo da altura em que é avaliada ou até mesmo do contexto. Os níveis de felicidade podem variar de acordo com a cultura em que é analisada (Ford, et al., 2014). No que diz respeito à perseverança, os resultados poderão fazer-se sentir apenas a médio/longo prazo (Duckworth, Peterson, Matthews & Kelly, 2007).

Pessoas com sucesso, bem-sucedidas na vida apresentam normalmente valores mais elevados de afetividade positiva, satisfação com a vida, otimismo e felicidade (Lyubomirsky, King, & Diener, 2005; Nickerson, Diener, & Schwarz, 2011), algo literalmente confirmado no nosso estudo, contudo só a satisfação com a vida mostrou significativamente essas diferenças.

Tangney, Baumeister e Boone (2004) revelaram que o autocontrolo parece estar associado a um bom desempenho académico, bom ajustamento emocional, níveis superiores de autoestima, bom relacionamento interpessoal, níveis mais baixos de ansiedade e stresse ou menor tendência para comportamentos aditivos. Assim níveis baixos de autocontrolo poderão ser entendidos como um fator de risco.

Willingham (1985) realizou um estudo sobre sucesso académico universitário e as qualidades individuais de cada participante. Para isso avaliou inúmeras dimensões que

poderiam estar ligadas ao sucesso entre as quais a criatividade, experiência musical, capacidade de liderança, inserção na comunidade e atividades desenvolvidas em prol da mesma, capacidade competitiva, atlética e desportiva, entre muitas outras. Através do acompanhamento realizado aos participantes destacou-se a perseverança, sendo que esta se destacou em várias áreas científicas.

A capacidade de organização, concentração, gestão do tempo e dos recursos em adolescentes poderá estar associada ao sucesso na vida adulta. A capacidade e competência demonstrada por adolescentes que ao longo de anos conseguiram para além dos estudos manter-se em pelo menos duas atividades diferentes, demonstraram avanços significativos e conquistas assinaláveis (Duckworth, Peterson, Matthews, & Kelly, 2007). Também o acompanhamento e supervisão parental parecem ter uma palavra a dizer no que confere ao rendimento escolar e sucesso académico no futuro assim como no controlo de comportamentos de risco (Latendresse, Rose, Viken, Pulkkinen, Kaprio & Dick, 2008).

De acordo com Jarden (2009) a educação e os valores pessoais poderão ser importantes no bom desempenho académico, mas não são considerados fatores determinantes. Este autor também comparou o ensino à distância com o ensino tradicional e não identificou diferenças significativas.

A quarta hipótese “É esperado que nos alunos com sucesso escolar, a felicidade e a perseverança se associem de forma positiva e significativa com afetividade positiva, satisfação com a vida e otimismo e de forma negativa e significativa com a afetividade negativa e pessimismo”, não se confirmou. Em relação à felicidade, a correlação com afetividade positiva não se mostrou significativa. No que respeita à perseverança, a correlação com a satisfação com a vida, com a afetividade negativa e com o pessimismo não se mostraram significativas.

A singularidade e o contexto dificultam a compreensão da pessoa (Silvestre, 2011) e a importância atribuída à saúde e bem-estar, às emoções, à satisfação com vida, à felicidade, à motivação e potencialidade tem sido cada vez maior (Strumpfer, 2006). A ênfase na disfuncionalidade e da vertente negativa da vida tem sido paulatinamente ultrapassada por uma perspetiva mais otimista e destacando o que as pessoas têm de melhor e o potencial latente (Arthaud-Day, et al., 2005; Diener, Suh, Lucas, & Smith, 1999; Uusitalo-Malmivaara, 2012).

O bem-estar subjetivo encontra-se associado normalmente a uma componente cognitiva e emocional. A vertente cognitiva, mais racional é estudada através satisfação com a

vida, onde cada pessoa avalia os acontecimentos atuais tendo em consideração as experiências passadas e as perspetivas de futuro. Já a componente emocional, é normalmente estudada numa visão bipartida entre afetos positivos e negativos (Peterson, Park & Seligman, 2005).

A estabilidade emocional e um sentimento de bem-estar são reconhecidos como um ponto de partida para a felicidade, e a obtenção dos objetivos propostos conjuntamente com a felicidade poderão ser um ingrediente importante para o sucesso (Lyubomirsky, King & Diener, 2005). De acordo com Diener, Suh, Lucas, e Smith (1999) a obtenção de um recurso (material ou não), de características desejáveis ou condições de vida favoráveis podem dar origem à felicidade.

Alguns autores associam a felicidade e a afetividade positiva a características inerentes a pessoas bem-sucedidas. O sucesso e a felicidade associam-se de uma forma positiva, contudo pessoas com características otimistas, bem-dispostas, alegres e divertidas parecem ter maior propensão para o sucesso nas suas vidas. A felicidade tem sido definida como a preponderância e experimentação de emoções positivas e satisfação com a vida durante um período de tempo superior do que as emoções de negativas (Lyubomirsky, King, & Diener, 2005; Nickerson, Diener, & Schwarz, 2011).

Ligado à componente afetiva o autocontrolo pode ser interpretado como forma de contrariar e conter alguns impulsos ou sentimentos como a raiva. A autodisciplina poderá ser equacionada na forma de elaborar uma escolha acertada, como por exemplo ter a possibilidade de escolher entre ver televisão ou conseguir terminar um trabalho que estava previsto realizar. Uma forma de realizar escolhas pode oferecer menos prazer imediato mas que poderá ter um maior sentimento de gratificação e dever cumprido a longo prazo, demonstrando força, persistência e resistência à frustração no alcançar dos objetivos (Duckworth & Seligman, 2006). Não só a felicidade poderá ser um preditor do sucesso. O estudo da perseverança em jovens adultos tem sido associado de uma forma positiva à capacidade de se controlar, ao desempenho académico satisfatório e a níveis de escolaridade mais elevados (Duckworth, Peterson, Matthews, & Kelly, 2007; Furlong, You, Renshaw, O'Malley, & Rebelez, 2013). Como o percurso escolar pressupõe momentos de alegria, satisfação, convívio e o estabelecimento de relações entre pares, também se espera que este caminho conheça algumas dificuldades e adversidades.

De acordo com Diener, Sandvik e Pavot (1991) a satisfação com a vida e a afetividade positiva são fatores que se encontram associados, podendo o lado positivo da vida ser

encarado com uma perspetiva mais otimista conduzindo à obtenção de objetivos pré-estabelecidos.

Se a satisfação com a vida pode variar, a perseverança parece ser um conceito mais estável ao longo da vida, porém mutável de pessoa para pessoa (Duckworth, Peterson, Matthews, & Kelly, 2007). Diener (2000) aborda o tema felicidade como um conceito capaz de transformar a pessoa, mas esta dificilmente será duradoura, a menos que fosse possível trabalhar de uma forma consistente os objetivos definidos, estreitar relações interpessoais e sociais, encontrar novas formas de se reinventar, de prazer e satisfação e desenvolver atividades prazerosas.

Pessoas felizes e bem-sucedidas na vida tendem a pensar, a sentir e a agir de uma forma mais comprometida com a vida, onde o desejável se aproxima da realidade, desenvolvendo percursos de envolvimento em vez do afastamento (Lyubomirsky, 2001), onde as emoções de cariz positivo preparam o organismo para o futuro (Fredrickson, 2001).

A confiança, otimismo, simpatia, autoeficácia, sociabilidade, comportamento pró-social, originalidade, flexibilidade, capacidade de adaptação, estratégias de *coping* adequadas, valorização das amizades e da família, bem-estar físico e psicológico, participação ativa são conceitos ligados à felicidade e ao sucesso. A literatura refere que os estados emocionais positivos podem estar associados ao florescimento humano (Lyubomirsky, King, & Diener, 2005).

De acordo com Duckworth, Peterson, Matthews e Kelly (2007) numa perspetiva longitudinal também a perseverança, a persistência e a força de caráter têm sido associadas ao sucesso, sendo a perseverança considerada uma variável preditora do mesmo. O estudo desenvolvido por Singh e Jha (2008) revela que quanto maior forem os níveis de perseverança, maiores são os níveis felicidade, satisfação com a vida e afetividade positiva e menores serão os níveis de afetividade negativa, sendo estas diferenças significativas. Ao analisarem as potenciais variáveis preditivas da Satisfação com a vida concluíram que a afetividade positiva, a perseverança e a afetividade negativa explicam-na em cerca de 19%. Quando analisada a felicidade como variável dependente a perseverança, a afetividade negativa e positiva explicam 11% da variância total. O nosso estudo revelou que o sucesso escolar é predito pela satisfação com a vida.

Conclusão

Conclusão

O presente trabalho foi realizado num contexto académico, tendo como um dos principais interesses estudar o sucesso escolar em adolescentes.

Para isso foi estudada a relação entre a felicidade, perseverança e as dimensões afetividade positiva e negativa, satisfação com a vida, otimismo e pessimismo, tendo em conta o género e o (in) sucesso escolar. Gostar-se-ia de realçar que o sucesso têm sido correlacionado de uma forma significativa à felicidade e às características positivas da afetividade. O tema perseverança, por seu lado, também tem sido estudado essencialmente como uma característica da personalidade.

A felicidade e a afetividade positiva parecem ser características de pessoas bem-sucedidas (Baptista, 2012), que evidenciam otimismo, simpatia, sociabilidade, valorizam a amizade e a família e o bem-estar físico e psicológico (Batista, 2012; Lyubomirsky, King, & Diener, 2005), podendo refletir-se nos jovens adolescentes no seu rendimento académico.

Uma pessoa perseverante é uma pessoa determinada, focada nos seus objetivos ao longo do tempo, assumindo-se como um sujeito persistente. A perseverança foi também como um preditor significativo do sucesso o que não significa que não tenham dificuldades em alcançar as suas metas.

Conclui-se que os adolescentes com sucesso escolar e mais felizes apresentam uma média superior de perseverança, afetividade positiva, otimismo e satisfação com a vida, e menores valores de afetividade negativa e pessimismo comparativamente aos adolescentes com sucesso escolar e menos felizes. Nos participantes que evidenciaram sucesso escolar, quanto maiores forem os níveis de felicidade maiores serão os níveis de satisfação com a vida e otimismo, e menores os níveis de afetividade negativa e pessimismo, associando-se de uma forma significativa. Quanto maiores forem os níveis de perseverança, maiores serão os níveis de afetividade positiva e otimismo. O sucesso escolar é predito pela satisfação com a vida.

No que concerne às limitações do estudo, começar-se-ia por mencionar a dimensão da amostra. O número de participantes foi relativamente pequeno o que não nos permite extrapolar os resultados para a população de adolescentes nacionais, sendo que as conclusões a retirar deverão ser realizadas com a devida precaução. Apesar da extraordinária receção que a investigadora teve no estabelecimento de ensino, a gestão dos horários, a disponibilidade do corpo docente e a entrega das autorizações assinadas pelos encarregados de educação fizeram com que o preenchimento do protocolo se arrastasse no tempo. Relativamente ao protocolo de investigação, o mesmo foi considerado algo extenso pelos respondentes.

Será importante desenvolverem-se mais investigações em contexto nacional sobre o impacto da felicidade e da afetividade na obtenção do sucesso académico e profissional, pelo que se sugere o controlo e manipulação de algumas variáveis sociodemográficas (nível educacional, extrato social) e clínicas (controlo de morbilidade). Sugere-se a realização de um estudo longitudinal onde se controle a felicidade, perseverança e afetividade para se analisarem potenciais diferenças no início do ano letivo e no final do mesmo.

Bibliografia

- Aberastury, A., & Knobel, M. (1989). *Adolescência normal*. Porto Alegre: Artmed.
- Arthaud-Day, M., Rode, J., Mooney, C. & Near, J. (2005). The subjective well-being construct: a test of its convergent, discriminant, and factorial validity. *Social Indicators Research*, 74, 445–476. doi: 10.1007/s11205-004-8209-6
- Azevedo, A. & Faria, L. (2006). Motivação, sucesso e transição para o Ensino Superior. *Psicologia*, 20 (2), 1-25. ISSN 0874-2049
- Baptista, A. (2012). *O poder das emoções positivas*. Lisboa: Pactor.
- Barrera, S. (2010). Teorias cognitivas da motivação e sua relação com o desempenho escolar. *Póiesis Pedagógica*, 8 (2), 159-175.
- Bartels, M., & Boomsma, D. (2009). Born to be happy? The etiology of subjective well-being. *Behavior Genetics*, 39, 605–615. doi: 10.1007/s10519-009-9294-8
- Baum, J., & Locke, E. (2004). The relationship of entrepreneurial traits, skill, and motivation to subsequent venture growth. *Journal of Applied Psychology*, 89, 587–598. doi: 10.1037/0021-9010.89.4.587
- Baumeister, R., Tice, D. & Hutton, D. (1989). Self-representation, motivation and personality differences in self-esteem. *Journal of Personality*, 57, 547-579.
- Becker, S. (2007). Global perspectives on children's unpaid caregiving in the family: Research and policy on 'young carers' in the UK, Australia, the USA and Sub-Saharan Africa. *Global Social Policy*, 7, 23–48. doi: 10.1177/1468018107073892
- Bock, A. (2007). A Adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. *Revista Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 11 (1), 63-76. ISSN 1413-8557
- Carver, C., Scheier, M. & Segerstrom, S. (2010). Optimism. *Clinical Psychology Review*, 30, 879-889. doi:10.1016/j.cpr.2010.01.006
- Chang, E., Maydeu-Olivares, A., & D’Zurilla, T. (1997). Optimism and pessimism as partially independent constructs: relationship to positive and negative affectivity and psychological well-being. *Personality and Individual Differences*, 23 (3), 433-440.
- Chang, L., McBride-Chang, C., Stewart, S. & Au, E. (2003). Life satisfaction, self-concept, and family relations in Chinese adolescents and children. *International Journal of Behavioral Development*, 27 (2), 182-189. doi: 10.1080/01650250244000182
- Cordeiro, M. (2009). *O grande livro do adolescente – Dos 10 aos 18 anos*. Lisboa: A Esfera dos Livros.

- Costa, A. & Faria, L. (2013). Aprendizagem social e emocional: reflexões sobre a teoria e a prática na escola portuguesa. *Análise Psicológica*, 4 (XXXI), 407-424.
- Cruz, R. (2006). Uma introdução ao conceito de autocontrole proposto pela análise do comportamento. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, VIII (1), 85-94. ISSN 1517 – 5545
- Csikszentmihalyi, M., & Hunter, J. (2003). Happiness in everyday life: The uses of experience sampling. *Journal of Happiness Studies*, 4 (2), 185–199. doi: 10.1023/A:1024409732742
- Detry, B. & Cardoso, A. (1996). *Construção do futuro e construção do conhecimento*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Devine, P. & Lloyd, K. (2008). Young carers. Belfast: ARK. Retirado de <http://www.ark.ac.uk/publications/updates/update56.pdf>, em Junho 26, 2015.
- Diener, E. (1994). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 93, 542-575.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: the science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55, 34–43.
- Diener, E., Emmons, R., Larsen, R., & Grifflins, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49 (1), 71-75.
- Diener, E., & Fujita, F. (1995). Resources, personal strivings, and subjective well-being: A nomothetic and idiographic approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 926–935. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.68.5.926>.
- Diener, E., Suh, E., Lucas, R. & Smith, H. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125, 276–302.
- Diener, E., Suh, E. & Oishi, S. (1997). Recent findings on subjective well being. *Indian Journal of Clinical Psychology*, 24, 25–41.
- Dinis, E. (2003). Insucesso escolar e insucesso na matemática. *Interacções*, 5, 170-178.
- Duckworth, A. & Carlson, S. (2013). Self-regulation and school success. In B. Sokol, F. Grouzet, & U. Müller (Eds.), *Self-regulation and autonomy: Social and developmental dimensions of human conduct* (pp. 208-230). New York: Cambridge University Press.
- Duckworth, A., Eichstaedt, J. & Ungar, L. (2015). The mechanics of human achievement. *Social and Personality Psychology Compass*, 1-23.
- Duckworth, A., Grant, H., Loew, B., Oettingen, G. & Gollwitzer, P. (2011). Self-regulation strategies improve self-discipline in adolescents: benefits of mental contrasting and

- implementation intentions. *Educational Psychology*, 31 (1), 17 – 26. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/01443410.2010.506003>.
- Duckworth, A. & Gross, J. (2014). Self-control and grit: related but separable determinants of success. *Association for Psychological Science*, 23 (5), 319-325. doi: 10.1177/0963721414541462
- Duckworth, A., Peterson, C., Matthews, M. & Kelly, D. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92 (6), 1087–1101. doi: 10.1037/0022-3514.92.6.1087
- Duckworth, A. & Quinn, P. (2009). Development and Validation of the Short Grit Scale (Grit-S). *Journal of Personality Assessment*, 91 (2), 166-174. doi: 10.1080/00223890802634290
- Duckworth, A. & Seligman, M. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological Science*, 16 (12), 939-944. doi: 10.1111/j.1467-9280.2005.01641.x
- Duckworth, A. & Seligman, M. (2006). Self-Discipline Gives Girls the Edge: Gender in Self-Discipline, Grades, and Achievement Test Scores. *Journal of Educational Psychology*, 98 (1), 198 – 208. doi: 10.1037/0022-0663.98.1.198
- Eisenberg, N., Duckworth, A., Spinrad, T. & Valiente, C. (2014). Conscientiousness: Origins in childhood? *Development Psychology*, 50 (5), 1331-1349. doi: 10.1037/a0030977
- Ellis, S., Carette, B., Anseel, F., & Lievens, F. (2014). Systematic Reflection: Implications for Learning From Failures and Successes. *Association for Psychological Science*, 23, 67-72. doi: 10.1177/0963721413504106
- Feist, J & Feist, G. (2006). *Teorias da Personalidade*. São Paulo: Mc Graw Hill.
- Fontaine, A. (2005). *Motivação em Contexto Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ford, B., Shallcross, A., Mauss, I., Floerke, V., & Gruber, J. (2014). Desperately seeking happiness: Valuing happiness is associated with symptoms and diagnosis of depression. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 33 (10), 890-905. doi: 10.1521/jscp.2014.33.10.890
- Formosinho, J. (1991). A Igualdade em Educação. In Col. Biblioteca Básica de Educação e Ensino (Eds.), *A Construção Social da Educação Escolar* (pp.169-186). Rio Tinto: Edições ASA.

- Fowler, J. & Christakis, N. (2008). Dynamic spread of happiness in a large social network: Longitudinal analysis over 20 years in the Framingham Heart Study. *British Medical Journal*, 337, 2338. doi: <http://dx.doi.org/10.1136/bmj.a2338>.
- Fredrickson, B. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56, 218–226. doi: 10.1037//0003-066X.56.3.218
- Freire, T, Zenhas, F., Tavares, D. & Iglésias, C (2013). Felicidade hedónica e eudaimónica: um estudo com adolescentes portugueses. *Análise Psicológica*, 4 (XXXI), 329-342. doi: 10.14417/S0870-8231201300040005
- Furlong, M., You, S., Renshaw, T., O'Malley, M., & Rebelez, J. (2013). Preliminary development of the positive experiences at School Scale for Elementary School Children. *Child Indicators Research*, 1-23. doi: 10.1007/s12187-013-9193-7
- Galinha, I. & Pais-Ribeiro, J. (2005). Contribuição para o estudo da versão portuguesa da Positive and Negative Affect Schedule (PANAS): Abordagem teórica ao conceito de afecto, *Análise Psicológica*, 2 (XXIII), 209-218. ISSN: 0870-8231
- Galinha, I. & Pais-Ribeiro, J. (2005b). História e evolução do conceito de bem-estar subjetivo. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 6 (2), 203-214.
- Gallimberti, L., Chindamo, S., Buja, A., Forza, G., Tognazzo, F, Galasso, L., Vinelli, A. & Baldo, V. (2011). Underage drinking on saturday nights, sociodemographic and environmental risk factors: A cross-sectional study. *Substance Abuse Treatment, Prevention, and Policy*, 6 (15), 1-8. doi: 10.1186/1747-597X-6-15
- González-Pienda, J. (2003). El rendimiento escolar: una análise de las variables que lo condicionan. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 7 (9), 247-258. ISSN: 1138-1663
- Graham, C. & Chattopadhyay, S. (2012). Gender and well-being around the world: Some insights from the economics of happiness. *Working Paper*, 1-15.
- Hartog, J., & Oosterbeek, H. (1998). Health, wealth and happiness: Why pursue a higher education? *Economics of Education Review*, 17 (3), 245–256.
- Huppert, F. (2009). A new approach to reducing disorder and improving well-being. *Perspectives on Psychological Science*, 4, 108–111. doi: 10.1111/j.1745-6924.2009.01100.x.
- Jarden, A. (2009). Can personal values, hope or grit predict academic success? Open Polytechnic. Retirado de: <https://akoatearoa.ac.nz/download/ng/file/group-4/n2946->

- [can-personal-values-hope-or-grit-predict-academic-success---jarden.pdf](#), Janeiro 23, 2015.
- Keyes, C., Shmotkin, D., & Ryff, C. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82 (6), 1007-1022. doi: 10.1037//0022-3514.82.6.1007
- Larson, R. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55 (1), 170-183. doi: 10.1037//0003-066X.55.1.170
- Latendresse S., Rose, R., Viken, R., Pulkkinen, L., Kaprio, J. & Dick, D. (2008). Parenting mechanisms in links between parents' and adolescents' alcohol use behaviour. *Alcoholism: Clinical and Experimental Research*, 32 (2), 322-330. doi: 10.1111/j.1530-0277.2007.00583.x
- Lloyd, K. (2013). Happiness and well-being of young carers: Extent, nature and correlates of caring among 10 and 11 year old school children. *Journal Happiness Studies*, 14, 67-80. doi: 10.1007/s10902-011-9316-0
- Lyubomirsky, S. (2001). Why are some people happier than others?: The role of cognitive and motivational processes in well-being. *American Psychologist*, 56, 239-249. doi: 10.1037//0003-066X.56.3.239
- Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131 (6), 803-855. doi: 10.1037/0033-2909.131.6.803
- Lyubomirsky, S., Sheldon, K., & Schkade, D. (2005). Pursuing happiness: the architecture of sustainable change. *Review of General Psychology*, 9, 111-131. doi: 10.1037/1089-2680.9.2.111
- MacCann, C., Duckworth, A., & Roberts, R. (2009). Empirical identification of the major facets of Conscientiousness. *Learning and Individual Differences*, 1-8. ISSN: 1041-6080
- Martins, P., Trindade, Z. & Almeida, A. (2003). O ter e o ser: representações sociais da adolescência entre adolescentes de inserção urbana e rural. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16, 555-568. ISSN: 0102-7972
- Matos, P., Barbosa, S. & Costa, M. (2001). Avaliação da vinculação amorosa em adolescentes e jovens adultos: construção de um instrumento e estudos de validação. *RIDEP*, 11 (1), 93-109.

- Matteson, L., McGue, M., & Iacono, W. (2013). Is dispositional happiness contagious? The impact of the well-being of family members on individual well-being. *Journal of Individual Differences*, 34 (2), 90–96. doi: 10.1027/1614-0001/a000103
- Mauss, I. B., Tamir, M., Anderson, C. L., & Savino, N., S. (2011). Can seeking happiness make people unhappy? Paradoxical effects of valuing happiness. *Emotion*, 11, 807–815. doi: 10.1037/a0022010
- McCullough, G., Heubner, E., & Laughlin, J. (2000). Life events, self-concept, and adolescents positive subjective well-being. *Psychology in the Schools*, 37, 281-291. doi: 10.1002/1520-6807
- McMahan, E., & Renken, M. (2011). Eudaimonic conceptions of well-being, meaning in life, and self-reported well-being: Initial test of a meditational model. *Personality and Individual Differences*, 51, 589-594.
- Melvin, L., & Wolkmar, F. (1993). *Aspectos clínicos do desenvolvimento na infância e adolescência* (3ª ed). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Mendonça, A. (2009). *O insucesso escolar: políticas educativas e práticas sociais, um estudo de caso sobre o arquipélago da Madeira*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Mok, M. (2006). Introduction to the special issue on affective and social outcomes of schooling. *Educational Psychology*, 26 (2), 157–159. doi: 10.1080/01443410500344191
- Moura, O. & Matos, P. (2008). Vinculação aos pais, divórcio e conflito interparental em adolescentes. *Psicologia*, 22 (1), 127-152. ISSN: 0874-2049
- Nickerson, C., Diener, E., & Schwarz, N. (2011). Positive affect and college success. *Journal Happiness Studies*, 12, 717–746. doi: 10.1007/s10902-010-9224-8
- OCDE (2006). Regards sur l'Éducation 2006: Les grandes lignes. Organisation de Coopération et de Développement Économiques. Retirado de: <http://www.oecd.org/fr/edu/apprendre-au-dela-de-l-ecole/37376131.pdf>, em Maio 14, 2015.
- Oliveira, M. (2004). Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto. *Educação e Pesquisa*, 30 (2), 211-229. ISSN: 1517-9702
- Pais-Ribeiro, L. (2012). Validação transcultural da Escala de Felicidade subjetiva de Lyubomirsky e Lepper. *Psicologia, Saúde e Doenças*, 13 (2), 157-168. EISSN: 2182-8407
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2006). *Desenvolvimento humano* (8ª Ed.). Porto-Alegre: Artmed.

- Park, N., & Huebner, E. (2005). A cross-cultural study of the levels and correlates of life satisfaction among adolescents. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 36 (4), 444–456. doi: 10.1177/0022022105275961
- Pereira, F. (1991). Auto-conceito e resultados escolares na adolescência. *Análise Psicológica*, 2 (IX), 145-150.
- Perloiro, M. (2002). Versão portuguesa do Teste de Orientação Prolongada de Vida – ELOT-PT. Setúbal: Escola Superior de Saúde, Instituto Politécnico de Setúbal. (Tradução e adaptação do original em língua inglesa Extended Life Orientation Test (ELOT). Chang, Maydeu-Olivares & D’Zurilla, 1997, cit. por Perloiro, 2002).
- Perrenoud, P. (2003). Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo! *Cadernos de Pesquisa*, 119, 9-27.
- Peterson, C., Buchanan, G. & Seligman, M. (1995). Explanatory style: History and evolution of the field. In G. M. Buchanan, & M. E. P. Seligman (Eds.), *Explanatory style* (pp. 1-20). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Peterson, C., & Chang, E. (2003). Optimism and flourishing. In C. L. M. Keyes, & J. Haidt (Eds.), *Flourishing: Positive psychology and the life well-lived* (pp. 55-79). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Peterson, C., Park N. & Seligman, M. (2005). Orientations to happiness and life satisfaction: the full life versus the empty life. *Journal of Happiness Studies*, 6, 25–41. doi: 10.1007/s10902-004-1278-z
- Pervin, L. & John, O. (2004). *Personalidade: Teoria e pesquisa* (8.^a Ed.). Porto Alegre: Artemed.
- Pinto, M. (2009). *Intimidade em adolescentes de diferentes grupos étnicos*. Lisboa: Editorial do Ministério de Educação.
- Pomerantz, E., Altermatt, E. & Saxon, J. (2002). Making the grade but feeling distressed: Gender differences in academic performance and internal distress. *Journal of Educational Psychology*, 94, 396–404. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.94.2.396>
- Ribeiro, I., Almeida, L., & Gomes, C. (2006). Conhecimentos prévios, sucesso escolar e trajectórias de aprendizagem: do 1º para o 2º ciclo do Ensino Básico. *Avaliação Psicológica*, 5 (2), 127-133. ISSN: 2175-3431
- Rodrigues, L. & Barrera, S. (2007). Auto-eficácia e desempenho escolar em alunos do Ensino Fundamental. *Psicologia em Pesquisa*, 1 (2), 41- 52. ISSN 198-1247

- Rojas, J., Reser, J., Usher, E., & Toland, M. (2012). Psychometric properties of the Academic Grit Scale. Lexington: University of Kentucky.
- Sahoo, R., & Suar, D. (2010). Influence of social environment on young carers, assistance and consequences of caregiving. *Psychological Studies*, 55 (4), 323–329. doi: 10.1007/s12646-010-0041-2
- Scheier, M. & Carver, C. (1985). Optimism, coping, and health: assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, 4, 219-247.
- Scheier, M. & Carver, C. (1992). Effects of optimism on psychological and physical well-being: theoretical overview and empirical update. *Cognitive Therapy and Research*, 16 (2), 201-228. doi: 10.1007/BF01173489
- Schoen-Ferreira, T. & Aznar-Farias, M. (2010). Adolescência através dos séculos. *Psicologia Teoria e Pesquisa*, 26 (2), 227-234.
- Segabinazi, J., Zortea, M., Zanon, C., Bandeira, D., Giacomoni, C., & Hutz, C. (2012). Escala de afetos positivos e negativos para adolescentes: adaptação, normatização e evidências de validade. *Avaliação Psicológica*, 11 (1), 1-12. ISSN: 1677-0471
- Seligman, M. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. In C. R. Snyder, & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 3-9). New York: Oxford University Press.
- Silva, W. & Rodrigues, C. (2007). *Motivação nas organizações*. São Paulo: Altas.
- Silvestre, P. (2011). De terapeuta a paciente. *Afreudite*, VII (13/14), 92-123.
- Simões, A. (1992). Ulterior validação de uma escala de satisfação com a vida (SWLS). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXVI (2), 503-515. ISSN: 0870 – 418X
- Singh, K. & Jha, S. (2008). Positive and Negative Affect, and Grit as predictors of Happiness and Life Satisfaction. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 34, 40-45.
- Sprinthall, N. & Collins, W. (2008). *Psicologia do adolescente*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Strumpfer, D. (2006). The strengths perspective: fortigenesis in adult life. *Social Indicators Research*, 77, 11–36. doi: 10.1007/s11205-005-5551-2
- Suldo, S., Riley, K., & Shaffer, E. (2006). Academic correlates of children and adolescents' life satisfaction. *School Psychology International*, 27 (5), 567–582. doi: 10.1177/0143034306073411

- Tangney, J., Baumeister, R. & Boone, A. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of Personality*, 72, 271-322. doi: 10.1111/j.0022-3506.2004.00263.x
- Uusitalo-Malmivaara, L. (2012). Global and School-Related Happiness in Finnish Children. *Journal Happiness Studies*, 13, 601–619. doi: 10.1007/s10902-011-9282-6
- Veenhoven, R. (2010). Capability and happiness: Conceptual difference and reality links. *Journal of Socio Economics*, 39 (3), 344–350.
- Watson, D., Clark, L., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54 (6), 1063-1070. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.54.6.1063>
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92 (4), 548-573.
- Willingham, W. (1985). *Success in college: The role of personal qualities and academic ability*. Nova Iorque: College Entrance Examination Board.
- Zins, J., Weissberg, R., Wang, M., & Walberg, H. (2001). Social-emotional learning and school success: maximizing children's potential by integrating thinking, feeling, behavior. *The CEIC Review*, 10, 1-3.

Anexos

Anexo I – Protocolo de investigação

Versão: A. Baptista & H. Caeiro, 2013

Data____/____/____

Solicito a tua colaboração para uma investigação que tem como objetivo estudar o comportamento emocional.

As tuas respostas são confidenciais e anónimas, sendo submetidas a tratamento estatístico em grupo. Agradecemos a tua colaboração.

I - INFORMAÇÃO DEMOGRÁFICA

1. Nome da Escola _____

2. SEXO: ☐₁ Masculino ☐₂ Feminino

3. IDADE: _____ Anos

4. ANO DE ESCOLARIDADE: _____

5. AGRUPAMENTO: _____

6. RELIGIÃO: _____ 7. CULTURA: _____

8. SE TENS IRMÃOS, ESCRIVE QUANTOS _____

9. Nos dois anos anteriores, tiveste sucesso escolar? ☐₁ Sim ☐₂ Não

10. Identifica as notas que tiveste nos anos anteriores

5.º ANO

Língua Portuguesa	
Matemática	
Língua Estrangeira	
Ciências	
História	
Geografia	
Educação Tecnológica	
Educação Visual	
Educação Física	
Outra (Qual?)	

6.º ANO

Língua Portuguesa	
Matemática	
Língua Estrangeira	
Ciências	
História	
Geografia	
Educação Tecnológica	
Educação Visual	
Educação Física	
Outra (Qual?)	

I. Responda às questões seguintes fazendo uma cruz “X” no número que melhor descreve o que pensa de si. Não existem respostas certas ou erradas.

	1	2	3	4	5
	Não é nada parecido comigo	Não é parecido comigo	É parecido comigo	É muito parecido comigo	É muitíssimo parecido comigo
1.	Frequentemente estabeleço um objetivo mas posteriormente escolho outro.....				1 2 3 4 5
2.	Consegui atingir um objetivo que levou muito tempo.....				1 2 3 4 5
3.	As novas ideias e projetos, por vezes destroem-me projetos ou ideias anteriores ...				1 2 3 4 5
4.	Consegui ultrapassar dificuldades para conquistar desafios importantes				1 2 3 4 5
5.	Ao fim de alguns meses interessei-me por novas ideias				1 2 3 4 5
6.	Termino tudo aquilo que começo				1 2 3 4 5
7.	Os meus interesses mudam de ano para ano.....				1 2 3 4 5
8.	As dificuldades não me tiram coragem				1 2 3 4 5
9.	Estive obcecado por um projeto ou ideia durante um curto período de tempo mas posteriormente perdi o interesse nele				1 2 3 4 5
10.	Sou uma pessoa esforçada				1 2 3 4 5
11.	Tenho dificuldade em permanecer em projetos que demoram mais que algum tempo a completar				1 2 3 4 5
12.	Sou uma pessoa empenhada e aplicada.....				1 2 3 4 5

II - Durante as últimas quatro semanas até que ponto sentiste os seguintes sentimentos. Utiliza a escala de 1 a 5 e escreva o número que consideras adequado à frente de cada palavra:

1	2	3	4	5
Nada ou muito ligeiramente	Um pouco	Moderadamente	Bastante	Extremamente
1. Interessado	_____	11. Irritável	_____	
2. Aflito	_____	12. Desperto	_____	
3. Animado	_____	13. Envergonhado	_____	
4. Perturbado	_____	14. Inspirado	_____	
5. Forte	_____	15. Nervoso	_____	
6. Culpado	_____	16. Determinado	_____	
7. Assustado	_____	17. Atento	_____	
8. Hostil	_____	18. Trémulo	_____	
9. Entusiasmado	_____	19. Activo	_____	
10. Orgulhoso	_____	20. Medroso	_____	

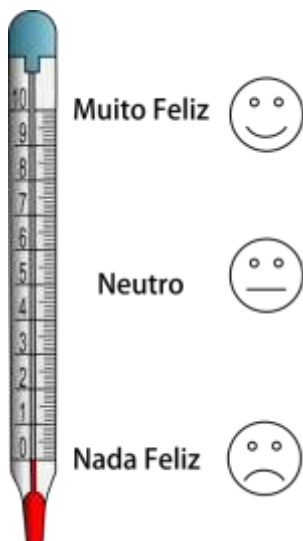
III. Seguidamente vais ler 5 afirmações com as quais podes concordar ou não. Utiliza a escala de 1 a 7 para indicar a tua concordância com cada afirmação. Coloca uma cruz no número apropriado na linha à frente a cada afirmação. A escala de 7 pontos é a seguinte:

1	2	3	4	5	6	7
Discordo totalmente	Discordo	Discordo ligeiramente	Neutro, não concordo, nem discordo	Concordo ligeiramente	Concordo	Concordo Totalmente

1. Em muitos campos a minha vida está próxima do meu ideal	1	2	3	4	5	6	7
2. As minhas condições de vida são excelentes	1	2	3	4	5	6	7
3. Estou satisfeito com a minha vida	1	2	3	4	5	6	7
4. Até ao momento tenho alcançado as coisas importantes que quero para a minha vida	1	2	3	4	5	6	7
5. Se pudesse viver a minha vida de novo não mudaria quase nada	1	2	3	4	5	6	7

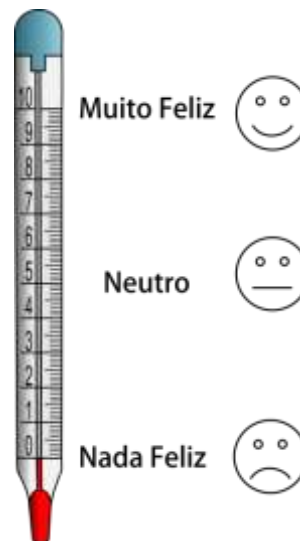
IV - Avalia a tua **FELICIDADE NO MOMENTO ACTUAL** no momento em que estás a preencher o questionário, e faz igualmente uma estimativa da tua **FELICIDADE NO ÚLTIMO MÊS**. Para responder escreve um número de 0 a 10 no espaço abaixo do **TERMÓMETRO A** e outra no espaço por baixo do **TERMÓMETRO B**.

**TERMÓMETRO A
FELICIDADE ACTUAL**



FELICIDADE ACTUAL _____
(0 - 10)

**TERMÓMETRO B
FELICIDADE ÚLTIMO MÊS**



FELICIDADE ÚLTIMO MÊS _____
(0 - 10)

V - Responde a cada uma das seguintes perguntas fazendo uma cruz (X) em cima de um dos números da escala que está à frente de cada frase. Indica o teu grau de concordância com cada uma dessas frases utilizando a escala de 1 (Discordo bastante) a 5 (Concordo bastante).

1	2	3	4	5
Discordo bastante	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo bastante

Considera o modo como tens pensado e como te tens sentido no último mês. Sê o mais preciso e honesto possível e, tenta não deixar que as tuas respostas a uma questão influenciem as tuas respostas noutras questões. Não existem respostas certas nem erradas.

1. É sempre bom ser-se franco	1	2	3	4	5
2. É melhor não ter grandes esperanças porque provavelmente ficarei desapontado	1	2	3	4	5
3. Em alturas de incerteza, habitualmente, espero que aconteça o melhor	1	2	3	4	5
4. Raramente espero que aconteçam coisas boas	1	2	3	4	5
5. Quando existe a probabilidade de algo me poder correr mal, isso habitualmente acontece	1	2	3	4	5
6. Vejo sempre os acontecimentos pelo seu lado mais positivo	1	2	3	4	5
7. A honestidade é sempre a melhor solução	1	2	3	4	5
8. Estou sempre otimista em relação ao meu futuro	1	2	3	4	5
9. É importante para mim manter-me ocupado	1	2	3	4	5
10. Quase nunca espero que as coisas ocorram do modo que eu desejo	1	2	3	4	5
11. Quando começo algo novo, espero ter sucesso	1	2	3	4	5
12. As coisas nunca acontecem do modo que eu quero	1	2	3	4	5
13. Não me aborreço facilmente	1	2	3	4	5
14. Se tomar uma decisão, posso contar à partida que irá ser uma má decisão ..	1	2	3	4	5
15. Quando há vontade há um caminho	1	2	3	4	5
16. Raramente espero que as coisas me boas me aconteçam	1	2	3	4	5
17. É sensato lisonjear as pessoas importantes	1	2	3	4	5
18. É melhor esperar o pior para depois não sofrer muito	1	2	3	4	5
19. De um modo geral, as coisas acabam por terminar bem	1	2	3	4	5
20. Se me colocarem perante 50/50 de possibilidades, escolho sempre a resposta errada	1	2	3	4	5

MUITO OBRIGADO PELA TUA COLABORAÇÃO

Anexo II – Pedido de autorização para a realização da investigação no Agrupamento de Escolas Escultor Francisco dos Santos na Rinchoa (Sintra)



UNIVERSIDADE LUSÓFONA
de Humanidades e Tecnologias
Humani nihil alienum

Pedido de Autorização para realização de Investigação

Venho por este meio solicitar autorização para realizar um trabalho de investigação no Agrupamento de Escolas Escultor Francisco dos Santos, intitulado “Perseverança, Emoções Positivas e Sucesso Escolar em Adolescentes”. A investigação surge no âmbito da Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Todos os dados fornecidos durante a elaboração desta investigação serão confidenciais, não havendo qualquer utilização destes para outros fins.

Informamos também que a participação é voluntária, sendo que cada participante poderá desistir a qualquer momento e não resultará em qualquer dano, físico ou mental, para o mesmo.

Após a concretização do estudo ofereço-me para que os resultados sejam divulgados na escola.

Com os melhores cumprimentos,

(Lic. Helena Maria Caeiro)

O professor orientador,

(Professor Doutor Américo Baptista)

Anexo III – Pedido de autorização - pais/ encarregado de educação/ tutor/ representante legal



Autorização

Autorizo, o meu Educando _____a
participar no estudo a realizar no estabelecimento de ensino pertencente ao Agrupamento de
Escolas Escultor Francisco dos Santos denominado “Perseverança, Emoções Positivas e
Sucesso Escolar em Adolescentes”.

Este trabalho surge no âmbito da Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica da
Saúde, da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Todos os dados fornecidos durante a elaboração desta investigação serão
confidenciais, não havendo qualquer utilização destes para outros fins.

Informamos também que a participação é voluntária, sendo que poderá desistir a
qualquer momento. Esta não resultará em qualquer dano, físico ou mental, para o
participante.

Com os melhores cumprimentos,

(Lic. Helena Maria Caeiro)

O professor orientador,

(Professor Doutor Américo Baptista)

O Encarregado de Educação

Obrigado pela sua colaboração!