

1 2 9 0



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Edna Fernandes

A RELIGIÃO COMO FATOR DE PROMOÇÃO DE
COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E DE
DESENVOLVIMENTO POSITIVO NA
ADOLESCÊNCIA.

**Dissertação no âmbito do Mestrado em Temas de Psicologia do
Desenvolvimento orientada pela Professora Doutora Luiza Nobre Lima e
apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.**

Outubro de 2020.

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação
da Universidade de Coimbra

**A Religião como Fator de Promoção de Competências
Socioemocionais e de Desenvolvimento Positivo na
Adolescência.**

Edna Fernandes

Dissertação de Mestrado em Temas de Psicologia do Desenvolvimento orientada pela Professora Doutora Luiza Nobre Lima e apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Outubro 2020

Resumo

A Religião como Fator de Promoção de Competências Socioemocionais e de Desenvolvimento Positivo na Adolescência.

O desenvolvimento positivo dos jovens pode ser operacionalizado através do modelo dos cinco C's: Competência, Cuidado, Caráter, Conexão e Confiança (Lerner, 2005). As competências socioemocionais estão diretamente associados ao desenvolvimento positivo (Santos & Primi, 2014). Estudos indicam que a religião pode contribuir para a promoção de competências socioemocionais de desenvolvimento positivo na juventude (Bezerra et al., 2009). O presente estudo foi realizado com uma amostra de 145 adolescentes de ambos os sexos, estudantes do ensino secundário, com idade compreendidas entre 15 e 18 anos, e teve como objetivo investigar a religião como um fator de promoção de competências socioemocionais e de desenvolvimento positivo na juventude. Para esse efeito, foram aplicados os seguintes instrumentos: questionário sobre dados religiosos e sociodemográficos, *Social Skills Questionnaire* -SSQ, EACSE - CA "Para mim é fácil", e o Positive Youth Development-Short Form. Os resultados indicaram que a religião não se constituiu fator significativo na promoção de competências socioemocionais e de desenvolvimento positivo na juventude. Não obstante, no que diz respeito as competências socioemocionais, foi possível observar que os adolescentes que não seguem religião apresentaram níveis superiores de regulação emocional, enquanto que os adolescentes que seguem uma religião manifestam empatia com maior frequência. Diante dos resultados faz-se necessária uma investigação mais aprofundada sobre a motivação religiosa e o processo de internalização dos valores religiosos dos adolescentes.

Palavras-chave: Adolescência, competências socioemocionais desenvolvimento positivo da juventude, religião.

Abstract

Religion as Promotion Factor of Socioemotional Skills and Positive Development in Adolescence.

The positive development of young people can be made operational through the five C's model: Competence, Care, Character, Connection and Trust (“Confiança”, in portuguese) (Lerner, 2005). Socio-emotional competences are directly associated with positive development (Santos & Primi, 2014). Studies indicate that religion can contribute to the promotion of socio-emotional skills and positive development in youth (Bezerra et al., 2009). The present study was carried out with a sample of 145 adolescents of both sexes, secondary school students, aged between 15 and 18 years old, and aimed to investigate religion as a factor in promoting socio-emotional competences and positive development in the youth community. For this purpose, the following instruments were applied: questionnaire on religious and sociodemographic data, Social Skills Questionnaire -SSQ, EACSE - CA “For me it's easy”, and the PYD-Short Form. The results indicated that religion is not a significant factor in the promotion of socio-emotional skills and positive development in youth. Nevertheless, with regard to socioemotional competences, it was possible to observe that adolescents who do not follow religion had a higher average in emotional regulation, whereas, adolescents who follow a religion had a higher average in social competence empathy / frequency.

In view of the results, it is necessary to further investigate the religious motivation and the process of internalizing the religious values of adolescents.

Keywords: Adolescence, socioemotional skills, positive youth development, religion.

Agradecimentos

A conclusão deste trabalho só foi possível graças à contribuição de muitas pessoas que, estiveram ao meu lado participando de diferentes formas. Assim, meu agradecimento...

À Deus pela vida, pela força a mim concedida e pelos recursos que me providenciou para chegar a esta etapa de conhecimento, pela força sobrenatural para enfrentar as grandes lutas as quais enfrentei e, por todas as vitórias milagrosas durante o percurso do meu desenvolvimento.

“Ao meu companheiro João Paulo! “Melhor é serem dois do que um, porque, se um cair, o outro levanta o seu companheiro” (Eclesiastes 4: 9-10). Obrigada por ter estado ao meu lado, pelo incentivo e apoio emocional e espiritual. O seu levantar foi fundamental nesta minha jornada acadêmica.

Aos amigos e irmãos de fé da minha comunidade religiosa, que oraram pela recuperação da minha saúde e pela conclusão do mestrado.

Aos adolescentes que de forma altruísta participaram desse estudo, aos pais e aos encarregados que autorizaram a sua participação.

E um agradecimento muito especial à minha orientadora, Doutora Luiza Nobre Lima que enxergou potencial na minha pequenez e possibilitou um mergulho profundo no universo científico, com um olhar humano, cuidador e profissionalismo impecável. Obrigada por cada palavra de apoio nos momentos de dor pelos quais passei e que me fizeram pensar em desistir. O seu apoio incondicional e imprescindível foi fundamental em minha jornada.

Muito obrigada!

Índice

Introdução.....	8
Capítulo 1	10
A Adolescência na Perspetiva do Desenvolvimento Positivo da Juventude	10
A importância das competências socioemocionais na adolescência	20
Religião, Religiosidade e Espiritualidade: aspectos gerais.....	28
O papel da Religião e a Religiosidade/Espiritualidade (R/E) na adolescência.....	32
Capítulo 2	38
Objetivos.....	38
Capítulo 3	40
Metodologia.....	40
Caracterização da amostra	40
Instrumentos	48
Procedimentos	51
Procedimentos de recolha de dados.....	51
Procedimentos estatísticos.....	52
Capítulo 4	53
Resultados.....	53
1. Análise da religião como fator de promoção de competências socioemocionais e de desenvolvimento positivo da juventude.....	53
2. Análise da prática e crença religiosa como fator de promoção de competências socioemocionais e de Desenvolvimento Positivo da Juventude	56
2.2 Prática da oração.....	59
2.3. Contributo da religião para sentido da vida.....	61
3. Análise das Correlações entre as competências socioemocionais e o Desenvolvimento Positivo da juventude.....	64
DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	74
CONCLUSÃO.....	82
Bibliografia.....	85
Anexo 1 - Consentimento	94
Consentimento Informado	95
Anexo 2 - Assentimento	96
Assentimento Informado	97
Anexo 3 – Questionários sobre Dados Religiosos e Sociodemográficos	98

Índice de Tabelas

Tabela 1.....	41
Características gerais das sub-categorias da amostra (N=145).....	41
Tabela 2a.....	42
Características religiosas da sub-categoria dos adolescentes que seguem uma religião (N=104).....	42
Tabela 2b.....	43
Características religiosas da sub-categoria dos adolescentes que seguem uma religião (N=104).....	43
Tabela 2c.....	44
Características religiosas da sub-categoria dos adolescentes que seguem uma religião (N=104).....	44
Tabela 2d.....	45
Características religiosas da sub-categoria dos adolescentes que seguem uma religião (N=104).....	45
Tabela 2e.....	46
Características religiosas da sub-categoria dos adolescentes que seguem uma religião (N=104).....	46
Tabela 3.....	47
Características religiosas da sub-categoria dos adolescentes que seguem uma religião (N=104).....	47
Tabela 4 - <i>Médias e Desvios-padrão das Competências sociais em função de seguir ou não uma religião e teste T-Student da comparação entre grupos</i>	54
Tabela 5 - <i>Médias e Desvios-padrão das Competências socioemocionais em função de seguir ou não uma religião e teste T-Student da comparação entre grupos</i>	55
Tabela 6 - <i>Médias e Desvios-padrão do Desenvolvimento positivo da juventude em função de seguir ou não uma religião e teste T-Student da comparação entre grupos</i>	56
Tabela 7- <i>Médias e desvios-padrão das Competências socioemocionais em função da pertença ou não a uma associação religiosa e Teste U de Mann-Whitney da comparação entre grupos (N=104)</i>	58
Tabela 8 - <i>Médias e desvios-padrão do Desenvolvimento positivo da juventude em função da pertença ou não a uma associação religiosa e Teste U de Mann-Whitney da comparação entre grupos (N=104)</i>	59
Tabela 9 – <i>Médias e desvios-padrão das Competências Socioemocionais em função de praticar ou não a oração e Teste U de Mann-Whitney da comparação entre grupos (N=104)</i>	60
Tabela 10 - <i>Médias e desvios-padrão do Desenvolvimento positivo da juventude em função de praticar ou não a oração e Teste U de Mann-Whitney da comparação entre grupos (N=104)</i>	61
Tabela 11 - <i>Médias e desvios-padrão das Competências Socioemocionais em função da Religião contribuir ou não para dar sentido à vida e Teste U de Mann-Whitney da comparação entre grupos (N=104)</i>	62
Tabela 12 - <i>Médias e desvios-padrão Desenvolvimento positivo da juventude em função da Religião contribuir ou não para dar sentido à vida e Teste U de Mann-Whitney da comparação entre grupos (N=104)</i>	63
Tabela 14 - <i>Correlações entre as competências socioemocionais e o Desenvolvimento Positivo da juventude (N=145)</i>	65
Tabela 15 – <i>Sumário do modelo de regressão linear múltipla e respectivos coeficientes de regressão das competências socioemocionais como preditoras do Desenvolvimento Positivo da Juventude (Competência)</i>	68
Tabela 16 – <i>Sumário do modelo de regressão linear múltipla e respectivos coeficientes de regressão das competências socioemocionais como preditoras do Desenvolvimento Positivo da Juventude (Confiança)</i>	69
Tabela 17 – <i>Sumário do modelo de regressão linear múltipla e respectivos coeficientes de regressão das competências socioemocionais como preditoras do Desenvolvimento Positivo da Juventude (Caráter)</i>	70
Tabela 18 – <i>Sumário do modelo de regressão linear múltipla e respectivos coeficientes de regressão das competências socioemocionais como preditoras do Desenvolvimento Positivo da Juventude (Conexão)</i>	71
Tabela 19 – <i>Sumário do modelo de regressão linear múltipla e respectivos coeficientes de regressão das competências socioemocionais como preditoras do Desenvolvimento Positivo da Juventude (Cuidado)</i>	72

Introdução

“Pois tu és a minha esperança, ó Soberano Senhor, em ti está a minha confiança desde a juventude.”

Salmos 71:5

O desenvolvimento positivo da juventude (DPJ) se traduz em um novo entendimento no que diz respeito a adolescência, uma vez que concebe a possibilidade de apreender que todos os jovens possuem em si as competências necessárias para um desenvolvimento positivo, saudável e de sucesso (Lerner et al., 2005). Nesse contexto, a psicologia positiva recebe destaque, pois enfatiza os aspectos potencialmente saudáveis dos sujeitos em virtude do interesse em fortalecer e promover a construção das competências socioemocionais (Gorayeb et al., 2003).

Sob a visão contemporânea da adolescência, as intervenções precoces realizadas em diferentes contextos neste percurso, devem ter como principal objetivo a promoção de fatores de proteção, pois tendem a produzir efeitos benéficos tais como, a minimização de problemas emocionais, sociais e comportamentais (Catalano et al., 2004). Neste sentido, estudos indicam evidências de efeitos significativos em intervenções que favorecem a promoção das competências socioemocionais. Tais evidências caminham em direção da psicologia positiva que figura a promoção do desenvolvimento positivo da juventude (Cardozo et al., 2011).

Estudos recentes apontam a importância da religião como um dos fatores de proteção na adolescência relativamente ao consumo de drogas lícitas e ilícitas (Bezerra et al., 2009) e diminuição de comportamento desviante (Dias, 2011). Em um estudo longitudinal realizado por Dillon e Wink (2007), os autores mencionam que o envolvimento religioso na adolescência favorece um maior comprometimento social que levará a maiores níveis de religiosidade, assim como a outros fatores considerados benéficos no contexto da saúde mental. A espiritualidade e o envolvimento em religiões organizadas podem contribuir para o aumento de propósito e de sentido da vida que, por sua vez apresenta uma correlação com a resiliência e resistência ao estresse relacionado às doenças (Lawler e Younger, 2002). De acordo com Koenig (2001) existem quatro motivos para associar a religião com a saúde: 1) crenças religiosas oferecem uma visão de mundo que contribui para dar sentido positivo ou negativo às vivências do sujeito; 2) crenças e práticas religiosas podem evocar emoções positivas; 3) a religião oferece rituais que podem facilitar as maiores transições de vida do sujeito como por exemplo a adolescência,

casamento ou morte) e 4) as crenças religiosas podem exercer o papel de agentes de controle social, dar direcionamento para o desenvolvimento de comportamentos socialmente aceitáveis.

A partir dessas considerações no primeiro capítulo objetiva-se discutir aqui, fundamentos teóricos e empíricos que embasam a religião como fator de promoção de competências socioemocionais e de desenvolvimento positivo na adolescência. Para tanto, este estudo divide-se em três partes. Na primeira são destacadas algumas contribuições teóricas a respeito do desenvolvimento positivo da juventude, que constitui uma nova perspectiva de compreensão da adolescência. Tendo em vista que a psicologia positiva está em pleno processo de solidificação dentro da ciência psicológica, uma reavaliação das potencialidades e virtudes humanas torna-se fundamental para a compreensão dos fatores protetores que contribuem para o desenvolvimento saudável nesta fase. Portanto, a segunda seção aborda a importância das competências socioemocionais para o desenvolvimento saudável do adolescente. Por último, faz-se uma apresentação a respeito da religião como um importante fator de promoção das competências socioemocionais e sua contribuição para o desenvolvimento positivo da juventude.

O segundo capítulo apresenta os objetivos da presente investigação. Neste sentido, o presente trabalho tem como principal objetivo analisar o papel da religião como possível fator de promoção de competências sociais e emocionais e também de um desenvolvimento positivo em adolescentes.

O terceiro capítulo é dedicado à descrição da metodologia utilizada para responder aos objetivos já apresentados e o quarto capítulo apresenta os resultados alcançados. Por fim, é feita uma discussão dos resultados e são tecidas considerações finais.

Capítulo I

A Adolescência na Perspetiva do Desenvolvimento Positivo da Juventude

Foi a partir do século XV que surgiram os primeiros esforços para descrever a adolescência, porém apenas em 1890 essa fase do desenvolvimento humano foi reconhecida como uma importante etapa do desenvolvimento (Ariés, 1978a;1986b). As mudanças sociais, culturais e demográficas ocorridas nos séculos XIX e XX possibilitaram, o estabelecimento da adolescência como um período distinto do desenvolvimento humano (Kimmel & Weiner, 1998 in Schoen-Ferreira et al., 2010). De acordo com Villela e Doreto (2006), a concepção de que existe uma fase com características próprias entre a infância e a fase adulta é recente. Seu surgimento resultou das transformações ocorridas no último século e de seus impactos na organização do trabalho e nos comportamentos reprodutivos. De acordo com as autoras, devido ao grande desenvolvimento industrial nos séculos XIX e XX, uma maior qualificação profissional era exigida aos trabalhadores sendo necessário maior tempo para se capacitar, o que os levava a postergarem o início da vida reprodutiva. Estes fatores demarcaram um período de preparação para o futuro, mas ao mesmo tempo criava uma lacuna entre a vida adulta e a infância que rapidamente foi ocupada pela concepção de juventude e, posteriormente de adolescência (Villela & Doreto, 2006).

Ao longo do século XIX a adolescência era vista como um momento crítico da existência humana, o que causava temor por ser considerada uma fase com potencial de riscos para o próprio sujeito e para a sociedade como um todo (Schoen-Ferreira et al., 2010). Sumariamente a concepção de adolescência conhecida atualmente está associada às novas maneiras de viver no grupo social onde o sujeito está inserido e com o desenvolvimento da indústria e criação de instituições educacionais obrigatórias a adolescência pode ser mais profundamente estudada e conseqüentemente melhor compreendida (Grossman, 1998). A palavra adolescência vem do latim *adolescere*, que

significa crescer. Os estudos da Antropologia Social foram os responsáveis pela nova forma de pensar a respeito da adolescência, ao oferecer a possibilidade de compreender as fases do desenvolvimento humano de forma totalmente nova e talvez pela necessidade de adaptação à escola, os psicólogos também passaram a estudar a adolescência. Se destaca Stanley Hall que descreve essa fase do desenvolvimento como um período de emotividade e estresse aumentado, ao mesmo tempo que refere a importância do estudo sobre a adolescência, inaugurando oficialmente a adolescência como um estágio desenvolvimental e o estudo científico dessa fase do desenvolvimento humano (Schoen-Ferreira et al., 2010). Stanley Hall foi identificado como o primeiro psicólogo a caracterizar a adolescência, como um estágio especial do desenvolvimento humano que é sinalizado por agitação e conturbações relacionadas ao afloramento da sexualidade, ignorado anteriormente. Tal concepção foi corroborada por algumas abordagens psicanalistas que a descreveram como uma etapa de confusões, estresse e luto também causados pelos impulsos sexuais que emergem nessa fase do desenvolvimento (Ozella, 2002 in Berni & Roso, 2014).

Os desenvolvimentistas contemporâneos, especialmente os que estudam a adolescência, procuram explicar a interligação entre os fatores biológicos, sociais, cognitivos, comportamentais e culturais no processo do desenvolvimento, inclusive na transição da infância para a vida adulta (Schoen-Ferreira et al., 2010). No entanto, a partir de 1980, muitos investigadores já apresentavam interesse no desenvolvimento humano e concluíram ser importante que as pesquisas na área do desenvolvimento na juventude fosse dinâmica e abordasse uma visão integradora (Ford et al., 1992 in Rizzo et al., 2014). Frente à construção de um novo cenário, as pesquisas na área do desenvolvimento do adolescente deram início ao estabelecimento de relações específicas entre os aspectos do sujeito e os seus contextos de desenvolvimento, e à identificação de desafios, potencialidades e

possibilidades de desenvolvimento das reais competências do adolescente (Lerner & Steinberg, 2004; Senna & Dessen, 2012).

Atualmente, com o aumento dos estudos sobre o tema da adolescência à luz do modelo ecológico para o entendimento dos fenômenos do desenvolvimento, esse período ficou assinalado por elementos de ordem individual, social, cultural e histórico que estão correlacionados. Frente a esta perspectiva relacional, os estudos relativos ao desenvolvimento do adolescente passaram a estabelecer as ligações entre as questões de caráter individual e contextual, e a identificar potencialidades de desenvolvimento das reais competências do adolescente e tendências da ciência rumo a uma nova fase caracterizada por uma visão positiva da adolescência (Franco & Rodrigues, 2014). As teorias do desenvolvimento, como a teoria do apego (Bowlby, 1982), a teoria da aprendizagem social (Bandura, 1977) e a teoria da identidade (Erikson, 1968/1976) assinalam tarefas, desafios e competências que a adolescência demanda, fornecendo a base para a criação da abordagem do desenvolvimento positivo dos jovens que tem como definição o envolvimento em comportamentos pró-sociais e o evitamento de comportamentos que comprometem e prejudicam a saúde e o futuro (Lerner & Galambos, 1998 in Franco & Rodrigues, 2014).

Enquanto período decisivo do curso de vida do ser humano, a adolescência passou a receber maior ênfase especificamente em relação aos fatores de mudança e plasticidade, bem como em relação à diversidade social e cultural, que podem ser mais expressivas nesta fase do desenvolvimento (Senna & Dessen, 2012). Novas preocupações e questionamentos têm surgido entre estudiosos e leigos devido às rápidas mudanças no mundo e nas sociedades ocidentais, sobretudo nas últimas três décadas. Uma das preocupações consiste na compreensão das influências mútuas entre os fatores individuais e as forças advindas de seu contexto no curso do desenvolvimento e na promoção de relações entre o indivíduo e

o contexto que sejam saudáveis e recíprocas à saúde do jovem, sua família e a sua nação (Lerner & Overton, 2008 in Senna & Dessen, 2012). Atualmente os estudos realizados nessa área têm como objetivo apresentar dados que sirvam de base para programas direcionados aos adolescentes, uma vez que essa é uma fase em que o adolescente apresenta grande potencial que pode ser desenvolvido, preparando-o da melhor forma para o enfrentamento dos desafios, assim como também uma melhor atuação no mundo adulto (Larson et al., 2002) .

Frente a compreensão parca e dominante em que se via a adolescência como um período problemático, a perspectiva do Desenvolvimento Positivo dos Jovens-DPJ surgiu como resposta à insatisfação de tal visão predominante que subestimava as verdadeiras capacidades dos jovens, concentrando-se apenas em seus déficits e não em seus potenciais para um desenvolvimento saudável (Damon, 2004). O ponto fulcral da abordagem do Desenvolvimento positivo dos Jovens consiste na mudança de paradigma que até então, fixava-se somente nas fraquezas, mas que agora busca ressaltar as qualidades positivas e os resultados que os adolescentes podem alcançar neste período do desenvolvimento (Lerner et al., 2009 in Lucchesi, 2015).

O desenvolvimento positivo de jovens (DPJ) consiste numa nova forma de enxergar a adolescência e propõe que todos os jovens apresentam em si as potencialidades que são necessárias para se alcançar o desenvolvimento positivo (Lerner et al., 2005).

De acordo com o Search Institute, uma organização sem fins lucrativos, localizada em Minneapolis, EUA, que tem como objetivo promover o bem-estar de adolescentes e crianças, na adolescência há uma relação inversa entre a presença de valores positivos e comportamentos de risco, ou seja, quanto mais valores positivos se fazem presentes, menos comportamentos de risco são observados entre os jovens (Macedo et al., 2006). O olhar específico do desenvolvimento positivo dos jovens incide sobre “como as coisas vão bem”,

ao contrário da psicopatologia que se centra em “como as coisas vão mal”. Neste sentido, o DPJ apresenta-se como uma linha de investigação sobre os caminhos nos quais as crianças e os adolescentes se tornam motivados, orientados, que adquirem competências sociais, como compaixão, e adultos psicologicamente saudáveis. (Larson, 2000). Vale ressaltar que na conceção do DPJ, ações que visem a prevenção de comportamentos de risco dos jovens não são sinónimos de promoção de desenvolvimento positivo (Lerner, 2000).

A perspetiva do desenvolvimento positivo de jovens apresenta uma interligação em diferentes contextos ecológicos, tais como as escolas, as famílias, mídia, os bairros, programas, comunidades (Benson & Pittman, 2001 in Lucchesi 2015), organização governamental, organizações não-governamentais (ONGs), empresas e indústria, comunidade religiosa (Lerner, 2000), com a criação de experiências, suportes e oportunidades capazes de aumentar as possibilidades de sucesso de desenvolvimento positivo. De facto, a característica mais importante do DPJ consiste na promoção do acesso às oportunidades, experiências e recursos positivos. A essência do DPJ encontra-se no fato de que os jovens deveriam ser agentes ativos no que diz respeito a criação das oportunidades de desenvolvimento positivo (Benson & Pittman, 2001 in Lucchesi 2015).

O Desenvolvimento positivo dos jovens se refere a jovens que adquiriram conhecimentos, capacidades, atitudes e comportamentos fundamentais que contribuirão para que o mesmo tenha sucesso relativamente à superação das adversidades e limitações da vida, assim como à sua formação como cidadãos que contribuem plenamente para a sociedade (Pittman et.al 2000 in Luchesi, 2015). De uma forma geral, a abordagem do desenvolvimento positivo dos jovens prioriza a busca e a orientação das potencialidades de cada jovem de maneira a promover uma vida de sucesso e de contribuições a si próprio e também para a sua comunidade, com o apoio de intervenções devidamente desenhadas para

o efeito (Rizzo et al., 2014). O conceito “Desenvolvimento Positivo dos Jovens” está associado à Psicologia comunitária e por ter um caráter multidisciplinar tem despertado o interesse de outras disciplinas como por exemplo a Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia Social, Sociologia, Medicina, Políticas Públicas, Filosofia, Educação, etc., levando-as a estudá-lo através de diferentes abordagens (Benson et al., 2006 in Lucchesi, 2015). O Desenvolvimento Positivo de Jovens busca intervir junto do indivíduo e tem como objetivo destacar os aspetos positivos tais como, competências intelectuais e físicas, capacidade de relacionamento ou altruísmo, antecipando aos fatores de risco tais como falta de suporte familiar, fraco rendimento escolar ou baixa autoestima, e se fundamenta na premissa de que as competências cognitivas, académicas, sociais e emocionais ocorre especialmente na adolescência (Esperança et al., 2018).

Realizar estudos a partir do referencial do DPJ torna-se, deste modo, necessário, uma vez que os jovens fazem parte das novas gerações responsáveis, em primeira instância, pelas mudanças sociais futuras, assim como também pela repetição dos valores e tradições. Considerando que as tradições frequentemente se reorganizam, novos valores surgem e, por vezes, tais valores não se apresentam tão positivos ou altruístas de forma eticamente desejável. Torna-se, então, relevante que a sociedade em geral assuma a responsabilidade de educar formalmente os jovens de forma a transmitir-lhes os valores positivos, onde os mesmos sejam especialmente ensinados através da família, escola e demais instituições (Benson et al., 2006). Os valores se manifestam através dos costumes de um povo, apoiados em suas tradições, memória viva de uma civilização, cujas imagens e símbolos dão a cada grupo, uma singularidade ética inscrita em suas raízes (Fernandes & Paul, 1996 in Macedo et al., 2006). Concebemos que os valores aqui apresentados, longe de ser considerado de caráter imutável, são crenças que se apresentam através de sublimes ações relacionadas não só com a história do indivíduo como também das sociedades, resultantes de apreciações

anteriores que servem de base para futuras avaliações. Ainda de acordo com os autores, os pais desempenham um importante papel no que diz respeito à transmissão de valores aos filhos, através de modelos parentais que dispõem de uma comunicação positiva, práticas educativas democráticas, maior envolvimento na vida dos filhos, ou seja, atitudes que promovem um desenvolvimento positivo (Macedo et al., 2006).

As avaliações feitas sobre as intervenções relacionadas ao tema do desenvolvimento positivo dos jovens apresentam resultados animadores, considerando que as características positivas apresentadas pelo jovem ao longo destas intervenções estão relacionadas a um progresso sistemático, verificando-se, em contrapartida, a redução de comportamentos de risco (Esperança et al., 2018). Em sua totalidade, nos vários modelos utilizados para a promoção do desenvolvimento positivo dos jovens o sucesso é avaliado pelo desenvolvimento de comportamentos positivos e.g., satisfação com a vida, autonomia, sucesso escolar concomitantemente com a redução do envolvimento do jovem em situações de risco e.g., delinquência, violência, consumo de substâncias ilícitas (Esperança et al., 2018).

A partir do início dos anos 90, surgiu uma nova compreensão no que diz respeito à criação de políticas de Desenvolvimento positivo dos jovens que considerava ser importante que tais políticas, para além de criarem oportunidades para o desenvolvimento de competências deveriam também, permitir que os jovens exercitassem as competências que não desenvolvendo. Ao serem reforçadas, essas características empoderam o adolescente e tornam-no mais apto a ser um agente do seu próprio desenvolvimento e a ter um maior envolvimento cívico (Lerner et al., 2010). Uma das características fundamentais da cidadania evidencia-se quando o interesse que perpassa o aspeto individual, se manifesta através do comprometimento com o bem-estar do grupo do qual o jovem faz parte (Sherrod et al., 2002 in Luchesi, 2015). Em um estudo realizado por Crocetti et al., (2014), foi

possível identificar que o desejo dos jovens em se tornarem envolvidos civicamente está fortemente relacionado com o seu sentido de competência, confiança, conexão, cuidado e caráter. Ou seja, o seu desejo em ser ativo civicamente está diretamente ligado a percepção de que possui a competência para contribuir para a sociedade, tem a confiança de que as suas ações valem a pena, do sentimento de conexão as pessoas ao seu redor e quando têm um conjunto de valores norteadores de seu envolvimento na comunidade (Sherrod et al., 2005 in Luchesi, 2015). Este envolvimento é conservado quando o jovem vivencia experiências sociais positivas e de suporte. Os jovens que apresentam inclinação a seguir um percurso de vida marcada por relações de pessoa-contexto mutuamente benéficas, são aqueles que apresentam características que compõem o modelo denominado de cinco C's, e também estes mesmos jovens contribuem para a comunidade e a sociedade civil levando a um sentimento de contribuição denominado como sexto C (Lerner, 2004). Entre os modelos que definem o desenvolvimento positivo dos jovens, o que mais se destaca é conhecido como o modelo dos cinco C's, que propõe analisar o DPJ através de cinco características: Caráter, Competência, Cuidado/Atenção, Conexão e Confiança e Contribuição que foi proposto como o sexto C, o qual se iria desenvolver como resultado do crescimento nos primeiros cinco C's (Lerner, 2005). Fundamentado em experiências profissionais e nos estudos de revisão sobre o desenvolvimento dos adolescentes, os cinco C's foram elaborados com o objetivo de avaliar o Desenvolvimento Positivo dos Jovens, os quais podem ser definidos como: Competência: visão positiva das ações de uma pessoa em áreas específicas do domínio, incluindo social, acadêmica, cognitiva e profissional. A competência social refere-se às habilidades interpessoais (por exemplo, resolução de conflitos). A competência cognitiva está relacionada às capacidades cognitivas (por exemplo, tomada de decisão). As notas escolares, a frequência e as notas dos testes fazem parte da competência acadêmica. A competência profissional envolve práticas de trabalho

e explorações de escolha de carreira, incluindo empreendedorismo. Cuidado/Atenção: sentimento de simpatia e empatia pelos outros. Confiança: autoestima positiva e um sentimento interno de autoeficácia nas atividades pessoais e nas relações com os outros. Caráter: respeito pelas regras sociais e culturais, uso de padrões para comportamentos corretos, senso do certo e errado (moralidade) e integridade. Conexão: construção de laços positivos com pessoas e instituições que se configuram numa relação de trocas entre o indivíduo e os colegas, família, escola e comunidade em que ambas as partes contribuem para o relacionamento (Lerner et al., 2005b; Roth & Brooks-Gunn 2003a in Lerner et al., 2010).

De acordo com Esperança et al., (2018) este modelo preconiza o desenvolvimento do potencial dos jovens através de intervenções específicas que tenham como objetivo não somente a prevenção e o afastamento dos jovens em situações de risco, mas também e principalmente promover o desenvolvimento de características saudáveis e exitosas. Esses 5 C's foram associados a programas de desenvolvimento da juventude que apresentaram resultados positivos (Roth e Brooks-Gunn 2003a in Lerner et al., 2010), além disso, este modelo tem sido frequentemente relatado por profissionais, jovens envolvidos em programas de desenvolvimento da juventude e pelos pais desses adolescentes para descrever as características de uma juventude próspera (King et al., 2005 in Lerner et al., 2010). Um meio de operacionalizar o Desenvolvimento Positivo dos Jovens consiste quando um jovem apresenta os 5 C's ao longo do tempo, significando que o mesmo caminha para uma vida adulta organizada, ou seja, o seu desenvolvimento está a ser bem-sucedido e as suas trajetórias de desenvolvimento são adaptativas. (Csikszentmihalyi e Rathunde 1998 a; 2006b in Lerner et al., 2010). Para Lerner et al., (2010) à medida que o jovem apresenta um percurso de desenvolvimento positivo, há uma indicação de que os comportamentos de risco diminuem.

Procurando contribuir para uma clarificação do conceito de Desenvolvimento Positivo da Juventude, Catalano e colaboradores (2004) consideram que de um desenvolvimento positivo resultam características como a formação de laços ou ligações, (*bonding*), a resiliência, as competências sociais, emocionais, cognitivas, comportamentais, a autodeterminação, a espiritualidade, a autoeficácia, a identidade positiva, a crença no futuro, o reconhecimento de um comportamento positivo, as oportunidades para um envolvimento pró-social e, por fim, as normas pró-sociais.

O quadro teórico do Desenvolvimento Positivo dos Jovens (DPJ) apresenta uma nova forma de compreender a adolescência e defende que todos os jovens possuem em si as competências necessárias para um desenvolvimento positivo, saudável e de sucesso (Lerner, et al., 2005). De entre estas competências salientam-se as competências socioemocionais que são reconhecidas por permitir que o indivíduo reconheça e consiga gerir as suas emoções, desenvolva capacidade de cuidado e preocupação relativamente aos outros, estabeleça relações positivas, tome decisões responsáveis e lide com situações desafiantes de forma construtiva e ética (Casel, 2008), sendo no seu conjunto facilitadoras da adaptação a vários contextos de desenvolvimento, como por exemplo a escola (Eisenberg et al., 2010), e preditoras da saúde física e mental (Jones et al., 2005).

A importância das competências socioemocionais na adolescência

O construto competência socioemocional tem recebido destaque na literatura por estar relacionado com a qualidade do desenvolvimento e ajustamento social e emocional de crianças e adolescentes, enquanto promove e contribui para a avaliação do nível de prazer e bem-estar ao longo da vida. Atualmente todos nós estamos expostos a situações geradoras de elevados níveis de estresse e tensão, das quais se faz necessária maior flexibilidade cognitiva para o alcance de uma adaptação saudável frente à realidade vivida. Realidade esta que exige não somente o enfrentamento de situações adversas, como também o desenvolvimento de novas competências (Cunha & Rodrigues, 2010).

As exigências do mundo moderno provocam mudanças relativamente à forma, como as crianças e os adolescentes devem ser preparados para enfrentarem os desafios do presente século. Tais mudanças implicam a criação de condições que promovam o desenvolvimento das competências necessárias para o sucesso acadêmico, profissional e pessoal. Atualmente estas competências têm sido classificadas em duas vertentes: Competências cognitivas, reconhecida e avaliada através de sistemas educativos estando relacionada às disciplinas curriculares e aos aspetos cognitivos, e competências socioemocionais, que não fazendo parte do currículo, apresentam, no entanto, o mesmo grau de importância (Santos & Primi, 2014). Não obstante, existem evidências que indicam que os sistemas de educação, em geral, ignoram a importância das competências socioemocionais para o desenvolvimento positivo das crianças e jovens, porém a escola em sua configuração atual, ainda que não esteja totalmente preparada para as necessidades dos novos tempos contribui para o desenvolvimento de competências socioemocionais que estão diretamente associados ao desenvolvimento positivo (Santos & Primi, 2014). Dados de investigações das mais diversas áreas de conhecimento demonstraram que elevados índices de desenvolvimento socioemocional promove a resiliência resultando em saúde

psicológica e se correlacionam positivamente com o bem-estar, a satisfação nos relacionamentos interpessoais e negativamente com sintomas depressivos (Cunha & Rodrigues, 2010).

A família, a instituição e a escola representam uma rede de apoio com potenciais ambientes promotores de competências, no entanto, esta promoção de competências dependerá da qualidade destas relações e se há presença de afetividade, como também reciprocidade nestes ambientes (Poletto & Koller, 2008 in Cunha & Rodrigues, 2010). De acordo com Dereli (2009), o processo de socialização tem o seu início na infância e se estende até à adolescência. Neste sentido, importa mencionar que a qualidade do laço emocional construído na díade cuidador-criança poderá contribuir de forma significativa para um desenvolvimento emocional mais saudável durante a adolescência, pois fortalece a autoestima do indivíduo através da formulação de modelos internos mais positivos e exerce influência na aquisição de competências sociais (Adam, 1994 in Nunes et al., 2017). No decorrer deste processo, as oportunidades de aprendizado e as vantagens sociais vão se juntando de acordo com a aceitação pelo grupo de pares (Dereli, 2009).

A falta de amigos e o isolamento, como resultado da carência de competências socioemocionais pode provocar diferentes reações em níveis variados de gravidade, desde a raiva expressa em comportamentos agressivos, como a autopiedade envolvendo depressão, abuso de substâncias, e intensificação da fantasia, que maioritariamente se manifesta através do estabelecimento de relações com grupos de pares antissociais. Esta carência no processo de socialização e desenvolvimento das competências socioemocionais acarreta profundas consequências para o indivíduo podendo comprometer o seu desenvolvimento e ajustamento psicossocial que pode ser identificado na vida do jovem através dos problemas de comportamento, baixa autoestima, dificuldades escolares, suicídio, além dos quadros clínicos como a depressão e a esquizofrenia (Remédios, 2010).

Estudos indicam que jovens que apresentam déficits nas competências socioemocionais possuem maior probabilidade de serem rejeitadas socialmente, com maior dificuldade no ajustamento emocional, com maior índice em problemas de saúde mental e níveis mais baixos na autoconfiança (Elksnin & Elksnin, 2004). Portanto, o desenvolvimento de competências socioemocionais relaciona-se a um ajustamento social mais saudável contribuindo para a criação de habilidades importantes para o desenvolvimento positivo do jovem (Cunha & Rodrigues, 2010).

O desenvolvimento de competências socioemocionais tem como principal objetivo promover o desenvolvimento global do indivíduo, através da criação de uma aliança dos componentes cognitivos e afetivos (Soares et al., 2015). As Competências socioemocionais estão classificadas em cinco grandes categorias: a) autoconsciência: percepção de suas próprias emoções, limitações, valores; b) consciência social: preocupação com o outro, identificar as emoções do outro, aceitação dos sentimentos diferentes dos seus, lidar com as diferenças e respeitar o outro; c) tomada de decisão responsável: habilidade na identificação de problemas reais, refletir sobre as situações, capacidade de resolução de problemas de forma ética, sem provocar dano ao outro; d) relacionamento interpessoal: capacidade para construir laços saudáveis com comprometimento e cooperação, comunicação assertiva, capacidade de negociação, ou seja, habilidade na gestão de conflitos, saber pedir e oferecer ajuda e, e) autorregulação: capacidade de gerir suas próprias emoções e comportamento no intuito de alcançar um propósito envolvendo a motivação, a disciplina e a persistência frente aos desafios, podendo utilizar-se de humor e criatividade (Casel, 2020). As competências socioemocionais são aplicadas durante o percurso de vida de acordo com as necessidades existentes no contexto social do indivíduo (Saarni, 1999 in Zych et al., 2018).

As competências socioemocionais são definidas como um conjunto de traços, comportamentos e habilidades que incluem especificamente variáveis como: atitude, valores, interesse e curiosidade; aspetos do temperamento e da personalidade (abertura para a experiência, conscienciosidade, extroversão, neuroticismo ou estabilidade emocional e amabilidade), variáveis sociais como liderança, capacidade para trabalhar com outras pessoas e sensibilidade social, conceitos dirigidos à autoeficácia, autoestima e identidade pessoal, práticas laborais (e.g. disciplina, esforço, persistência e gestão do tempo) e emoções dirigidas a tarefas específicas, nomeadamente entusiasmo e ansiedade (Abed, 2014). Outras variáveis como a persistência, resiliência, comprometimento, capacidades concernentes ao aprendizado, formas de pensar, comunicar, colaborar, entre outras também estão integradas na definição. A promoção das competências socioemocionais tornou-se num assunto de interesse quando se percebeu que estas competências são fundamentais para o alcance do sucesso, não somente na esfera interpessoal como também no bem-estar subjetivo (Elksnin & Elksnin, 2004), na vida académica e ao longo de sua vida adulta devido as sucessivas exigências e desafios impostas pela sociedade atual (Payton et al., 2000 in Soares et al., 2015).

A competência social é um construto abrangente e está relacionado com a capacidade de enfrentamento do sujeito frente as transformações sociais, de sua interação com o meio ambiente e como ele responde às demandas da vida e ajusta suas reações comportamentais aos diferentes contextos (Vaughn & Hogan, 1994 in Soares, 2015). Em um estudo realizado por Anish et al., (2014), os autores apresentaram um modelo de competência social que consiste em cinco características importantes: autoconceito, comportamento pró-social, orientação a objetivos, resiliência e pensamento racional. O autoconceito refere a atitude que o indivíduo tem em relação a si mesmo, decorrente da maneira como se percebe e se vê; o comportamento pró-social está relacionado com a

empatia, cuidado e ajuda e também com capacidade na comunicação e relacionamento interpessoal e respostas de *coping* (enfrentamento) das emoções; a orientação de objetivos refere a autoconsciência (consciência de si em diferentes aspectos do eu, incluindo traços, comportamentos e sentimentos), pensamento crítico, pensamento criativo e tomada de decisão; a resiliência está relacionada com a capacidade de enfrentamento do estresse, enfrentamento das emoções e a resolução de problemas; pensamento racional diz respeito ao pensamento crítico e tomada de decisão. Portanto na visão dos autores, o indivíduo que possui estes cinco domínios que compõe o modelo de competência social é considerado socialmente competente e esta competência auxilia o indivíduo na obtenção de sucesso, felicidade e conquistas na vida.

De acordo com Ma (2012), a competência social apresenta três aspectos importantes que estão relacionados com: (a) capacidade de criar relações interpessoais saudáveis e capacidade na resolução de conflitos (b) desenvolvimento de uma identidade pessoal e de um grupo em particular e (c) orientação cívica (direcionamento para o exercício da cidadania de forma responsável). O desenvolvimento de relações positivas com diferentes pessoas de seu contexto social (e.g., pais, irmãos, parentes, colegas, professores e outros adultos) é uma importante competência que contribui para que as crianças e os adolescentes vivam feliz em nossa sociedade.

A competência social favorece a construção de relacionamentos saudáveis e produtivos e consiste na capacidade de organizar as emoções, os pensamentos e comportamentos em prol de suas metas pessoais e circunstanciais de forma a alcançar resultados satisfatórios para o próprio sujeito e em suas relações com os outros (Leme et al., 2016). Portanto, trabalhar com os adolescentes os componentes afetivos, cognitivos e comportamentais da competência social como gerenciamento do estresse, resolução de problemas e respostas comportamentais adaptadas em diferentes contextos se faz

necessário, pois contribui para o desenvolvimento e fortalecimento da competência social (Anish et al., 2014). O sucesso acadêmico é um dos indicadores do desenvolvimento positivo do jovem podendo ser observado desde o início da adolescência, e uma vez estando presente no percurso acadêmico do indivíduo o conduzirá a uma trajetória acadêmica promissora (Oberle et al., 2014). Muitas mudanças sociais, cognitivas e fisiológicas ocorrem no início da adolescência e nesta fase o foco da atenção antes dada a família, passa a ser direcionada especialmente ao grupo de pares e a outros contextos como a escola. Dentro deste contexto, é importante a presença das competências socioemocionais porque são um contributo nas relações sociais do adolescente em sala de aula com os colegas e com os professores, contribuindo para a promoção do desenvolvimento positivo durante o percurso da adolescência (Oberle et al., 2014). Em um estudo realizado por Ma et al., (2000), os autores identificaram que o relacionamento saudável dos adolescentes com seus pais, colegas e professores em seus diferentes contextos sociais tendem a reduzir os comportamentos antissociais. Em suma, o apoio que o adolescente recebe nestas relações interpessoais juntamente com o autoconceito positivo, são antecessores essenciais na promoção de competência social que contribui para o desenvolvimento positivo. As competências sociais integram comportamentos que se manifestam numa experiência interpessoal através de expressão adequada e coerente de sentimentos, opiniões, atitudes ou desejos (Elliott & Busse, 1991 in Nunes et al, 2017).

O desenvolvimento de competências emocionais, especialmente relacionado ao conhecimento emocional, tem sido considerado um fator promotor de saúde e bem-estar contribuindo para a adaptação social e escolar e traduzindo-se na capacidade de adaptação do sujeito a situações em seus mais diversos níveis de complexidade, de forma saudável e mais bem ajustada e eficaz (Machado, 2012). Vale ressaltar que a partir do momento que as Ciências Humanas deram lugar central às emoções, as teorias das emoções procedentes

da Etologia, Psicologia e Psicanálise voltaram-se à compreensão da integração e da interligação da emocionalidade e do desenvolvimento emocional, com os outros sistemas de desenvolvimento humano, como a biologia, a cognição, o comportamento, e o desenvolvimento social (Machado, 2012). A capacidade de identificar e nomear as emoções é especialmente importante durante a adolescência. Esta capacidade está relacionada com a orientação e o suporte recebido, na resolução de seus conflitos emocionais durante o seu desenvolvimento. Se esta orientação foi ineficaz, o indivíduo tentará evitar pensamentos e sentimentos que estejam relacionados com o problema que esteja vivenciando. Diante da dificuldade em identificar as emoções, o adolescente poderá ser menos capaz de resolver problemas emocionais de maneira construtiva e terá maior dificuldade em aceitar seus próprios sentimentos (Lau et al., 2012). De acordo com Nunes et al., (2017), a aprendizagem primária das competências se desenvolve a partir das relações interpessoais estabelecidas entre a criança e seus pais ou cuidadores. No decorrer destas relações de proximidade, as representações mentais de si e do mundo vão sendo criadas e o indivíduo passa a interpretar, antecipar e planejar os eventos com base nestas representações. Estes modelos internos dinâmicos se dão a partir dos primeiros meses de vida da criança e com base em cuidados responsivos (adequados às necessidades da criança), a mesma desenvolve modelos internos mais positivos de si e dos outros, os quais poderá encerrar em si recursos pessoais úteis no enfrentamento do sofrimento e durante a adolescência equacionar os pais como apoio e suporte consistente (Bowlby, 1969). A aquisição de competências permite uma maior segurança emocional, pois contribui para o desenvolvimento de sentimentos de aceitação e valorização promovendo a satisfação pessoal a autoestima e o bem-estar, como também comportamentos adaptativos.

Algumas competências como a assertividade, empatia e autocontrole exige que o indivíduo seja capaz de desenvolver comportamentos aceitos socialmente, os quais

fortalecerão a vivência das relações interpessoais positivas desempenhando função protetora diante de fatores de riscos durante a adolescência (Gresham, 1986 in Nunes et al., 2017). A empatia está relacionada a respostas que encerram em si componentes cognitivos e afetivos que permite ao ser humano o acesso aos estados internos do outro e ao mesmo tempo corresponde afetivamente diante das informações obtidas a respeito do outro. Essa capacidade de participar das emoções e pensamentos das outras pessoas gera mudanças comportamentais no observador, como se ele mesmo estivesse envolvido na situação (Eisenberg, 2000; Hoffman, 2000). Muitos estudos indicam que a empatia exerce uma função importante para a vida em sociedade, estando relacionada a comportamentos pró-sociais (Batson et al., 2003; Eisenberg, 2000; Rameson, et al., 2011), diminuição da agressividade em crianças (Garaigordobil & Galdeano, 2006; Moreno & Fernández, 2011), antecipação no julgamento moral (Galvão et al., 2010) e maior responsabilidade pessoal e social (Sanmartín, et al., 2011). A empatia pode ser definida como uma resposta afetiva que é mais adaptada à situação do outro do que a própria do observador. Durante os encontros sociais, o indivíduo ao observar as reações emocionais do outro ou ao se imaginar na situação do outro, experimenta vicariamente, sentimentos que não lhes são próprios a sua condição do momento, e que podem ser chamados de sentimentos empáticos (Hoffman, 2000).

É importante que particularmente os adolescentes sejam ensinados, a compreender os possíveis conflitos que podem surgir com os outros e saibam desenvolver e usar estratégias de negociação interpessoal com os colegas e adultos. É também relevante que o adolescente desenvolva uma identidade clara, ou seja, que tenha formado um completo conceito de si mesmo que inclui aspetos da identidade pessoal, identidade de grupo, identidade social, identidade nacional ou racial, identidade vocacional ou profissional, estereótipo de função sexual e identidade religiosa tendo definido quais são seus valores,

crenças e metas com os quais está solidamente comprometido e quais as direções que deseja seguir pela vida. A competência social no adolescente é determinada pelo meio social (família, escola, comunidade), o qual está inserido e de sua interação com o mesmo. Um adolescente visto como socialmente competente é aquele que desenvolve um senso de pertencimento, de valorização e de contribuição para a sociedade (Anish et al., 2014).

Uma das formas que o jovem poderá contribuir para sociedade é através do engajamento cívico. Estudos apontam que o envolvimento religioso é um importante preditor para o engajamento cívico e que indivíduos envolvidos religiosamente são mais ativos em ações de voluntariado e fazem mais doações monetárias para ações voltadas à caridade (Bekkers & Veldhuizen, 2008). Para Bekkers & Schuyt (2008), indivíduos religiosos são ensinados em sua fé a agirem de maneira mais altruísta e a se envolverem mais em atividades religiosas. Desta forma, desenvolvem um sentimento de que é uma obrigação moral ajudar o outro, ser voluntário e praticar atos de caridade. A religião pode ser encarada como uma sub-comunidade dentro da sociedade que, favorece a criação de laços e redes sociais entre os seus membros promovendo a integração e a criação de laços com a sociedade civil (Botterman, 2010).

Religião, Religiosidade e Espiritualidade: aspectos gerais

Das interpretações existentes para a palavra religião (*religio* no latim), prevaleceu a de *re-ligare* que, no sentido de unir, tornar a ligar, destaca a relação ente o ser humano e Deus, sendo esta a origem da palavra adotada por São Tomás de Aquino nos seus escritos que remonta à Idade média onde a busca de Deus e pela santidade intensificavam, tendo como mediadora a Igreja e a Religião (Costa Catré et al., 2016). Sendo o pecado humano o responsável pela perda da santidade e da justiça originais, o homem, de acordo com São Tomás de Aquino, encontra-se enfraquecido em suas forças, embora o seu fim esteja

destinado a algo muito maior mesmo após o pecado, sendo este último antagónico à Lei de Deus. Diante desse panorama faz-necessário que a natureza humana volte a ligar (*re-ligare*) a Deus, através da *religio* (religião). Portanto, a religião é concebida como o conjunto de laços que unem o ser humano a Deus, através de atividades representativas que carregam o simbolismo de sua ligação ao sagrado através da linguagem, os ritos e os gestos que lhe são próprios (Costa Catré et al., 2016).

Uma concordância em relação ao constructo da religião tem surgido entre alguns investigadores os quais afirmam que há uma necessidade premente de um consenso relativamente ao constructo. De forma lacónica as características mais aceitáveis independentemente da religião e da cultura a qual esteja inserida são as seguintes: a sua organização/instituição, a sua convicção/crença, a sua doutrina, a tradição, as vertentes sociais e comunitárias, a sua manifestação pública, as normas morais (pessoal e social). Ainda de acordo com alguns investigadores essa conceção a respeito da religião pode incluir o sobrenatural, o não-natural, o teísmo, o deísmo, o ateísmo, o monoteísmo, o politeísmo e, em ambos os casos, divindades finitas e infinitas, representando-se assim como a busca do sagrado que ocorre objetivamente (Hill et al., 2000).

O conceito de religião é formado por características institucionais (rituais, dogmas), por manifestações religiosas pessoais (como sentimento de espiritualidade) e práticas religiosas (Moodley et al., 2012). Para Koenig (2009), a religião concebe o envolvimento em crenças, práticas e rituais ligados ao sagrado. É um conceito que também incorpora crenças em espíritos, anjos e demónios, como também crenças sobre a vida depois da morte, com normas específicas da vida em grupo, sendo possível praticar em comunidade ou em privado (Koenig, 2009). A religião pode ser definida como um conjunto de crenças organizadas, práticas, rituais e símbolos que propõe facilitar o contato com o transcendente e o sagrado (Koenig et al., 2006). O constructo da religião tem estado relacionado ao

fenómeno institucional, tendo em conta que cada religião é definida de acordo com as suas características específicas, assim como os seus próprios limites (Miller & Thoresen, 2003).

As definições de espiritualidade e religiosidade encontram-se correlacionadas de maneira que, se houver uma mudança em um dos constructos automaticamente o outro será afetado. Por exemplo, uma definição histórica e tradicional compreende a espiritualidade como sendo um dos componentes da religiosidade, ao passo que uma definição moderna compreende que a espiritualidade inclui a religiosidade, mas pode ir além dela (Koenig, 2008 in Dell’Aglia, 2017). Neste estudo adotaremos a perspetiva moderna que compreende que a espiritualidade inclui a religiosidade podendo ir além dela.

A religiosidade, como fenómeno pertencente a religião apresenta algumas diferenças de acordo com cada crença, a sua forma de organização assim como as práticas de cada religião (Good et al., 2011), podendo causar confusão em relação aos conceitos entre religiosidade e espiritualidade, uma vez que a religiosidade pode ter como foco a espiritualidade e esta pode ser buscada de forma religiosa (Miller & Thoresen, 2003 in Dell’Aglia, 2017). De acordo com Hyman e Handal (2006), a associação entre religião e religiosidade não está completamente definida e tão pouco clara, o que levou os mesmos autores a depreender que poderemos, ou não, estar perante o mesmo constructo, constructos diferentes, ou que um e outro poderão estar relacionados.

Encontrar uma definição para religiosidade tem sido uma tarefa complexa (Koenig et al., 2006) e difícil, por ser muitas vezes abstruso em sua compreensão (Miller & Thorese, 2003 in Dell’Aglia, 2017). Good e colaboradores (2011), aconselham unificar o conceito de religiosidade/espiritualidade (R/E) em apenas um constructo. Alguns autores associam a religiosidade com a busca pelo sagrado, por uma divindade ou por figuras não materiais, enquanto que para outros a religiosidade diz respeito ao quanto o indivíduo aceita e segue uma religião (Barbosa et al., 2015).

Para autores como Miller e Thoresen (2003), elucidar de forma clara e simples o conceito da espiritualidade não é uma tarefa fácil. A espiritualidade pode estar associada ao transcendente, enquanto que a religiosidade é entendida como um fenómeno institucional (Miller & Thoresen, 2003 in Dell'Aglio 2017). A espiritualidade é um conceito mais complexo e difícil de definir e pode ser entendida como algo mais pessoal e sem regras e sem ligação ou subordinação a qualquer religião (Koenig, 2009). O objetivo da espiritualidade propõe responder a questões relacionadas com a vida, significado e relação com o transcendente ou sagrado, que poderá conduzir ao desenvolvimento de práticas e rituais religiosos (Koenig et al., 2006). A espiritualidade não apresenta uma exigência de uma referência externa, uma teologia, divindade, profeta ou professor como aquele que transmite a verdade. Isso produz heteronomia (seguindo regras estabelecidas por outros) e não integração pessoal. A busca espiritual é a sabedoria pessoal interior. "Autotranscendência" pode significar apenas que não somos egoístas em buscar uma sabedoria mais ampla (Roehlkepartain et al., 2006).

A divisão entre os conceitos de religiosidade e espiritualidade pode acarretar uma propagação de conceitos e medidas desnecessárias, uma vez que existe nas formas de religiosidade a inclusão das dimensões institucionais como as individuais (Hill & Pargament, 2003 in Brito, 2014). Diante da dificuldade em conceituar e definir separadamente os constructos, alguns autores alegam ser mais útil definir um único constructo de religiosidade/espiritualidade (R/E), que compreende inúmeras formas que envolvem tanto aspetos institucionais quanto pessoais de conexão com o sagrado (Good et al., 2011 in Jhan, 2014). Miller e Thoresen (2003), entendem que os constructos religiosidade e espiritualidade podem ser melhor compreendidos, quando há uma justaposição entre os mesmos, já que a religiosidade pode ter como foco a espiritualidade, da mesma forma que espiritualidade pode ser buscada de forma religiosa, sendo possível

perceber que ambos os constructos compartilham de características comuns e também mantêm características não compartilhadas. A partir deste ponto de vista, pode-se exemplificar a R/E como sentimentos e comportamentos que compreendem a busca pelo sagrado e que ocorrem tanto dentro de instituições religiosas ou fora delas (Good et al., 2011). Portanto, neste estudo assumiremos a R/E como sinónimos que encerra em si características emocionais e comportamentais de busca pelo sagrado.

O papel da Religião e a Religiosidade/Espiritualidade (R/E) na adolescência

A adolescência é um período em que parece haver maior receptividade às experiências religiosas, sendo este um dos motivos que fomenta a investigação entre religiosidade e adolescência (Good & Willoughby, 2008 in Dell’Aglío 2017). Este é um período do desenvolvimento humano onde uma série de fatores relacionados à construção da identidade, maturação cognitiva e neurológica, assim como transformações nos relacionamentos interpessoais proporciona a procura por filosofias e ideais espirituais e religiosos, a conversão e o engajamento religioso (Good & Willoughby, 2008 in Dell’Aglío 2017). Para Dalgalarondo (2008), o componente religioso é um intermediário na formação da identidade total. Para este autor, os símbolos, valores, rituais, comportamentos valorizados e indesejáveis que constituem determinada religião, agem na formação da identidade da pessoa. Assim, a religião pode oferecer recursos para a consolidação da identidade do adolescente e servir de orientação para o indivíduo em suas relações sociais.

Um dos períodos mais importantes do desenvolvimento humano é a adolescência, sendo esta uma fase em que o sujeito se encontra mais vulnerável podendo envolver-se em situações de risco, tanto no âmbito biológico, psicológico e social (Pessalacia, 2010 in Barbosa et al., 2015). Num estudo de revisão feito por Barbosa et al., (2015), identificou-se a importância do envolvimento em práticas religiosas e espirituais para a promoção de resiliência, assim como também convergência entre os artigos analisados sobre a

Religiosidade/Espiritualidade (R/E), como sendo um fator protetor e modelador na prevenção ao uso de álcool, tabaco e drogas ilícitas independentemente da filiação religiosa que o adolescente participa, levando os autores a concluir que, sendo esta uma importante fase do desenvolvimento humano, torna-se necessária a promoção da resiliência para que o adolescente possa ter um desenvolvimento saudável.

De acordo com Sinha et al., (2007), adolescentes que consideravam a religião como algo importante e participavam mais em atividades religiosas, apresentaram menor probabilidade de se envolverem em comportamentos de risco, como por exemplo: uso de álcool, maconha e tabaco. Como resultado dos conflitos que surgem nesta fase do desenvolvimento, o adolescente busca se integrar em um grupo que, conseqüentemente, influenciará o seu comportamento e o leve a tomar atitudes, as quais provarão a sua aceitação. Estudos indicam que muitos fatores (e.g. as relações sociais e a menor associação do adolescente com pares desviantes), contribuem para o efeito protetor da religiosidade e consumo de drogas (Cavalcante, 2008). Em relação à diminuição de comportamentos de risco destaca-se ser a religiosidade interna um fator protetor, pois a mesma fornece orientações morais e fortes redes de contatos sociais e a menor associação com pares desviantes (Mellor et al., 2011; Dunn, 2005).

A religiosidade/espiritualidade possibilitam que os adolescentes desenvolvam um comportamento mais moderado e cauteloso em relação ao uso de drogas, assim como também melhor anuência às regras e limites, níveis elevados de bem-estar, maior capacidade na realização de tarefas, maior respeito pelo próprio corpo e mente (Barbosa et al., 2015), menos sintomas depressivos e menor envolvimento em comportamentos de risco (Cotton et al., 2005). No estudo realizado por Bezerra et al., (2009) a religiosidade/espiritualidade mostraram ser fatores de proteção contra o uso de bebidas alcoólicas, drogas e tabaco em jovens adolescentes. Neste mesmo estudo, as análises dos

resultados apontaram que a exposição ao consumo de drogas e o tabagismo estava inversamente associada à afiliação e prática religiosa, independentemente do sexo dos participantes. (Bezerra et al., 2009). Uma investigação realizada com o objetivo de afirmar a eficácia da religiosidade em relação à moderação genética, para o consumo de álcool em adolescentes e adultos emergentes, constatou que a religiosidade modera os efeitos genéticos para o consumo problemático de álcool na adolescência, mas não no início da idade adulta e isso se deve pelo fato da religião proporcionar na vida dos jovens maior controle social (Button et al., 2010 in Barbosa et al., 2015).

Uma investigação realizada por Laird, Marks e Marrero (2011) concluiu que quanto maior a importância da religião para as mães dos participantes, maior é a importância da religião para os mesmos, apresentando-se como um fator de proteção indireto para os jovens frente ao envolvimento em comportamentos antissociais. Não obstante, são as crenças dos adolescentes a respeito da importância e da lealdade com os compromissos religiosos que se apresentam mais fortemente como um fator de proteção contra comportamentos de risco (Laird et al., 2011). É indiscutível a presença da família, do apoio parental quando se fala de fatores de proteção para os adolescentes concomitantes ao suporte religioso, uma vez que é a família responsável pela transmissão de valores, acompanhamento e imposição de limites (Oliveira et al., 2008 in Barbosa et al., 2015).

O envolvimento religioso na adolescência tem sido identificado como um fator de proteção, uma vez que possibilita o fortalecimento de vínculos no seio familiar, fornece apoio, suporte e respeito mútuo podendo ainda, favorecer a construção de uma autoestima positiva, a regulação emocional, assim como também a exibição de características de temperamento afável e flexível (Assis et al., 2006 in Becker et al., 2015), promovendo desta forma condições importantes ao desenvolvimento de uma identidade saudável e engajamento social (Good et al., 2011 in Jhan, 2014). Alguns autores apontam que

pertencer a grupos religiosos pode ser considerado como um fator protetor significativo para o desenvolvimento positivo (Assis et al., 2006 in Becker et al., 2015) e associados a comportamentos sociais positivos (Stolz et al., 2013 in Dell’Aglia 2017).

Muitos estudos realizados apontam que o envolvimento religioso está associado positivamente com o bem-estar psicológico, estando o envolvimento religioso inversamente associado à depressão (Stroppa & Moreira-Almeira, 2008). A religião pode desempenhar uma função protetora contribuindo para o surgimento de atitudes que influenciam, mesmo que indiretamente, a vida e o comportamento de jovens e adolescentes através das normas sociais e ensinamentos religiosos que podem atuar como um fator de proteção, por exemplo, ao risco de início de uma vida sexual precoce e envolvimento em comportamentos sexuais de risco e suas consequências (Bezerra et al., 2009). Uma vasta maioria de estudos realizados até o momento apontam que, maiores níveis de envolvimento religioso apresentam uma relação positiva com o bem-estar psicológico como satisfação com a vida, felicidade, afeto positivo e moral elevado, melhor saúde física e mental (Stroppa & Moreira-Almeira, 2008). Vale ressaltar que apesar de a religião estar relacionada a emoções positivas e estilo de vida saudável, ela também pode provocar sentimentos de culpa, vergonha e medo, ou justificar agressão e isolamento social (Koenig, 2001).

A religiosidade/espiritualidade é apontada como um indicador de bem-estar psicológico e autoestima (Yonker et al., 2012 in Brito 2014). Estudos indicam que a R/E pode servir como fonte de motivação, *coping* religioso positivo, suporte social, além de estar relacionada como um fator de proteção na adolescência contra o uso de tabaco, álcool e outras drogas (Stroppa & Moreira-Almeida, 2008), e menor probabilidade de se envolver em comportamentos de risco, delinquência e crime (Koenig, 2001 in Panzini & Bandeira, 2005). Num estudo de revisão sistemática sobre a relação entre R/E, saúde e

comportamentos saudáveis em população adolescente, mais de 88,72% dos estudos analisados apresentaram uma relação positiva entre religiosidade/espiritualidade e atitudes e comportamentos saudáveis (Rew & Wong, 2006 in Jahn, 2014), além de possivelmente estar relacionado a outros comportamentos saudáveis como a prática de exercício físico (Melo et al., 2012) e alimentação saudável. Esta relação positiva se dá pelo fato de certas religiões apresentarem em seu escopo religioso algumas práticas e até estilo de vida que podem influenciar sua saúde.¹

Num estudo realizado por Jahn e Dell’Aglío (2017), foi possível observar que a religiosidade pode ser uma fonte de amparo para a resolução de problemas na vida dos adolescentes. As investigações sobre o envolvimento religioso na adolescência indicam que ambos estão relacionados positivamente a comportamentos mais saudáveis e com menor prática (e.g. uso de drogas), que ofereça risco à vida (Mellor et al., 2011; Pitel et al., 2012). Neste sentido, construir espaços religiosos como locais que possibilitem trocas sociais, assim como também investir na continuidade das relações dos jovens com as instituições religiosas pode proporcionar tanto o bem-estar social quanto ajudar o indivíduo a construir uma relação que configura a instituição como fonte de apoio, que é considerado como importante fator de proteção na adolescência, além de fortalecer a relação dos adolescentes com Deus, o sagrado ou o transcendente, considerado como um importante fator de *coping* e associado a eventos positivos na vida (Jahn, 2014). A existência de graus mais elevados de práticas religiosas e crenças em adolescentes possibilita, que os mesmos tenham maior controle sobre os seus impulsos e maior satisfação, o que contribui para a melhor estabilidade na saúde mental e melhor estratégia de coping (Pajevic et al., 2007).

¹ “e.g. Um dos votos batismais da Igreja Adventista do 7º Dia apresenta o cuidado com a saúde mente/corpo como um dos votos: “Crêem que o corpo é o templo do Espírito Santo; e irão honrar Deus cuidando do mesmo, evitando o uso daquilo que é prejudicial, abstendo-vos de todos os alimentos imundos, do uso, fabricação ou venda de bebidas alcoólicas; do uso, fabricação ou venda de tabaco em qualquer das suas formas, para consumo humano; e do uso indevido ou do tráfico de narcóticos ou outras drogas?”. (Manual de Igreja Adventista do Sétimo Dia, 18ª edição).

Em sua maioria, as religiões que apresentam de forma bem definida as suas tradições e têm pessoas comprometidas em sua liderança apresentam maior probabilidade de promover experiências humanas positivas ao invés de negativas (Koenig, 2001).

Capítulo 2

Objetivos

O estudo sobre o Desenvolvimento Positivo dos Jovens (DPJ) se torna de fundamental importância para a sociedade, especialmente quando pensamos nas novas gerações, responsáveis diretamente pelas mudanças sociais futuras e pela renovação de valores e tradições. A frequente modificação das tradições resulta no surgimento de novos valores nem sempre tão positivos ou altruístas como eticamente desejável. Compele então a responsabilidade moral da sociedade em geral, especialmente a família, escola e demais instituições encarregadas de educar formalmente os jovens, pelo processo de transmissão de valores positivos (Rizzo et al., 2014). Neste caso, o presente trabalho tem como principal objetivo investigar a influência da religião como possível fator de promoção de competências sociais e emocionais e também de um desenvolvimento positivo em adolescentes com idade entre 15 a 18 anos. Mais especificamente pretende-se:

- a) verificar se os adolescentes que professam uma religião se distinguem dos que não professam em termos de um conjunto de competências sociais e emocionais - Competências Básicas, Resolução de Problemas, Regulação Emocional, Relações Interpessoais e Definição de Objetivos, Cooperação, Assertividade, Empatia e Autocontrole - e em termos de desenvolvimento positivo operacionalizado através dos 5Cs (Competência, Cuidado, Confiança, Caráter e Conexão).
- b) analisar o impacto das práticas e crenças religiosas nas competências socioemocionais e no desenvolvimento positivo dos adolescentes que professam uma religião
- c) Analisar em que medida as competências socioemocionais consideradas neste estudo são preditivas do desenvolvimento positivo dos adolescentes que professam uma religião.

Considerando estes objetivos, estabelece-se por hipótese que:

H1) Adolescentes que professam uma religião são mais competentes do ponto de vista socioemocional do que os adolescentes que não professam uma religião e possuem mais indicadores de desenvolvimento positivo;

- 1) H2) Entre os adolescentes que praticam uma religião, o modo como essa prática é realizada (orar, meditar, leitura religiosa, assiduidade em eventos e cultos religiosos) contribui para a promoção das competências sociais e pessoais e do desenvolvimento positivo.
- 2) H3) Existe uma relação positiva, moderada a forte, entre as competências socioemocionais e o desenvolvimento positivo da juventude dos adolescentes religiosos.
- 3) H4) As competências socioemocionais são preditoras do desenvolvimento positivo dos adolescentes religiosos da amostra.

Capítulo 3

Metodologia

Caracterização da amostra

A amostra deste estudo é composta por 145 adolescentes, de ambos os sexos com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos ($M= 16,59$ e $DP= .95$), todos estudantes do ensino secundário. Em relação às características dos sujeitos que compõem a amostra, considerou-se a sua distribuição por duas sub-categorias constituídas com base no critério de estes adolescentes seguirem (GSR) ou não seguirem (GNSR) uma religião. Dado o objeto de estudo desta dissertação, também se procedeu a uma caracterização desta amostra tendo em conta diversos aspetos ligados à religião e à sua prática religiosa. Deste modo, a sub-categoria dos adolescentes que indicaram seguir uma religião será caracterizada em relação aos dados religiosos e suas práticas religiosas.

A tabela 1 apresenta as características dos sujeitos que compõem a amostra considerando a sua distribuição por duas sub-categorias constituídas com base no critério de estes adolescentes seguirem (GSR) ou não seguirem (GNSR) uma religião.

Tabela 1

Características gerais das sub-categorias da amostra (N=145)

		GNSR (n=41)		GSR (n=104)	
		<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Sexo	Masculino	23	15.90	25	17.20
	Feminino	18	12.40	79	54.50
Idade	15	2	1.40	17	11.70
	16	16	11.10	35	24.10
	17	10	6.90	36	24.80
	18	13	9.00	16	11.00
Ano de escolaridade	10º	3	2.10	30	20.70
	11º	21	14.50	41	28.30
	12º	17	11.60	33	22.80
Nível Socioeconómico	Baixo	12	8.30	63	43.40
	Médio	22	15.20	34	23.40
	Alto	7	4.90	7	4.80

Legenda: GNSR=grupo que não segue uma religião; GSR= grupo que segue uma religião.

A presente amostra é composta por 145 adolescentes do ensino secundário. Sendo que destes, 41 adolescentes (28.3 %), não seguem uma religião e 104 adolescentes (71,7%), seguem uma religião. Verifica-se que na sub-categoria de adolescentes que seguem uma religião prevalecem as raparigas (54.50%), e adolescentes de nível socioeconómico baixo (43.4%). No que diz respeito aos adolescentes que não seguem uma religião, é de referir que na presente amostra prevalecem adolescentes do sexo masculino (15.90%), e de nível socioeconómico médio (15.2%).

Tabela 2a

Características religiosas da sub-categoria dos adolescentes que seguem uma religião (N=104)

		<i>n</i>	<i>%</i>
Religião	Católica	80	76.9
	Adventista	23	22.1
	Evangélica	1	1.00
Livre vontade a escolha em seguir uma religião	Não	11	10.60
	Sim	93	89.40
Segue a mesma Religião dos pais	Não	7	6.70
	Sim	97	93.30
Frequência que vai à igreja	Todas as semanas	55	52.90
	Todos os meses	15	14.40
	6 a 10 vezes por ano	6	5.80
	3 a 6 vezes por ano	6	5.80
	2 a 3 vezes por ano	7	6.70
	Uma vez por ano	7	6.70
	Não vou	8	7.70

Como se pode verificar mediante a análise da tabela 2a, a maior parte dos adolescentes que professam uma religião pertencem à religião católica (76,09%), frequentam a igreja semanalmente (52,9%) e apenas uma minoria não segue a religião de sua livre vontade (10,6%).

Tabela 2b

Características religiosas da sub-categoria dos adolescentes que seguem uma religião (N=104)

		<i>n</i>	<i>%</i>
Anda na catequese	Não	57	54.80
	Sim	47	45.20
Pertence a alguma associação religiosa	Não	78	75.00
	Sim	26	25.00
Qual	Escuteiros	4	3.80
	Desbravadores	19	18.30
	GVX	2	1.90
	Grupo de jovens	2	1.90
Costuma orar ou rezar	Não	34	32.70
	Sim	69	66.30
	Omissos	1	1.0

De acordo com os dados apresentados na tabela 2b, é maior o número de adolescentes que não participam de uma associação religiosa. Verifica-se também que não chega a ser metade o número de adolescentes que frequenta catequese e que um pouco mais de metade apresenta o costume de orar ou rezar.

Tabela 2c

Características religiosas da sub-categoria dos adolescentes que seguem uma religião (N=104)

		<i>n</i>	<i>%</i>
Acredita nas doutrinas de sua religião	Não	18	17.30
	Sim	85	81.70
	Omissos	1	
Gosta de participar em eventos religiosos	Não	33	31.70
	Sim	71	68.30
Pertencer a uma religião contribui para uma sociedade mais justa	Não	40	38.50
	Sim	63	60.60
	Omissos	1	1.0

Verifica-se mediante a análise da tabela 2c, que os adolescentes religiosos são participativos no que se refere aos eventos religiosos e também acreditam que a religião é um fator que contribui para a justiça social.

Tabela 2d

Características religiosas da sub-categoria dos adolescentes que seguem uma religião (N=104)

		<i>n</i>	<i>%</i>
A religião contribui para dar sentido à vida	Não	27	26.00
	Sim	74	71.20
	Omissos	3	
Utiliza algum recurso religioso quando está ansioso ou stressado	Não	41	39.40
	Sim	62	59.60
	Omissos	1	
Qual recurso	Oração	33	31.70
	Meditação	8	7.70
	Leitura religiosa	2	1.90
	Oração e meditação	7	6.70
	Leitura religiosa e oração	6	5.80
	Meditação e leitura religiosa	1	1.0

Como se pode verificar mediante a análise da tabela 2d, a maior parte dos adolescentes que professam uma religião, recorre à prática da oração como forma de atenuar a ansiedade ou o stresse e acreditam que a religião contribui para dar sentido à vida.

Tabela 2e

Características religiosas da sub-categoria dos adolescentes que seguem uma religião (N=104)

		<i>n</i>	<i>%</i>
Recorre a alguma prática religiosa para resolução de conflito	Não	51	49.00
	Sim	53	51.00
Qual prática	Oração	33	31.70
	Meditação	1	1.00
	Leitura religiosa	2	1.90
	Oração e meditação	5	4.80
	Leitura religiosa e oração	5	4.80
	Meditação e leitura religiosa	1	1.0
Sentes-te confortável no teu meio por pertencer a uma religião	Não	10	9.60
	Sim	94	90.40
Sentes-te aceite e respeitado no teu meio social por praticar uma religião	Não	9	8.70
	Sim	95	91.30

De acordo com os dados apresentados na tabela 2e, cerca de metade (51%) dos adolescentes recorre a algum tipo de prática religiosa para resolver conflitos, principalmente à oração (31,7%). Verificou-se que a maior parte dos adolescentes sentem-se confortáveis no meio social por pertencer a uma religião e também aceites e respeitados por praticar uma religião.

Tabela 3

Características religiosas da sub-categoria dos adolescentes que seguem uma religião (N=104)

	M	(DP)
Seguir uma religião é importante para a minha vida	3.44	1.10
Acreditar em Deus é importante para mim	3.60	1.24
É importante seguir os princípios da minha religião como forma de orientar-me no dia – a-dia	2.99	1.23
É importante seguir os ensinamentos da minha religião quando tenho um problema para resolver	3.12	1.28
É importante procurar força e suporte em Deus quando tenho algum problema	3.42	1.37
É útil pertencer a uma associação religiosa de jovens	2.73	1.38

Analisando a tabela 3, ao comparar a média dos resultados com a escala de classificação dos itens (de 1 a 5), foi possível identificar que adolescentes que integram a amostra deste estudo consideram que, é muito importante para a sua vida acreditar em Deus. Verificou-se também que para os mesmos adolescentes, por vezes acreditam que é importante seguir uma religião e procurar força, suporte e orientação em Deus quando se tem algum problema. No que diz respeito à utilidade em pertencer uma associação religiosa e seguir os princípios da religião como forma de orientar-se no dia-a-dia, os adolescentes que compõe a presente amostra, consideram ser pouco importante.

Instrumentos

Questionário de dados sociodemográficos e religiosos (Fernandes & Nobre Lima, 2019)

Construído para recolher dados especificamente no âmbito desta investigação, este questionário foi composto por questões de natureza sociodemográfica (sexo, idade, ano de escolaridade, nível socioeconómico, etc), e religiosa (cf. Anexo 3). Para o cálculo do nível socioeconómico (NSE) dos adolescentes, com a intenção de minimizar as perdas de informação que ocorrem quando se leva em consideração apenas a profissão do pai, neste estudo foram introduzidos outros critérios de avaliação do nível socioeconómico dos respondentes nos moldes do que foi realizado por Simões (2000). Portanto, o NSE foi calculado a partir do cruzamento da informação relativa às profissões exercidas pelos pais com a informação relativa ao nível de estudos dos mesmos, tendo sido considerada a profissão mais relevante e o nível de estudos mais elevado, independentemente se essa informação diz respeito ao pai ou à mãe.²

Os adolescentes foram também inquiridos sobre se seguem uma religião e, no caso de responderem afirmativamente a essa pergunta, informavam sobre qual, se é de livre vontade, se participa de alguma associação religiosa, se pertence a mesma religião dos pais e também a outras questões relacionadas ao grau de importância que dá para a religião, a frequência com que vão à igreja, o sentido da religião para a vida, se recorre a alguma prática religiosa em situações de conflito, stresse e ansiedade e se sente confortável, aceite e respeitado no meio social por pertencer e praticar uma religião.

Social Skills Questionnaire [SSQ] (Gresham & Elliott, 1990; Mota et al., 2011)

O Social Skills Questionnaire - SSQ, faz parte do Social Skills Rating System - SSRS, um sistema de avaliação que consiste em várias escalas para a documentação do

² Assim sendo, integraram-se no nível socioeconómico baixo os adolescentes cujos pais são trabalhadores assalariados por conta de outrem, trabalhadores não especializados da indústria e da construção civil, mecânicos, eletricitas, motoristas, vendedores, empregados de balcão no pequeno comércio, empregados de mesa, empregados de limpeza, trabalhadores agrícolas, aposentados ou estão desempregados, desde que não possuam habilitações literárias superiores ao 9º ano de escolaridade. No nível socioeconómico médio integraram-se todos os adolescentes cujos pai e/ou mãe possuem habilitações literárias superiores ao 9º ano de escolaridade ou, não possuindo, exercem profissões como pequenos e médios empresários, comerciantes, funcionários administrativos, funcionários públicos, empregados de escritório, empregados de seguros, contabilistas, analistas de laboratório e agentes de segurança. No nível socioeconómico elevado, integraram-se os alunos cujos pai e/ou mãe exercem profissões relativas aos quadros superiores da administração pública, do comércio, da indústria e dos serviços, profissões liberais (gestores, diretores, advogados, economistas, engenheiros, arquitetos e médicos) ou cargos em organizações internacionais. No sentido de valorizar mais as habilitações literárias, os alunos cujos pais tenham ambos completado o ensino superior foram também enquadrados no nível socioeconómico elevado.

comportamento. Trata-se de um sistema que avalia diversas facetas específicas agrupadas em três escalas: competência social, problemas de comportamento e competência acadêmica, fatores que foram considerados na literatura existente como relevantes para o processo de adaptação e desajuste social. O SSQ adaptado para adolescentes portugueses por Mota *et al.*, (2011), é um instrumento de medida de competências sociais composto por 39 itens, que avalia a frequência (0 = nunca a 2 = frequentemente) e importância (0 = não é importante para 2 = indispensável) de quatro dimensões de habilidades sociais, as quais são: cooperação, que inclui comportamentos como ajudar os outros, compartilhar coisas e respeitar regras e diretrizes (itens 6, 9, 13, 14, 17, 20, 31, 35, 36 e 37), assertividade, capacidade para pedir informações a outras pessoas ou responder às ações de outras pessoas (itens 1, 3, 4, 16, 23, 26, 30, 33 e 38), empatia, capacidade de respeitar os sentimentos e pontos de vista dos outros (itens 2, 5, 8, 12, 21, 24, 25, 28, 29 e 39) e autocontrole que inclui comportamentos que se manifestam em situações de conflito, como responder adequadamente a provocações ou em situações em que não há conflito, mas onde é necessário comprometer atitudes (itens 7, 10, 11, 15, 18, 19, 22, 27, 32 e 34). O instrumento apresenta boas propriedades psicométricas e a análise de consistência interna usando o alfa de Cronbach, para cada uma das quatro dimensões separadamente (cooperação, assertividade, empatia e autocontrole), bem como para o total, em termos de frequência e importância, apresenta valores que variam entre $\alpha = 0.58$ e $\alpha = 0.87$. A análise de consistência interna do SSQ utilizado neste estudo, foi realizada através do cálculo do Alfa de Cronbach em cada dimensão separadamente. A dimensão Cooperação/frequência obteve o valor de $\alpha = 0,54$ sendo considerado muito baixo, pelo que foi excluído das análises. A dimensão Cooperação/Importância apresentou o valor de $\alpha = 0.71$ sem a questão de número 20 do instrumento. Assertividade/Frequência $\alpha = 0.62$, Assertividade/Importância $\alpha = 0.67$, Empatia/Frequência $\alpha = 0.60$, Empatia/Importância $\alpha = 0.78$, Autocontrole/Frequência $\alpha = 0.63$, Autocontrole/Importância $\alpha = 0.78$.

Escala de avaliação de competências sociais e emocionais para crianças e adolescentes “Para mim é fácil” - [EACSE] (Equipa Aventura Social & Gaspar et al., 2013)

A EACSE – CA é um instrumento de medida das competências pessoais e sociais. A versão é constituída por 43 itens que abordam competências das mais simples às mais complexas, nos diversos contextos da criança e jovem, tais como “Para mim é fácil dizer obrigado”; “Para mim é fácil defender os meus direitos”; “Para mim é fácil lidar com os colegas da escola”. A estrutura fatorial identifica 5 dimensões da competência social e

peçoal, as quais são: Competências Básicas (itens 4, 6, 8, 12, 13, 19, 20 e 27), Resolução de Problemas (itens 7, 9, 10, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 39, 42 e 43), Regulação Emocional (itens 1, 14, 17, 35, 36, 38 e 41), Relações Interpessoais (itens 2, 3, 5, 11, 15, 16, 18 e 37) e Definição de Objetivos (itens 31, 32, 33, 34 e 40). A análise da Escala "Para mim é fácil" quanto às propriedades psicométricas mostrou uma boa consistência interna para a escala total ($\alpha=0,92$) e para todos as cinco dimensões com valores entre $\alpha=0,87$ em "Resolução de Problemas" e $\alpha=0,62$ no " Definição de objetivos ". No presente estudo a EACSE apresentou boa consistência interna em quatro dimensões, sendo $\alpha=0,78$ para competências básicas, $\alpha=0,88$ para resolução de problemas, $\alpha=0,77$ para regulação emocional e $\alpha=0,72$ para relações interpessoais. Para a presente investigação optamos por retirar a dimensão "Definição de Objetivos", por apresentar valor insuficiente $\alpha=0,57$.

Positive Youth Development – Short Form [PYD – Short Form] (Geldhof et al., 2014; Matos et al., 2018)

O PYD-Short Form é uma versão reduzida da escala PYD, que foi adaptada na versão portuguesa por Matos et al., (2018), para a avaliação das competências (5Cs) dos jovens portugueses, que operacionalizam o desenvolvimento positivo da juventude. A estrutura fatorial identifica cinco dimensões: competência (itens 23, 25, 26, 27, 29, 34), confiança (itens 1, 2, 24, 28, 30, 33), caráter (itens 17, 18, 19, 20, 21, 22, 31, 32) conexão (itens 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10) e cuidado (itens 11, 12, 13, 14, 15, 16). A análise da Escala PYD-Short Form quanto às propriedades psicométricas mostrou uma boa consistência interna para todas as cinco dimensões com valores de $\alpha = 0,83$ para confiança, $\alpha = 0,87$ para competência, $\alpha = 0,82$ para caráter, $\alpha = 0,74$ para conexão e $\alpha = 0,74$ para cuidado. Na presente amostra a escala PYD-Short Form apresentou boa consistência interna para todas as cinco dimensões com valores de $\alpha = 0,86$ para confiança, $\alpha = 0,77$ para competência, $\alpha = 0,63$ para caráter, $\alpha = 0,79$ para conexão e $\alpha = 0,85$ para cuidado.

Procedimentos

Para a realização deste estudo, primeiramente foi feito um pedido de autorização junto a Direção Geral de Ensino - DGE e após a sua autorização, também foi encaminhado um pedido de autorização e de colaboração as escolas participantes, conforme anexo. Todas as escolas foram contatadas antecipadamente e informadas sobre os objetivos da pesquisa, bem como dos instrumentos a serem aplicados para a recolha de dados.

Procedimentos de recolha de dados

Os dados foram coletados em duas escolas de ensino secundário da região centro de Portugal e através de um formulário online elaborado na plataforma google forms. Relativamente à recolha nas escolas, as aulas para a aplicação dos instrumentos foram escolhidas aleatoriamente pelas escolas, e a recolha foi feita após o consentimento dos pais (cf. Anexo 1) obtido por cada aluno. Nenhuma informação foi fornecida à pesquisadora sobre as famílias que recusaram a participação, a fim de preservar sua identidade. Antes de dar início a recolha de dados, os pais e/ou responsáveis assinaram um termo de consentimento e os adolescentes assinaram um termo de assentimento, conforme anexo.

A aplicação foi efetuada em contexto de sala de aula pela pesquisadora. No momento da administração dos instrumentos, os objetivos gerais do estudo foram apresentados aos adolescentes. Dado o coletivo método de administração, foram fornecidas instruções sobre como responder aos questionários, enfatizando a confidencialidade de todas as informações fornecidas, bem como a natureza voluntária da participação no estudo. O tempo estimado necessário para preencher os questionários foi de 45 minutos, mas não foi imposto limite de tempo. Relativamente a recolha online, tal procedimento ocorreu devido as medidas de confinamento determinadas pela Direção Geral de Saúde, como consequência da pandemia do novo coronavírus COVID-19. Os dados foram coletados através de um questionário elaborado e adaptado na plataforma google forms. Os questionários aplicados online foram enviados aos pais e/ou responsáveis, de modo a garantir a autorização quanto à participação dos adolescentes. Em seguida, os objetivos gerais do estudo foram apresentados aos adolescentes, assim como a confidencialidade de todas as informações fornecidas e da natureza voluntária de sua participação.

Procedimentos estatísticos

Para dar início ao tratamento dos dados da recolha online, os mesmos foram transportados da plataforma google forms, para uma tabela do Microsoft EXCEL® tendo como intuito realizar as retificações casuais do banco de dados. Em seguida, os dados foram devidamente exportados para o programa *Statistical Package for the Social Sciences* (IBM SPSS®), na versão 20, para que fosse possível dar início a análise descritiva dos dados de toda a amostra, incluindo os dados que foram recolhidos presencialmente nas escolas. O objetivo desta etapa foi reunir todas as informações necessárias, no intuito de dar início ao procedimento da análise dos dados e assim proceder à descrição das características da população alvo deste estudo.

No entanto, antes de dar início a análise dos dados, verificou-se a existência de dados omissos, os quais foram devidamente tratados. A avaliação da consistência interna foi realizada através do coeficiente Alfa de Cronbach, cuja elevada proporção de validade convergente, determina uma confiabilidade no instrumento utilizado com valores superior a 0,7 em pesquisas científicas (Hair et al., 2005). Após validadas as consistências internas, as variáveis foram testadas para Normalidade (teste de Kolgomorov-Smirnov) e Homogeneidade (teste de Levene) para determinar a parametricidade das distribuições. Assim foi realizado um estudo de correlação de Pearson entre os três instrumentos para permitir observar suas associações e permitir comparações. O procedimento seguinte consistiu na realização do estudo de predição em uma regressão linear através do método *Enter* das dimensões do SSQ e EACSE para cada uma das dimensões do PYD – Short Form.

A amostra de conveniência foi caracterizada com recurso a estatística descritiva (frequências absolutas e relativas). Foram realizados Teste T-Student para amostras independentes para efetuar comparações entre o grupo de adolescentes que professam uma religião e o grupo dos que não professam uma religião, tendo-se, mais tarde utilizado estatística não paramétrica, nomeadamente o teste de Mann-Whitney, para efetuar comparações em função das práticas religiosas no grupo de adolescentes que seguia uma religião. Para avaliar as relações entre as variáveis procedeu-se ao cálculo da correlação de Pearson, tendo-se efetuado regressões múltiplas lineares para analisar o papel preditor das competências socioemocionais no desenvolvimento positivo da juventude dos adolescentes da amostra.

Capítulo 4

Resultados

1. Análise da religião como fator de promoção de competências socioemocionais e de desenvolvimento positivo da juventude

Com o objetivo de compreender se a religião se pode constituir como um fator de promoção de competências socioemocionais, os dois sub-grupos de adolescentes da presente amostra, o grupo que segue uma religião (GSR) e o grupo que não segue uma religião (GNSR), foram comparados em termos das várias competências sociais medidas designadamente pelo SSQ (Cooperação, Assertividade, Empatia e Autocontrolo), com base em dois parâmetros: a frequência do comportamento e sua perceção quanto a importância do comportamento para cada dimensão. As competências pessoais foram medidas pela EACSE-CA “Para mim é fácil” (Competências básicas, Resolução de problemas, Regulação emocional e Relações interpessoais). A operacionalização do desenvolvimento positivo da juventude em função de seguir ou não uma religião, foi feita através dos cinco Cs (Competência, Confiança, Caráter, Conexão e Cuidado), medidas pelo PYD-short form.

Tabela 4

Médias e Desvios-padrão das Competências sociais em função de seguir ou não uma religião e teste T-Student da comparação entre grupos

	GNSR		GSR		t	p
	N = 41		N=104			
	MÉDIA	(DP)	MÉDIA	(DP)		
COOP.IMP.	1.326	.286	1.310	.283	.305	.760
ASSER.FREQ	1.273	.332	1.230	.297	.765	.446
ASSER.IMP.	1.214	.340	1.150	.298	1.114	.267
EMP. FREQ	1.541	.254	1.643	.039	-2.376	.019
EMP.IMP.	1.461	.301	1.410	.321	.862	.390
AUTO.C.FREQ	1.295	.251	1.271	.272	.476	.635
AUTO.IMP.	1.268	.310	1.284	.321	-.272	.786

Legenda: SSQ = Social Skills Questionnaire; COOP IMP. = Cooperação (Importância); ASSER FREQ = Assertividade (Frequência); ASSER IMP = Assertividade (Importância); EMP FREQ = Empatia (Frequência); EMP IMP = Empatia (Importância); AUTO FREQ = Autocontrole (Frequência); AUTO IMP = Autocontrole (Importância).

Acerca das competências sociais avaliadas através do SSQ (Tabela 4), foi observado que das suas dimensões, apenas a Empatia/frequência ($t=-2.376$) $p=.019$ se apresentou significativamente diferente entre os dois grupos tendo o grupo de GSR uma média superior, o que significa que os adolescentes que seguem uma religião tendem a manifestar empatia com maior frequência do que os adolescentes que não seguem uma religião.

Tabela 5

Médias e Desvios-padrão das Competências socioemocionais em função de seguir ou não uma religião e teste T-Student da comparação entre grupos

	GNSR		GSR		<i>t</i>	<i>p</i>
	N = 41		N=104			
	MÉDIA	DP	MÉDIA	DP		
COMP_BASIC	3.913	.512	3.977	.568	-.630	.530
RES_PROB	3.372	.554	3.263	.598	1.001	.319
REG_EMOC.	3.623	.567	3.394	.618	2.058	.041
REL_INTERP.	3.704	.530	3.572	.549	1.309	.193

Legenda: EACSE_COMP_BASIC = Competências básicas; EACSE_RESO_PROB = Resolução de problemas; EACSE_REG_EMOC = Regulação emocional; EACSE_REL_INTERP = Relacionamento interpessoal.

Quando avaliamos as competências socioemocionais através do EACSE (Tabela 5), foi possível perceber uma diferença significativa na dimensão da Regulação Emocional ($t= 2.058$) $p=.041$, entre os dois grupos, tendo o grupo GNSR a maior média. Tal resultado significa que os adolescentes que não seguem uma religião apresentam uma maior capacidade de regulação emocional do que os que seguem uma religião.

Os dois sub-grupos de adolescentes também foram comparados considerando os indicadores de desenvolvimento positivo. Os dados são apresentados na tabela 6.

Tabela 6

Médias e Desvios-padrão do Desenvolvimento positivo da juventude em função de seguir ou não uma religião e teste T-Student da comparação entre grupos

	GNSR		GSR		<i>t</i>	<i>p</i>
	(N = 41)		(N=104)			
	MÉDIA	(DP)	MÉDIA	(DP)		
COMPETÊNCIA	3.468	.717	3.301	.699	1.289	.199
CONFIANÇA	3.703	.817	3.437	.787	1.812	.072
CARÁTER	3.942	.414	3.976	.472	-.402	.688
CONEXÃO	3.579	.580	3.672	.586	-.863	.390
CUIDADO	3.902	.774	4.152	.674	-1.924	.056

PYD = Positive Youth Development - Short Form

Ao avaliar o desenvolvimento positivo da juventude não foi possível observar uma diferença significativa (*per se*) em suas dimensões entre os dois grupos, significando que os adolescentes que seguem uma religião não se distinguem dos que não seguem ao nível dos indicadores de desenvolvimento positivo da juventude.

Diante das análises das tabelas 4, 5 e 6 verifica-se que a Hipótese 1: Adolescentes que professam uma religião são mais competentes do ponto de vista socioemocional do que os adolescentes que não professam uma religião e possuem mais indicadores de desenvolvimento positivo, não foi confirmada.

2. Análise da prática e crença religiosa como fator de promoção de competências socioemocionais e de Desenvolvimento Positivo da Juventude

Procurou-se, ainda, perceber se o modo como os adolescentes praticam a religião que professam pode ser promotora das suas competências socioemocionais e de

desenvolvimento positivo. Para o efeito, considerou-se apenas a sub-amostra de adolescentes que seguem uma religião.

2.1. Pertença a uma associação religiosa

Ao analisar se o fato de pertencer, ou não, a uma associação religiosa teria um efeito positivo nas competências socioemocionais (Cf. Tabela 7) não foram encontradas diferenças com significado estatístico, ou seja, entre jovens que pertencem a uma associação religiosa e os que não pertencem não há diferenças ao nível das suas competências socioemocionais.

Tabela 7

Médias e desvios-padrão das Competências socioemocionais em função da pertença ou não a uma associação religiosa e Teste U de Mann-Whitney da comparação entre grupos (N=104)

	NPAR N= 78		PAR N = 26		U	p
	MÉDIA	DP	MÉDIA	DP		
SSQ COOP.IMP.	1.307	.279	1.319	.299	986.0	.833
SSQ ASSER.FREQ	1.230	.296	1.230	.307	1006.0	.952
SSQ ASSER.IMP.	1.146	.304	1.162	.288	976.5	.777
SSQ EMP. FREQ	1.628	.237	1.688	.177	877.0	.299
SSQ EMP.IMP.	1.400	.320	1.442	.327	917.5	.467
SSQ AUTO.FREQ	1.264	.266	1.292	.293	1008.0	.964
SSQ AUTO.IMP.	1.258	.300	1.361	.372	869.0	.274
EACSE_COMP_BASIC	3.968	.557	4.004	.609	964.0	.706
EACSE RES. PROB	3.269	.593	3.246	.627	1005.5	.949
EACSE REG. EMOC	3.393	.614	3.395	.641	945.0	.603
EACSE REL. INTERP	3.573	.614	3.572	.634	991.5	.865

NPAR = Não pertence a uma associação religiosa; PAR = Pertence a uma associação religiosa; SSQ_COOP IMP. = Cooperação (Importância); SSQ_ASSER FREQ = Assertividade (Frequência); SSQ_ASSER IMP = Assertividade (Importância); SSQ_EMP FREQ = Empatia (Frequência); SSQ_EMP IMP = Empatia (Importância); SSQ_AUTO FREQ = Autocontrolo (Frequência); SSQ_AUTO IMP = Autocontrolo (Importância); EACSE_COMP_BASIC = Competências básicas; EACSE_RES_PROB = Resolução de problema; EACSE_REG_EMOC = Regulação emocional; EACSE_REL_INTERP = Relações interpessoais.

Tabela 8

Médias e desvios-padrão do Desenvolvimento positivo da juventude em função da pertença ou não a uma associação religiosa e Teste U de Mann-Whitney da comparação entre grupos (N=104)

	NPAR N= 78		PAR N = 26		U	p
	M	(DP)	M	(DP)		
PYD COMPETÊNCIA	3.331	.678	3.211	.763	913.5	.449
PYD CONFIANÇA	3.480	.779	3.307	.811	902.5	.401
PYD CARÁTER	3.961	.484	4.019	.442	1009.0	.970
PYD CONEXÃO	3.640	.559	3.769	.661	846.0	.206
PYD CUIDADO	4.106	.709	4.288	.546	893.0	.361

PYD = Positive Youth Development – Short Form

Também foi observado que não há diferenças estatisticamente significativas entre os adolescentes que pertencem a uma associação religiosa e os que não pertencem ao nível dos diferentes indicadores de desenvolvimento positivo (Tabela 8), tal revelando que pertencer a uma associação religiosa não é fator influente no desenvolvimento positivo da juventude.

2.2 Prática da oração

Foi também explorada a possível influência da prática de oração ao nível das competências socioemocionais dos adolescentes que seguem uma religião. Não foi possível observar uma diferença significativa (per se) em nenhuma das dimensões do SSQ e EACSE (Tabela 9), entre os adolescentes que realizam a prática de oração (PO) e os que não o

fazem (NPO). O que significa que a prática da oração não exerce influência na promoção das competências socioemocionais nos adolescentes da presente amostra.

Tabela 9

Médias e desvios-padrão das Competências Socioemocionais em função de praticar ou não a oração e Teste U de Mann-Whitney da comparação entre grupos (N=104)

	NPO		PO		U	p
	N= 34		N = 69			
	MÉDIA	DP	MÉDIA	DP		
SSQ COOP.IMP.	1.289	.319	1.313	.261	1080.5	.514
SSQ ASSER.FREQ	1.198	.332	1.246	.282	1082.5	.523
SSQ ASSER.IMP.	1.127	.372	1.155	.255	1134.0	.783
SSQ EMP. FREQ	1.655	.220	1.638	.229	1131.5	.769
SSQ EMP.IMP.	1.420	.353	1.401	.306	1160.0	.927
SSQ AUTOC.FREQ	1.212	.271	1.304	.269	980.5	.175
SSQ AUTO.IMP.	1.213	.306	1.311	.321	983.5	.182
EACSE_COMP_BASIC	3.846	.534	4.048	.577	905.0	.059
EACSE RES. PROB	3.135	.550	3.345	.598	975.0	.165
EACSE REG. EMOG	3.306	.670	3.445	.592	1058.0	.418
EACSE REL. INTERP	3.437	.594	3.640	.522	908.0	.062

NPO = Não pratica oração; PO = Pratica oração; SSQ_COOP_IMP. = Cooperação (Importância); SSQ_ASSER_FREQ = Assertividade (Frequência); SSQ_ASSER_IMP = Assertividade (Importância); SSQ_EMP_FREQ = Empatia (Frequência); SSQ_EMP_IMP = Empatia (Importância); SSQ_AUTO_FREQ = Autocontrole (Frequência); SSQ_AUTO_IMP = Autocontrole (Importância); EACSE_COMP_BASIC = Competências básicas; EACSE_RES_PROB = Resolução de problema; EACSE_REG_EMOG = Regulação emocional; EACSE_REL_INTERP = Relações interpessoais.

Tabela 10

Médias e desvios-padrão do Desenvolvimento positivo da juventude em função de praticar ou não a oração e Teste U de Mann-Whitney da comparação entre grupos (N=104)

	NPO		PO		U	p
	N= 34		N = 69			
	MÉDIA	DP	MÉDIA	DP		
PYD COMPETÊNCIA	3.235	.757	3.350	.661	1068.0	.460
PYD CONFIANÇA	3.352	.809	3.500	.763	1050.0	.387
PYD CARÁTER	3.856	.495	4.036	.456	922.5	.077
PYD CONEXÃO	3.512	.484	3.768	.603	850.0	.023
PYD CUIDADO	3.970	.759	4.234	.618	940.5	.101

PYD = Positive Youth Development – Short Form

Ao analisarmos o Desenvolvimento Positivo (Tabela 10) podemos observar uma diferença significativa na dimensão Conexão ($U= 850.0$, $p=0,023$) entre os adolescentes, verificando-se que os adolescentes que praticam a oração apresentam maiores índices de conexão. O que pode ser interpretado que este sub-grupo apresenta maior capacidade na construção de laços positivos com o eu, o outro e com instituições que se configuram numa relação de trocas entre o indivíduo e os colegas, família, escola e comunidade que o faz sentir-se conectado a alguém.

2.3. Contributo da religião para sentido da vida

Ao indagar se a Religião contribui para dar sentido à vida (CSV) ou não contribui para dar sentido à vida (NCSV), foi possível analisar seu efeito nas variáveis em análise neste estudo (Tabela 11). Em termos de competências socioemocionais, verificou-se que

existem diferenças significativas nas dimensões Autocontrolo (Frequência) do SSQ ($U=578.0$, $p=0,001$) e na Regulação Emocional do EACSE ($U=670.0$, $p=0,011$), tal resultado indica que os adolescentes que seguem uma religião e que consideram que esta dá sentido à vida exibem autocontrolo com maior frequência e revelam-se mais autorregulados.

Tabela 11

Médias e desvios-padrão das Competências Socioemocionais em função da Religião contribuir ou não para dar sentido à vida e Teste U de Mann-Whitney da comparação entre grupos (N=104)

	NCSV		CSV		U	p
	N= 27		N = 74			
	MÉDIA	DP	MÉDIA	DP		
SSQ COOP.IMP.	1.277	.288	1.313	.281	936.5	.630
SSQ ASSER.FREQ	1.242	.308	1.229	.301	958.0	.751
SSQ ASSER.IMP.	1.185	.371	1.128	.269	890.0	.400
SSQ EMP. FREQ	1.622	.235	1.660	.220	895.5	.423
SSQ EMP.IMP.	1.444	.376	1.390	.303	842.0	.226
SSQ AUTO.FREQ	1.137	.207	1.331	.275	578.0	.001
SSQ AUTO.IMP.	1.218	.329	1.290	.310	876.0	.343
EACSE_COMP_BASIC	3.976	.583	3.983	.575	954.5	.732
EACSE RES. PROB	3.160	.507	3.310	.618	877.5	.351
EACSE REG. EMOC	3.121	.675	3.494	.572	670.0	.011
EACSE REL. INTERP	3.504	.507	3.590	.573	910.5	.496

NCSV = Não contribui para dar sentido à vida; CSV = Contribui para dar sentido à vida; SSQ_COOP_IMP. = Cooperação (Importância); SSQ_ASSER_FREQ = Assertividade (Frequência); SSQ_ASSER_IMP = Assertividade (Importância); SSQ_EMP_FREQ = Empatia (Frequência); SSQ_EMP_IMP = Empatia (Importância); SSQ_AUTO_FREQ = Autocontrolo (Frequência); SSQ_AUTO_IMP = Autocontrolo (Importância); EACSE_COMP_BASIC = Competências básicas; EACSE_RES_PROB = Resolução de problema; EACSE_REG_EMOC = Regulação emocional; EACSE_REL_INTERP = Relações interpessoais.

Tabela 12

Médias e desvios-padrão Desenvolvimento positivo da juventude em função da Religião contribuir ou não para dar sentido à vida e Teste U de Mann-Whitney da comparação entre grupos (N=104)

	NCTB		CTB		U	p
	N= 27		N = 74			
	MÉDIA	DP	MÉDIA	DP		
PYD COMPETÊNCIA	3.395	.747	3.281	.684	918.0	.533
PYD CONFIANÇA	3.533	.785	3.417	.783	884.5	.378
PYD CARÁTER	3.824	.529	4.027	.449	794.0	.114
PYD CONEXÃO	3.625	.549	3.699	.596	918.5	.536
PYD CUIDADO	4.012	.788	4.220	.0583	867.5	.310

NCTB = Não contribui; CTB = Contribui; PYD = Positive Youth Development – Short Form

No que diz respeito ao Desenvolvimento Positivo da Juventude, observou-se que considerar que a religião contribui para dar um sentido à vida não é fator influente na promoção de desenvolvimento positivo entre os jovens que professam uma religião.

Diante da análise verifica-se que a Hipótese 2: Entre os adolescentes que praticam uma religião, o modo como essa prática é realizada (orar, meditar, leitura religiosa, assiduidade em eventos e cultos religiosos) contribui para promoção das competências sociais e pessoais e do desenvolvimento positivo, não foi confirmada neste estudo e que, um dos objetivos da investigação que consistiu em analisar o impacto das práticas religiosas (orar, meditar, leitura religiosa, assiduidade em eventos e cultos religiosos) e crenças religiosas, nas competências socioemocionais e de desenvolvimento positivo dos adolescentes que professam uma religião, não apresentou resultado significativo.

3. Análise das Correlações entre as competências socioemocionais e o Desenvolvimento Positivo da juventude

Começando por analisar as correlações existentes entre as competências socioemocionais e o desenvolvimento positivo da juventude (cf. tabela 14), vale ressaltar que, para o cálculo das correlações foi considerado o número total da amostra (N=145), uma vez que não foram encontradas diferenças significativas entre adolescentes que seguem religião e os adolescentes que não seguem uma religião. A análise de consistência interna do *SSQ* utilizado neste estudo, foi calculado usando o Alfa de Cronbach em cada dimensão separadamente. A dimensão Cooperação/frequência obteve o valor de $\alpha= 0,54$ sendo considerado muito baixo, e por este fator optamos por não o incluir neste estudo. O mesmo procedimento foi utilizado para a análise de consistência interna em relação a escala EACSE – CA “Para mim é fácil”, verificou-se o valor de $\alpha=0,57$ para a dimensão “Definição de Objetivos”. Por apresentar valor insuficiente, este também foi excluído no presente estudo.

Tabela 14 - Correlações entre as competências socioemocionais e o Desenvolvimento Positivo da juventude (N=145)

	SSQ COOP. IMP.	SSQ ASSER. FREQ.	SSQ ASSER. IMP.	SSQ EMP. FREQ	SSQ EMP. IMP.	SSQ AUTOC. FREQ.	SSQ AUTO. IMP.	EACSE COMP. BASIC.	EACSE RES. PROB.	EACSE REGUL. EMOC.	EACSE RELAC. INTERP.	PYD COMPETÊNCIA	PYD CONFIANÇA	PYD CARÁTER	PYD CONEXÃO	PYD CUIDADO
SSQ COOP.IMP.	-	,024	,478**	,204*	,584**	,133	,622**	,298**	,185	,098	,284**	,072	,120	,317**	,244*	,230*
SSQ ASSER.FREQ		-	,273**	,329**	,070	,218*	-0,137	,272**	,385**	,146	,337**	,416**	,324**	,081	,316**	,088
SSQ ASSER.IMP.			-	,222*	,603**	-0,078	,354**	,216*	,046	,036	,189	,230*	,147	,241*	,184	,220*
SSQ EMP. FREQ				-	,416**	,399**	,152	,577**	,297**	,356**	,273**	,258**	,166	,455**	,321**	,491**
SSQ EMP.IMP.					-	-0,022	,532**	,295**	,043	,102	,260**	,216*	,149	,303**	,167	,367**
SSQ AUTOC.FREQ						-	,231*	,404**	,426**	,525**	,221*	,179	,297**	,419**	,419**	,263**
SSQ AUTO.IMP.							-	,260**	,146	,274**	,233*	,003	,104	,320**	,258**	,275**
EACSE_ COMP_BASIC								-	,515**	,428**	,495**	,327**	,421**	,543**	,513**	,450**
EACSE RES. PROB									-	,551**	,646**	,521**	,650**	,457**	,707**	,125
EACSE REG. EMOC										-	,383**	,276**	,369**	,496**	,264**	,193*
EACSE REL. INTERP											-	,348**	,406**	,398**	,467**	,206*
PYD COMPETÊNCIA												-	,670**	,235*	,488**	,090
PYD CONFIANÇA													-	,326**	,538**	,040
PYD CARÁTER														-	,491**	,539**
PYD CONEXÃO															-	,270**
PYD CUIDADO																-

SSQ=Social Skills Questionnaire; COOP_IMP. = Cooperação (Importância); ASSER_FREQ = Assertividade (Frequência); ASSER_IMP = Assertividade (Importância); EMP_FREQ = Empatia (Frequência); EMP_IMP = Empatia (Importância); AUTO_FREQ = Autocontrole (Frequência); AUTO_IMP = Autocontrole (Importância); EACSE_COMP_BASIC = Competências básicas; EACSE_RES_PROB = Resolução de problema; EACSE_REG_EMOC = Regulação emocional; EACSE_REL_INTERP = Relações interpessoais; PYD = Positive youth development. *p< 0,05 ; **p< 0.01.

³ Para interpretar os valores das correlações obtidas foi considerada a classificação de Cohen (2008), com valores iguais a 0 a indicar correlações nulas, valores entre .01 e .09 correlações muito fracas, valores entre .10 e .29 correlações fracas, valores entre .30 e .49 correlações moderadas, valores entre .50 e .89 correlações fortes, valores entre .90 e .99 correlações muito fortes, e valores iguais a 1.00 correlações perfeitas.

No estudo das correlações entre as competências socioemocionais e o Desenvolvimento Positivo da juventude, verifica-se uma correlação positiva e moderada entre os fatores das escalas “Para mim é fácil” e do SSQ - *Social Skills Questionnaire* e os fatores do Desenvolvimento Positivo da Juventude (*PYD – Short form*), o que significa que índices mais elevados das competências socioemocionais estão relacionados também com índices elevados de desenvolvimento positivo da juventude.

No que se refere às dimensões do SSQ, a dimensão da importância da cooperação apresenta uma correlação moderada com a dimensão do caráter ($r = .31$) da escala do desenvolvimento positivo da juventude, e uma correlação fraca com as dimensões da conexão ($r = .24$) e cuidado ($r = .23$) da escala PYD – Short form.

Constata-se ainda que a dimensão assertividade/frequência se correlaciona significativa e moderadamente com as dimensões da competência ($r = .41$), confiança ($r = .32$) e conexão ($r = .31$) da escala do desenvolvimento positivo da juventude. Relativamente a dimensão da assertividade/importância da escala SSQ, a correlação é fraca para as dimensões competência ($r = .23$) caráter ($r = .24$) e cuidado ($r = .22$) do desenvolvimento positivo da juventude, o que significa que quanto mais assertivos forem os jovens, ou seja, quanto maior a capacidade para pedir informações a outras pessoas ou responder às ações de outras pessoas, maior será o desenvolvimento positivo.

Analisando as correlações existentes entre a dimensão empatia/frequência da escala SSQ, com as dimensões caráter ($r = .45$), conexão ($r = .32$), e cuidado ($r = .49$) do desenvolvimento positivo (cf. Tabela 13), verifica-se uma correlação significativa, positiva e moderada. Constata-se ainda que a dimensão empatia/importância se correlaciona de forma significativa e moderada com as dimensões cuidado ($r = .36$) e caráter ($r = .30$) da escala do PYD – Short form. O que significa que a frequência com que se pratica a empatia corresponde ao mesmo valor dado a importância da empatia. O que significa que quanto maior o nível de empatia que o jovem apresentar, ou seja, quanto maior o comportamento pró-social como a capacidade de oferecer cuidado e ajuda, maior será o desenvolvimento positivo.

Verifica-se ainda que a dimensão autocontrole/frequência apresenta correlação significativa e moderada com o desenvolvimento positivo, especificamente com a dimensão caráter ($r = .41$) e conexão ($r = .41$). Relativamente a dimensão autocontrole/importância verifica-se uma correlação moderada com a dimensão caráter ($r = .32$) e uma correlação fraca com a dimensão conexão ($r = .25$) e cuidado ($r = .27$) da escala do desenvolvimento positivo. Neste sentido, observa-se que quanto maior a frequência de presença

de comportamentos apresentados em situações de conflito, como responder apropriadamente a provocações ou em situações em que não há conflito, mas onde é necessário comprometer atitudes, maiores serão os índices de desenvolvimento positivo.

Relativamente às diferentes componentes da escala EACSE -CA “Para mim é fácil”, estas correlacionam-se significativa e positivamente com todas as dimensões do desenvolvimento positivo da juventude correlacionando-se mais intensamente com a dimensão da conexão ($r = .70$), confiança ($r = .65$) e caráter ($r = .54$). O que significa que quanto mais elevados os índices de competências socioemocionais, mais elevados são também os índices de desenvolvimento positivo.

Analisando as diferentes dimensões da escala PYD – Short form, verifica-se que há uma correlação significativa e positiva entre todas as dimensões da mesma escala. Constata-se ainda que a dimensão competência apresenta uma correlação forte com a dimensão confiança ($r = .67$), e uma correlação moderada com a dimensão conexão ($r = .48$), a dimensão confiança apresenta correlação significativa e moderada com a dimensão caráter ($r = .32$) e uma correlação forte com a dimensão conexão ($r = .53$), a componente caráter correlaciona-se significativa, positiva e moderadamente com a dimensão conexão ($r = .49$) e fortemente com a dimensão cuidado ($r = .53$), a dimensão conexão apresenta uma correlação positiva, porém fraca com a dimensão cuidado ($r = .27$) e a dimensão cuidado correlaciona-se de forma fraca, mas positiva com as dimensões competência, confiança e conexão (com valores entre $r = .09$ a $r = .27$) e moderadamente com a dimensão caráter ($r = .53$). O que significa que quanto mais elevados os níveis das cinco dimensões do PYD – Short form (competência, confiança, caráter conexão e cuidado) maior será o desenvolvimento positivo do jovem.

Analisadas as correlações entre as variáveis em estudo e tendo-se verificado existirem relações, inclusivamente moderadas, entre as competências socioemocionais e os indicadores de desenvolvimento positivo da juventude, procurou-se perceber em que medida as competências socioemocionais serão preditoras de cada um dos indicadores de desenvolvimento positivo da juventude, conforme as tabelas a seguir.

Tabela 15

Sumário do modelo de regressão linear múltipla e respetivos coeficientes de regressão das competências socioemocionais como preditoras do Desenvolvimento Positivo da Juventude (Competência)

	R	R²	Z	p	β	F	p
Constante	,640 ^a	,409	8368	.000			
SSQ_COOP_IMP					-.013	-.136	.892
SSQ_ASSER_FREQ					.223	2.527	.013
SSQ_ASSER_IMP					.125	1.372	.172
SSQ_EMP_FREQ					.044	.491	.625
SSQ_EMP_IMP					.089	.886	.377
SSQ_AUTO_FREQ					-.006	-.068	.946
SSQ_AUTO_IMP					-.119	-1.245	.215
EACSE_COMP_BASIC					.021	.225	.822
EACSE_RES_PROB					.470	4.352	.000
EACSE_REG_EMOC					.024	.258	.797
EACSE_REL_INTER					-.068	-.706	.482

a. Variável Dependente: PYD_COMP. Legenda: SSQ=Social Skills Questionnaire; COOP_IMP. = Cooperação (Importância); ASSER_FREQ = Assertividade (Frequência); ASSER_IMP = Assertividade (Importância); EMP_FREQ = Empatia (Frequência); EMP_IMP = Empatia (Importância); AUTO_FREQ = Autocontrolo (Frequência); AUTO_IMP = Autocontrolo (Importância); EACSE_COMP_BASIC = Competências básicas; EACSE_RES_PROB = Resolução de problema; EACSE_REG_EMOC = Regulação emocional; EACSE_REL_INTERP = Relações interpessoais; PYD = Positive youth development.

De acordo com o modelo testado (Tabela 15), verifica-se que as competências socioemocionais em análise explicam 64% da variância do indicador Competência de Desenvolvimento Positivo. De entre estas competências, apenas a frequência da assertividade (SSQ) e a capacidade de resolução de problemas (EACSE) dos adolescentes são preditoras da Competência enquanto indicador de Desenvolvimento Positivo.

Tabela 16

Sumário do modelo de regressão linear múltipla e respetivos coeficientes de regressão das competências socioemocionais como preditoras do Desenvolvimento Positivo da Juventude (Confiança)

	R	R ²	Z	p	β	F	p
Constante	,663 ^a	,439	9475	.000			
SSQ_COOP_IMP					-.055	-.601	.549
SSQ_ASSER_FREQ					.086	.996	.321
SSQ_ASSER_IMP					.105	1.185	.238
SSQ_EMP_FREQ					-.168	-1.918	.057
SSQ_EMP_IMP					.112	1.145	.254
SSQ_AUTO_FREQ					.134	1.543	.125
SSQ_AUTO_IMP					-.013	-.143	.887
EACSE_COMP_BASIC					.096	1.056	.293
EACSE_RES_PROB					.598	5.680	.000
EACSE_REG_EMOC					-.088	-.973	.332
EACSE_REL_INTER					-.037	-.391	.697

a. Variável Dependente: PYD_CONF. Legenda: SSQ=Social Skills Questionnaire; COOP_IMP. = Cooperação (Importância); ASSER_FREQ = Assertividade (Frequência); ASSER_IMP = Assertividade (Importância); EMP_FREQ = Empatia (Frequência); EMP_IMP = Empatia (Importância); AUTO_FREQ = Autocontrolo (Frequência); AUTO_IMP = Autocontrolo (Importância); EACSE_COMP_BASIC = Competências básicas; EACSE_RES_PROB = Resolução de problema; EACSE_REG_EMOC = Regulação emocional; EACSE_REL_INTERP = Relações interpessoais; PYD = Positive youth development.

Para a predição da dimensão PYD Confiança (Tabela 16), o modelo revela que as competências socioemocionais explicam 66,3% da variância da Confiança, sendo que apenas a capacidade de resolução de problemas (EACSE) é preditora da Confiança enquanto indicador de Desenvolvimento Positivo.

Tabela 17

Sumário do modelo de regressão linear múltipla e respectivos coeficientes de regressão das competências socioemocionais como predictoras do Desenvolvimento Positivo da Juventude (Caráter)

	R	R ²	Z	p	β	F	p
Constante	.646 ^a	.418	8674	.000			
SSQ_COOP_IMP					.080	.858	.392
SSQ_ASSER_FREQ					-.102	-1.163	.247
SSQ_ASSER_IMP					.058	.642	.522
SSQ_EMP_FREQ					.201	2.250	.026
SSQ_EMP_IMP					.033	.327	.744
SSQ_AUTO_FREQ					.184	2.086	.039
SSQ_AUTO_IMP					.021	.217	.829
EACSE_COMP_BASIC					.135	1.459	.147
EACSE_RES_PROB					.134	1.254	.212
EACSE_REG_EMOC					.125	1.361	.176
EACSE_REL_INTER					.074	.773	.441

a. Variável Dependente: PYD_CARAT. Legenda: SSQ=Social Skills Questionnaire; COOP_IMP. = Cooperação (Importância); ASSER_FREQ = Assertividade (Frequência); ASSER_IMP = Assertividade (Importância); EMP_FREQ = Empatia (Frequência); EMP_IMP = Empatia (Importância); AUTO_FREQ = Autocontrolo (Frequência); AUTO_IMP = Autocontrolo (Importância); EACSE_COMP_BASIC = Competências básicas; EACSE_RES_PROB = Resolução de problema; EACSE_REG_EMOC = Regulação emocional; EACSE_REL_INTERP = Relações interpessoais; PYD = Positive youth development.

⁴ Para interpretar os valores das correlações obtidas foi considerada a classificação de Cohen (2008), com valores iguais a 0 a indicar correlações nulas, valores entre .01 e .09 correlações muito fracas, valores entre .10 e .29 correlações fracas, valores entre .30 e .49 correlações moderadas, valores entre .50 e .89 correlações fortes, valores entre .90 e .99 correlações muito fortes, e valores iguais a 1.00 correlações perfeitas.

Para a predição da dimensão PYD Caráter (Tabela 17), o modelo revela que as competências socioemocionais explicam 64,6% da variância do Caráter. Verdadeiramente, apenas a frequência da empatia e do autocontrolo são preditoras do Caráter enquanto indicador de desenvolvimento positivo.

Tabela 18

Sumário do modelo de regressão linear múltipla e respetivos coeficientes de regressão das competências socioemocionais como preditoras do Desenvolvimento Positivo da Juventude (Conexão)

	R	R²	Z	p	β	F	p
(Constante)	,769 ^a	,591	17468	.000			
SSQ_COOP_IMP					.001	.014	.989
SSQ_ASSER_FREQ					-.052	-.704	.483
SSQ_ASSER_IMP					.102	1.346	.180
SSQ_EMP_FREQ					.105	1.404	.163
SSQ_EMP_IMP					-.021	-.251	.802
SSQ_AUTO_FREQ					.175	2.362	.020
SSQ_AUTO_IMP					.098	1.227	.222
EACSE_COMP_BASIC					.162	2.086	.039
EACSE_RES_PROB					.756	8.416	.000
EACSE_REG_EMOC					-.330	-4.293	.000
EACSE_REL_INTER					-.115	-1.437	.153

a. Variável Dependente: PYD_CONEX. Legenda: SSQ=Social Skills Questionnaire; COOP_IMP. = Cooperação (Importância); ASSER_FREQ = Assertividade (Frequência); ASSER_IMP = Assertividade (Importância); EMP_FREQ = Empatia (Frequência); EMP_IMP = Empatia (Importância); AUTO_FREQ = Autocontrolo (Frequência); AUTO_IMP = Autocontrolo (Importância); EACSE_COMP_BASIC = Competências básicas; EACSE_RES_PROB = Resolução de problema; EACSE_REG_EMOC = Regulação emocional; EACSE_REL_INTERP = Relações interpessoais; PYD = Positive youth development.

⁵ Para interpretar os valores das correlações obtidas foi considerada a classificação de Cohen (2008), com valores iguais a 0 a indicar correlações nulas, valores entre .01 e .09 correlações muito fracas, valores entre .10 e .29 correlações fracas, valores entre .30 e .49 correlações moderadas, valores entre .50 e .89 correlações fortes, valores entre .90 e .99 correlações muito fortes, e valores iguais a 1.00 correlações perfeitas.

Para a predição da dimensão PYD Conexão (Tabela 18), o modelo revela que as competências socioemocionais explicam 76,9% da variância da Conexão, sendo a frequência do autocontrole e as competências de resolução de problemas e de regulação emocional que predizem a Conexão enquanto indicador de desenvolvimento positivo.

Tabela 19

Sumário do modelo de regressão linear múltipla e respetivos coeficientes de regressão das competências socioemocionais como preditoras do Desenvolvimento Positivo da Juventude (Cuidado)

	R	R ²	Z	p	β	F	p
Constante	.536 ^a	.287	4868	.000			
SSQ_COOP_IMP					-.082	-.792	.430
SSQ_ASSER_FREQ					-.167	-1.721	.088
SSQ_ASSER_IMP					-.009	-.091	.927
SSQ_EMP_FREQ					.242	2.453	.015
SSQ_EMP_IMP					.299	2.701	.008
SSQ_AUTO_FREQ					.172	1.756	.081
SSQ_AUTO_IMP					-.044	-.420	.675
EACSE_COMP_BASIC					.228	2.219	.028
EACSE_RES_PROB					-.045	-.378	.706
EACSE_REG_EMOC					-.028	-.276	.783
EACSE_REL_INTER					-.059	-.555	.580

a. Variável Dependente: PYD_CUID. Legenda: SSQ=Social Skills Questionnaire; COOP_IMP. = Cooperação (Importância); ASSER_FREQ = Assertividade (Frequência); ASSER_IMP = Assertividade (Importância); EMP_FREQ = Empatia (Frequência); EMP_IMP = Empatia (Importância); AUTO_FREQ = Autocontrole (Frequência); AUTO_IMP = Autocontrole (Importância); EACSE_COMP_BASIC = Competências básicas; EACSE_RES_PROB = Resolução de problema; EACSE_REG_EMOC = Regulação emocional; EACSE_REL_INTERP = Relações interpessoais; PYD = Positive youth development.

⁶ Para interpretar os valores das correlações obtidas foi considerada a classificação de Cohen (2008), com valores iguais a 0 a indicar correlações nulas, valores entre .01 e .09 correlações muito fracas, valores entre .10 e .29 correlações fracas, valores entre .30 e .49 correlações moderadas, valores entre .50 e .89 correlações fortes, valores entre .90 e .99 correlações muito fortes, e valores iguais a 1.00 correlações perfeitas.

Relativamente à predição da dimensão Cuidado do PYD (Tabela 19), as competências socioemocionais explicam 53,6% da variância do cuidado e apenas a importância e frequência da empatia e as competências básicas se revelam preditoras do Cuidado enquanto indicador de desenvolvimento positivo.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A amostra coletada foi analisada descritivamente, apresentando valores relativos à população jovem estudante do ensino secundário. A indagação inicial do fato de os adolescentes seguirem, ou não, alguma religião, revelou a proeminência do sexo feminino na categoria de adolescentes seguidores de religião em consonância com os estudos prévios de Mota, Matos e Lemos (2011) e Matos et al., (2018), os quais apontaram em seus estudos, uma maior prevalência do sexo feminino no que diz respeito à pertença religiosa, podendo indicar que esta moda esteja mais associada ao sexo feminino, podendo desta forma estar relacionado com o resultado no presente estudo. Considerando que as religiões mundiais se retratam "como religiões de amor", "as mulheres apresentam maior probabilidade de serem religiosas, porque compreendem que a maneira de viver frente ao modo que a religião se apregoa, ressoa para elas de uma forma que não ressoa aos homens (Jensen, 2019).

Os adolescentes que compõem a amostra professam fundamentalmente a religião católica (76%), e quase a totalidade dos restantes (22%) sendo adventistas. Tais dados reforçam que o catolicismo mantém o seu domínio inalterado, no que diz respeito ao campo religioso em território português (Coutinho, 2019). Vale ressaltar que tais resultados dizem respeito a uma amostra de conveniência.

Também foi observado que uma parte significativa dos adolescentes que seguem uma religião pertencem a um nível socioeconómico baixo. Este resultado pode estar relacionado com a proeminência da religião católica presente na amostra. Em um estudo realizado por Souza (2007), os resultados apresentaram tendências de que os países protestantes apresentam renda per capita maior e os católicos apresentam renda per capita menor. Para Souza (2007), os países da Europa e América, nunca apresentaram índices semelhantes de desenvolvimento económico durante toda a sua história, possivelmente devido à influência religiosa, pois cada religião possui suas doutrinas, crenças e conduta moral que inevitavelmente influencia o modo de vida das pessoas e sua relação com o dinheiro. Para Weber (2013), a conduta moral do protestantismo foi responsável pelo desenvolvimento do espírito capitalista existente e os países com presença de doutrina protestante apresentaram desenvolvimento muito maior que os países com proeminência de doutrina católica.

Outra característica apresentada nesta amostra do grupo que segue uma religião, são as respostas asseguradoras da livre escolha religiosa, mesmo que sendo concordante com aquela dos pais em mais de 90% dos casos e com mais de 50% de praticantes ativos semanais. Este resultado pode estar relacionado com a educação recebida no início da vida e a continuidade intergeracional da religião (Bengtson, 2013), uma vez que, quase a totalidade dos adolescentes que compõem a amostra deste estudo seguem a mesma religião de seus pais e há um número significativo de adolescentes praticantes ativos.

Os resultados mostraram que entre os adolescentes que professam uma religião, 17.3% afirmou não acreditar, necessariamente, nas doutrinas impostas por sua religião e 31.7% não gosta de participar em eventos religiosos. Os dados apresentados mostraram também que 38,5% dos adolescentes não acredita que a religião contribua para a justiça social e que 26% não acredita que a religião pode auxiliar a dar sentido à vida. Estes grupos podem servir de base para uma continuação deste estudo no sentido de investigar suas características e motivações em pertencer a uma religião, mesmo não encontrando na religião uma “fonte” para a justiça social, assim como um fator que contribui para dar sentido à vida. As respostas apresentadas em alguns momentos, de forma paradoxal relativamente as questões colocadas sobre os dogmas, práticas e as contribuições da religião em suas vivências, pode ser um objeto de estudo no sentido de buscar compreender, até que ponto estas experiências religiosas e a percepção destas vivências/crenças nesta fase do desenvolvimento se pode configurar como um fator de proteção e contribuir para o desenvolvimento positivo (Gaspar & Matos, 2015).

A sub-categoria dos adolescentes que seguem uma religião apresentou resultados fragmentados com valores entre 59.6% relativamente ao uso de recursos religiosos (oração, meditação, leitura religiosa, oração e meditação e leitura religiosa e oração) para o enfrentamento de eventos estressantes ou ansiogênicos, e de 49% quanto aos meios que buscam (oração, meditação, leitura religiosa, oração e meditação e leitura religiosa e oração) para resolução de conflitos. Ainda sobre o uso de práticas religiosas para o enfrentamento do stress, o resultado apresentado neste estudo indica que a maior parte dos jovens as utilizam quando se sentem ansiosos ou stressados. O resultado pode ser explicado pelo fato de alguns grupos religiosos promoverem crenças e práticas que oferecem um significado frente à situação vivenciada e estimula o enfrentamento ativo, como a prática do perdão e da meditação, o que pode ajudar os jovens a lidar ativamente com o estresse (Smith, 2003).

A tabela 3 acaba confirmando as análises anteriores com perguntas mais direcionadas e com escala LIKERT de 5 pontos para metrificar e podermos verificar tendências de respostas. De acordo com as respostas, dirigimos a atenção aos casos de maior tendência positiva de importância em “seguir uma religião”, “acreditar em Deus” e em sua procura “por força e suporte quando tenho algum problema”, respostas esperadas neste grupo que segue uma religião. Isso se assemelha com o olhar de Schwartz et al., (2011) que consideram as instituições religiosas como fontes de apoio social ou elo de comunicação com os sujeitos e seu grupo de estima. Ademais, existe um claro descrédito na importância de “seguir os princípios da minha religião no dia a dia” e uma evidente tendência de não importância na questão do pertencimento a uma “associação religiosa de jovens”, como apontada anteriormente. Embora haja um número crescente de estudos que apontam para os efeitos benéficos da religião na adolescência (Barbosa et al., 2015; Becker et al., 2015; Dalgarrondo, 2008), novamente os resultados do presente estudo indicam que a religião não se configura um fator significativo na promoção de competências socioemocionais e de desenvolvimento positivo na vida dos adolescentes que compõe a presente amostra. De acordo com Schnitker et al., (2020), é possível identificar em certos grupos religiosos que algumas crenças específicas podem inclusive, prenunciar um ajustamento social insatisfatório e que a religiosidade na adolescência pode intensificar alguns conflitos como o de identidade sexual e também fomentar o preconceito.

Ao analisar as competências sociais através das dimensões do SSQ, não foram encontradas diferenças significativas quanto às competências sociais entre o grupo que segue uma religião e o grupo que não segue uma religião relativamente as dimensões: Cooperação (Importância), Assertividade (Frequência), Assertividade (Importância), Empatia (Importância), Autocontrole (Frequência), Autocontrole (Importância). Diante destes dados podemos concluir que, neste estudo, a religião não se constitui um fator de promoção de competências sociais. No entanto, acerca das competências sociais avaliadas através do SSQ, foi observado que das suas dimensões, apenas a Empatia/frequência se apresentou significativamente diferente entre os dois grupos tendo o grupo que segue uma religião (GSR) uma média superior, o que significa que os adolescentes que seguem uma religião tendem a manifestar empatia com maior frequência do que os adolescentes que não seguem uma religião.

Relativamente às competências emocionais medidas pelo EACSE-CA “Para mim é fácil”, também foi possível identificar que, no presente estudo, não foram encontradas diferenças significativas relativamente a religião se configurar ou não um fator de

promoção de competências emocionais (Competências básicas, Resolução de problema e Relacionamento interpessoal). Embora muitos estudos apontem a religião como fator protetor e de promoção de competências socioemocionais (Mellor et al., 2011; Dunn, 2005; Stroppa & Moreira-Almeira, 2008; Barbosa et al., 2015), no presente estudo os resultados não confirmam a hipótese formulada sobre o fato de os adolescentes professarem uma religião serem mais competentes do ponto de vista socioemocional do que os adolescentes que não professam uma religião. Diante destes resultados algumas indagações podem ser feitas como: a hipótese possivelmente poderia ser confirmada caso houvesse uma amostra maior? Seria importante considerar os tipos de motivação religiosa em adolescentes que seguem uma religião? Examinar os efeitos da motivação religiosa na adolescência poderá ser um caminho para compreender os seus efeitos na conduta dos jovens nesta fase do desenvolvimento? A motivação religiosa poderá contribuir na promoção de competências socioemocionais e de desenvolvimento positivo na juventude?

Sobre a motivação religiosa é importante fazer a distinção entre orientação extrínseca e intrínseca. Os extrinsecamente orientados têm como foco principal algumas recompensas como a sociabilidade e o status que a religião oferece. De certa forma para estes, alguns ensinamentos e doutrinas da religião são aceites ou ignorados de forma a atender às suas necessidades. Já os intrinsecamente orientados diferentemente não “usam” a religião, mas a “vivem” de forma a sentir certas necessidades como menos significativas levando-os a adotar e seguir o credo de sua religião de forma mais intensa. Essa forma de “viver” a religião pode resultar em diferentes comportamentos pelos jovens em seu meio social. A exemplo, a religiosidade extrínseca foi associada por Allport e Ross (1967), in Holmes & Kim-Spoon, (2017), a maior comportamento de preconceito, enquanto que a religiosidade intrínseca foi associada a menor comportamento de preconceito. Para objeto de estudo posterior seria interessante investigar as motivações religiosas extrínsecas e intrínsecas e como ocorre o processo de internalização dos valores religiosos a partir da introjeção ou identificação. A introjeção apresenta uma relação mais forte com a motivação extrínseca, significando que os valores ou o comportamento religioso foi adotado de forma parcial pelo sujeito, a fim de obter a aprovação de si mesmo e do outro. Já no processo de identificação os valores e comportamentos são plenamente adotados pelo sujeito de forma mais robusta, se aproximando mais da motivação intrínseca. Neste sentido, a partir da introjeção à identificação pode-se perceber qual é a motivação religiosa do indivíduo religioso, através da forma em que ocorreu a internalização dos valores e doutrinas de sua religião (Mazidi & Ostovar, 2006 in Holmes & Kim-Spoon, 2017). Estudar sobre os tipos de motivação

religiosa poderá ser um caminho para compreender os motivos pelos quais a amostra neste estudo, não apresentou diferenças significativas quanto ao fato dos adolescentes que professam uma religião serem mais competentes no que diz respeito as competências socioemocionais.

Ao nível da capacidade de regulação emocional verificou-se que esta é superior nos adolescentes que não seguem uma religião em comparação com os que seguem uma religião. Embora haja muitos estudos a confirmar que a religião é um fator de promoção de competências emocionais (Assis et al., 2006 in Becker et al., 2015; Pajevic et al., 2007), na presente investigação tal hipótese não se confirmou. Diante deste resultado torna-se relevante referir que, apesar de a religião estar relacionada a emoções positivas e estilo de vida saudável, ela também pode provocar sentimentos de culpa, vergonha e medo, ou justificar agressão e isolamento social (Koenig, 2001). Tais sentimentos e comportamentos estão inversamente relacionados com a regulação emocional. De acordo com Elksnin & Elksnin (2004), estudos indicam que jovens que apresentam déficits nas competências socioemocionais possuem maior probabilidade de serem rejeitadas socialmente, com maior dificuldade no ajustamento emocional, com maior índice em problemas de saúde mental e níveis mais baixos na autoconfiança. Um estudo longitudinal realizado por Peterman et al., (2014), sobre a frequência ao serviço religioso e a participação em grupos de jovens evidenciaram uma associação positiva pequena, mas significativa, com ansiedade na segunda metade da adolescência. Outra informação importante foi que quanto maior o aumento nas participações religiosas entre o início e a metade da adolescência maior o nível de ansiedade. De acordo com os autores, através da culpa autorrelatada foi possível mensurar de forma significativa o efeito ansiogénico da religião sobre os adolescentes. A grande maioria dos estudos envolvendo a religião e a adolescência veem a religião como fonte de controle social, o que explicaria um menor envolvimento do adolescente em comportamentos não aceitáveis socialmente levando-os a acreditar que as consequências para seus comportamentos virão não somente no tempo presente como no “mundo vindouro”. Portanto, a principal motivação para o adolescente não se envolver em comportamentos antissociais, encontra-se no desejo de evitar as consequências do fogo do inferno (Thomas & Carver, 1998).

Estas informações são importantes na medida em que os jovens que seguem uma religião na presente amostra, apresentam uma média significativa relativamente à participação religiosa e menor média quanto à dimensão regulação emocional em comparação com o grupo que não segue uma religião (GNSR). A regulação emocional

pode ser compreendida como um mecanismo mediador da relação entre a religiosidade e comportamentos positivos. Não obstante, a motivação religiosa (identificação ou introjeção), pode apresentar resultados díspares sobre muitos resultados relacionados aos comportamentos saudáveis do adolescente (Holmes & Kim-Spoon, 2017). Frente ao resultado apresentado neste estudo acreditamos que, alguns questionamentos são passíveis de serem feitos para posterior estudo como: a hipótese possivelmente poderia ser confirmada caso houvesse uma amostra maior? Estudar sobre os tipos de motivação religiosa (identificação ou introjeção), poderá ser um caminho para compreender os seus efeitos na promoção das competências emocionais, mais especificamente a regulação emocional? Ajudar o adolescente a compreender a sua própria motivação religiosa poderá contribuir para a minimização da ansiedade e culpa e na promoção de competências socioemocionais nesta fase do desenvolvimento?

Em um estudo feito sobre os dois tipos de internalização, foi possível identificar uma correlação negativa entre altos níveis de identificação com a ansiedade, depressão, somatização e problemas sociais, e uma correlação positiva com maiores níveis de autoestima, integração da identidade e autorrealização. Em contrapartida, o estudo identificou que níveis mais elevados de introjeção por vezes estavam relacionados a esses resultados de saúde e, quando estavam, a relação indicava piores resultados de saúde (Neyrinck et al., 2006). No estudo realizado por Holmes & Kim-Spoon (2017), os autores mencionam que há razões para acreditar que a religiosidade esteja associada a um melhor desenvolvimento saudável através de uma regulação emocional mais desenvolvida. Para os mesmos autores, estas descobertas corroboram a teoria de McCullough & Willoughby's (2009), de que a religiosidade contribui para a promoção de comportamentos positivos por meio da regulação emocional, ao identificar a associação entre a motivação de identificação aos comportamentos positivos.

Apesar do grupo que não segue uma religião apresentar uma média superior na dimensão da Regulação emocional em comparação ao grupo que segue uma religião, foi possível identificar um efeito na elevação da média (Tabela 11) da Regulação Emocional no grupo que segue religião (GSR), ao dispor que a Religião contribui para dar sentido à vida (CSV). Este resultado pode ser compreendido a partir do estudo feito por Lawler & Younger (2002), os quais mencionam que, a religiosidade/espiritualidade e o envolvimento em religiões organizadas podem contribuir para consciencialização de um propósito para a vida e para a ressignificação da sua existência. Ainda de acordo com Koenig (2001), a associação a uma religião oferece uma visão de mundo através das crenças religiosas,

contribuindo assim para dar um sentido positivo ou negativo às vivências do sujeito. Por fim, ao analisar o efeito da prática de oração nestas dimensões, pelos adolescentes que seguem uma religião, não se observou uma diferença significativa nos resultados apesar de algumas dimensões mostrarem uma clara tendência para isto (Tabela 9), porém as dimensões de Competências Básicas e a Relação Interpessoal do instrumento EACSE, mostraram médias superiores naqueles que praticam a oração (PO). Este resultado pode indicar que a prática da oração utilizada pelos adolescentes da presente amostra pode indicar que os mesmos, utilizam a oração como uma estratégia para aliviar as tensões de eventuais conflitos intrapessoais e interpessoais (Peterman et al., 2014).

Finalmente ao comparar os indicadores de desenvolvimento positivo da juventude entre os adolescentes que seguem uma religião e os que não seguem, não foi possível observar diferenças significativas em suas dimensões. Em outros casos investigados, sejam relativos a associação religiosa ou à contribuição da religião ao sentido da vida (CTB) não se mostraram fatores influentes no desenvolvimento positivo da juventude. A religião é uma construção que se estendeu a muitas culturas e apresenta uma sucessão de efeitos sobre pensamentos, sentimentos e comportamentos que podem oferecer uma série de benefícios no que diz respeito a um desenvolvimento positivo na juventude. Não obstante, alguns estudos (Pargament et al., 2001; Peterman et al., 2014), demonstraram que a religiosidade pode apresentar efeitos adversos na vida do jovem religioso. Em termos de desenvolvimento positivo, o mesmo pode ser operacionalizado através dos 5Cs (Competência, Cuidado, Confiança, Caráter e Conexão). De acordo com Esperança et al., (2018), este modelo preconiza o desenvolvimento do potencial dos jovens através de intervenções específicas que tenham como objetivo não somente a prevenção e o afastamento dos jovens em situações de risco, mas também e principalmente promover o desenvolvimento de características saudáveis e exitosas. Embora muitos estudos apontam que a religiosidade esteja associada a resultados benéficos no que diz respeito ao desenvolvimento saudável, e alguns ocasionalmente associados a resultados prejudiciais (Oser et al., 2006), a motivação religiosa raramente é considerada e por este motivo, buscar estudar essa variável poderá eventualmente explicar o fato de não ter sido encontrada diferenças significativas nas dimensões do PYD entre o grupo que não segue uma religião e o grupo que segue uma religião deste estudo, pois as medidas de motivação religiosa poderá fornecer mais informações do que, por exemplo, medidas de religiosidade organizacional que apenas indicam se um indivíduo sinaliza o comportamento prescrito, mas não por que está se engajando nele. De acordo com Hardin et al., (2007), adolescentes

religiosos motivados pela introjeção estão mais suscetíveis a experimentar níveis mais altos de depressão e ansiedade como consequência de sua dissonância cognitiva provocada pela discrepância entre suas crenças e comportamentos. Em contrapartida, quando o comportamento religioso é congruente com as crenças internas, presentes em adolescentes religiosos orientados para a identificação, os mesmos sentirão maior gratificação nas práticas e e suas experiências religiosas.

Porém houve um resultado significativo quanto aos usuários da oração (PO) como estratégia de melhora que tem efeito positivo na dimensão Conexão do PYD (Tabela 10). É um achado importante que demarca a capacidade real de influência desta ferramenta e faz-nos questionar se a amostra religiosa deste estudo pode estar a utilizar a oração como estratégia de coping em situações de stresse e na busca por conforto e alívio, uma vez que a oração poderá contribuir desta forma na regulação emocional dos mesmos (Homes & Kim-Spoon, 2017), e assim possibilitar o fortalecimento da construção de laços positivos com pessoas e instituições que se configuram numa relação de trocas entre o indivíduo e os colegas, família, escola e comunidade em que ambas as partes contribuem para o relacionamento (Lerner et al., 2005b; Roth & Brooks-Gunn 2003a in Lerner et al., 2010).

Verificou-se que a importância atribuída pelos adolescentes à empatia e a frequência do seu autocontrole são preditores do caráter; que a importância dada à empatia prediz também o cuidado e o autocontrole prediz a conexão; e que a resolução de problemas prevê a competência, a conexão e a confiança. Estes dados vão ao encontro do que foi referido por Casel (2008), quando afirmou que as competências socioemocionais contribuem para que o indivíduo reconheça e consiga gerir as suas emoções, desenvolva capacidade de cuidado e preocupação relativamente aos outros, estabeleça relações positivas, tome decisões responsáveis e lide com situações desafiantes de forma construtiva e ética e por Cunha e Rodrigues (2010), que defendeu que o desenvolvimento de competências socioemocionais se relaciona com um ajustamento social mais saudável contribuindo para a criação de habilidades importantes para o desenvolvimento positivo do jovem. O autocontrole e a resolução de problemas são competências categorizáveis, de acordo com Casel (2020), nos domínios da autoconsciência e tomada de decisão responsável, sendo favoráveis à assunção de comportamentos que beneficiem o próprio adolescente. Aliada a estas competências, a empatia favorecerá a ligação aos outros e promoverá consciência social (Casel, 2020), o que por certo é reforçador de sentimento de pertença a uma comunidade.

CONCLUSÃO

A principal importância de estudos enquadrados na moldura teórica do desenvolvimento positivo na juventude, reside no contributo que eles trazem para a compreensão dos fatores de proteção e de promoção de recursos necessários ao adolescente para prosperar desenvolvimentalmente durante a adolescência. Vale ressaltar que o trabalho a ser desenvolvido com o objetivo de promover um desenvolvimento saudável do adolescente, requer responsabilidade por parte da família e da sociedade na função de contribuir para que os adolescentes encontrem os seus caminhos para um desenvolvimento saudável. Para além da família, o grupo de pares e outras instituições também têm esta função (Macedo et al., 2009).

Ao abordar o tema do desenvolvimento positivo da juventude é importante considerar a sua estreita relação com as competências socioemocionais, uma vez que tais competências potenciarão o desenvolvimento mais ajustado do adolescente. As competências socioemocionais contribuem para que o adolescente desenvolva a capacidade de integrar o pensamento, a emoção e o comportamento para alcançar e concretizar tarefas sociais importantes. Neste sentido, os adolescentes desenvolvem competências que lhes permitem reconhecer, expressar e gerir emoções, construir relações saudáveis, estabelecer objetivos positivos, dar resposta a necessidades pessoais e sociais (Costa & Faria, 2013).

De acordo com Jahn & Dell'Aglio (2017), a religião pode contribuir para a promoção das competências socioemocionais, pois a mesma pode se manifestar no dia a dia do indivíduo, numa relação interdependente entre as emoções, os comportamentos, atitudes e crenças.

Uma vez que o estudo da influência da religião sobre o comportamento do adolescente tem recebido muita atenção por parte dos investigadores, a presente investigação pretendeu estudar a religião como fator de promoção de competências socioemocionais e de desenvolvimento positivo na juventude, em adolescentes do ensino secundário, com o intuito de identificar se a mesma contribui para o desenvolvimento positivo durante este período da vida humana.

No presente estudo os resultados não confirmam a hipótese formulada de os adolescentes que professam uma religião serem mais competentes do ponto de vista

socioemocional do que os adolescentes que não professam uma religião. Para objeto de estudo posterior seria interessante investigar qual o tipo de motivação religiosa presente no adolescente que pertence a uma religião.

Para Allport (1950), a religião possuía um papel paradoxal, uma vez que a mesma podia revelar tanto o melhor quanto como o pior das pessoas, originando ou desfazendo preconceitos. Este autor pretendia compreender as motivações que estavam relacionadas ao envolvimento em práticas religiosas. Assim, o autor compreende que certos indivíduos apresentam uma motivação intrínseca para se envolverem na religião, enquanto outros possuem uma motivação extrínseca. Os que possuem motivação intrínseca envolvem-se em práticas religiosas pelo que a religião é, ou seja, encontram nesta uma relação pessoal e íntima com o transcendente. Enquanto que os indivíduos que apresentam a motivação extrínseca, normalmente envolvem-se em práticas religiosas para obter benefícios pessoais ou sociais e não pelo que a religião significa (Allport & Ross, 1967).

Neste seguimento, também seria importante para posterior estudo buscar compreender como ocorre o processo de internalização dos valores religiosos a partir da introjeção ou identificação. Uma vez que, a introjeção apresenta uma relação mais forte com a motivação extrínseca, significando que os valores ou o comportamento religioso foi adotado de forma parcial pelo sujeito, a fim de obter a aprovação de si mesmo e do outro. Já no processo de identificação os valores e comportamentos são plenamente adotados pelo sujeito de forma mais robusta, se aproximando mais da motivação intrínseca (Mazidi & Ostovar, 2006 in Holmes & Kim-Spoon, 2017).

Apesar da inexistência de diferenças entre adolescentes religiosos e não religiosos, os resultados mostraram que há competências socioemocionais que contribuem para a formação dos indicadores de Desenvolvimento Positivo da Juventude. Aliás, os cinco indicadores – caráter, cuidado, conexão, competência e confiança - foram, ainda que de forma diferente, preditos por três competências socioemocionais, nomeadamente a empatia, o autocontrole e a resolução de problemas. Ainda que os resultados encontrados não nos permitam dizer que estas competências são particularmente promovidas no contexto da religião, elas devem constituir uma meta, ainda que intermédia, para todas as instituições que transversalmente têm por objetivo apoiar e estimular o desenvolvimento dos adolescentes, seja a família, a escola, as organizações desportivas ou de ocupação de tempos livres, a igreja, os escuteiros e outras.

Embora esta pesquisa apresente dados sobre a influência da religião entre os adolescentes, faz-se necessária ainda uma investigação mais aprofundada sobre a motivação religiosa e o processo de internalização dos valores religiosos nos mesmos. Também devem ser observadas as características de cada religião, visto que nem todas as suas diferentes expressões podem trazer benefícios, em termos de desenvolvimento positivo na juventude.

Bibliografia

- Abed, A. (2016). O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. *Revista Construção Psicopedagógica*, 2(25), 8–25.
- Allport, G. & Ross, J. (1967). Personal religious orientation and prejudice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5, 423-443.
- Anish, K., Divya, G., Skaria, M. (2014). Social Competence Model for Adolescents: Reflections from an Intervention Study. *Artha Journal Social Scientific*, 13(2), 1-19.
- Ariès, P. (1986). *História social da criança e da família* (2 Ed., pp.165- 212). Zahar.
- Barbosa, F., Ana., Andrade, B. Umbelina, C. (2015). Espiritualidade e religião como protetores ao uso de drogas em adolescente. *SMAD, Revista Electrónica en Salud Mental, Alcohol y Drogas*, 11(1), 49-58.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence. (*ESI*). *Psicothema*, 18, 13-25.
- Batson, C. Lishner, D., Carpenter, A., Dulin, L., Harjusola-Webb, S., Stocks, E., Sampat, B. (2003). "...As you would have them do unto you": Imagining yourself in the other's place stimulate moral action? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(9), 1190-1201.
- Becker, A., Maestri T., Bobato, S. (2015). Impacto da religiosidade na relação entre pais e filhos adolescentes. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 7(1), 84-98.
- Bekkers, R., Schuyt, R. (2008). And who is your neighbor? Explaining denominational differences in charitable giving and volunteering in the Netherlands. *Review of Religious Research*, 50(1), 74-96.
- Bekkers, R., Veldhuizen, I. (2008). Geographical differences in blood donation and philanthropy in the Netherlands: what role for social capital? *Journal of Economic, and Social Geography*, 99(4), 83-96.
- Bengtson, V. (2013). *Families and Faith: How Religion Is Passed Down Across Generations*. Oxford University Press.
- Benson, P., Scales, P., Hamilton, S., & Sesma, A. (2006). Positive youth development: theory, research, and applications. In R. Lerner (Ed.), *Theoretical models of human development. Handbook of child psychology* (6 Ed., Vol. 1, pp. 894-941). Wiley.
- Berni, V., Roso, A. (2014). A adolescência na perspectiva da psicologia social crítica. *Psicologia & Sociedade*, 26(1), 126-136.

- Bezerra, J., Barros, M., Tenório., Tassitano., Barros, S., Hallal, P. (2009). Religiosidade, consumo de bebidas alcoólicas e tabagismo em adolescentes. *Revista Panamericana de Salud Publica*, 26(5), 440-446.
- Botterman, S. (2010, May 27-28). *The Relation between Religion and Civic Engagement. A Comparative Analysis of the Impact of Religious Competition in Belgium and the Netherlands*. Dutch-Belgian Political Science Conference, Leuven. <https://www.oecd.org/dev/pgd/46840032.pdf>
- Brito, I. (2014). *Relação entre o bem-estar espiritual e sintomas psicopatológicos na população portuguesa*. Dissertação de Mestrado não publicada apresentada ao Instituto Universitário, Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida, Lisboa, Portugal).
- Catalano, R., Berglund, M., Ryan, J., Lonczak, H., Hawkins, J. (2004). Positive Youth Development in the United States: Research Findings on Evaluations of Positive Youth Development Programs. *Annals of the American Academy of Political And Social Science*, 591(1), 98-124.
- Casel. (2020). Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning - *Framework for systemic social and emotional learning*. Retrieved May 8, 2020 from <http://www.casel.org/what-is-sel>.
- Cavalcante, M., Alves, M., Barroso, M. (2008). Adolescência, álcool e drogas: uma revisão na perspectiva da promoção da saúde. *Escola Anna Nery Revista Enfermagem*, 12(3), 555-59.
- Costa, A., Faria, L. (2013). Aprendizagem social e emocional: Reflexões sobre a teoria e a prática na escola portuguesa. *Análise Psicológica*, 4, 407-424.
- Cotton, S., Larkin, E., Hoopes, A., Cromer, B., Rosenthal, S. (2005). The impact of adolescent spirituality on depressive symptoms and health risk behaviors. *Journal of Adolescence Health*, 36(6), 529.
- Coutinho, J. (2019). Religiosidade em Portugal: caracterização, comparação e evolução. *Religião e Sociedade*, 3(3), 58-81.
- Cunha, N., Rodrigues, M. (2010). O desenvolvimento de competências psicossociais como fator de proteção ao desenvolvimento infantil. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 1(2), 235-248.
- Dalgalarrondo, P. (2008). *Religião, psicopatologia e saúde mental*. Artmed. pp.288-295.
- Damon, W. (2004). What is Positive Development? *The Annals of the American Academy and Social Science*, 591(1), 13-24.
- Darwin L. Thomas and Craig Carver, "Religion and Adolescent Social Competence," in *Latter-day Saint Social Life: Social Research on the LDS Church and its*

- Members* (Provo, UT: Religious Studies Center, Brigham Young University, 1998), 373–400.
- Dell’Aglia, D., Jahn, G. (2017). A Religiosidade em Adolescentes Brasileiros. *Revista de Psicologia da IMED*, 9(1), 38-54.
- Dereli, E. (2009). Examining the permanence of the effect of a social skills training program for the acquisition of social problem-solving skills. *Social Behavior & Personality: An International Journal*, 37(10), 1419-1427.
- Diener, E. Oishi, S., Lucas, R. (2003) Personality, culture and Subjective Well-Being: emotional and cognitive evaluations of life. *Annual Review of Psychology*, 54, 403-425.
- Dillon, M. Wink, P. (2007). *In the course of a lifetime: tracing religious belief, practice, and change*. University of California Press.
- Dunn, M.S. (2005). The relationship between religiosity, employment, and political beliefs on substance use among high school seniors. *Journal of Alcohol and Drug Education*, 49(1), 73-88.
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation and moral development. *Annual Review of Psychology*, 51, 665-697.
- Elksnin, L., Elksnin, N. (2004). The Social-Emotional Side of Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 27, 3-8.
- Elliott, S., Busse, R. (1991). Social skills assessment and intervention with children and adolescents. Guidelines for assessment and training procedures. *School Psychology International*, 12, 63–83.
- Esperança, J., Dias, C., Brustad, R., Fonseca, A. (2018). Desenvolvimento positivo dos jovens: Estudo exploratório realizado com estudantes portugueses. *Análise Psicológica*, 36(4), 427-437.
- Franco, G., Rodrigues, M. (2014). Programas de Intervenção na Adolescência: Considerações sobre o Desenvolvimento Positivo do Jovem. *Revista Temas em Psicologia*, 22(4), 677-690.
- Galinha, I. (2008). *Bem-estar subjectivo – factores cognitivos, afectivos e contextuais* (pp.19-57). Quarteto.
- Galvão, L., Camino, C., Gouveia, V., Formiga, N. (2010). Proposta de uma medida de empatia focada em grupos: validade fatorial e consistência interna. *Psicologia em Estudo*, 41(3), 339-405.
- Garaigordobil, M., Galdeano, P. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema*, 18(2), 180-186.

- Geldhof, G., Bowers, E., Boyd, M., Mueller, M., Napolitano, C., Schmid, K., & Lerner, R. (2014). Creation of short and very short measures of the Five Cs of positive youth development. *Journal of Research on Adolescence, 24*, 163-176.
- Good, M., Willoughby, T., Busseri, M. (2011). Stability and change in adolescent spirituality/religiosity: A person-centered approach. *Developmental Psychology, 47*(2), 538-550.
- Grossman, E. (1998). A adolescência através dos tempos. *Latinoamericana, 1*(2), 68-74.
- Hall, G. (1904). Adolescence: Its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion, and education *American Journal of Insanity, 61*(2), 375-381.
- Hill, P., Pargament, K., Hood, R., Jr., McCullough, M., Swyers, J., Larson, D., Zinnbauer, B. (2000). Conceptualizing religion and spirituality: Points of commonality, points of departure. *Journal of the Theory of Social Behavior, 30*, 51-77.
- Hyman, C., Handal, P. (2006). Definitions and evaluation of religion and spirituality items by religious professionals: A pilot study. *Journal of Religion and Health, 45*, 264-282.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: implications for caring and justice*. Cambridge University Press.
- Holmes, C. J., Kim-Spoon, J. (2017). Positive and Negative Associations between Adolescents' Religiousness and Health Behaviors via Self-Regulation. *Journal Religion Brain Behavior, 6*(3), 188–206.
- Howell, R., Howell, C. (2008). The relation of economic status to subjective well-being in developing countries: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 134*(4), 536–560.
- Jahn, G, M. (2014). *Religiosidade em adolescentes de diversas regiões do Brasil*. Dissertação de Mestrado não publicada apresentada ao Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Koenig, H. (2001). Religion and Medicine II: Religion, mental health and related behaviors. *The International Journal of Psychiatry in Medicine, 31*(1), 97-109.
- Koenig, H., Moreira-Almeida, A., Neto, F. (2006). Religiousness and mental health: a review. *Revista Brasileira de Psiquiatria, 28*(3), 242-50.
- Koenig, H. (2007). Religião, espiritualidade e psiquiatria: uma nova era na atenção à saúde mental. *Revista de Psiquiatria Clínica, 34*(1), 5-7.
- Koenig, H. (2009). Research on religion, spirituality, and mental health: a review. *Journal of Psychiatry, 54*(5), 283-291.
- Larson, R. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist, 55*(1), 170-183.

- Lee, J., Shute, V. (2009). The Influence of Noncognitive Domains on Academic Achievement in K-12. *Educational Testing Service (ETS)*, 9-34.
Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED507799.pdf>
- Lawler, K., Younger, J. (2002). Theobiology: an analysis of spirituality, cardiovascular responses, stress, mood, and physical health. *Journal Religious Health*, 41(4), 347-362.
- Lau, P., Wu, F. (2012). Emotional Competence as a Positive Youth Development Construct: A Conceptual Review. *The Scientific World Journal*, 2012, 1-8.
- Leme, V., Del Prette, Z., Koller., Del Prette, A. (2016). Habilidades sociais e o modelo bioecológico do desenvolvimento humano: análise e perspectivas. *Psicologia & Sociedade*, 28(1), 181-193.
- Lerner, R. (2000). Developing civil society through the promotion of positive youth development. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 21(1), 48–49.
- Lerner, R., Steinberg, L. (2004). The scientific study of adolescent development: Past, present, and future. In Lerner, R., & Steinberg, L., (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (pp.1-12). John Wiley & Sons.
- Lerner, R., Lerner, J., Almerigi, J., Theokas, C., Phelps, E., Gestsdottir, S., & Von Eye, A. (2005). Positive youth development, participation in community youth development programs, and community contributions of fifth grade adolescents: Findings from the first wave of the 4-H study of positive youth development. *Journal of Early Adolescence*, 25, 17-71.
- Lerner, R., Overton, W. (2008). Exemplifying the integrations of the relational developmental system: Synthesizing theory, research, and application to promote positive development and social justice. *Journal of Adolescence Research*, 23, 245-255.
- Lerner, R., Von Eye, A., Lerner, J. (2010). Special Issue Introduction: The Meaning and Measurement of Thriving: A View of the Issues. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 707-719.
- Lerner, R., Lerner, J. (2013). *The Positive Development of Youth: Comprehensive Findings from the 4-h Study of Positive Youth Development*. Institute for Applied Research in Youth Development -Tufts University.
<https://4-h.org/wp-content/uploads/2016/02/4-H-Study-of-Positive-Youth-Development-Full-Report.pdf>
- Lucchesi, M., (2015). *Parcerias jovens-adultos nas organizações: contributos para o desenvolvimento positivo dos jovens*. Tese de doutoramento não publicada

- apresentada ao Instituto Universitário das Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida, Lisboa
- Ma, H. (2012). Social Competence as a Positive Youth Development Construct: A Conceptual Review. *The Scientific World Journal*, 2012, 1-7.
- Macedo, R., Kublikowski, I., Berthoud, C. (2006). Valores positivos e desenvolvimento do adolescente: uma perspectiva dos pais. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 16(2), 38-52.
- Machado, A. (2012). *O conhecimento emocional e o desenvolvimento socioemocional em crianças de idade pré-escolar*. Tese de Doutoramento não publicada apresentada ao Instituto Universitário das Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida, Lisboa, Portugal).
- Matos, M., Santos, T., Reis, M. (2017). *BePositive project: Positive Youth Development (PYD) in adolescents* - <https://www.lap-publishing.com/catalog/search>.
- Matos, M., Santos, T., Reis, M., Marques, A., Tomé, G., Simões, C., Wium, N. (2018). Portuguese validation of the positive youth development short form (pyd-sf): a shorten version. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 19(3), 477-489.
- Melo, E., Meneses, A., Silva Júnior, A., Júnior, W., Barros, M. (2012). Associação entre religiosidade, atividade física e comportamento sedentário em adolescentes. *Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde*, 17(5), 359-369.
- Mellor, J., Freeborn, B. (2011) Religious participation and risky health behaviors among adolescents. *Health Economics*, 20(10), 1226-40
- Miller, W., Thoresen, C.(2003). Spirituality, religion, and health: An emerging research field. *American Psychologist*, 58(1), 24-35.
- Moodley, T., Beukes, R., Esterhuysen, K. (2012). The Relationship between Coping and Spiritual Well-Being in a Group of South African Adolescents. *Religion & Theology*, 19, 265–297.
- Neyrinck, B., Vansteenkiste, M., Lens, W., Duriez, B., Hutsebaut, D. (2006). Cognitive, Affective and Behavioral Correlates of Internalization of Regulations for Religious Activities. *Motivation and Emotion*, 30(4), 321–332.
DOI: 10.1007/s11031-006-9048-3
- Oberle, E., Schonert-Reichl, K., Hertzman, C., Zumbo, B. (2014). Social–emotional competencies make the grade: Predicting academic success in early adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35, 138–147.
- Oser, F., Scarlett, W., Bucher, A. (2006). Religious and spiritual development throughout the lifespan. In M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of Child Psychology*:

Theoretical Models of Human Development (vol. 1, pp.942–998). John Wiley & Sons

- Pajevic, I., Hasanovic, M., Delic, A. (2007). The influence of religious moral beliefs on adolescents' mental stability. *Psychiatria Danubina*, 19(3), 173–183.
- Panzini, R., Bandeira, D. (2005). Escala de Coping Religioso-Espiritual (Escala CRE): Elaboração e Validação de Construto. *Psicologia em Estudo*, 10(3), 507-516.
- Peterman, J., LaBelle, D., Steinberg, L. (2014). Devoutly Anxious: The Relationship Between Anxiety and Religiosity in Adolescence. *Psychology of Religion and Spirituality. American Psychological Association*, 6(2), 113–122.
- Pitel, L., Geckova, A., KolarciK, P., Halama, P., Reijneveld, S., Van Dijk, J. (2012) Gender differences in the relationship between religiosity and health-related behaviour among adolescents. *Journal Epidemiology Community Health*, 66(12), 1122-1128.
- Rameson, L., Morelli, S., Lieberman, M. (2011). The neural correlates of empathy: experience, automaticity, and prosocial behavior. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 24(1), 235–245.
- Remédios, C. (2010). *O bem-estar psicológico e as competências pessoais e sociais na adolescência*. Dissertação de Mestrado não publicada apresentada à Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, Portugal.
- Rizzo, D., Ferreira, L., Souza, W. (2014). Desenvolvimento positivo dos jovens (dpj) através do esporte: perspectivas em países da língua portuguesa. *Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP*, 12(3), 106-120.
- Roehlkepartain, E., Benson, P., King, P., Wagener, L. (2006). Spiritual Development in Childhood and Adolescence: Moving to the Scientific Mainstream. In E. Roehlkepartain, L. King, L. Wagener, & P. Benson (Eds.), *The Handbook of Spiritual Development in Childhood and Adolescence* (pp. 1-15). Sage
- Sanmartín, M., Carbonell, A., Baños, C. (2011). Relaciones entre empatía, conducta prosocial, agresividad, autoeficácia y responsabilidad personal y social de los escolares. *Psicothema*, 23(1), 13-19.
- Santos, M., Silva, T., Spadari, G., Nakano, T. (2018). Competências Socioemocionais: Análise da Produção Científica Nacional e Internacional. *Revista Interinstitucional de Psicologia*, 11(1), 04-10.
- Schnitker, S., Medenwaldt, J., Williams, E. (2020). Religiosity in Adolescence. *Current Opinion in Psychology*, 40, 155-159.
- Sinha, J., Cnaan, R., Gelles, R. (2007). Adolescent risk behaviors and religion: Findings from a national study. *Journal of Adolescence*, 30(2), 231-49.

- Smith, C. (2003). Theorizing Religious Effects Among American Adolescents. *Journal for the Scientific study of Religion*, 42(1), 17–30.
- Senna, S., Dessen, M. (2012). Contribuições das Teorias do Desenvolvimento Humano para a Concepção Contemporânea da Adolescência. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 28(1), 101-108.
- Schoen-Ferreira, T., Aznar-Farias, M. (2010). Adolescência através dos Séculos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(2), 227-234.
- Soares, M., Caldeira, S., Sousa, M., Carvalho, C. (2015). Escolha vocacional em adolescentes: contributos para um programa de competências socioemocionais. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 3, 1-5.
- Souza, N. (2007). *Religião e desenvolvimento: uma análise da influência do catolicismo e protestantismo no desenvolvimento econômico da Europa e América*. Dissertação de Mestrado em Economia do Desenvolvimento não publicada apresentada à Pontifícia Universidade Católica, Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Stroppa, A. & Moreira-Almeida, A. (2008). Religiosidade e saúde. In M. Salgado & G. Freire (Eds.), *Saúde e espiritualidade: Uma nova visão da medicina* (pp.427-443). Inede.
- Tomé, G., Matos, M., Camacho, I., Gomes, P., Reis, M., Branquinho, C., & Wium, N. (2019). Positive Youth Development (PYD-SF): Validação para os Adolescentes Portugueses. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 20(3), 556-568.
- Villela, W., Doreto, D. (2006). Sobre a Experiência Sexual dos Jovens. *Caderno e Saúde Pública*, 22(11), 2467-2472.
- Weber, M. (2013). *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo* (1ª ed., pp 238-239). Martin Claret.

Anexos

Anexo 1 - Consentimento

Consentimento Informado

No âmbito de um projeto de investigação sobre a religião como fator de promoção de competências socioemocionais e de desenvolvimento positivo na adolescência, que está a ser realizado na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra para obtenção do grau de mestre, sob orientação da Professora Doutora Luiza Nobre Lima, é necessária a colaboração de adolescentes com idade entre os 15 e os 18 anos, através do preenchimento de um questionário. Este questionário é anónimo e confidencial e os dados obtidos apenas serão analisados, pela investigadora e a sua orientadora, no conjunto de todos os questionários que virão a ser aplicados. Apesar de anónimos, estes questionários serão destruídos após conclusão do mestrado. A participação do(a) adolescente não é obrigatória e mesmo decidindo participar poderá, a qualquer momento, desistir da participação. Tal recusa não trará prejuízos para a sua relação com o investigador ou com a instituição em que ele(a) estuda. Mais informo que a Direção do Agrupamento de Escolas responsável pela instituição, tem conhecimento e autorizou a realização desta investigação. Deste modo, venho solicitar a sua autorização para que o(a) seu(sua) filho(a)/educando(a) colabore nesta investigação, preenchendo o referido questionário. Caso dê autorização, pedimos-lhe o favor de preencher o destacável e o devolver, via educando, para que seja entregue ao Diretor de Turma até ao dia ____/____/____.

Agradecemos, desde já, a atenção dispensada.

Com os melhores cumprimentos,

A Mestranda
(Edna Fernandes)

edi_psico@yahoo.com.br

A Orientadora
(Prof. Doutora Luiza Nobre Lima)

luizabelima@fpce.uc.pt

Eu _____, responsável pelo aluno(a) _____, venho por este meio informar que autorizo a sua colaboração na investigação sobre “A religião como fator de promoção de competências socioemocionais e desenvolvimento positivo na adolescência”.

Data: ____ de _____ de 2020.

Assinatura: _____

Anexo 2 - Assentimento

Assentimento Informado

Estás a ser convidado a participar numa investigação sobre “a religião como fator de promoção de competências socioemocionais e de desenvolvimento positivo na adolescência”, que será realizada no âmbito de uma dissertação de Mestrado em Temas de Psicologia do Desenvolvimento, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, orientada pela Professora Doutora Luiza Nobre Lima. A tua participação apenas requer que respondas a um questionário. O (A) teu(tua) Encarregado(a) de Educação tem conhecimento desta investigação e permitiu a tua participação. Cabe agora a ti decidir se queres participar. A tua colaboração deve ser voluntária e mesmo que decidas participar, podes, a qualquer momento, decidir não continuar. Garantimos o anonimato das tuas respostas (não é pedido que te identifiques) e também a sua confidencialidade (apenas a investigadora e orientadora deste estudo terão acesso aos resultados). Nenhum questionário será analisado individualmente, pois apenas interessará analisar o conjunto das respostas de todos os adolescentes que colaborarem neste estudo. Apesar de anónimos, no final da investigação os questionários preenchidos serão destruídos.

Se tiveres alguma dúvida, podes colocá-la que eu tentarei ajudar-te e esclarecer o melhor possível.

Muito obrigada pela sua colaboração!

A Mestranda
(Edna Fernandes)

edi_psico@yahoo.com.br

A Orientadora
(Prof. Doutora Luiza Nobre Lima)

luizabelima@fpce.uc.pt

Eu _____, declaro ter sido suficientemente informado(a), e aceito colaborar nesta investigação. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir sem que seja prejudicado por isso. A investigadora obteve consentimento dos meus pais/responsáveis e esclareceu as minhas dúvidas.

Data: _____ de _____ de 2020.

Assinatura: _____

Anexo 3 – Questionários sobre Dados Religiosos e Sociodemográficos

INVESTIGAÇÃO SOBRE RELIGIÃO E COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA ADOLESCÊNCIA

Muito obrigada por aceites participares nesta investigação, respondendo a este questionário. Não há respostas certas ou erradas, apenas interessa o que tu pensas e como sentes e vives as situações sobre as quais te colocamos questões. É, por isso, muito importante para a qualidade desta investigação que sejas absolutamente sincero(a) nas tuas respostas. Lembramos-te que não será possível identificar-te através das respostas que deres, pois este questionário é anónimo e confidencial.

QUESTIONÁRIO SOBRE DADOS RELIGIOSOS E SOCIODEMOGRÁFICOS (Fernandes & Nobre-Lima, 2019)

- 1) Sexo: () Masculino () Feminino
- 2) Idade: _____
- 3) Ano de Escolaridade: _____
- | | |
|---|---|
| <p>4) Situação profissional do pai:</p> <p>() Estudante</p> <p>() Desempregado</p> <p>() Empregado. Profissão: _____</p> <p>() Outro: _____</p> | <p>5) Situação profissional da mãe:</p> <p>() Estudante</p> <p>() Desempregado</p> <p>() Empregado. Profissão: _____</p> <p>() Outro: _____</p> |
|---|---|
-
- | | |
|--|--|
| <p>6) Habilitações literárias do pai:</p> <p>() Não sabe ler nem escrever</p> <p>() 1.º ciclo do ensino básico (1º-4º ano)</p> <p>() 2.º ciclo do ensino básico (5º-6º ano)</p> <p>() 3.º ciclo do ensino básico (7º-9º)</p> <p>() Ensino secundário (10º- 12º ano)</p> <p>() Bacharelato</p> <p>() Licenciatura</p> <p>() Mestrado/Doutoramento</p> | <p>7) Habilitações literárias da mãe:</p> <p>() Não sabe ler nem escrever</p> <p>() 1.º ciclo do ensino básico (1º-4º ano)</p> <p>() 2.º ciclo do ensino básico (5º-6º ano)</p> <p>() 3.º ciclo do ensino básico (7º-9º)</p> <p>() Ensino secundário (10º- 12º ano)</p> <p>() Bacharelato</p> <p>() Licenciatura</p> <p>() Mestrado/Doutoramento</p> |
|--|--|

8) Segues alguma religião? () Não () Sim.

Qual? _____

Se respondeste “Não”, não precisas de responder às perguntas que seguem sobre religião (perguntas 9 a 24) e podes passar diretamente à página 4 e responder ao SSQ e restantes escalas.

Se respondeste “Sim”, responde, por favor, às questões 9 a 24 e depois às escalas que se seguem.

9) É de tua livre vontade a escolha de seguir essa religião? () Não () Sim

10) Segues a mesma religião que os teus pais/cuidadores? () Não () Sim

11) Com que frequência vais à igreja? () Todas as semanas () todos os meses

() 6 a 10 vezes por ano () 3 a 6 vezes por ano () 2 a 3 vezes por ano

() 1 vez por ano () não vou.

12) Andas na catequese? () Não () Sim

13) Pertences a alguma Associação Religiosa de jovens (ex.: Escuteiros/Escutas/Desbravadores, outra)?

() Não () Sim.

Qual? _____

14) a) Que vantagens encontras em pertencer a essa Associação?

b) Existem desvantagens?

Quais? _____

15) Costumas orar ou rezar? () Não () Sim

16) Acreditas nas doutrinas da tua religião? () Não () Sim

17) Gostas de participar em eventos religiosos? () Não () Sim

18) Acreditas que pertencer a uma religião pode contribuir para uma sociedade mais justa?

() Não () Sim. Porquê?

- 19) No teu entender, a religião contribui para dar sentido à vida? () Não () Sim
- 20) Utilizas algum recurso religioso (orações, meditação, leitura religiosa, etc.), quando te sentes ansioso ou stressado? () Não () Sim. Qual?
-

21) Recorres a alguma prática religiosa (orações, meditação, leitura religiosa, etc.), para resolução de algum tipo de conflito? () Não () Sim. Qual?

22) Sentes-te confortável no teu meio social por pertencer a uma religião?

() Não () Sim

23) Sentes-te aceite e respeitado no teu meio social por seres praticante de uma religião?

() Não () Sim

24) **Classifica as seguintes informações de acordo com o seu grau de importância, tendo em conta a seguinte escala:**

(1) Nada importante (2) Pouco importante (3) Por vezes importante (4) Muito importante (5) Sempre importante

1) Seguir uma religião é importante para a minha vida

(1) Nada (2) Pouco (3) Por vezes (4) Muito (5) Sempre

2) Acreditar em Deus é importante para mim

(1) Nada (2) Pouco (3) Por vezes (4) Muito (5) Sempre

3) Para mim é importante seguir os princípios da minha religião como forma de me orientar no dia-a-dia

(1) Nada (2) Pouco (3) Por vezes (4) Muito (5) Sempre

4) É importante seguir os ensinamentos da minha religião quando tenho um problema para resolver

(1) Nada (2) Pouco (3) Por vezes (4) Muito (5) Sempre

5) É importante para mim procurar força, suporte e orientação em Deus quando tenho algum problema

(1) Nada (2) Pouco (3) Por vezes (4) Muito (5) Sempre

6) Para mim é útil pertencer a uma associação religiosa de jovens

(1) Nada (2) Pouco (3) Por vezes (4) Muito (5) Sempre