

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



LISBOA

UNIVERSIDADE
DE LISBOA

**Bem-estar psicológico e recursos contextuais e pessoais
em adolescentes de uma escola particular portuguesa**

Nuno Archer de Carvalho

DISSERTAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Área de Especialização em Formação Pessoal e Social

2015

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



LISBOA

UNIVERSIDADE
DE LISBOA

**Bem-estar psicológico e recursos contextuais e pessoais
em adolescentes de uma escola particular portuguesa**

Nuno Archer de Carvalho

**Dissertação orientada
pelo Prof. Doutor Feliciano Henriques Veiga
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

2015

RESUMO

Enquadramento: A escola é um contexto privilegiado para a promoção do desenvolvimento positivo dos adolescentes. Duas linhas de investigação têm investido numa abordagem compreensiva do desenvolvimento. A primeira, no âmbito da psicologia positiva, dos modelos de bem-estar e da eudaimonia, enfatiza a multidimensionalidade do bem-estar e é conhecida como bem-estar psicológico. A segunda, no âmbito das teorias sistémicas do desenvolvimento e do *Positive Youth Development*, identifica um conjunto de forças do contexto (recursos externos) e do próprio adolescente (recursos internos), conhecidos como recursos de desenvolvimento pessoal ou “*developmental assets*”. **Objetivos:** Aprofundar a investigação teórica e empírica do bem-estar psicológico e dos recursos de desenvolvimento, externos e internos, permitindo um maior conhecimento dos alunos e melhor compreensão do potencial da escola no desenvolvimento dos adolescentes. **Método:** A amostra incluiu 201 alunos do 6º, 9º e 11º ano de uma escola particular de Lisboa; como *instrumentos* de avaliação, foi utilizada a escala “*EBEP-Adolescentes*” (Fernandes, 2007), para a avaliação do bem-estar psicológico, e a escala “*Developmental Assets Profile*” (Search Institute, 2005), adaptada ao contexto português para a avaliação dos recursos de desenvolvimento. **Resultados:** O bem-estar psicológico correlacionou-se, significativamente, com os recursos de desenvolvimento contextuais e pessoais. Registou-se uma diminuição significativa dos recursos de desenvolvimento, do 6º ano para o 9º e o 11º ano, sem oscilações significativas para o bem-estar psicológico global. Encontraram-se correlações estatisticamente significativas, entre o bem-estar psicológico e cada uma das seguintes variáveis: compromisso com a aprendizagem, nota a português e participação em atividades de solidariedade. O mesmo tipo de correlações ocorreu entre os recursos de desenvolvimento, as variáveis referidas e o envolvimento em atividades extracurriculares. **Conclusões:** Os resultados apresentam-se em conformidade com a literatura revista, justificando a pertinência teórica e empírica do bem-estar psicológico e dos recursos de desenvolvimento e a sua importância no desenvolvimento dos adolescentes. Foram analisadas algumas implicações para a prática educativa e feitas algumas sugestões para estudos futuros.

Palavras-chave: Bem-estar psicológico, desenvolvimento positivo dos jovens, recursos de desenvolvimento pessoais, recursos de desenvolvimento contextuais, alunos adolescentes.

ABSTRACT

Context: School is a privileged context for the promotion of youth positive development. There are two main lines of investigation that have invested in a comprehensive approach to development. The first, in the range of Positive Psychology, of well-being and eudaimonia models, emphasizes the multiple dimensions of well-being and is known as psychological well-being. The second, following systemic development theories and Positive Youth Development, identifies a number of strengths in context (external assets) and of the adolescent (internal assets), known as personal developmental assets. **Goals:** To deepen the theoretical and empirical investigation on psychological well-being and developmental assets, external and internal, allowing a greater knowledge of students and a better understanding of the school's potential in the development of adolescents. **Method:** The study included 201 students from the 6th, 9th and 11th grades from a private school located in Lisbon. Data collection used as instruments the "EBEB – Adolescentes" for the evaluation of psychological well-being (Fernandes, 2007) and the scale Developmental Assets Profile (Search Institute, 2005), adapted to the Portuguese context, for the evaluation of developmental assets. **Results:** Psychological well-being correlated significantly with context and personal developmental assets. There was a significant decrease of developmental assets from the 6th to the 9th and 11th, without significant changes for the global psychological well-being. There were correlations with statistic significance between psychological well-being and each of the variables: school engagement, grades in Portuguese and participation in solidarity activities. The same kind of correlations occurred between developmental assets, the variables already mentioned and the involvement in extracurricular activities. **Conclusions:** The findings agree with the scientific literature that was reviewed, justifying the theoretical and empirical pertinence of psychological well-being and developmental assets and its importance in adolescent development. Some implications for the educational practice were analysed and suggestions for future research were made.

Palavras-chave: Psychological well-being, internal developmental assets, external developmental assets, positive youth development, adolescence

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor Feliciano Henriques Veiga que orientou esta dissertação.

Aos professores das diferentes disciplinas do mestrado em Formação Pessoal e Social.

À direção da escola pela colaboração neste estudo, aos professores pelo apoio e aos alunos pela participação.

À Dra. Rita Fonseca que realizou a tradução e à Dra. Nicole Cruzinha que realizou a retroversão.

Às psicólogas Dra. Maria Glória Valle e Dra. Sara Cabaço pelo apoio na aplicação dos questionários.

Ao Dr. Helder Fernandes pelo trabalho no âmbito do bem-estar psicológico e ao Search Institute pelo trabalho ao serviço do desenvolvimento positivo dos jovens.

À Rita, Luz e Teresinha.

A todos, obrigado pelas oportunidades de aprendizagem, crescimento e desenvolvimento pessoal e social que marcaram a realização deste trabalho.

ÍNDICE

RESUMO

ABSTRACT

AGRADECIMENTOS

ÍNDICEi

Índice de Figuras iii

Índice de Tabelas iii

CAPÍTULO I: Introdução5

1.1 O problema de investigação e a sua importância8

1.2 Objetivos de estudo e questões de investigação 14

1.3 Estrutura geral da dissertação..... 15

CAPÍTULO II: Bem-estar e desenvolvimento humano17

2.1 Aspetos Teóricos 17

2.1.1 Funcionamento psicológico, saúde mental e desenvolvimento17

2.1.2 O bem-estar pessoal21

2.2 Instrumentos de avaliação28

2.3. Estudos empíricos.....30

CAPÍTULO III: Recursos pessoais e contextuais de desenvolvimento35

3.1 Aspetos teóricos35

3.1.1 A adolescência no desenvolvimento humano35

3.1.2. Teorias sistémicas do desenvolvimento humano40

3.1.3 Positive Youth Development42

3.1.4 Recursos de desenvolvimento45

3.2 Instrumentos de avaliação56

3.3. Estudos empíricos.....61

CAPÍTULO IV: Metodologia.....66

4.1 Opções metodológicas66

4.2 Participantes68

4.3 Instrumentos70

4.2.1 Escala de Bem-estar psicológico para adolescentes72

4.2.2 Perfil de Recursos de Desenvolvimento75

4.2.3 Avaliação de outras variáveis81

4.4 Procedimento.....82

CAPÍTULO V: Resultados.....88

5.1 Análise descritiva88

5.1.1 Distribuição dos alunos pelos itens de bem-estar psicológico90

5.1.2 Distribuição dos alunos pelos itens dos recursos de desenvolvimento.....91

| | |
|--|------------|
| 5.2 Análise diferencial..... | 93 |
| 5.2.1 Diferenças no bem-estar psicológico entre anos letivos..... | 93 |
| 5.2.2 Diferenças nos recursos de desenvolvimento entre anos letivos..... | 95 |
| 5.3 Análise correlacional..... | 99 |
| 5.3.1 Correlações entre o bem-estar psicológico e as variáveis escolares..... | 99 |
| 5.3.2 Correlações entre os recursos de desenvolvimento e as variáveis escolares..... | 101 |
| 5.3.3 Correlações entre o bem-estar psicológico e a participação em atividades..... | 103 |
| 5.3.4 Correlações entre os recursos de desenvolvimento e a participação em atividades..... | 105 |
| 5.3.5 Correlações entre o bem-estar psicológico e os recursos de desenvolvimento pessoais e contextuais..... | 108 |
| CAPÍTULO IV: Discussão dos Resultados..... | 110 |
| 6.1 Discussão dos resultados..... | 110 |
| 6.1.1 O bem-estar psicológico e os recursos de desenvolvimento..... | 110 |
| 6.1.2 O bem-estar psicológico e os recursos de desenvolvimento nos alunos da amostra..... | 116 |
| 6.1.3 O bem-estar psicológico, os recursos de desenvolvimento e as variáveis escolares..... | 126 |
| 6.1.4 O bem-estar psicológico, os recursos de desenvolvimento e a participação em atividades..... | 131 |
| 6.2 Conclusões..... | 137 |
| 6.3 Limitações e sugestões..... | 140 |
| Referências bibliográficas..... | 142 |
| ANEXOS..... | 153 |
| Anexo A. Informação e pedido de colaboração aos pais..... | 153 |
| Anexo B. License agreement do Search Institute..... | 154 |
| Anexo C. Apresentação do instrumento de avaliação utilizado..... | 157 |
| Anexo D. Propostas no âmbito do PYD..... | 161 |
| Anexo E. Média recursos de desenvolvimento por país..... | 167 |

Índice de Figuras

| | |
|--|----|
| Figura 1. PIB e média da satisfação com a vida de 1947 a 2000 nos EUA | 19 |
| Figura 2. Caracterização dos elementos do PYD | 44 |
| Figura 3. Síntese dos níveis de classificação dos RD..... | 86 |
| Figura 4. Florescimento Humano nos três anos letivos..... | 89 |
| Figura 5. Média de RD nos três anos | 90 |
| Figura 6. Médias das dimensões do BEP “autonomia” e “aceitação de si”..... | 94 |
| Figura 7. Médias das dimensões dos RD “suporte” e “utilização do tempo”..... | 97 |
| Figura 8. Média da dimensão do DAP “compromisso com a aprendizagem”..... | 97 |

Índice de Tabelas

| | |
|--|----|
| Tabela 1. EBEP-Adolescentes: dimensões, número de itens e consistência interna..... | 29 |
| Tabela 2. Recursos de desenvolvimento externos e internos..... | 52 |
| Tabela 3. DAP: Dimensões e exemplo de itens | 58 |
| Tabela 4. DAP: Dimensões, número de itens e consistência interna | 59 |
| Tabela 5. Adaptação do DAP a jovens atletas portugueses | 60 |
| Tabela 6. Distribuição da amostra em função do ano de escolaridade..... | 68 |
| Tabela 7. Distribuição da amostra em função da idade | 68 |
| Tabela 8. Distribuição da amostra em função da nota a matemática e a português..... | 69 |
| Tabela 9. Distribuição da amostra em função do número de retenções | 69 |
| Tabela 10. Distribuição da amostra em função das atividades extracurriculares | 70 |
| Tabela 11. Distribuição da amostra em função das atividades de carácter voluntário | 70 |
| Tabela 12. Análise fatorial da escala EBEP-Adolescentes..... | 72 |
| Tabela 13. Correlações entre dimensões da EBEP-Adolescentes..... | 73 |
| Tabela 14. Valores de consistência interna da EBEP-Adolescentes | 74 |
| Tabela 15. Correlações entre dimensões da EBEP-Adolescente e do DAP | 74 |
| Tabela 16. Dimensões dos recursos de desenvolvimento externos e internos..... | 75 |
| Tabela 17. Análise fatorial da dimensão RD-E..... | 77 |
| Tabela 18. Análise fatorial da dimensão RD-I | 78 |

| | |
|--|-----|
| Tabela 19. Correlações entre dimensões do DAP | 78 |
| Tabela 20. Valores de consistência interna do DAP | 79 |
| Tabela 21. Correlações entre dimensões do DAP e da EBEP-Adolescentes..... | 79 |
| Tabela 22. BEP global em função do ano letivo (%) | 88 |
| Tabela 23. Total de RD em função do ano letivo (%)..... | 89 |
| Tabela 24. Distribuição dos alunos pelos itens do BEP | 90 |
| Tabela 25. Distribuição dos alunos pelos itens dos RD-E..... | 92 |
| Tabela 26. Distribuição dos alunos pelos itens dos RD-I..... | 93 |
| Tabela 27. Diferenças no BEP entre os alunos do 6º, 9º e 11º ano | 94 |
| Tabela 28. Concordância com os itens das dimensões “Autonomia” e “Aceitação de Si” | 95 |
| Tabela 29. Diferenças nos RD entre os alunos do 6º, 9º e 11º ano | 96 |
| Tabela 30. Frequência alta dos itens das dimensões “suporte” e “uso positivo do tempo” | 98 |
| Tabela 31. Correlações entre os itens do BEP, o rendimento escolar e as retenções..... | 100 |
| Tabela 32. Correlações entre os itens do DAP, o rendimento escolar e as retenções | 102 |
| Tabela 33. Correlações entre itens do BEP, atividades extracurriculares e de solidariedade. | 104 |
| Tabela 34. Correlações entre os itens do DAP, as atividades extracurriculares e de solidariedade | 106 |
| Tabela 35. Correlações entre as dimensões do BEP e do DAP | 109 |
| Tabela 36. Correlações entre os RD-E e RD-I..... | 109 |

CAPÍTULO I

Introdução

“(...) ajudar a fazer desabrochar a personalidade única de cada aluno, segundo um ideal de formação integral e um harmonioso desenvolvimento físico, intelectual, afetivo, moral e espiritual. Deseja formar homens e mulheres que se distingam pela preparação intelectual e o saber, mas ainda mais pelo ser, um ser feito de conhecimento e aceitação pessoal, reconhecimento dos dons próprios, e responsabilização por os fazer render ao serviço dos outros em compromissos de construção dum mundo mais justo. Procura ajudar cada aluno e cada aluna a assumir progressivamente a responsabilidade primeira pela sua própria formação e esforça-se por inculcar hábitos que estimulem a criatividade e a adaptabilidade e permitam a aprendizagem ao longo da vida.” (Primeiro parágrafo do Projeto Educativo da escola onde se realizou o estudo).

Este capítulo tem como propósito apresentar e contextualizar o problema de investigação, na sequência do qual são apresentados os objetivos e as questões de investigação, bem como, a estrutura da dissertação.

O presente estudo surge no âmbito da missão educativa de uma escola particular de Lisboa, em resposta ao desafio expresso no primeiro parágrafo do seu projeto educativo, de educar crianças e jovens *“para os demais, pessoas novas, abertas ao seu tempo e ao futuro, equilibradas e constantes, sensíveis a tudo o que é humano”* (Arrupe, 1981, 198) ou, dito de outra forma, pessoas que sejam competentes, conscientes, capazes de compaixão e bem-educadas na solidariedade (Kolvenbach, 2001). Um desafio caracterizado, no quadro do *“Positive Youth Development”* (PYD), pelos seis *“Cs”* - competência, confiança, conexão, carácter, cuidado e contribuição (Benson, 2007; Silberreisen & Lerner, 2007). Um conjunto de características que podemos reconhecer no perfil da pessoa resiliente:

“alguém flexível, aberto, criativo, livre, inteligente, emocionalmente equilibrado, autêntico, empático, disponível, comunicativo, capaz de resistir às mais variadas situações, mais ou menos complicadas e difíceis, sem partir, sem perder o equilíbrio, por mais adversas que essas situações se lhe apresentem” (Tavares, 2001, cit. por Simões, 2007, 91).

A missão desta escola tem por centro o desenvolvimento dos seus alunos, entendido como formação integral da pessoa humana, simultaneamente *“espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade”* (Delors, 2000, 85). Uma missão que, para Roberto Carneiro (2000), implica:

“uma recentragem da escola nos fins últimos da educação: desenvolver, em prioridade, a pessoa total, sujeito de autonomia e dignidade, portador de um projeto único e irrepetível de vida, membro responsável e participativo nas suas comunidades de pertença.” (Carneiro, 2000, 50).

É um mandato presente na Lei de Bases do Sistema de Ensino (LBSE). Uma análise realizada ao texto da LBSE permitiu identificar três objetivos complementares mas distintos (Teixeira, 1995): (1) “*educar*”, que representa 45,5% das referências textuais e reflete a missão da formação integral das crianças e jovens e do desenvolvimento de um espírito de cooperação, participação e solidariedade; (2) “*intervir no meio*”, que representa 27,8% das referências textuais e reflete a abertura da escola à comunidade através da ação direta da escola, dos professores e do envolvimento capacitado e responsável dos alunos; (3) “*instruir*”, que representa 25,8% das referências textuais e reflete a formação intelectual dos alunos e a transmissão de conhecimentos.

A motivação para a realização desta dissertação encontra ressonância no comentário de um diretor de uma escola no início do ano letivo, captado por Merrell & Gueldner (2010), sobre a energia, esperança e otimismo existente no regresso das crianças à escola e pelo desejo dos educadores “*to make a difference, to change lives, to provide the tools, supports, and inspiration that would lead young people to achieve full and productive lives*” (p. 2), ou, na expressão de Sebastião da Gama (2003), “*O que eu quero principalmente é que vivam felizes!*” (p. 23).

Este desejo de “*felicidade*” ou de “*full and productive lives*” (Merrell & Gueldner, 2010, Seligman, 1999), apesar das especificidades culturais e históricas (Kesebir & Diener, 2008; McMahon, 2005, 2009; Stearns, 2012), acompanha o desenvolvimento da humanidade. Talvez a questão não seja tanto a felicidade em si mesma, mas a dinâmica da procura - simultaneamente desejo de realização humana e das necessidades associadas ao desenvolvimento humano (Buhler, 1974). Uma dinâmica que caracteriza a pessoa humana cuja dignidade não pode ser limitada à sobrevivência e que, a par com a vida, a igualdade e a liberdade, se integra nos valores universais dos direitos humanos. Uma procura que é desejo de verdade, sentido e realização de cada pessoa, em relação com as outras, num mundo a construir (Morin, 2002).

A felicidade e o bem-estar, “*like child health and development, (...) doesn't automatically unfold and flourish as the child gets older*” (Bornstein, Davidson, Keyes, & Moore, 2003, XIII). É o ponto de partida para esta investigação: como pode a escola apoiar crianças e jovens na construção da sua “*felicidade*” (identidade, crescimento integral num contexto presente com capacidade para continuar a crescer e a construir o futuro) a partir de

oportunidades e experiências educativas e pedagógicas concretas? É um ponto de partida articulado com os três objetivos da intervenção psicológica – “a redução e/ou eliminação dos problemas ou dificuldades, a prevenção desses problemas e ainda a promoção do desenvolvimento harmonioso no sentido duma otimização da adaptação do indivíduo” (Bizarro, 1999, 1; Bizarro, 2000, 81).

Três últimas notas antecedem a contextualização do estudo e a justificação do problema de investigação:

(a) A expressão “positivo”, surge neste texto como tradução literal de “Positive Youth Development” (PYD) e como adjetivo do desenvolvimento. Tendo em conta os diferentes significados que os adjetivos podem assumir em diferentes contextos científicos, culturais e históricos, é importante definir o adjetivo “positivo” como característica do desenvolvimento “*that is headed along a positive trajectory towards finding a meaningful and productive place in one’s cultural milieu*” (Eccles & Gootman, 2002, 66) no sentido de uma “*full and productive life*” (Merrell & Gueldner; 2010; Seligman, 1999).

(b) A tradução de “developmental assets” assume muitas formas (fatores, ativos, recursos, potencialidades ou forças de desenvolvimento). A tradução mais literal é a de “ativos de desenvolvimento”, utilizada por alguns investigadores em Espanha (e.g. Gutiérrez & Gonçalves, 2013) e em Portugal (e.g. Santos & Gonçalves, 2012), sendo o conceito importado da área económica para designar o conjunto de “*bens e valores*” de uma pessoa ou do contexto passíveis de promover o desenvolvimento positivo. Esta tradução apresenta como limitação a confusão semântica com “*active*” (de ativo por oposição a passivo), bem como, “*ativo em desenvolvimento*”, “*desenvolvimento de ativos*”, “*ativos para o desenvolvimento*” e ainda “*desenvolvimento ativo*”. Por esta razão no presente trabalho, querendo manter a expressividade do conceito, optou-se por “*recursos de desenvolvimento*” ou seja, recursos pessoais e contextuais promotores do desenvolvimento positivo.

(c) Ao longo do trabalho, algumas siglas (e.g. PYD de “*Positive Youth Development*” ou DAP de “*Development Assets Profile*”) são mantidas de acordo com a expressão original do inglês facilitando a sua identificação. Outras siglas utilizadas correspondem à tradução portuguesa de que são exemplo: BES de “*Bem-estar subjetivo*”; BEP de “*Bem-estar Psicológico*”; RD de “*Recursos de Desenvolvimento*”; RD-E – “*Recursos de desenvolvimento externos*”; RD-I – “*Recursos de desenvolvimento Internos*”). Pelas dificuldades da tradução alguns constructos são utilizados de acordo com o original (e.g. empowerment, flourish e thriving).

1.1 O problema de investigação e a sua importância

O desenvolvimento integral da pessoa pode ser visto como “*orquestração de percepções, cognições, afetos, atitudes, crenças, motivações, valores e conhecimentos*” (Eckaus, 1996, cit. por Bahia & Janeiro, 2008). Segundo os autores, a harmonia desta orquestração permite a satisfação das três necessidades universais - autonomia, competência e estabelecimento de relações sociais (Ryan & Deci, 2000, cit. por Idem) – que contribuem para o bem-estar pessoal e a capacidade de adaptação aos desafios da realidade (Bornstein et al., 2003).

O desenvolvimento humano não acontece no vazio. Enquanto processo é marcado por mudanças e permanência numa história pessoal, sujeita a diversas influências inatas e contextuais (Papalia, Olds & Feldman, 2003; Papalia & Feldman, 2013), e, como refere Victor Reis (2009), incluindo “*factores de risco, vulnerabilidades, perigos e factores protectores*” (p. 134).

Durante muito tempo o olhar em torno da pessoa humana e do seu desenvolvimento centrou-se no risco e na vulnerabilidade (Ryan & Deci, 2001; Seligman, 1999; Seligman & Csikszentmihaly, 2000). Perante a questão “*o que faz com que em situações semelhantes algumas pessoas sejam bem-sucedidas e outras não*”, a investigação empírica, refuta a simplicidade das condições objetivas de que são exemplo as condições socioeconómicas (Csikszentmihalyi, 1999; Diener & Seligman, 2004; Seligman & Csikszentmihaly, 2000).

A intervenção psicológica e educativa é desafiada a ultrapassar as “*lentes do deficit*” centradas na fragilidade e na doença (Benson, 2007), uma vez que (Moore & Keys 2003; Peterson & Seligman, 2004): (1) um tipo de comportamento de risco tende a alastrar a outros tipos de comportamentos de risco; (2) diferentes comportamentos de risco apresentam antecedentes comuns; (3) o investimento em problemas específicos não se reflete nos indicadores sociais que mostram a gravidade das fragilidades associadas à saúde mental e aos comportamentos de risco em adolescentes norte-americanos (Fetro, Rhodes, & Hey, 2011; Moore & Keys 2003), europeus e portugueses (Bizarro, 1999; DGS, 2013; Matos, 2012a; Simões, 2003, 2010); (4) “*problem-free does not mean fully prepared*” (Pittman e Fleming cit. por Moore & Keys, 2003, 3; Peterson & Seligman, 2004, 82), ou seja, que a prevenção de problemas não garante o desenvolvimento positivo nem uma preparação adequada para a vida adulta (Gutiérrez & Gonçalves, 2013; Small & Memmo, 2004), de forma especial, numa

sociedade onde o risco cresce, as instituições sociais se transformam velozmente e a realidade e o futuro surgem marcados pela complexidade e a incerteza (Giddens, 2002).

Procurando ultrapassar o modelo patogénico a Organização Mundial de Saúde (OMS) define nos anos 50 (com reforço no final dos anos 70) a saúde como “*estado de completo bem-estar físico, mental e social (e espiritual – será acrescentado mais tarde) e não apenas a ausência de afecções ou doenças*” (Antunes, 2008, 53). Esta visão reflete-se nas perspetivas ligadas à saúde mental (Bizarro, 1999; Fernandes, 2007), ao desenvolvimento das crianças e jovens visto “*not as the absence of risk behavior but as the presence of positive attributes that enable youth to reach their full potential as productive and engaged adults*” (Guerra e Bradshaw, 2008, 3), e num maior investimento em abordagens compreensivas e integradoras centradas no curso de vida (“*life-span*”) como processo de crescimento contínuo (Lynley, 2013; Ryff, 2013).

No final dos anos 90 a Psicologia positiva assume como programa teórico e empírico, a par com a resposta à patologia e às dificuldades, “*nurturing what is best*” (Seligman & Csikszentmihaly, 2000, 7), através da identificação dos fatores que permitem às pessoas, comunidades e sociedades “*to flourish*” (Idem, p. 6) e, no âmbito da saúde mental e do funcionamento psicológico, da atenção à felicidade e ao bem-estar (Fernandes, 2009). Com antecedentes filosóficos e teóricos diferentes destacam-se duas abordagens do bem-estar (Fernandes, 2007; Freire, Zenhas, Tavares & Iglésias, 2013; Novo, 2003; Ryan & Deci, 2001): (1) o bem-estar subjetivo (BES), perspetiva hedonista, centrado na felicidade e satisfação com a vida; (2) o bem-estar psicológico (BEP), perspetiva eudaimónica, como indicador de saúde mental e do funcionamento psicológico positivo.

O “Bem-estar subjetivo” (BES) é o conceito de bem-estar mais explorado do ponto de vista da investigação (Freire et al., 2013; Kesebir & Diener, 2008). Enfatiza a natureza subjetiva da felicidade, isto é, as pessoas como melhores juizes da sua felicidade (Hird, 2006), centrando-se na avaliação afetiva (emoções positivas e negativas), e cognitiva (satisfação com a vida a partir do julgamento que a pessoa faz da vida em relação às suas aspirações e desejos). Na linha do hedonismo clássico, o BES é criticado pela orientação hedonista e etnocentrada, pela fragilidade teórica e pela dispersão das investigação empíricas (Fernandes 2007; Novo, 2003).

O “Bem-estar psicológico” (BEP), tem por base os trabalhos de Carol Ryff, e, partilhando com o BES a metodologia de autorrelato, distingue-se deste na medida em que defende que o bem-estar pressupõe, além da subjetividade e da felicidade, a satisfação de algumas necessidades associadas à saúde mental e ao funcionamento psicológico ótimo

(Kesebir & Diener, 2008). Procurando ir além do conceito hedonista de felicidade e aproximar-se da “*vida boa*” (no sentido do “bem”) de Aristóteles e da eudaimonia orientada para a tradução não de felicidade, mas de “*auto-realização, desenvolvimento e florescimento humano (human flourishing)*” (Fernandes, 2007, 95), integra a questão do sentido e significado da vida:

“Assim, eudaimonia, enquanto estado subjetivo, envolve os sentimentos que ocorrem quando a pessoa se move em direção à auto-realização, para que possa desenvolver as suas potencialidades e conferir propósito à sua vida”. (Freire et al., 2013, 330).

Procurando superar as fragilidades teóricas e metodológicas do BES, o BEP tem por base um modelo teórico mais abrangente, compreensivo e estruturado, assente na integração de vários contributos teóricos da psicologia (Jung, Jahoda, Erickson, Allport, Rogers e Maslow), capazes de explicar o bem-estar associado ao funcionamento psicológico positivo e à saúde mental (Fernandes, 2007; Novo, 2003). Procurando a par com a avaliação do bem-estar, identificar recursos pessoais (intrapessoais, interpessoais, competências de vida) que para ele contribuem (Bizarro, 1999, 2001), o modelo operacionaliza-se em seis dimensões - autonomia; domínio do meio, crescimento pessoal, relações positivas com os outros, objetivos de vida e aceitação de si - que, no seu conjunto, permitem uma medida de bem-estar global (Fernandes, 2007).

A investigação empírica do BEP tem privilegiado a população adulta e idosa (Bizarro, 1999; Fernandes, 2007; Novo, 2003). Contudo alguns autores justificam a importância do estudo do BEP na adolescência tanto enquanto indicador de saúde mental e de funcionamento psicológico positivo, como pela relação entre as dimensões do BEP e a própria adolescência enquanto fase de desenvolvimento onde se destaca a progressiva autonomia e independência, o papel das relações interpessoais, a necessidade de integrar as mudanças físicas, psicológicas, cognitivas e sociocognitivas e a capacidade de expressar as suas emoções (Bizarro, 1999, 2000/ 2001; Fernandes, 2007; Freire et al., 2013)

Helder Fernandes (2007), na sua investigação de doutoramento, adaptou a adolescentes portuguesas a escala original de Ryff (EBEP – Escala de Bem-estar Psicológico) criando a EBEP-Adolescentes. É a partir do trabalho deste autor que se desenvolve esta investigação em torno do BEP na adolescência.

Alguns estudos evidenciam a relação entre os recursos pessoais e sociais e a capacidade para “*lidar e dominar as situações difíceis das transições e de crescer*” (Bizarro, 1999, 131). Surge desta evidência a importância de aprofundar a relação entre o BEP e um conjunto de fatores promotores do desenvolvimento (Gaspar, Matos, Ribeiro & Leal, 2006),

que encontra eco noutra abordagem teórica e empírica, com origem nas teorias sistémicas do desenvolvimento (Lerner 2005; Silbereisen & Lerner, 2007), e que procura apoiar “*the lives of children and the adults they will become by identifying the strenghts that they should have*” (Pollard & Rosenberg, 2003, 13).

Conhecida por “Positive Youth Development” (PYD), esta abordagem centra-se nas forças, capacidades e possibilidades dos jovens (Benson, Scales, Hamilton, Sesma, Hong & Roehlkepartain, 2006; Gutiérrez & Gonçalves, 2013; Santos & Gonçalves, 2012), com um grande impacto na investigação empírica norte-americana no âmbito da infância, adolescência e juventude (Fernandes, 2007), surgindo de forma progressiva em Portugal (Freire, Araújo, Teixeira & Lima, 2012).

O PYD tem como premissas (Silbereisen & Lerner, 2007): (1) a influência bidirecional da interação adolescente/ contexto; (2) o potencial de adaptação e mudança sistemática do desenvolvimento (plasticidade); (3) a recentragem da intervenção na pessoa e no potencial de desenvolvimento dos próprios adolescentes e das suas comunidades.

A visão dos adolescentes como coprodutores do seu desenvolvimento e a comunidade como conjunto de sistemas e recursos onde este desenvolvimento ocorre (Benson et al., 2006, Lerner, 2005; Lerner et al. 2005; Silbereisen & Lerner, 2007; Senna e Dessen, 2012), permite definir o PYD a partir da fusão “*of an active, engaged, and competente person with receptive, supportive, and nurturing ecologies*” (Benson, 2007, 38).

Neste contexto, a par com a investigação em torno das competências pessoais e sociais (Fetro et al., 2011; Guerra & Bradshaw, 2008), da aprendizagem sócio emocional (Merrell & Gueldner, 2010), das forças humanas (Linley, 2013; Peterson & Seligman, 2004) e de outras propostas de recursos pessoais e sociais promotores de bem-estar e desenvolvimento positivo (Eccles & Gootman, 2002), o Search Institute apresenta o “Developmental Assets Framework”, isto é um quadro de referência de recursos de desenvolvimento (RD), que propõe quarenta RD organizados em duas categorias, recursos externos (contextuais) e recursos internos (pessoais), cada uma delas com quatro dimensões (Benson, 2007; Benson, Scales & Syverstsen, 2011; Benson, Leffert, Scales & Blyth, 2012; Scales, Benson, Leffert, & Blyth, 2000; Search Institute, 2006; Search Institute, 2005). A primeira das categorias inclui os RD externos (RD-E) distribuídos pelas dimensões “*suporte*”, “*empowerment*”, “*limites e expectativas*” e “*uso positivo do tempo*”; a segunda categoria inclui os RD internos (RD-I) distribuídos pelas dimensões “*compromisso com aprendizagem*”, “*valores positivos*”, “*competências sociais*” e “*identidade positiva*”.

Os RD refletem algumas das tarefas desenvolvimentais da adolescência sendo por essa razão, na sua maioria, transversais ao desenvolvimento de todos os jovens (Scales et al., 2000). Os estudos mostram a associação entre o aumento de RD e a diminuição de comportamentos de risco e resultados desenvolvimentais mais positivos, com destaque para o sucesso escolar, o comportamento de ajuda informal, o voluntariado, a liderança, a capacidade de resistir ao perigo, o autocontrole, a valorização da diversidade, a valorização de comportamentos saudáveis e a capacidade para ultrapassar dificuldades e adversidades.

No âmbito desta proposta foi criado um instrumento de investigação e avaliação dos RD conhecido como DAP - “*Developmental Assets Profile*” (Search Institute, 2005). Ao longo da revisão da literatura sobre o BEP e o desenvolvimento na adolescência, os RD e o DAP são referidos com frequência (Coatsworth & Sharp, 2013; Eccles & Gootman, 2002; Fernandes, Vasconcelos-Raposo & Teixeira, 2010; Haggerty, Elgin & Woolley, 2011; Merrell & Gueldner, 2010; Moore & Keys, 2002; Wilson-Ahlstrom, Yohalem, DuBois, Adler, Hillaker & Weikart, 2014) enquanto perspectiva teórico-empírica compreensiva, capaz de superar o olhar compartimentado sobre o desenvolvimento, e um instrumento orientado para a avaliação não apenas dos recursos pessoais ou internos, mas também dos recursos contextuais ou externos.

É evidente na literatura científica a importância do contexto como:

“fonte primária de influência para os comportamentos das crianças e dos adolescentes, que estão expostos às condições que o espaço tem para oferecer... por vezes positivas... por vezes negativas.” (Simões, 2007, 55).

Apesar desta evidência nem sempre a interação dinâmica “*contexto ↔ pessoa*” é considerada. Vários autores defendem a importância de abordagens ecológicas capazes de integrar o adolescente e os vários contextos em que decorre o seu desenvolvimento como a família, a escola, a comunidade e a sociedade (Benson et al., 2012; Gaspar et al., 2006; Silbereisen & Lerner, 2007; Simões, 2007).

O estudo do desenvolvimento na adolescência justifica-se pela importância deste “*pivotal periods between childhood and adulthood*” (Eccles, Templeton, Barber & Stone, 2003, 383). Como desafio surge a importância da investigação no âmbito do BEP enquanto proposta ligada à saúde mental e ao funcionamento psicológico ótimo (Fernandes, 2007, 2011), e dos RD-E e RD-I associados ao desenvolvimento positivo (Benson et al., 2011; Gutiérrez & Gonçalves, 2013; Eccles & Gootman, 2002; Eccles et al., 2003).

A quantidade de tempo que os adolescentes passam na escola e as experiências e interações que nela vivem, fazem da escola um contexto privilegiado de desenvolvimento

pessoal, social e académico (Gomez & Ang, 2007; Matos & Carvalhosa, 2001; Merrell & Gueldner, 2010; Proctor, Tsukayama, Wood, Maltby, Eades & Linley, 2011; Scales, Benson, Roehlkepartain, Sesma & Dulmenb, 2006), de forma específica na sequência das mudanças das últimas décadas, nomeadamente ao nível do isolamento social de muitas famílias e, com a escolaridade obrigatória, da transferência de muitas das funções de socialização da família para a escola (Benson et al., 2012).

Reconhecendo a importância da escola enquanto contexto de desenvolvimento, alguns estudos têm demonstrado a importância da relação entre a satisfação e o envolvimento escolar, o rendimento académico, as atividades extracurriculares e comunitárias e o BEP (Bizarro, 1999; Gutiérrez & Gonçalves, 2013; Fernandes, 2007, 2011; Fernandes, Vasconcelos-Raposo, Bertelli & Almeida, 2011; Matos & Carvalhosa, 2001; Simões, 2007), bem como, entre estas variáveis e os RD (Benson et al., 2006; Benson et al., 2012; Benson et al., 2011; Scales et al., 2006).

Por esta razão o presente estudo tem como objeto o BEP (associado à saúde mental e funcionamento psicológico e enquanto medida global de bem-estar) e os RD (associados ao desenvolvimento positivo) numa escola particular de Lisboa. As escolas particulares são estabelecimentos de ensino do sistema educativo, que no âmbito do princípio da liberdade de educação, surgem como alternativa à oferta escolar estatal (rede de escolas financiadas e geridas pelo estado), com um projeto e um modelo gestão particulares, de acordo com a lei atual, financiadas pelas famílias dos alunos que nelas crescem (AEEP, 1985; Pinheiro, 2011).

A realidade do ensino privado em Portugal assistiu a várias mudanças nos últimos séculos (Cotovio, 2009) e consolidou-se nas últimas décadas. Em 2007/2008 o setor educativo privado era formado por 315.202 alunos em Portugal continental (cerca de 19% do total de alunos portugueses), dos quais 48% estão no pré-escolar, 12% no ensino básico e 20% no ensino secundário (DGEEC; 2009). Estes valores explicam-se em parte pela necessidade de complementar a oferta educativa insuficiente do estado, mas também pelo reconhecimento da importância de projetos educativos consistentes com os valores familiares (Fernández & Nordmann, 2002) e a crescente visibilidade da qualidade das escolas particulares, com destaque para o secundário (Justino, 2010).

O financiamento familiar da educação dos filhos permite pressupor um nível socioeconómico médio/ alto dos alunos da escola e, como tal, dos participantes da amostra. Apesar da influência do nível socioeconómico no BEP (Fernandes, 2007; Ryff, 2013) e nos RD (Benson & Scales, 2014; Schoon, 2007), este não resolve todos os desafios de

desenvolvimento experimentado pelos adolescentes (Luthar & Latendresse, 2005; Racz, McMahon & Luthar, 2011; Teixeira, 2008).

É neste contexto apresentado no título, que é formulado o problema de investigação:

Como se caracteriza o bem-estar psicológico e os recursos de desenvolvimento pessoais (internos) e contextuais (externos) de alunos adolescentes de uma escola particular e quais os seus fatores e efeitos escolares?

1.2 Objetivos de estudo e questões de investigação

A presente investigação tem por base três objetivos: (1) aprofundamento teórico e empírico dos constructos de bem-estar psicológico e dos recursos associados ao desenvolvimento dos adolescentes; (2) maior conhecimento dos alunos da escola; (3) alargar horizontes na compreensão do papel da escola em oportunidades educativas mais significativas para o desenvolvimento das crianças e jovens.

Estes grandes objetivos expressam-se num objetivo geral: promover a avaliação do bem-estar psicológico e dos recursos de desenvolvimento pessoais (internos) e contextuais (externos), numa escola particular portuguesa.

Procurando responder ao problema de investigação este objetivo geral estrutura-se num conjunto de objetivos mais específicos:

- Delimitar o conceito de Bem-estar psicológico (BEP) e de Recursos de Desenvolvimento (RD);
- Contribuir para a validação de medidas de BEP através da utilização da escala EBEP-Adolescentes (Fernandes, 2007);
- Adaptar à realidade da amostra composta por alunos portugueses o instrumento DAP - “Developmental Assets Profile” (Search Institute, 2005) para avaliação dos RD Externos (RD-E) e RD Internos (RD-I);
- Aprofundar relação teórica e empírica entre dimensões do BEP e os RD;
- Caracterizar adolescentes da amostra ao nível do BEP e dos RD;
- Identificar diferenças nos anos de escolaridade ao nível das dimensões do BEP e RD;
- Explorar associação entre dimensões do BEP, RD e as variáveis rendimento escolar, retenções, participação em atividades extracurriculares e participação em

atividades de solidariedade de carácter voluntário (voluntariado) e a sua regularidade.

A partir destes objetivos foi possível delinear as questões de investigação:

Q1: Como se distribuem os alunos pelos itens de bem-estar psicológico em termos de discordo, não discordo nem concordo e concordo com o conteúdo do item?

Q2: Como se distribuem os alunos pelos itens dos recursos de desenvolvimento em termos de baixa ou elevada ocorrência das afirmações?

Q3: Existem diferenças nos itens de bem-estar psicológico entre os alunos do 6º, 9º e 11º ano?

Q4: Existem diferenças nos itens dos recursos de desenvolvimento entre os alunos do 6º, 9º e 11º ano?

Q5: Como se relacionam os itens de bem-estar psicológico com cada uma das variáveis, rendimento escolar a matemática, a português, e retenções?

Q6: Como se relacionam os itens dos recursos de desenvolvimento com cada uma das variáveis, rendimento escolar a matemática, a português e retenções?

Q7: Como se relacionam os itens de bem-estar psicológico com cada uma das variáveis participação em atividades extracurriculares, voluntariado e regularidade deste?

Q8: Como se relacionam os itens dos recursos de desenvolvimento com cada uma das variáveis participação em atividades extracurriculares, voluntariado e regularidade deste?

Q9: Como se relacionam as dimensões de bem-estar psicológico e os recursos de desenvolvimento pessoais e contextuais?

Considerando o problema, os objetivos e as questões, foram selecionados para a amostra 201 alunos do 6º, 9º e 11º ano de uma escola particular de Lisboa.

1.4 Estrutura geral da dissertação

A dissertação estrutura-se em seis capítulos. Neste capítulo procurou-se contextualizar e justificar o tema, o problema de investigação e, a partir deste, os objetivos e questões que orientam a investigação..

Os dois capítulos seguintes dizem respeito à fundamentação e delimitação teórica, a partir da revisão da literatura científica considerada mais relevante, dos dois conceitos teóricos da investigação: o BEP; os RD. Cada um dos capítulos organiza-se em três partes: aspetos teóricos, instrumentos de avaliação e estudos empíricos.

O quarto capítulo da dissertação está associado à metodologia. Nesse sentido especificam-se opções metodológicas, é feita uma caracterização dos participantes e são apresentados os instrumentos utilizados e as respectivas propriedades psicométricas. Na última secção do capítulo é explicitado o procedimento utilizado na investigação.

O quinto capítulo apresenta os resultados da investigação em função das questões de investigação (Q), apresentadas de acordo com a análise descritiva dos dados (Q1 e Q2), com a análise diferencial (Q3 e Q4) e com a análise correlacional (Q5, Q6, Q7, Q8, Q9 e Q10).

O sexto capítulo é dedicado à “discussão dos resultados” e tem por base a interpretação dos resultados empíricos a partir da revisão da literatura e de outros estudos. No final do capítulo são apresentadas as conclusões do estudo, seguidas de algumas limitações e sugestões para estudos futuros.

Duas últimas secções encerram o trabalho. A primeira apresenta as referências bibliográficas que serviram de base à realização do trabalho. A segunda e última secção é dedicada aos anexos e inclui a informação enviada aos pais, o “*License agreement*” assinado com o Search Institute, o instrumento original utilizado, alguns quadros com informação sobre outras propostas no âmbito do PYD, um quadro com valores médios do DAP nos EUA e em vários países.

CAPÍTULO II

Bem-estar e desenvolvimento humano

Este capítulo apresenta o conceito de “bem-estar psicológico” (BEP) a partir da literatura teórica e empírica revista. A primeira parte do capítulo procura delimitar o conceito de BEP no contexto da psicologia positiva e da investigação do bem-estar. A segunda parte é dedicada aos instrumentos de avaliação do BEP. A terceira parte do capítulo é dedicada à apresentação de alguns resultados empíricos da investigação no âmbito do BEP considerados relevantes.

2.1 Aspetos Teóricos

2.1.1 Funcionamento psicológico, saúde mental e desenvolvimento

A importância de criar condições para uma “*full and productive life*” (Merrell & Gueldner, 2010, Seligman, 1999), enquanto propósito com que muitos educadores se podem identificar é, a par com a resposta clínica à doença mental e a identificação e estimulação do “*high talent*”, uma das missões negligenciada no século XX pela psicologia (Seligman & Csikszentmihaly, 2000).

Ryan & Deci (2001) identificam dois períodos em que o foco na doença se desloca para o crescimento, o bem-estar e a promoção do potencial individual. O primeiro período é marcado pelo movimento da Psicologia Humanista. Em contraciclo com o determinismo das forças externas do behaviorismo e com os impulsos escondidos da psicanálise no comportamento humano (Buhler, 1974; Pajares, 2006; 2007; Seligman & Csikszentmihaly, 2000), este movimento encabeçado por Maslow (Buhler, 1974), coloca no centro a pessoa humana, enquanto pessoa no mundo, “*defining humanness as being with a natural tendency to growth*” (Idem, 3), isto é, orientada para a autorrealização entendida como objetivo de vida. Apesar de criticada pela dispersão teórica e falta de consistência empírica (Fernandes, 2007; Peterson & Seligman, 2004; Seligman & Csikszentmihaly, 2000), é desta herança orientada para o século XXI (Waterman, 2013), que surge o segundo período de mudança marcado pelo surgimento da Psicologia positiva.

Os autores chamam a atenção para o facto de, tanto a proposta da Psicologia Humanista, como a da Psicologia positiva, acontecerem em momentos de prosperidade económica. Atendendo aos indicadores de bem-estar, de saúde mental e de desenvolvimento, é possível colocar a hipótese de que a segurança económica, por si só, não responde às

necessidades psicológicas das comunidades da mesma forma que não garante felicidade. Esta evidência (Csikszentmihaly, 2000; Seligman, 1999), aliada à questão de como algumas pessoas são capazes, perante a adversidade, de viver bem e com sentido (Seligman & Csikszentmihaly, 2000) e, no âmbito da adolescência, a evidência de crianças e jovens capazes de “*succeed, even thrive, despite challenges, obstacles, and deficits that led many of their peers to make disastrous choices*” (Benson et al., 2006, 1), marca o desenvolvimento da psicologia positiva e justifica a pergunta de Seligman & Csikszentmihaly (2000): “*What sources of strength were these people drawing?*” (p. 6).

Desde a Segunda Grande Guerra que o foco da psicologia esteve centrado na doença, no sofrimento e na patologia (Benson, 2006; Benson et al., 2011; Linley, 2013; Peterson & Seligman, 2004; Ryan & Deci, 2001, Ryff, 1989, Ryff & Singer, 1996; Scales, 1999; Seligman & Csikszentmihaly, 2000; Seligman, 1999; Silbereisen & Lerner, 2007; Theokas, Lerner & Phelps, 2005), ocultando as qualidades e virtudes que promovem o funcionamento psicológico positivo, a saúde mental e a excelência humana. A mudança produz-se na expressão “*treatment is not just fixing what is broken; it is nurturing what is best*” (Seligman & Csikszentmihaly, 2000, 7), e num renovado interesse pelo conceito de felicidade, capaz de ir além do “espartilho” dos momentos isolados para os integrar no contínuo da vida ou “*life-span*” (Lynley, 2013; Ryff, 2013).

Esta missão de promoção do bem-estar, marcada na identidade da psicologia, enquanto promessa centenária de William James de uma ciência do “*optimal human functioning and the realization of higher levels of well-being for everyone.*” (Kelley, 2004, 275), ganha visibilidade com a definição da OMS de saúde a partir de 1948, e de forma mais inequívoca a partir de 1978 (Oliveira & Junges, 2012; Scliar, 2007), entendida como “*estado de completo bem-estar físico, mental e social (e espiritual – será acrescentado mais tarde) e não apenas a ausência de afecções ou doenças*” (Antunes, 2008, 53).

A mudança do paradigma de saúde, que deixa de ser a ausência da doença para incluir o bem-estar (Ryff & Singer, 1996, 14), é um terreno fértil para o estudo científico: (a) das experiências positivas, traços e/ou características individuais e das instituições que as promovem (Seligman & Csikszentmihaly, 2000); (b) do bem-estar associado empiricamente à saúde física e mental, realização pessoal, relações sociais e comportamento pró-social (Ferraz, Tavares & Zilberman, 2007; Kesebir & Diener, 2008; Siqueira & Podovam, 2008). O bem-estar é traduzido, em algumas abordagens psicológicas, como felicidade que, entendida como objetivo valorizado de forma mais ou menos universal (Csikszentmihaly, 1999), passa a ocupar um lugar de destaque na investigação científica.

A estrada da felicidade é tão longa quanto a história dos homens. Uma estrada feita de crenças e atitudes que mudam (Stearns, 2012), numa grande viagem que vai da felicidade fechada nas mãos de deuses e astros, à valorização do prazer (hedonismo) de Aristipo de Cirene ou de Epicuro, à construção virtuosa de uma boa vida (eudaimonia) de Aristóteles, à recompensa supraterrena, à felicidade como desejo natural do homem e hoje à felicidade entendida como ídolo do homem ou imperativo (Kesebir & Diener, 2008; McMahon, 2005, 2009).

No âmbito do bem-estar a felicidade esteve muito tempo ligada às condições objetivas e materiais e à avaliação das mesmas (Diener & Seligman, 2004). Contudo, como é visível na Figura 1, os estudos mostram que ultrapassando um determinado limiar de bem-estar material nos países ricos, o crescimento económico das duas últimas décadas do século XX não se traduziu em bem-estar e em satisfação com a vida. A disparidade aumenta quando se incluem medidas de mal-estar relacionadas com problemas mentais como a depressão, ou sociais como a exclusão social ou a violência (Csikszentmihalyi, 1999; Diener & Seligman, 2004).

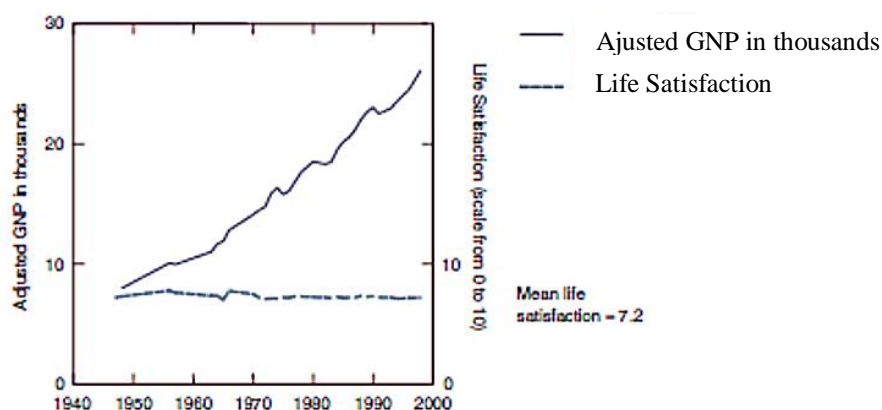


Figura 1. PIB e média da satisfação com a vida de 1947 a 2000 nos EUA (Diener & Seligman, 2004, 3).

Os autores enfatizam a importância de considerar as condições materiais como meios para fins, um dos quais a felicidade ou o bem-estar, i.e., *“people’s positive evaluations of their lives, includes positive emotion, engagement, satisfaction, and meaning* (Diener & Seligman, 2004, 1). Contudo, apesar da evolução das medidas de bem-estar e da valorização de uma “vida boa” (good life) por oposição a uma vida rica, os indicadores objetivos, como os indicadores económicos, continuam a ser referência em áreas como a boa governação ou o crescimento social (Idem). Ainda neste âmbito, Csikszentmihalyi (1999), expõe como as recompensas materiais dominam o imaginário ontológico do bem-estar num círculo vicioso

mais promotor da frustração do que do bem-estar e explica como: (a) a disparidade da distribuição de recursos gera sempre insatisfação (privação relativa); (b) a partir da habituação a uma situação surge o desejo de outra superior vista como melhor (escalada de expectativas); (c) a avaliação centrada nos aspetos económicos desvaloriza recursos alternativos de bem-estar como os valores ou estilos de vida positivos; (d) a concentração nos aspetos objetivos da existência atrofia a sensibilidade e diminui o investimento noutras dimensões socioculturais (amizade, família, apreciação natureza, simplicidade, literatura, entre outras).

Também o interesse no desenvolvimento como processo que acontece ao longo da vida (life-span), permitiu a valorização do crescimento contínuo entre diferentes estádios da vida (Ryff, 2013). As condições materiais passam a ser consideradas na investigação científica como uma dimensão, não única, nem a mais importante, do bem-estar que, ao incluir os traços de temperamento e a postura perante a vida passa a integrar o objeto de estudo da psicologia e da psiquiatria (Ferraz et al., 2007, 240).

A investigação do bem-estar passa a ser complementada por medidas e indicadores subjetivos no sentido da compreensão dos fatores promotores do bem-estar (Novo, 2003), enquanto indicador de uma “vida boa” e “experiência ótima” (Ryan & Deci, 2001). Para esse efeito a investigação centra-se nas avaliações pessoais ou subjetivas, ou seja, na forma como cada pessoa vê o bem-estar (Hird, 2003). Esta orientação subjetiva, na profícua investigação que marca a história recente da investigação psicológica do bem-estar, produziu um amplo conjunto de propostas conceptuais, teóricas, metodológicas, empíricas, de operacionalização, assim como um conjunto de dados dispersos (Diener & Seligman, 2004; Novo, 2003; Kafka & Kozma, 2002).

No âmbito da psicologia positiva mas com antecedentes filosóficos e teóricos diferentes destacam-se duas abordagens teóricas e empíricas distintas, em algumas investigações convergentes ou sobrepostas na medida em que os resultados globais tendem para uma forte associação (Fernandes, 2007), e que traduzem visões e propostas diferentes de uma vida boa (Freire et al., 2013; Novo, 2003; Ryan & Deci, 2001). A primeira abordagem é conhecida como “bem-estar subjetivo” (BES) e tem por base o hedonismo, que associa a vida boa ao prazer e à felicidade. A segunda abordagem é conhecida como “bem-estar Psicológico” (BEP) e tem por base a eudaimonia de Aristóteles, onde a vida boa surge associada à realização pessoal e à orientação de todas as ações para um bem maior. Do ponto de vista da psicologia e do desenvolvimento podemos dizer que o BES enfatiza a satisfação com a vida e a felicidade e que o BEP “*navega sob a bandeira da saúde mental*” (Novo, 2003, 22), do funcionamento psicológico ótimo (Fernandes, 2007) e da saúde em geral uma

vez que “*eudaimonic well-being is not just a matter of psychological flourishing and self-realization, but that it also matters for health.*” (Ryff, 2012, 76-77).

2.1.2 O bem-estar pessoal

O bem-estar subjetivo (BES)

É a abordagem mais forte na investigação e tem como principal dinamizador e sistematizador Ed Diener (Fernandes, 2007; Freire et al., 2013; Kesebir & Diener, 2008). Procurando complementar a investigação de natureza sociológica e económica, ganha expressão desde os anos 60 a partir de um vasto conjunto de investigações empíricas em torno da felicidade, procurando, na primeira fase, identificar as características das pessoas felizes e, na segunda, centrando-se nos processos que produzem a felicidade (Novo, 2003; Siqueira & Podovam, 2008).

Do ponto de vista filosófico o BES baseia-se no pressuposto eudaimónico do desejo universal de felicidade, contrariando contudo o postulado Aristotélico quando sobrepõe, ao desenvolvimento pessoal no sentido da realização de si próprio e do aperfeiçoamento pessoal tendo como referência o bem e a virtude, a satisfação hedónica, encerrando o conceito de felicidade na avaliação que as pessoas fazem da sua vida (Novo, 2003).

Na sua origem clássica o hedonismo expressa-se de forma diferente em diversos contributos (Kesebir & Diener, 2008) entre os quais a maximização do prazer e a soma de todos os momentos vividos de Aristipo de Cirene (435-356 a.C.), o prazer aliado à adaptação às circunstâncias de Demócrito (460 – 370 a.C.), a importância da tríade satisfação do corpo, satisfação da mente (razão) e moral para a vida boa de Epicuro (341 - 270 a.C.). Naturalmente a proposta hedonista não se restringe apenas ao prazer físico (corpo), mas também cognitivo (da mente), na medida em que as faculdades cognitivas desempenham um papel fundamental como fonte de prazer mas também de regulação, sem a qual, o homem subjugado pelo prazer, perderia a autonomia e, dessa forma, o próprio prazer (Ryan & Deci, 2001).

A investigação do BES, a partir da avaliação subjetiva do bem-estar, ou seja, da avaliação que cada pessoa faz da sua vida de acordo com as suas expectativas, valores, emoções e experiências (Hird, 2003; Novo, 2003; Siqueira e Podovam, 2008), tem como base uma dimensão afetiva e uma dimensão cognitiva. A dimensão afetiva do bem-estar, impulsionada com o estudo realizado por Bradburn em 1969 (Novo 2003), é avaliada a partir da frequência, mais do que a intensidade, dos afetos positivos e negativos (Bizarro, 1999, 2000; Siqueira e Podovam, 2008); esta avaliação valoriza a presença de afetos positivos e a

ausência dos afetos negativos como dimensões independentes, e não uma dimensão bipolar, uma vez que, no funcionamento humano, os estados emocionais negativos não são apenas o reverso dos afetos positivos (Bizarro, 1999; Ryan & Deci, 2001). Na dimensão cognitiva é avaliada a satisfação com a vida ou seja, o julgamento que a pessoa faz da sua vida em relação às suas aspirações e desejos (Ryan & Deci, 2001; Siqueira & Podovam, 2008; Novo, 2003).

Ao longo dos anos, a investigação em torno do BES produziu um vasto conjunto de medidas de avaliação entre as quais se destacam, na avaliação da dimensão afetiva, a escala de Bradburn e a PANAS (Positive and Negative Affect Schedule) e, na avaliação da dimensão cognitiva, a “Satisfaction Life Scale” (SWLS), “*Temporal Satisfaction with Life Scales*” (TSWLS), “*Oxford Happiness Questionnaire*” e “*Oxford Happiness Inventory*” (Fernandes, 2007).

Foi acumulado também um grande conjunto de dados empíricos sobre o BES sem uma correspondente operacionalização teórica, numa tentativa de construção teórica “base-topo” (Ryan & Deci, 2001). Contudo a inexistência de uma formulação teórica-empírica prevalecente e coerente, deixou caminho aberto para a dispersão das investigações e dos dados, onde os investigadores colocam as suas próprias questões, medem diferentes dimensões do bem-estar e usam instrumentos originalmente utilizados com outros propósitos em amostras pequenas e casuais (Diener & Seligman, 2004).

À fragilidade conceptual e metodológica (Novo, 2003; Ryff, 1989) acresce a crítica aos julgamentos fortemente marcados pelas orientações culturais do contexto, de que é exemplo a valorização do afeto positivo em culturas mais individualistas como as ocidentais, sem correspondência em culturas mais coletivistas como as orientais (Fernandes, 2007; Novo, 2003; Ryan & Deci, 2001). Outra crítica diz respeito à importância de considerar, a par com eventos agradáveis e desagradáveis e a satisfação com a vida, outros fatores do funcionamento psicológico positivo (Fernandes, 2007; Novo, 2003; Ryff, 1989).

A partir do trabalho de Ed Diener, sobretudo com jovens universitários norte-americanos, Huebner surge como o orientador e sistematizador da investigação em torno do BES na infância e na adolescência (Fernandes, 2007).

Várias adaptações dos instrumentos associados ao BES foram realizadas para o contexto português, nomeadamente das “Satisfaction With Life Scales – SWLS” de Ed Diener (Neto, 1993, cit. por Fernandes, 2007). Outros instrumentos foram desenvolvidos associando o BES a outras dimensões de que é exemplo a “Escala de bem-estar Psicológico para adolescentes” - EBEP (Bizarro, 1999, 2000/ 2001), articulando uma dimensão negativa

(ausência de sintomas) e uma dimensão positiva associada ao funcionamento psicológico positivo.

O bem-estar psicológico (BEP)

O Bem-estar Psicológico (BEP) tem com base os trabalhos da investigadora Carol Ryff (Freire et al., 2013; Kesebir & Diener, 2008). Distingue-se do BES enquanto proposta mais abrangente do bem-estar (Fernandes, 2007, 2010; Novo, 2003), na medida em que o bem-estar pressupõe, além da subjetividade, a satisfação de algumas necessidades (Kesebir & Diener, 2008). À felicidade como fim em si mesmo é apresentada a felicidade como resultado ou consequência que exige esforço e conquista (Ryff, 2013), bem como, o desenvolvimento e realização do potencial pessoal (Linley, 2013; Ryff, 1989).

O BEP integra a perspectiva eudaimónica que tributa a Aristóteles (384-322 a.C.) a proposta de “vida boa”, não orientada pelos desejos mas pela virtude, isto é, pelo que sendo bom em si mesmo vale a pena ser feito e perseguido (Ryan & Deci, 2001, Ryff, 1989, 2013). A eudaimonia de Aristóteles, possibilidade de viver de acordo com o seu verdadeiro “daimon”, ou seja, com o seu verdadeiro “eu” (Coatsworth, J. D. & Sharp, E. H., 2013; Ryff, 1989; Waterman & Schwartz, 2013), coloca no centro da reflexão o sentido para a vida e a realização humana (Linley, 2013), mas também a excelência dessa realização (Ryff, 1989; Waterman & Schwartz, 2013). Eudaimonia é apresentada como o fim para o qual a pessoa deve orientar as suas acções, sendo a vida mais autêntica quanto mais a acção é orientada por valores profundos (virtudes) com os quais a pessoa se sente comprometida, se identifica e pelos quais, intencional e consistentemente, orienta a sua conduta (Coatsworth & Sharp, 2013). Neste sentido, em vez de felicidade, Eudaimonia deve ser traduzida como:

“auto-realização, desenvolvimento e florescimento humano (human flourishing), de modo a que possa abranger toda a significância e importância defendidas por Aristóteles na sua obra ‘Ética a Nicómano’”. (Fernandes, 2007, 95).

As propostas eudaimónicas defendem que nem todos os desejos valorizados pela pessoa são garante de bem-estar sendo necessário distinguir:

“between those needs (desires) that are only subjectively felt and whose satisfaction leads to momentary pleasure, and those needs that are rooted in human nature and whose realization is conducive to human growth and produces eudaimonia, i.e. “well-being.” (Fromm, 1981 cit. por Ryan & Deci, 2001, 145).

Nem sempre a felicidade subjetiva é sinónimo de BEP (Ryan & Deci, 2001; Ryff, 1989, 2013), sobretudo quando ignora aspetos que a investigação mostra serem necessários ao

funcionamento psicológico positivo e à saúde mental como é o caso da “autorrealização” e do “sentido para a vida”, implicando o desenvolvimento pessoal, impulsionado pelo sentido da vida e o envolvimento da pessoa em projetos capazes de dotar a existência de dignidade e significado num contexto de relações interpessoais gratificantes (Ryff e Singer, 1998ab cit. por Fernandes, 2007; Freire et al., 2013).

Tendo em comum com o BES a metodologia assente na autoavaliação (Novo, 2003), o BEP nasce da crítica de Ryff ao BES, nomeadamente, às limitações do olhar hedonista sobre o funcionamento psicológico (Ryan & Deci, 2001), à assunção inquestionável da felicidade como fim em si mesma e maior bem para todos, à exclusão de necessidades importantes para o funcionamento psicológico positivo (Novo, 2003; Ryff, 1989), à orientação empírica sem formulação ou suporte teórico e às limitações da imprecisão conceptual e metodológica (Fernandes, 2007; Novo, 2003; Ryff, 1989).

Com o objetivo de uma proposta mais abrangente, teoricamente sólida e capaz de integrar o bem-estar na promoção da saúde mental e do funcionamento psicológico positivo, Ryff faz uma revisão exaustiva da literatura incluindo as teorias da personalidade, da psicologia clínica e da psicologia do desenvolvimento, os principais modelos teóricos em torno do funcionamento psicológico positivo ao longo da vida e ainda das diferentes propostas do “human flourishing” (Ryan & Deci, 2001; Ryff, 1989). Para Rosa Novo (2003), o mérito de Ryff não é apenas a identificação das dimensões comuns e mais relevantes das diferentes propostas teóricas – desenvolvimento da personalidade e individuação de Jung, abordagem biopsicossocial da saúde de Jahoda, o desenvolvimento psicossocial de Erickson, as teorias da personalidade de Allport, a actualização do sentimento de si de Rogers e a auto-atualização de Maslow (Fernandes, 2007; Ryff, 1989) -, nem a capacidade de as traduzir num modelo integrado e holístico de funcionamento psicológico positivo, mas a capacidade de:

“identificar os pontos de convergência destas diversas formulações e transportá-los do plano teórico para o plano empírico, operacionalizando as qualidades fundamentais que delas emergem.” (Novo, 2003, 48).

O modelo BEP, holístico, teórico-empírico e multidimensional de Ryff, tem por base seis dimensões do desenvolvimento humano no sentido da realização, crescimento pessoal e saúde mental (Novo, 2003; Fernandes, 2007; Siqueira & Padovam, 2008; Ryan & Deci, 2001; Ryff, 1989, 2013):

- **Autonomia** (*autonomy*) – padrões internos de autoavaliação, capacidade de autorregulação, autodeterminação e independência ou liberdade face à aprovação externa;

- **Domínio do meio** (*environmental mastery*) – capacidade para interagir, escolher, participar e transformar o meio, bem como, gerir exigências extrínsecas ao indivíduo;
- **Crescimento pessoal** (*personal growth*) – percepção de crescimento e desenvolvimento pessoal contínuo e abertura a novas experiências no sentido do desenvolvimento do seu potencial;
- **Relações positivas com outros** (*positive relations with others*) – capacidade de relacionamentos positivos, altruístas e empáticos com os outros, capacidade de amar;
- **Objetivos na vida** (*purpose in life*) – valorização da autorrealização pessoal, definição e manutenção de objetivos, intenções e prioridades e atribuição de significado à sua vida promotora de intencionalidade e consciência de direção;
- **Aceitação de si** (*self-acceptance*) – autoconhecimento, aceitação da sua realidade (aspetos positivos e negativos), avaliação positiva do passado e atitude positiva em relação a si próprio.

As diferentes dimensões, numa alternativa à avaliação do bem-estar a partir da felicidade (dimensão afetiva) e da satisfação com a vida (dimensão cognitiva), procuram:

“compreender os recursos psicológicos que um indivíduo dispõe na relação consigo próprio (aceitação de si e crescimento pessoal), nos relacionamentos interpessoais (relações positivas com os outros), nas relações com o meio (domínio do meio) e nas capacidades de adaptação às exigências socioculturais (autonomia e objetivos na vida).” (Fernandes, 2007, 187)

Três comentários de Rosa Novo (2003) ajudam a delimitar o conceito do BEP. A primeira ideia diz respeito à relação entre as medidas do BEP e do BES no contexto da saúde mental. Estudos empíricos sugerem que as dimensões do BEP, não apenas incluem o BES, como, são capazes de avaliar dimensões distintas das que este avalia.

A segunda ideia prende-se com o papel do BEP no funcionamento psicológico positivo e o impacto deste na saúde, enquanto estado de completo bem-estar multidimensional (física, mental e social) e global (resultante da interação das condições físicas, mentais, espirituais, sociais, ambientais e outras relevantes para a vida individual). Neste sentido alguns autores propõem a importância de considerar, a par com as necessidades psicológicas universais (autonomia, competência e estabelecimento relações sociais), as dimensões do BEP de crescimento pessoal e objetivos de vida, no sentido do funcionamento psicológico para

uma vida saudável, capacidade de adaptação à realidade e às mudanças (adaptabilidade) e para responder eficazmente aos desafios e tarefas de cada fase de desenvolvimento (competência) na direção da autorrealização (flourishing).

A terceira ideia diz respeito à impossibilidade do BEP, enquanto indicador global de saúde mental a partir de metodologias de autorrelato, garantir a saúde mental ou o funcionamento psicológico positivo. Por esta razão é importante na avaliação da saúde mental, assegurar avaliações complementares capazes de introduzir a dimensão da realidade, da adaptação da pessoa à realidade e da normalidade do funcionamento.

Apesar da investigação em torno do BEP ser predominantemente orientada para adultos e jovens universitários, vários autores defendem a importância do estudo do bem-estar psicológico e eudaimónico na adolescência, enquanto fase de desenvolvimento marcada por mudanças físicas, cognitivas e sociais, pela tarefa de formação da identidade e de preparação para a vida adulta com impacto nesta (Bizarro, 1999, 2000; Coatsworth & Sharp, 2013; Fernandes, 2007).

O bem-estar na adolescência

O compromisso da Psicologia positiva com o funcionamento psicológico positivo, a saúde mental e a excelência humana, atualiza-se nos adolescentes no sentido da promoção das suas “*capacidades e talentos, e auxiliar no desenvolvimento de aptidões e disposições necessárias à sua autonomia, de modo a tornarem-se adultos competentes, compassivos e mentalmente saudáveis*” (Fernandes, 2007, 24). Apesar da escassez de literatura no âmbito do BEP na adolescência (Bizarro, 1999, 2000; Coatsworth & Sharp, 2013; Freire et al., 2013), é possível identificar alguns contributos da investigação nesta área: a) sentido/ significado para a vida; b) questão da formação da identidade.

Como acontece nos adultos as condições materiais da adolescência atual, caracterizadas por uma abundância superior em relação às gerações anteriores, não se reflete em bem-estar (Hunter & Csikszentmihalyi, 2003). Investigações realizadas com adolescentes norte-americanos mostram correlações negativas baixas mas consistentes entre bem-estar material e bem-estar subjetivo (Csikszentmihalyi, 1999).

Uma das questões do BEP na adolescência prende-se com a questão do sentido. Para Csikszentmihalyi (1999), uma das problemáticas da adolescência atual prende-se com o aborrecimento, desânimo, alienação e apatia de muitos jovens. Usando as palavras de Larson

(2000) “*they communicated an ennui of being trapped in the present, waiting for someone to prove to them that life is worth living*” (p. 170).

A questão do sentido/ significado é amplamente debatida na investigação. Um conjunto de autores portugueses da Universidade do Minho defende que “*a ausência de significado inviabiliza uma felicidade duradoira*” (Freire et al., 2013, 331). O sentido/ significado para a vida, na base da proposta do BEP, surge da relação empírica entre o envolvimento em projetos que deem significado à vida num contexto gratificante, e a promoção do desenvolvimento (Ryff & Singer, 1998, cit. por Fernandes, 2007). E o que é este sentido? Peterson & Seligman (2004) explicitam-no da seguinte forma:

“What makes life worth living is not ephemeral. It does not result from the momentary tickling of our sensory receptors by chocolate, alcohol, or Caribbean vacations. The good life is lived over time and across situations and an examination of the good life in terms of positive traits is demanded.” (Peterson & Seligman, 2004, 12).

Outra temática com destaque na investigação do bem-estar na adolescência está ligada à construção da identidade (Vleioras & Bosma cit. por Fernandes, 2007). Nesta temática destaca-se a abordagem teórica e empírica da teoria eudaimónica da formação da identidade e do potencial da expressividade pessoal que valoriza a orientação eudaimónica (propósito e sentido da vida), como base para estabelecer objetivos, valores e crenças capazes de orientar as escolhas do futuro, incluindo quem o adolescente quer ser (Waterman & Schwartz, 2013).

São particularmente valorizadas neste contexto as atividades em que os jovens estão envolvidos, como oportunidades e experiências promotoras de sentimentos de expressividade pessoal associados à descoberta de “quem sou” e “para onde vou”. O contributo destas atividades na construção da identidade surge associado a (Waterman & Schwartz, 2013): (1) oportunidades de identificação do potencial individual e de autoconhecimento que permitam opções ao nível da identidade mais autênticas e consistentes com quem “eu sou”; (2) oportunidades de expressão desse potencial num contexto social concreto.

Nesta área destacam-se as atividades extracurriculares e as atividades de carácter voluntário, como experiências capazes de contribuir para a construção da identidade e maior bem-estar psicológico (Coatsworth & Sharp, 2013).

Outra dimensão a valorizar no âmbito do BEP na adolescência surge da associação empírica entre o bem-estar (nomeadamente o BEP) e a satisfação escolar (Fernandes et al., 2011; Matos & Carvalhosa, 2001). Na investigação com jovens adultos e adultos o nível académico surge associado ao BEP pelas oportunidades que propicia de autorrealização do potencial individual. (Ryff, 2013).

Para Kelley (2004), a promessa da Psicologia positiva de promoção do funcionamento ótimo, maior bem-estar e saúde mental junto dos adolescentes, está ainda por cumprir, justificando-se um maior aprofundamento teórico e empírico do bem-estar associado à saúde mental e ao funcionamento psicológico (Freire et al., 2013; Ryff, 2013).

Um último ponto merece menção: são comuns na literatura do bem-estar eudaimônico, as pontes com o campo teórico, empírico e de intervenção do PYD – Positive Youth Development (Coatsworth & Sharp, 2013) que será apresentado no capítulo três.

2.2 Instrumentos de avaliação

A EBEP – Escala de Bem-estar Psicológico, desenvolvida por Ryff (1989), assenta numa escala de avaliação de cada uma das seis dimensões do modelo teórico subjacente ao BEP que, por terem a mesma magnitude, permitem no seu conjunto, a avaliação de uma dimensão de ordem superior a que os autores chamam BEP global (Fernandes, 2007). Orientado pela teoria o instrumento foi testada empiricamente (Fernandes, 2007, 2010; Ryff, 1989) dando origem a uma primeira escala com 20 itens por dimensão (total de 120 itens), seguida por uma segunda escala com 14 itens por dimensão (total de 84 itens) que foi adaptada à realidade portuguesa (Novo, 2003), e uma versão reduzida de 3 itens por escala (total de 18 itens) que, ao contrário das anteriores, apresentou alguns problemas metodológicos atribuídos ao reduzido número de itens por escala (Fernandes, 2007, 2010).

Utilizado sobretudo em amostras adultas, vários autores discutem a validade teórico-empírica das escalas em populações mais jovens (Coatsworth & Sharp, 2013) onde a escassez de investigação e de instrumentos constituem lacunas evidentes (Fernandes, 2007, 2010).

No âmbito do seu doutoramento Helder Fernandes (2007, 2010) realizou quatro estudos: os dois primeiros procuravam avaliar as propriedades psicométricas de duas versões do instrumento de 18 itens em adolescentes; o terceiro visava a construção de uma versão reduzida das EBEP para adolescentes portugueses com cinco itens por dimensão (total de 30 itens) conhecida como EBEP-Adolescentes; o quarto estudo permitiu a avaliação do BEP numa amostra de 698 adolescentes portugueses de ambos os sexos, de meio urbano e rural, entre os 12 e os 18 anos. A escala mostrou uma boa adequação fatorial e, como é visível na Tabela 1, uma consistência interna considerada adequada quando considerado o número reduzido de itens por fator.

Tabela 1

EBEP-Adolescentes: dimensões, número de itens e consistência interna

| Escalas | Exemplo de itens | Itens | α |
|----------------------------------|---|-------|----------|
| BEP Global | | 30 | .885 |
| Autonomia | Eu avalio-me pelo que penso ser mais importante para mim e não por aquilo que os outros pensam. | 5 | .653 |
| Domínio do meio | Se não estivesse satisfeito com a minha vida, tentaria mudá-la. | 5 | .618 |
| Crescimento pessoal | Penso que é importante ter novas experiências que ponham em causa a forma como pensamos acerca de nós próprios e o mundo. | 5 | .731 |
| Relações positivas com os outros | Sinto que tiro imenso partido das minhas amizades. | 5 | .710 |
| Objetivos na vida | Sou uma pessoa que não desiste dos seus objetivos. | 5 | .630 |
| Aceitação de si | Na maior parte dos casos tenho orgulho no que sou e na vida que levo. | 5 | .760 |

Legenda: Adaptado de Fernandes, H. (2007). *O bem-estar psicológico em adolescentes: uma abordagem centrada no florescimento humano (tese Doutorado em Psicologia)*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Este instrumento foi utilizado noutras investigações em Portugal, nomeadamente em algumas dissertações de mestrado (e.g. Cabral, 2010), sem informação sobre a adequação psicométrica.

Ao longo da revisão bibliográfica foram analisadas outras propostas de instrumentos de avaliação do BEP. Diferentes estudos utilizaram instrumentos que conjugam o BES com outros instrumentos (Casas, 2000; Gutiérrez & Gonçalves, 2013). Alguns estudos no âmbito da saúde mental justificam a importância de considerar, a par com o BEP, a avaliação do sofrimento psicológico, na medida em que (Massé, Poulin, Dassa, Lambert, Bélair & Battaglini, 1998b): (a) os distúrbios mentais, quando devidamente acompanhados e existindo condições sociais e de vida adequadas, não impedem bons valores de bem-estar psicológico; (b) entre o BEP e os problemas ou sofrimento psicológico não é claro qual o melhor preditor do comportamento saudável.

Por estas razões, uma equipa de investigadores canadianos, encontrando na literatura científica justificação para um modelo multidimensional como o de Ryff, propõem um constructo de saúde mental que combina dimensões positivas e negativas. Deste trabalho nascem duas escalas - DMMS – Distress Manifestations Measure Scale e a WBMMS – Well-being manifestations measure scale (Massé et al. 1998ab), tendo a última também seis

dimensões (felicidade, envolvimento social, autoestima, equilíbrio e sociabilidade). Monteiro (2012) adaptou este instrumento à realidade de jovens universitários portugueses onde, além dos resultados psicométricos positivos, foi possível corroborar os dados canadenses em que a “felicidade” surge como uma das dimensões do BEP, no qual se destaca o contributo do “domínio de si mesmo”, “domínio do meio” e da “autoestima” (Massé et al. 1998b).

Também Luísa Bizarro (1999, 2000) associa aos indicadores positivos do funcionamento psicológico os sintomas de perturbação criando uma escala conhecida como EBEP – Escala de Bem-estar Psicológico para Adolescentes, com 6 dimensões, organizadas em torno da ausência de dificuldades (ansiedade, queixas somáticas, cognitiva-emocional negativa) e existência de recursos pessoais valorizados no BEP (cognitiva-emocional positiva, apoio social e perceção das competências). Este instrumento foi utilizado em diversas investigações académicas entre as quais várias dissertações de mestrado (e.g. Carvalho, 2009; Maia, 2013; Remédios, 2010; Saúde, 2011).

Outra abordagem com expressão em Portugal parte da crítica ao “espartilho” das abordagens hedónicas/ eudaimónicas. Uma equipa de investigadores no âmbito de um projeto transnacional (que inclui Portugal), desenvolveram um instrumento que conjuga as duas tradições a partir de dados qualitativos e quantitativos chamado EHHI: Eudaimonic and Hedonic Happiness Investigation (Delle Fave, Brdar, Freire, Vella-Brodrick, & Wissing, 2011), já adaptado à realidade portuguesa (Freire et al., 2013).

2.3. Estudos empíricos

A revisão da investigação do BEP em adultos permite destacar a variação do mesmo em função da idade e do estatuto socioeconómico (nível de educação, rendimento económico e/ ou ocupação), refletindo a influência do contexto da pessoa nas oportunidades de autorrealização (capacidade de tirar o máximo partido dos seus talentos e aptidões), e dessa forma no BEP (Ryff, 2013). Outro resultado prende-se com a resiliência de pessoas em situação de desvantagem socioeconómica, que se confrontaram com dificuldades significativas ou que fazem parte de minorias étnicas, documentando o efeito da adversidade na construção de sentido e crescimento pessoal, i.e., permitindo perceber empiricamente “*that purpose can emerge from the confrontation with difficulty*” (Ryff, 2013, 85).

Outros investigadores encontraram evidência da associação entre o BEP e outros constructos psicológicos como identidade, regulação emocional, traços de personalidade, objetivos pessoais, valores, estratégias de coping, processos de comparação social,

espiritualidade e de várias situações, pessoais e sociais, que fazem parte da vida humana, enfatizando alguns estudos a associação entre o BEP e a saúde mental, mas também entre o BEP, a regulação biológica e a saúde física (Ryff, 2013).

A partir da extensa revisão bibliográfica de Helder Fernandes (2007) são apresentados alguns resultados que caracterizam o bem-estar. Pela correlação empírica entre BES e BEP, são apresentados alguns dos resultados mais relevantes na investigação associada a ambos.

No que diz respeito ao BES, surge positiva e moderadamente associado ao nível socioeconómico (Bizarro, 1999) e sociocultural dos pais (Neto cit. por Fernandes, 2007), sendo a relação mais forte nas pessoas com fracos recursos económicos. Um estudo com 562 adolescentes portugueses, tendo por base uma abordagem teórica do bem-estar psicológico alternativa à de Ryff, identifica diferenças entre (Bizarro, 1999, 2000): (a) a primeira fase da adolescência (dos 12 aos 14 anos) e a fase intermédia da adolescência (dos 14 aos 16 anos) onde os níveis de bem-estar são significativamente mais baixos correspondendo ao período onde as tarefas de desenvolvimento e adaptação às mudanças colocam maiores dificuldades ao adolescente; (b) adolescentes do sexo masculino e do sexo feminino, apresentando as raparigas níveis de bem-estar mais baixos justificados por uma maior distância entre as alterações físicas e o ideal estético, que implica um maior esforço de adaptação às mesmas (Fernandes, 2007).

A análise das variáveis psicológicas permite identificar diversas associações entre satisfação com a vida e a extroversão, o autoconceito, o autoconceito social no sentido da valorização da socialização para além do contexto familiar, a satisfação com o sentimento de si (Fernandes, 2007) e, de forma particularmente forte, a autoestima (Freira, Zenhas, Tavares & Iglésias, 2013). Destacam-se ainda no contexto familiar variáveis como o estilo parental e as relações positivas com os pais (Fernandes, 2007). Por último, no contexto escolar, surgem associadas à satisfação com a vida, à felicidade, a satisfação com a escola e as perceções de autoeficácia escolar (Fernandes, 2007), assim como a motivação académica e o rendimento escolar (Fernandes et al., 2011). Matos & Carvalhosa (2001), num estudo com adolescentes portugueses mostram que as raparigas e alunos mais novos tendem a avaliar a escola de forma mais positiva e como a perceção do ambiente escolar influencia a perceção do BES. Outro estudo (Ash & Huebner, 2001 cit. por Fernandes, 2011), identifica o controlo interno como variável mediadora “*entre experiências de vida e a perceção subjetiva de satisfação com a escola*” (Fernandes, 2007, 79).

No que se prende com o BEP, Helder Fernandes (2007) identifica na literatura três estudos empíricos com universitários cujos resultados merecem destaque.

O primeiro estudo, realizado com universitários gregos, teve por objetivo identificar a relação entre estilos de identidade (orientação informativa, normativa, difusa ou comprometida) e o BEP. Os autores concluem que “...it appears that not dealing with identity issues is related to less psychological well-being, that dealing with identity issues (resulting in commitments) is related to more psychological well-being” (Vleioras & Bosma cit. por Fernandes, 2007, 129-130).

O segundo estudo, realizado com universitários norte-americanos, tinha como objetivo compreender como a mudança de valores ao longo do ensino universitário influenciava o BEP reportado. Os resultados destacam a mudança da orientação de valores extrínsecos para valores intrínsecos como variável preditora de BEP global, o que é mais visível na dimensão “crescimento pessoal” e “objetivos de vida” (Sheldon, 2005 cit. por Fernandes, 2007).

O terceiro estudo, realizado com universitários portugueses, procurava perceber a associação entre a atividade física e o bem-estar psicológico. O estudo revelou uma associação entre o BEP e a percepção da condição financeira, atração física, saúde e satisfação acadêmica. Esta associação refletiu-se em todas as dimensões do BEP à exceção da autonomia e crescimento pessoal. É visível ainda uma associação estatisticamente positiva entre as dimensões do modelo BEP e a satisfação com a vida (Moreira, 2001 cit. por Fernandes, 2007).

No âmbito da investigação do BEP em adolescentes alguns resultados permitem caracterizar melhor o BEP (Fernandes, 2007): (a) o efeito diferenciador da idade, que permite entender o BEP “*não como traço mas processo dinâmico que varia com o tempo, à medida que os indivíduos lidam com os desafios existenciais da vida*” (Fernandes, 2007, 110); (b) a correlação entre recursos económicos, níveis de educação e estabilidade de emprego e o BEP; (c) a associação do BEP a traços da personalidade, nomeadamente a extroversão, o autoconceito e, um dos preditores mais importantes do BES, a autoestima e a sua estabilidade.

No seu próprio estudo com uma amostra de adolescentes portugueses, Helder Fernandes (2007) apresenta um conjunto de resultados que podem ajudar a caracterizar o bem-estar psicológico nos adolescentes.

Em relação à idade os dados parecem indicar uma certa “tendência incremental” não linear, ou seja com variações entre os anos, do BEP ao longo da adolescência, estando empiricamente associada à dimensão “autonomia”, “domínio do meio”, “crescimento pessoal” e “relações positivas”. A dimensão “objetivos de vida” é a que apresenta valores médios mais baixos em todas as idades. Contudo, esta evidência de aumento do BEP ao longo

da adolescência, parece contrariar outros autores que identificam a fase inicial da adolescência como uma fase mais calma, diminuindo o BEP ao longo da mesma (Bizarro, 1999).

Em relação ao sexo, rapazes e raparigas apresentam valores muito semelhantes de bem-estar global. Quando analisadas as diferentes dimensões do BEP é possível identificar uma superioridade das raparigas nas dimensões “*crescimento pessoal*” e “*relações positivas*” e dos rapazes na dimensão “*aceitação de si*”. A dimensão “*objetivos de vida*” é a que apresenta valores mais baixos em ambos os sexos. Uma análise combinada do efeito do sexo e da idade no BEP permite perceber que os resultados das raparigas, ligeiramente inferiores no início da adolescência para as diferentes dimensões do BEP, tendem a aproximar-se dos resultados dos rapazes, chegando a apresentar valores de BEP global ligeiramente superior.

No que diz respeito ao estatuto socioeconómico a perceção individual dos recursos económicos relaciona-se positivamente com o BEP, com exceção para a dimensão “*autonomia*” e dimensão “*crescimento pessoal*”. Desta forma a condição socioeconómica surge como fator de influência do BEP em adolescentes, “*moderada pelas perceções e experiências dos mesmos e das suas capacidades de adaptação à situação*” (Fernandes, 2007, 287-288).

Em relação à família, apesar do relevo empírico da família nuclear tradicional no bem-estar das crianças e jovens (Papalia et al., 2003), os resultados de Fernandes não refletem este contributo, possivelmente pela maior representatividade ou normalidade na atualidade de outros modelos familiares. Contudo, a análise das diferentes dimensões permite verificar, que os adolescentes de famílias nucleares tradicionais apresentam valores superiores nas dimensões “*domínio do meio*” e “*relações positivas com os outros*”.

Quanto à religião, apesar da dificuldade em torno da definição dos conceitos, surge associada ao BEP pela sua influência ao nível emocional e cognitivo, no estabelecimento de relações positivas, na estrutura interpretativa capaz de promover sentido ou significado para a vida e no enquadramento sociocultural promotor de regulação dos comportamentos individuais e coletivos. Como no caso da família também para a religião os resultados não corroboram a relação positiva entre a prática religiosa e o BEP. O autor conclui que a “*prática religiosa, isoladamente, não contribui para a diferenciação do bem-estar psicológico durante a adolescência*” (Fernandes, 2007, 298).

Na análise da satisfação escolar, empiricamente associada a atitudes mais positivas face à vida, à autoestima, prazer, ausência de estados depressivos, menores problemas com os pais, amigos e instituição escolar, menos doenças, queixas sintomáticas e níveis mais elevados de bem-estar emocional, alguns autores, evidenciam (Fernandes et al., 2011): (1) a

satisfação escolar é inversamente proporcional à fase da adolescência o que é corroborado por outros estudos (Matos, 2012a); (2) a satisfação escolar possui maior capacidade explicativa do BEP do que género, idade, local de residência, estatuto socioeconómico e relação com os pais; (3) a satisfação escolar parece exercer um efeito mediador entre os “fatores pessoais e contextuais” e os níveis de BEP, o que é corroborado noutros estudos em torno do BES (Gutiérrez & Gonçalves, 2013).

Fernandes (2007), a partir das propostas de Ryff, apresenta ainda uma medida de avaliação do BEP que tem por base a presença ou ausência de enriquecimento humano (human flourishing). Esta medida utiliza como critério os valores de BEP global acima do ponto neutro da escala de resposta. No estudo realizado pelo autor, apenas 30,5% dos adolescentes (3 em cada 10) cumprem este critério que se traduz em níveis mais elevados de bem-estar. De acordo com os resultados obtidos, este critério de enriquecimento humano, além de um indicador de “enriquecimento psicológico”, é um fator com forte capacidade discriminativa no que diz respeito às outras variáveis como religiosidade, relação com os pais, satisfação corporal, autoestima e satisfação com a escola.

CAPÍTULO III

Recursos pessoais e contextuais de desenvolvimento

O presente capítulo procurando a delimitação teórica dos Recursos de desenvolvimento (RD) enquanto tradução de “*developmental assets*” está organizado em três partes. A primeira diz respeito aos aspetos teóricos e tem como objetivo caracterizar a adolescência e os seus desafios no contexto do desenvolvimento humano, caracterizar a proposta do PYD (“*Positive Youth Development*”) e dos RD. A segunda parte do capítulo visa caracterizar alguns instrumentos de avaliação associados às propostas de investigação e intervenção do PYD, entre os quais o “*Developmental Assets Profile*” (DAP) criado pelo Search Institute. Na terceira e última parte do capítulo são destacados alguns resultados empíricos relevantes para esta investigação.

3.1 Aspetos teóricos

3.1.1 A adolescência no desenvolvimento humano

O bem-estar, incluindo a dimensão de realização do potencial individual “*that is, the feeling of becoming the best one can be, regardless of age or stage in the life course*” (Ryff, 2013, 91), é simultaneamente expressão e fator de desenvolvimento positivo enquanto “*state of successful performance throughout the life course integrating physical, cognitive, and social-emotional function*” (Pollard & Rosenberg, 2003, 14).

O desenvolvimento humano tem como objeto de estudo os processos de mudança e estabilidade que caracterizam, apesar da unicidade de cada pessoa humana, o crescimento físico, cognitivo e psicossocial do ser humano, que implica, para cada período da vida, a satisfação de certas necessidades básicas e tarefas a realizar (Papalia et al., 2003; Papalia & Feldman, 2013).

A adolescência – “*ad*” (para) com “*olescere*” (crescer) ou seja “*crescer para*” (Becker, 1994 cit. por Sudbrack & Dalbosco, 2005) – é o período de desenvolvimento humano entre a infância e a vida adulta, que se distingue de outros períodos da vida pela rapidez, profundidade e intensidade de mudanças vividas pela pessoa (Bizarro, 1999, 2000/ 2001; Eccles & Gootman, 2002; Eccles et al., 2003) e pela necessidade de reorganização estrutural e funcional (Bizarro, 1999), no sentido de uma progressiva maturidade biológica, cognitiva, social e emocional (Simões, 2007).

Para a maioria dos autores estudados nesta revisão a adolescência compreende a idade entre os 11 e os 19 ou 20 anos, sendo consensual uma espécie de “antecipação” da maturação física que marca o início da adolescência, em muitos casos para antes dos 10 anos (Papalia & Feldman, 2013), conhecida como “tendência secular” (Sprinthall & Collins, 2011). Outra mudança consiste no prolongamento da adolescência para além dos 18-20 anos, uma vez que as tarefas psicossociais que a caracterizam parecem prolongar-se devido às mudanças demográficas, socioculturais e relacionais associadas ao início da vida profissional ativa e independente (Eccles & Footman, 2002; Eccles et al., 2003).

Tendo como base a proposta de Celeste Simões (2007) são apresentadas algumas das mudanças de caráter biológico, cognitivo, emocional e social que caracterizam a adolescência. Em alguns aspetos a proposta da autora é complementada pelo trabalho de outros autores.

No que se prende com as mudanças **biológicas** (alterações hormonais, desenvolvimento das características sexuais primárias e secundárias, maturidade reprodutiva, interesse sexual, aumento rápido de altura, peso e musculatura), tornam-se evidentes com a puberdade (fase de mudanças para maturidade sexual e reprodutiva) e marcam a entrada na adolescência. São mudanças que exigem ajustamento por parte do adolescente e que são mediadas pelas experiências sociais e padrões socioculturais, normas e expectativas da sociedade ou cultura (Bizarro, 1999; Eccles et al., 2003; Sprinthall & Collins, 2011).

Apesar da universalidade da sequência, estas mudanças diferem na forma, timing de início e magnitude de pessoa para pessoa e entre raparigas e rapazes. A sua influência no BEP dos adolescentes prende-se com a maneira como como o próprio e os outros veem essas mudanças e o impacto desse olhar na forma como o adolescente se vê e, conseqüentemente, na sua autoestima e autoimagem (Papalia et al., 2003; Papalia & Feldman, 2013; Sprinthall & Collins, 2011).

Outra mudança biológica está relacionada com o desenvolvimento do cérebro. Contrariando algumas convicções científicas o cérebro adolescente caracteriza-se por uma imaturidade relativa, existindo na adolescência mudanças “*dramáticas nas estruturas cerebrais envolvidas nas emoções, no julgamento, organização do comportamento e autocontrole*” (Papalia & Feldman, 2013, 392). Esta imaturidade pode contribuir para explicar alguma insensatez das decisões dos adolescentes, a sobreposição das emoções e a sensibilidade à pressão dos pares face a um raciocínio crítico que amadurece mais progressivamente (Idem).

Além das mudanças biológicas registam-se mudanças **cognitivas**, quatro das quais são consideradas por alguns autores como críticas para a entrada na vida adulta (Eccles et al.,

2003): (1) aprendizagem pensamento abstrato; (2) pensar neles mesmos e nos eventos da sua vida; (3) processar informação de forma mais eficiente, (4) considerar múltiplas dimensões de um problema, gerir a sua aprendizagem e melhorar a capacidade de resolução de problemas.

É o período de entrada no estágio “*operatório-formal*” de Piaget, das operações formais e desenvolvimento do raciocínio hipotético-dedutivo que permite ultrapassar a barreira do concreto (do aqui e do agora), para pensar ideias abstratas, considerar possibilidades e hipóteses, pensar sobre os seus próprios pensamentos e os dos outros (metacognição), perceber que as pessoas podem pensar de forma diferente (pensamento perspetivista), identificar como diferentes perspetivas influenciam o comportamento individual e melhorar a capacidade de resolver problemas e tomar decisões (Papalia & Feldman, 2013; Sprinthall & Collins, 2011). É também um período de mudanças no processamento de informação (capacidade da memória de trabalho, de conhecimentos armazenados e de velocidade de processamento), e noutras atividades cognitivas como a atenção, a gestão da memória e a inibição de resposta impulsivas (Papalia & Feldman, 2013). O desenvolvimento cognitivo permite ao adolescente ultrapassar progressivamente o egocentrismo identificando por Elkind em 1967 (cit. por Sprinthall & Collins, 2011) caracterizado pelo “*público imaginário*” (todos estão a olhar para mim) e a “*narrativa pessoal*” (ninguém me compreende), para “*compreender o mundo que o rodeia e os outros que dele fazem parte, de uma forma mais complexa.*” (Simões, 2007, 58). Estas mudanças refletem-se também no raciocínio moral permitindo abandonar a moralidade da infância e construir uma “*moralidade que lhe sirva de orientação durante a adolescência e na vida adulta*” (Bizarro, 1999, 107), surgindo uma maior valorização do altruísmo e da empatia. Como em todas as dimensões do desenvolvimento humano, o ambiente em que o adolescente se insere desempenha um papel importante no desenvolvimento cognitivo com particular destaque para os pais, a escola e os pares (Papalia & Feldman, 2013).

Outro conjunto de mudanças são **emocionais** e dizem respeito à forma como o adolescente se vê a si mesmo, aos outros e ao mundo, bem como às capacidades para funcionar de forma independente. Surge a que Erickson identificou como a tarefa central da adolescência: a formação da identidade (Papalia et al., 2003; Papalia & Feldman, 2013; Sprinthall & Collins, 2011). Se a identidade pessoal (com base na escolha vocacional, identidade sexual e adesão a um conjunto de valores que orientem a sua vida) permite “*ao jovem adulto ter autonomia, iniciativa e confiança nas suas decisões*” (Simões, 2007, 45), não surge de forma espontânea e a sua construção exige esforço pessoal. Outras mudanças prendem-se com a autonomia - “*poder decidir e agir de acordo com as suas ideias e opiniões*

numa série de aspectos relevantes na sua vida” (Simões, 2007, 47). A conquista da autonomia por parte do adolescente acentua uma relação com os pais por vezes paradoxal: por um lado o desejo de independência que permita o processo de “individuação”, isto é, *“luta do adolescente por autonomia e diferenciação ou identidade pessoal”* (Papalia & Feldman, 2013, 437), que implica questionar os papéis, as regras e questões do dia-a-dia (roupas, namoro, amigos) mais do que valores de fundo que orientam as decisões de longo prazo (Idem); por outro lado a ligação segura aos pais (laços fortes) continua a ser condição fundamental para a verdadeira autonomia e o desenvolvimento na medida em que permite estabilidade no processo de auto-organização para a vida adulta (Eccles et al., 2003). Outra mudança prende-se com a sexualidade, a identidade sexual e necessidade de lidar com as manifestações da sexualidade e uniões afetivas ou sexuais (Papalia & Feldman, 2013). Em todo o processo, destaca-se a importância de um maior autoconhecimento e autoconsciência emocional (reconhecer, diferenciar, coordenar e controlar processos emocionais internos), a que acresce a aprendizagem do controlo e regulação das suas emoções e a aprendizagem dos padrões socialmente aceitáveis para a sua expressão (Bizarro, 1999).

Por último devemos considerar as mudanças **sociais**. Neste aspeto destaca-se a maior independência emocional dos pais e de outros adultos de quem dependia, mas também uma atualização dos comportamentos da infância inadequados aos novos tipos de relações sociais. (Bizarro, 1999). A este nível dá-se uma mudança quantitativa (tempo de relacionamento) e qualitativa (tipo de relação) dos contextos sociais significativos para o adolescente. Na família a autonomia exige uma renegociação das regras e valores, com maior participação do adolescente, e uma necessária interiorização destas para um controlo do comportamento progressivamente mais interno (Idem). O grupo de pares assume a função de:

“espaço de apoio, um espaço onde é permitido experimentar papéis sociais, um espaço de diálogo acerca dos seus problemas pessoais, escolares e profissionais, um espaço de formação e partilha de opiniões acerca dos próprios indivíduos, dos outros relevantes e do mundo social” (Simões, 2007, 50).

A integração num grupo de pares (“cliques”) parece ajudar a responder à pergunta quem sou eu. Naturalmente o impacto do grupo no desenvolvimento do adolescente depende da natureza da cultura do grupo e do poder deste sobre os seus membros. O papel dos pares expande-se e é entre eles, que os adolescentes fazem as primeiras experiências de intimidade romântica. Um último aspeto diz respeito à procura de outros adultos significativos fora da família (família alargada, professores, treinadores, entre outros), com quem cria relações de

proximidade explorando e procurando perceber o mundo dos adultos para o qual se sente, progressivamente convidado (Eccles & Gootman, 2002; Eccles et al., 2003).

O sentido de competência, identidade e intimidade proposto por Erickson, pode ser desdobrado nas sociedades ocidentais em algumas tarefas específicas (Eccles et al., 2003): (1) mudança na relação com os pais que reflita papel mais maduro do adolescente na sociedade; (2) exploração de novos papéis sexuais e sociais; (3) a emergência das relações românticas; (4) formação da identidade pessoal e social; (5) fazer planos para o futuro e identificar as ações apropriadas para os seguir; (6) adquirir conjunto de competências para a transição bem-sucedida para o mundo do trabalho, relações, parentalidade e cidadania (Eccles et al., 2003).

A adolescência é um tempo de muitas escolhas, escolares, vocacionais, atividades fora de casa e da escola, interesses, e ensaio de comportamentos sociais e de intimidade (Eccles & Gootman, 2002; Simões 2010), cujo impacto na vida adulta e nas oportunidades e opções futuras, justifica o aprofundamento das influências no desenvolvimento (Eccles et al., 2003). Durante o processo é importante para o adolescente:

“sentir-se valorizado como pessoa, estabelecer um lugar num grupo produtivo, sentir-se útil para os outros, dispor de sistemas de suporte e saber usá-los, fazer escolhas informadas e acreditar num futuro com oportunidades reais.” (Simões, 2007, 40).

A adolescência tem sido vista a partir de dois focos (Simões, 2007): pessimista, centrado no risco, que identifica a adolescência como período de mudanças dramáticas e perigosas; otimista centrado na resiliência e, sem ignorar a presença de fatores de risco, no funcionamento positivo dos adolescentes e nas oportunidades para: (a) lidarem com desafios e dificuldades como parte do processo (Bizarro, 1999), isto é *“como formas exploratórias necessárias ao desenvolvimento, ou como reflexo de um desfasamento entre a maturidade biológica e a maturidade social”* (Simões, 2007, 42); (b) desenvolverem os seus talentos, forças, competências e interesses pessoais (Guerra & Bradshaw, 2008) para se tornarem adultos motivados, orientados, socialmente competentes, compassivos e psicologicamente saudáveis (Larson, 2000).

Até porque a adolescência não é um contínuo dos 10 aos 20 anos. A investigação indica no início da adolescência, entre os 10 e os 14 anos, uma maior incidência de stress, mudanças físicas e sociais profundas e alguns comportamentos problemáticos (e.g. menor envolvimento escolar, alguns conflitos familiares e forte influência dos pares). Contudo na adolescência intermédia, entre os 15 e os 18 anos, a turbulência tende a assentar. Podendo existir ou não consequências de alguns problemas (inadequação escolar, gravidez, dependência substâncias psicoativas, alienação social), a maioria dos adolescentes precisa de

apoio para lidar com a maior exigência dos estudos, a construção da sua identidade psicossocial, a heterogeneidade cultural, as relações românticas e o planeamento da carreira (Eccles & Gootman, 2002).

3.1.2. Teorias sistémicas do desenvolvimento humano

A adolescência, desde a sua “descoberta” por G. Stanley Hall como estágio específico do desenvolvimento, sempre atraiu a atenção científica (Sprinthall & Collins, 2011). Richard Lerner (2005) propõe uma análise do estudo científico da adolescência em três fases.

Na primeira fase os estudos focaram-se na conceção de risco da adolescência enquanto fase intempestiva e crítica (“*storm and stress*”). Percebeu-se gradualmente que nem todos os jovens experimentam dificuldades ou problemas sérios, que os problemas não se generalizam a todas as áreas de funcionamento, que nem sempre atingem proporções graves (Simões 2007) e que muitos dos problemas surgem como forma de adaptação aos novos desafios que o adolescente encontra (Sprinthall & Collins, 2011).

Como resultado destas constatações e da informação dos estudos longitudinais (Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak & Hawkins, 2004), na segunda metade do século XX, surge a segunda fase do estudo da adolescência assente na crítica à prevenção focada apenas num fator ou dimensão ignorando o contexto mais alargado de desenvolvimento e as características deste (Catalano et al., 2004). As abordagens libertam-se das grandes teorias da psicanálise, aprendizagem ou desenvolvimento cognitivo e adotam teorias mais específicas (identidade do ego, operações formais, egocentrismo adolescente, desenvolvimento moral, desenvolvimento social ou relações contexto-jovens), com duas orientações empíricas de grande valor: (1) entusiasmo em torno da promoção do desenvolvimento positivo do adolescente; (2) produção empírica e teórica em torno da adolescência como período chave no estudo do desenvolvimento humano em sinergia com a afirmação das teorias sistémicas do desenvolvimento.

No âmbito da teoria sistémica do desenvolvimento, a investigação assume um carácter interdisciplinar, em que a “*nature-nurture controversy may be resolved by taking an integrative, relational perspective about genetic and contextual influences on human development*” (Silberreisen & Lerner, 2007, p. 4). O desafio para a investigação torna-se passar de opções metodológicas mais reducionistas (variáveis específicas), para se focar na pessoa do adolescente, perspectivada a partir do seu potencial (forças), do seu contexto e da

possibilidade de mudanças positivas (Silberreisen & Lerner, 2007). Dois constructos emergem desta orientação:

Plasticidade – pressupõe que a pessoa se desenvolve na relação com o contexto numa relação dinâmica e bidirecional (Senna & Dessen, 2012), sendo o desenvolvimento humano caracterizado pelo potencial de adaptação e mudança pessoal que permite múltiplas trajetórias.

Diversidade – contrariando a visão de uma “*adolescência única*” (Senna & Dessen, 2012, 106) é valorizada a diversidade nas trajetórias do desenvolvimento, com base em fatores biológicos, psicológicos e sociais e nas relações sistêmicas do adolescente com pessoas chave e instituições do seu contexto social e com os “*multiple levels of the ecology of human development.*” (Lerner, 2005, 8).

A terceira fase do estudo da adolescência de Lerner (2005) surge marcada por três focos de análise: (a) abordagens sistêmicas do desenvolvimento; (b) interação entre investigação e prática no âmbito do desenvolvimento juvenil; (c) perspectivas do “*Positive Youth development (PYD)*”.

Apesar do entusiasmo teórico e empírico que suscitam estas abordagens caracterizam-se pela falta de consenso e idiossincrasia em torno da terminologia e avaliação (Catalano et al., 2004; Small & Memmo, 2004). Esta dispersão teórica e conceptual das abordagens mais otimistas motivou a investigação de Small & Memmo (2004). Na análise da literatura científica estes autores identificam três modelos que parecem abranger o conjunto de propostas em torno do desenvolvimento juvenil: prevenção, resiliência e “*Positive Youth Development (PYD)*”.

O primeiro modelo, o modelo da prevenção, surge da experiência no âmbito da saúde pública e da percepção das vantagens custo-benefício e de eficiência associados à prevenção por oposição ao tratamento e tem por base o esforço na diminuição dos fatores de risco e a promoção dos fatores protetores. É neste contexto que nasce o modelo das três camadas formado pela prevenção primária (toda a população), secundária (seleccionando parte da população com sinais de problemas) e terciária (destinada à parte da população em que o problema se manifesta). No âmbito da escola Merrell & Gueldner (2010) observam que a maioria dos esforços “*não letivos*”, normalmente associados aos serviços psicológicos ou aconselhamento, são normalmente afetos aos poucos alunos com dificuldades e problemas. Sem retirar a importância do apoio dado a estes alunos, as autoras chamam a atenção para a importância da prevenção e da capacidade de olhar para a “*big picture*”, considerando as necessidades de saúde, bem-estar e desenvolvimento não apenas dos alunos que revelam

dificuldades, mas de todos os alunos. Entre as fragilidades do modelo os autores destacam a orientação para os problemas (foco no negativo) tendo como consequência a estigmatização dos jovens abrangidos, a dificuldade de os motivar e envolver nos programas e a escassez de investimento no desenvolvimento normativo (normal).

O segundo modelo proposto pelos autores é o da resiliência e nasce da evidência de diferentes formas para lidar e superar a adversidade e da importância de compreender os fatores que permitem a capacidade de adaptação ou recuperação. Inicialmente sob a alçada da investigação do coping e do stress (centrado nos processos cognitivos e comportamentais para lidar com a adversidade), o modelo da resiliência autonomizou-se e enfatiza os processos e características pessoais ou contextuais mais estáveis que permitem a pessoas e instituições (e.g. família) lidar, adaptar-se ou recuperar do encontro com a adversidade. Como limitações é apontada a dificuldade na definição de resiliência (por vezes tão abrangente que ignora estar associada à existência de situações adversas ou stressantes) e a possibilidade de tender a menosprezar, pela ênfase na resistência individual, os riscos contextuais.

O terceiro modelo dedica-se ao desenvolvimento positivo dos jovens e às condições que permitem a sua saúde e bem-estar. Considera que prevenir (e.g. não estar envolvido em comportamentos delinquentes) não é sinónimo de apoiar jovens na sua preparação para uma vida adulta realizada, produtiva e responsável (Gutiérrez & Gonçalves, 2013; Moore & Keys, 2003; Peterson & Seligman, 2004; Santos & Gonçalves, 2012; Small & Memmo, 2014). É o modelo do “Positive Youth Development (PYD)”.

3.1.3 Positive Youth Development

O PYD surge como “*a new, positive, and strength-based vision and vocabular for discussing America’s young people*” (Lerner, Almerigi, Theokas & Lerner, 2005, 10), que valoriza a necessidade dos jovens de suporte e de experiências e oportunidades (Small & Memmo, 2004), a partir de um quadro teórico assente no pressuposto de que todos os jovens, mais do que problemas a serem geridos (Benson, 2007; Santos & Gonçalves, 2012), são:

“... fontes de recursos e forças internas a serem desenvolvidos, como todas as famílias, escolas e comunidades têm ‘nutrientes’ que, alinhados, podem promover o ‘florescimento’ saudável desses jovens (Benson, Lerner in: Senna & Dessen, 2012, 105).

O PYD tributa a origem às teorias sistémicas do desenvolvimento que, procurando superar as visões espartilhadas ou reducionistas, relaciona perspetivas interdisciplinares, alia a investigação à intervenção (Larson, 2000; Peterson & Seligman, 2004) numa “visão positiva” de integração sistémica focada na pessoa integral e única, perspetivada a partir das suas forças

e potencial e integrada num contexto que influencia e pelo qual é influenciada numa relação bidirecional (Coatsworth & Sharp, 2013; Lerner, et al., 2005; Silbereisen & Lerner, 2007; Larson, 2000; Peterson & Seligman, 2004).

A psicologia positiva, centrada no potencial da pessoa humana, bem-estar, emoções, características positivas (traços, competências e habilidades, virtudes) e instituições capazes de as promover (Seligman 1999; Seligman & Csikszentmihaly, 2000), encontra no PYD uma visão comum para a adolescência (Lerner, 2005; Peterson & Seligman, 2004). Nas abordagens eudaimónicas do bem-estar o objetivo é descrito a partir do “*flourishing*” (Fernandes, 2007; Ryff, 2013); no PYD o objetivo é a promoção do “*thriving*” (medrar, vicejar, vingar, prosperar), ligado ao desenvolvimento humano ótimo (Scales, Benson, Leffert & Blyth, 2005; Coatsworth & Sharp, 2013; Search Institute, 2011).

O constructo de thriving, pouco estudado e compreendido, integra hoje a definição de psicologia positiva da Associação Internacional de Psicologia positiva: “*Positive psychology is the scientific study of what enables individuals and communities to thrive*”. (Benson & Scales, 2009). O conceito emerge nos anos 90, referindo-se um conjunto de “*sinais vitais*” (identificados nos recém-nascidos nos primeiros minutos de vida), que caracterizam o desenvolvimento do adolescente e cuja essência pode ser apresentada na questão:

“how do young people flower into the kinds of persons who don’t simply avoid problems and pathologies, but who embrace life and make full use of their special gifts in ways that benefit themselves and others?” (Benson & Scales, 2009, 90).

A importância de “*to thrive*” prende-se com a capacidade do adolescente para identificar o que é único em si, interesses ou paixões que o movem (“*sparks*”), mobilizar-se intrinsecamente para a ação e agir (expressar) numa comunidade que, por sua vez, deve ser capaz de criar oportunidades, formas de apoio, limites e expectativas apropriadas (Benson & Scales, 2009). Às diferenças entre thriving e flourishing, Benson e Scales (2009), reconhecendo o forte património comum de ambos, associado ao sentido para a vida e autorrealização, referem que o thriving integra de forma mais explícita a espiritualidade e a prossociabilidade, assim como a importância de considerar o adolescente nas suas relações e nos múltiplos contextos do seu desenvolvimento.

Em síntese, o PYD enfatiza uma abordagem mais abrangente para o desenvolvimento, que se afasta da prevenção para assumir: (1) a capacidade inerente dos jovens. “*for positive growth and development*” (Tilley, 2011, 44); (2) a importância de valorizar os jovens como coprodutores do seu desenvolvimento (Benson et al. 2006; Larson, 2006); (3) o desenvolvimento é mais do que a ausência de problemas e a ação adulta é mais eficaz quando

apoiar o potencial dos próprios jovens (Larson, 2006); (4) o potencial do contexto na promoção de experiências de desenvolvimento pela “*natural and inherent capacity of human collectives (e.g. cities) to be community*” (Benson, 2007, 36).

O PYD resulta da fusão, “*of an active, engaged, and competente person with receptive, supportive, and nurturing ecologies*” (Benson, 2007, 38). A Figura 2 procura ajudar a caracterizar as principais características da proposta do PYD (Lerner, 2005; Lerner et al., 2005; Silberreisen & Lerner, 2007; Senna e Dessen, 2012; Catalano & Dobb, s.d.).

| Abordagem “tradicional” | | Abordagem PYD | Observação |
|--|---|--|--|
| Foco no problema | ↔ | Foco nos resultados positivos Foco na pessoa como um todo | Foco no cuidado (“ <i>nurture</i> ”) dos resultados positivos e no que os jovens precisam para um desenvolvimento bem-sucedido (“ <i>to thrive</i> ”); |
| Reação | ↔ | Pro-ação | Substituir a reação aos problemas e necessidades pela pro-atividade em dar respostas positivas. |
| Valorização indivíduo vs. contexto | ↔ | Indivíduo e contexto | Necessidade de considerar necessidades e desafios de desenvolvimento em interação com os múltiplos contextos. |
| Jovens referenciados (risco e prevenção) | ↔ | Todos os jovens (promoção) | Promovendo oportunidades para todos. |
| Jovens como consumidores | ↔ | Jovens como coprodutores | Jovens como recursos e parceiros capazes de uma contribuição e participação ativa e válida no planeamento e implementação das atividades. |
| Programas externos | ↔ | Resposta comunitária | Aos tradicionais programas desenhados externamente, promoção de uma rede comunitária de oportunidades, interações e atividades. |
| Domínio dos profissionais | ↔ | Membros da comunidade | Desenvolvimento juvenil não apenas assente num grupo de profissionais mas a partir do envolvimento de todos membros de uma comunidade. |

Figura2. Caracterização dos elementos do PYD

Algumas investigações portuguesas têm estabelecido a ligação entre a psicologia positiva e o desenvolvimento positivo valorizando a identificação dos fatores que caracterizam o “*contexto de vida significativo para o adolescente, em que os mais variados processos psicossociais estão presentes*” (Freire e Soares in: Freire, Araújo, & Teixeira, 2012, s.p.).

A evidência empírica permite a definição de uma “base etiológica”, ou seja, um conjunto de fatores de influência comuns aos fatores protetores e ao desenvolvimento positivo (Catalano et al., 2004). A análise de 161 programas norte americanos no âmbito do PYD,

permitiu identificar algumas características comuns dos programas mais bem avaliados (Catalano et al., 2004): (a) em vez de intervenções direcionadas apenas para uma área, a inclusão de mais de cinco constructos do PYD; (b) foco da intervenção e avaliação tanto nos resultados positivos como na redução de problemas; (c) ação com base num currículo ou atividades estruturadas com a possibilidade de replicação, avaliação e melhoria; (d) a maioria apresentou uma duração entre nove meses e um ano (quando realizados em contexto escolar); (e) a fidelidade e consistência na implementação do programa surge associada a uma maior eficácia.

É nesta procura dos fatores de influência do desenvolvimento positivo que surgem os recursos de desenvolvimento (RD). Segundo Benson (2007) a investigação nesta área propõe três abordagens diferentes: (1) recursos de desenvolvimento (“*developmental assets*”) – forças interpessoais e contextuais com conhecida capacidade para promover resultados educativos e de saúde para as crianças e adolescentes; (2) comunidade produtora destes recursos (“*assets building community*”) – natureza e dinâmica dos lugares como produtores constantes e equitativos de fatores promotores para todas as crianças e adolescentes; (3) sociedade produtora destes fatores (“*assets-building society*”) – normas sociais, políticas públicas e veiculadas pelos media, como promotores de fatores de desenvolvimento positivo.

3.1.4 Recursos de desenvolvimento

Nem sempre o desenvolvimento na adolescência se faz sem dificuldades. Nos últimos trinta anos os riscos na adolescência mudaram, as comunidades tornaram-se mais transigentes, menos homogêneas, a experimentação e consumo de substâncias psicoativas é fácil, as normas são menos explícitas e rígidas e a complexidade e incerteza caracterizam as escolhas vocacionais e profissionais (Eccles & Gootman, 2002; Eccles et al., 2003). Indicadores sociais, de saúde e de saúde mental apresentam problemas que afetam os adolescentes com consequências na sua saúde física, mental, no seu bem-estar e no seu futuro como adultos. Problemas ligados à atividade física ou à sua falta, aos distúrbios de sono, insucesso escolar ou abandono da escola, aos transtornos da nutrição e alimentação, ao abuso de substâncias químicas e dependência, às relações sexuais precoces e/ou comportamentos sexuais de alto-risco, à violência, delinquência e outros comportamentos de risco, à depressão e ao suicídio, entre outros (Bizarro, 1999; Carvalho & Schumacker, 2012; DGS, 2013; Eccles & Gootman, 2002; Guerra & Bradshaw, 2008; Matos, 2012ab; Moore & Keys 2003; Papalia & Feldman, 2013, Simões, 2003, 2010).

Alguns autores enfatizam a problemática do desânimo, alienação e apatia entre adolescentes ocidentais cuja vida se caracteriza por algum bem-estar socioeconômico (Csikszentmihalyi, 1999; Hunter & Csikszentmihalyi, 2003; Kelley, 2004; Larson, 2002). Com muitas solicitações, como a integração no grupo de pares e a capacidade de lidar com as mudanças e o desejo sexual, os adolescentes distraem-se facilmente do seu desenvolvimento, experimentam mais stress, menor motivação para o trabalho escolar e confrontam-se com maiores riscos de envolvimento em comportamentos desviantes e problemas psicológicos (Larson, 2006). Podemos acrescentar a esta lista a divergência com os pais, a influência de pares com comportamentos desviantes, a dificuldade de relacionamento com outros adultos e instituições capazes de apoiar a transição para a vida adulta, opções educativas limitadas, experiências de envolvimento social tão pobres que não estimulam a vontade de participar ativamente nas suas comunidades e a possibilidade de experiências de discriminação ou exclusão com uma conseqüente alienação e rebeldia contra a sociedade (Eccles & Gootman, 2002).

Erickson sublinha a importância dos recursos físicos, psicossociais e cognitivos para o progresso bem-sucedido entre fases do desenvolvimento (Eccles et al., 2003), recursos pessoais e sociais necessários para lidar com os desafios do seu desenvolvimento (Fetro et al., 2011; Guerra & Bradshaw, 2008). Na linha do PYD, o desenvolvimento bem sucedido deixa de ser visto como “*absence of risk behavior but as the presence of positive attributes that enable youth to reach their full potential as productive and engaged adults*” (Guerra & Bradshaw, 2008, 3).

Os recursos de desenvolvimento (tradução de “developmental assets”), são um conjunto de forças pessoais ou internas (intra e inter pessoais) e contextuais ou externas, relacionadas positivamente com a saúde, educação e desenvolvimento dos jovens e negativamente com comportamentos de alto-risco (Coatsworth & Sharp, 2013).

Contudo os recursos de desenvolvimento não são a única abordagem do PYD. Outras propostas caracterizam a novidade do PYD como campo de estudo e intervenção (Benson et al. 2006). Na literatura revista foram identificadas três abordagens de grande folego teórico e empírico: as competências pessoais e sociais, as forças humanas e de carácter e os recursos de desenvolvimento.

No que diz respeito às competências pessoais e sociais são entendidas, no âmbito do desenvolvimento, como refletindo “*effective adaptation in a given environment*” (Guerra & Bradshaw, 2008, 5) ou, “*effective adaptation to one’s personal and social environment to*

provide reasonable success related to major development tasks for a given age and gender with specific domains of achievement” (Fetro et al., 2011, 21).

Como saber que competências valorizar? Várias propostas são apresentadas em torno de indicadores do ajustamento e desenvolvimento, pressupondo que elevados níveis destas competências potenciam um desenvolvimento positivo e baixos níveis aumentam a probabilidade de comportamentos de risco (Guerra & Bradshaw, 2008). Apesar da importância destas propostas para avaliar necessidades, orientar a promoção de oportunidades, melhorar seleção e adaptação do currículo e analisar programas ou intervenções (Fetro et al., 2011), não existe consenso.

Na revisão da literatura foram selecionadas três propostas em torno das competências pessoais e sociais. A primeira proposta é de Fetro et al. (2011) que, a partir da terminologia de Pittman e Cahill¹ e uma vasta revisão da literatura identificaram, confirmaram e ampliaram um conjunto de competências pessoais e sociais, entendidas como *“ability and motivation to respond affirmatively to oneself and his/her surrounding social systems”* (Fetro et al., 2011, 21). Com base nessa seleção, que pode ser analisada na Tabela 1 do Anexo D, os autores apresentam um instrumento compreensivo de avaliação.

A segunda proposta tem por base os trabalhos de Guerra & Bradshaw (2008), também a partir da revisão da literatura e de um grupo de especialistas. A seleção de cinco competências, interligadas entre si, pode ser consultada na Tabela 3 do Anexo D.

Uma terceira proposta associada às competências surge no âmbito do *“Social and Emotional Learning”* (SEL). Centrado na resposta às necessidades educativas, de desenvolvimento e de saúde mental das crianças e jovens, o SEL incorpora e articula aprendizagens de diversas áreas de intervenção como o treino de competências sociais, a prevenção da violência, a educação do carácter, a prevenção primária e a promoção da saúde mental, em três áreas de intervenção (atitudes, comportamento e rendimento escolar), a partir de um conjunto de cinco competências centradas na pessoa que podem ser consultadas na Tabela 5 do Anexo D (CASEL, 2014; Merrel & Gueldner, 2010), e num conjunto de propostas destinadas à escola e às salas de aula no sentido de:

“Through developmentally and culturally appropriate classroom instruction and application of learning to everyday situations, SEL programming builds children’s skills to recognize and manage their emotions, appreciate the perspectives of others, establish

¹ Pittman, K. J., & Cahill, M. (1992). Pushing the boundaries of education: The implications of a youth development approach to education policies, structures, and collaborations. *Paper presented at Summer Institute of Chief State School Officers*. Washington, DC.

positive goals, make responsible decisions, and handle interpersonal situations” (Greenberg cit. por Merrel & Gueldner, 2010, 7).

Sem deixar de reconhecer a importância das competências pessoais e sociais, alguns autores notam como estas tendem a focar apenas o desempenho adequado e questionam se a competência, enquanto adequação, pode descrever ou tornar-se o objetivo e centro do desenvolvimento adolescente, bem como, se podem, por si mesmas, permitir aos adolescentes “*to thrive*”. (Benson & Scales, 2009).

“Many youth do their schoolwork, comply with their parents, hang out with their friends, and get through the day, but are not invested in paths into the future that excite them or feel like they originate from within.” (Larson, 2000, 170).

Outra abordagem resultante do encontro da psicologia positiva e do PYD tem por base a promoção das forças, nomeadamente das forças de carácter ou “*character strenghts*” (Peterson & Seligman, 2004) e das forças humanas ou “*human strenghts*” (Lindley, 2013).

Em resposta à publicação em 2000 do “*Diagnostic and statistical manual of mental disorders*” da APA, Peterson & Seligman (2004) publicam um manual de sanidades (“*sanities*”), com base numa investigação que associa o contributo da filosofia, da história e da psicologia, na identificação do conjunto de virtudes e forças associadas ao carácter. Os autores definem carácter como um conceito plural, que inclui um conjunto de virtudes, aspetos nucleares da excelência pessoal e social com existência ubíqua em diferentes contextos históricos e religiosos, por sua vez assentes num conjunto de processos psicológicos a que os autores chamam forças de carácter.

Do ponto de vista da psicologia a natureza teórica destas forças radica nas teorias da personalidade e, de forma específica na teoria dos traços de Allport que: “*recognizes individual differences that are stable and general but also shaped by the individual’s setting and thus capable of change*” (Peterson & Seligman, 2004, 10). Os autores procuram uma linguagem comum em torno das forças capazes de explicar uma vida boa ao longo do tempo e entre situações diversas e que, numa crítica ao bem-estar subjetivo, não pode resultar apenas do “*momentary tickling of our sensory receptors by chocolate, alcohol, or Caribbean vacations*” (p. 12). Para estes autores o conceito de forças de carácter pressupõe: (a) forças pessoais (“*signature traits*”) a partir de traços estáveis que a pessoa reconhece, valoriza e utiliza com frequência; (b) importância destas forças para a realização pessoal no sentido de uma vida boa para si e para os outros; (c) valor moral intrínseco das forças e como tal independente dos resultados; (d) a expressão destas forças é promotora do outro, sendo

características a que muitos podem aspirar; (e) são promovidas pelas instituições sociais existindo regras, papéis e normas na sociedade que apoiam o seu desenvolvimento.

Neste quadro teórico os autores propõem, visíveis na Tabela 6 do Anexo D, um conjunto de vinte e quatro forças de carácter organizadas em seis virtudes, associadas a algumas propostas de intervenção como o “*Strengths Gym*” no Reino Unido (Strengths Gym, 2014).

Lindley (2013) apresenta outra proposta no âmbito das forças humanas. Enfatizando a importância das forças para a realização pessoal, descreve-as como naturais, interiores, e produtoras de um desejo pessoal associado ao seu desenvolvimento e uso, o que, por sua vez, gera gratificação, energia e realização. As propostas distinguem-se em dois pontos. O primeiro está relacionado com o valor intrínseco da força (Peterson & Seligman, 2004), ao qual é inerente uma perspectiva moral versus a valorização dos resultados do uso destas forças (Lindley, 2013; Wood, Linley, Maltby, Kashdan & Hurling, 2011); o segundo ponto prende-se com o foco da avaliação centrado na existência das forças pessoais (Peterson & Seligman, 2004) ou na valorização da avaliação do seu uso (Wood et al., 2011).

Todos os autores apresentam evidência empírica da relação entre as forças pessoais e o bem-estar em geral (Peterson & Seligman, 2004; Proctor et al., 2011; Wood et al., 2011), o BES e do BEP (Lindley, 2013).

A importância do carácter e das suas forças justifica-se na medida em que, como as competências pessoais e sociais, são mediadores (mais do que fim em si mesmo) do comportamento (Peterson & Seligman, 2004). Apesar de considerarem o contexto e as condições que permitem o desenvolvimento das forças pessoais (“*enabling conditions*”), o carácter de Peterson & Seligman (2004) “*does not preclude acknowledgment of the role played by Bronfenbrenner’s multiple systems in shaping the person, for better or for worse*” (p. 82). Como no caso das competências pessoais e sociais e do SEL, também as propostas em torno das forças de carácter e das forças humanas “*does not have an explicit focus on one’s surroundings*” (Merrel & Gueldner, 2010, 9).

É da necessidade de uma visão mais compreensiva, capaz de integrar e ir além das competências e forças pessoais e sociais, que surge a proposta dos recursos de desenvolvimento (RD), no sentido de identificar capacidades, valores, atitudes, capital social e características físicas, cognitivas, emocionais e psicológicas do desenvolvimento, interligadas entre si e positivamente associados ao bem-estar e ao desenvolvimento positivo, e negativamente associados a problemas de desenvolvimento. (Eccles & Gootman, 2002; Eccles et al., 2003; Scales, 2011).

A extensa investigação coordenada por Jacquelynne Eccles e Jennifer Gootman (2002), no âmbito de uma comissão com um número alargado de peritos e líderes (investigação científica, intervenção comunitária e educativa, política e financiamento de projetos), com a missão sistematizar, avaliar e integrar a produção teórica e científica no âmbito da saúde e do desenvolvimento adolescente, permitiu identificar vinte e oito recursos pessoais e sociais, apresentados na Tabela 7 do Anexo D, promotores de bem-estar e desenvolvimento positivo, organizados em quatro áreas interrelacionadas.

Pela importância de integrar o contexto (Eccles & Gootman, 2002) os autores defendem a avaliação dos recursos pessoais (internos) e contextuais (externos). A importância do contexto no desenvolvimento da criança e do jovem foi amplificada por Bronfenbrenner (Benson et al., 2012; Simões, 2007), para quem o desenvolvimento resulta de uma mudança contínua forjada na perceção e interação com o meio, formado por múltiplas “ecologias” que se influenciam mutuamente numa transação bidirecional que envolve a pessoa em desenvolvimento (Sesma, Mannes, & Scales, 2013). Também Erickson valoriza a influência do conjunto de contextos sociais, culturais e históricos no desenvolvimento humano (Eccles et al., 2003). Esta interação de influência bidirecional pessoa/ contexto surge como:

“... fonte primária de influência para os comportamentos das crianças e dos adolescentes, que estão expostos às condições que o espaço tem para oferecer... por vezes positivas... por vezes negativas.” (Simões, 2007, 55)

O fator contextual é particularmente importante na adolescência na medida em que

“... it is also a time when youth are particularly impressionable and vulnerable to many environmental factors that positively or negatively influence their future health behaviors.” (Reininger, Evans, Grif, Valois, Vincent, Parra-Medina, Taylor & Zullig, 2003, 461)

Um aspeto a ter em conta é a importância de não reduzir o contexto à família. Se a socialização tende a ocorrer de forma privilegiada na família nuclear (incluindo a família alargada para algumas crianças e adolescentes), as famílias não existem isoladas e a escola, bairro e comunidade, de forma coerente com o modelo ecológico de Bronfenbrenner, devem ser consideradas (Benson et al., 2012). Considerando estas razões, a par com a identificação dos recursos de desenvolvimento, Eccles e Gootman (2002) propõem um conjunto de características dos contextos promotores de recursos de desenvolvimento que podem ser consultadas na Tabela 8 do Anexo D. Apesar da integração do contexto e das suas forças, raramente avaliadas, a proposta apresentada é muito abrangente e de difícil operacionalização

educativa, comunitária e empírica (Small & Memmo, 2004), destacando-se outra proposta no âmbito dos RD.

O conceito de RD foi criado nos anos 90 e reformulado alguns anos depois pelo investigador Peter Benson (Benson et al., 2011). RD são “nutrientes” (Benson, 2007) ou “building blocks” (Benson & Scales, 2008; Scales, 1999; Search Institute, 2011) que todas as crianças e adolescentes precisam para um desenvolvimento bem-sucedido, no sentido do “flourish” e do “thriving” (vicejar). Podem ser definidos como:

“an agent or characteristic of the individual or his/her developmental ecologies (e.g., family, peer group, neighborhood, school, community) that is related to the increased probability of positive outcomes.” (Benson et al., 2011, 204)

Complementares à prevenção surgem como reverso dos fatores de risco, focando os recursos promotores de resultados desenvolvimentais positivos e não apenas “menos problemáticos” (Benson & Scales, 2014) que, indo além dos fatores protetores, que se definem pela sua ação face à existência de situações de risco, contribuem para o desenvolvimento positivo de forma transversal às diferentes situações vividas pela pessoa (Sesma et al., 2013).

Ao longo da revisão bibliográfica a referência Search Institute foi muito constante (Fernandes, 2007; Merrel & Gueldner, 2010; Moore & Keys, 2003; Peterson & Seligman, 2004; Silbereisen & Lerner, 2007; Small & Memmo, 2004), sendo reiterada em revisões de instrumentos para avaliação de programas no âmbito do desenvolvimento juvenil (Haggerty et al., 2011; Wilson-Ahlstrom et al., 2014).

O Search Institute é uma instituição americana criada em 1958, ligada ao PYD, à investigação teórica e empírica e à intervenção educativa e comunitária. É no âmbito da atividade de investigação deste instituto e dos trabalhos de Peter Benson (Scales, 1999), que surge a proposta de um quadro teórico de referência de RD externos (RD-E) e internos (RD-I), promotores de bem-estar do adolescente e do seu desenvolvimento positivo (Benson, 2007; Benson et al., 2011; Benson et al., 2012; Macedo & Kublikowski, 2009).

A partir das investigação existente no âmbito do desenvolvimento da criança e do adolescente (Benson et al., 2012) os autores procuraram identificar, a partir das tradições empíricas do desenvolvimento juvenil, da prevenção e da resiliência (Scales et al., 2006), os RD pessoais e contextuais promotores de desenvolvimento que empiricamente (Benson, 2007; Benson et al., 2011; Benson et al., 2012; Benson & Scales, 2014): (1) estejam positivamente associados ao desenvolvimento saudável e à prevenção de comportamentos de risco; (2) tenham uma importância transversal ao desenvolvimento de todos os jovens

“regardless of gender, race, ethnicity, family economics, community size, or geographic region”. (Search Institute, 2011, 2-1); (3) contribuam para o equilíbrio entre a caracterização contextual e pessoal; (4) estejam ao alcance das comunidades; (5) estejam ao alcance da procura proactiva dos jovens; (6) sejam promotores de resiliência ou da capacidade para recuperar face à adversidade; (7) reflitam processos de desenvolvimento centrais.

O resultado é apresentado no quadro teórico de referência (“Developmental Assets Framework”), que inclui 40 recursos promotores de desenvolvimento, apresentados na Tabela 2, divididos em RD contextuais ou externos (RD-E) e RD pessoais ou internos (RD-I), cada um organizado em 4 dimensões distintas, com integridade conceptual e que permitem uma fácil apresentação e compreensão por parte de investigadores, interventores e, de forma especial, pelos membros das comunidades (Benson, 2007; Benson et al., 2011; Benson & Scales, 2014).

Tabela 2

Recursos de desenvolvimento externos e internos

| Dimensões | Recursos Desenvolvimento (RD) | Breve descrição | |
|---|-------------------------------|--|--|
| Recursos de desenvolvimento externos (RD-E) | Suporte | 1. Suporte familiar | Vida familiar com níveis elevados de amor e apoio |
| | | 2. Comunicação familiar positiva | Jovem e pais comunicam de forma positiva |
| | | 3. Relações com outros adultos | Apoio de outros adultos além dos pais. |
| | | 4. Vizinhança que cuida | Experiência de vizinhos que se preocupam e mostram cuidado. |
| | | 5. Clima de escola caracteriza-se pelo cuidado | Ambiente escolar expressa cuidado e encorajamento. |
| | | 6. Envolvimento dos pais na escola | Pais ativamente envolvidos na escola. |
| | Empowerment | 7. Comunicade valorize os jovens | Perceção de que os adultos valorizam os jovens. |
| | | 8. Jovens como recursos | Têm papéis úteis na comunidade. |
| | | 9. Serviço aos outros | Ação de serviço na comunidade pelo menos uma hora por semana. |
| | | 10. Segurança | Sentimento de segurança em casa, na escola e no bairro. |
| | Limites e expectativas | 11. Limites familiares | Família com regrase consequências claras que monitoriza onde o filho está |
| | | 12. Limites na escola | Escola dá regras e consequências claras |
| | | 13. Limites no bairro | Vizinhos assumem responsabilidade por monitorizar o comportamento dos jovens. |
| | | 14. Adultos como referências modelo | Pais e outros adultos são exemplo de comoportamento positive e responsável. |
| | | 15. Influência positive dos pares | Os melhores amigos são exemplo de comportamentos responsáveis. |
| | | 16. Expectativas altas | Pais e outros adultos esperam que o jovem se dê bem e tenha sucesso. |
| | Uso construtivo do tempo | 17. Atividades criativas | Passa mais de três horas por semana em lições ou a praticar música, teatro ou outros. |
| | | 18. Programas juvenis | Passa três ou mais horas em desporto, clubes ou organizações na escola ou na comunidade. |

| | | | |
|--|-------------------------------------|---|--|
| Recursos de desenvolvimento internos (RD-I) | | 19. Comunidade religiosa | Jovem passa mais de uma hora por semana em atividades de uma instituição religiosa. |
| | | 20. Tempo em casa | Está fora de casa com os amigos sem nada de especial para fazer duas ou menos noites por semana. |
| | Compromisso com aprendizagem | 21. Motivação para ser bem sucedido | Motivação para ter sucesso na escola. |
| | | 22. Envolvimento na escola | Jovem ativamente envolvido na aprendizagem. |
| | | 23. Trabalho de casa | Realiza pelo menos uma hora de trabalhos de casa por dia de escola. |
| | | 24. Ligação à escola | Gosta da sua escola. |
| | | 25. Ler por prazer | Lê por prazer três ou mais horas por semana. |
| | Valores positivos | 26. Cuidado com os outros | Valoriza o poder ajudar os outros. |
| | | 27. Equidade e justiça social | Valoriza a promoção da equidade e a redução da fome e da pobreza. |
| | | 28. Integridade | Age por convicção e defende aquilo em que acredita. |
| | | 29. Honestidade | Diz a verdade mesmo quando não é fácil. |
| | | 30. Responsabilidade | Aceita e assume responsabilidade pessoal. |
| | Competências sociais | 31. Contenção | Acredita que é importante não ser sexualmente ativo e/ ou não usar drogas e álcool |
| | | 32. Planeamento e tomada de decisão | Sabe planear para a frente e faz escolhas |
| | | 33. Competência interpessoal | Tem capacidades de empatia, sensibilidade e amizade |
| | | 34. Competência cultural | Tem conhecimento e à vontade com pessoas de diferentes contextos culturais ou étnicos. |
| | | 35. Capacidade resistir pressões | É capaz de resistir a pressões e situações perigosas. |
| | | 36. Resolução pacífica de conflitos | Procura resolver os conflitos de forma não violenta. |
| | Identidade positiva | 37. Pode pessoal | Sente que controla as coisas que lhe acontecem. |
| | | 38. Auto-estima | Evidencia uma auto-estima elevada. |
| 39. Sentido para a vida | | Evidencia que a sua vida tem um significado e um propósito. | |
| 40. Olhar positivo do futuro pessoal | | É otimista em relação ao seu futuro pessoal. | |

Legenda: “40 Developmental Assets for Adolescents (ages 12-18)”, de Search Institute, 2006, Minneapolis.. Retirado de www.search-institute.org.

Os RD-E estão associados às experiências e oportunidades que existem nos diferentes sistemas que caracterizam o quotidiano dos adolescentes, em grande parte ligadas ao apoio e relações com adultos e pares, e que permitem estimular e promover o desenvolvimento positivo dos jovens (Benson et al., 2012; Search Institute, 2011). Destas experiências os autores identificam quatro dimensões (Benson et al., 2012; Rose, 2006; Search Institute, 2011): (1) “*suporte*” existente nos diversos sistemas, permitindo aos adolescentes saberem que não estão sozinhos e que podem contar com relações positivas e gratificantes com adultos da sua família, escola e comunidade; (2) “*empowerment*” no sentido do sentimento de segurança (visto como importante subtexto desta dimensão) e valorização da pessoa e do seu contributo, permitindo aos adolescentes responderem à necessidade de desempenhar papéis úteis na comunidade, identificar o seu lugar na mesma, desenvolver um sentido de agência (“agency”), o desejo de serviço aos outros e a tornarem-se atores “valiosos” nas suas

comunidades; (3) “*limites e expectativas*” claras e consistentes entre sistemas, incluindo a existência de adultos e pares que sejam referências positivas (“role models”); (4) oportunidades de “*uso construtivo do tempo*”, estruturadas e ricas de sentido, cuja importância é validada empiricamente pelo papel do tempo-livre e da sua ocupação na prevenção de comportamentos de risco, encorajamento do desenvolvimento das competências e forças e o desenvolvimento de atitudes e capacidades prossociais (destaque para as instituições religiosas como comunidades intergeracionais onde se aprende a valorizar o cuidado com o outro e a evitar comportamentos de risco).

Os RD-I dizem respeito aos elementos (qualidades, capacidades, atributos e auto percepções) que caracterizam o adolescente, desenvolvidos em interação com o contexto e promovidos ou reforçados através do esforço consistente e deliberado da comunidade, para apoiar e envolver ativamente e responsabilmente o adolescente no seu próprio desenvolvimento (Search Institute, 2011). Os RD-I, ao contrário dos RD-E, não podem ser assegurados pela comunidade na medida em que o seu desenvolvimento é mais complexo, lento e idiossincrático (Benson et al., 2012). Os autores, à semelhança dos RD-E, também identificam para os RD-I quatro dimensões distintas (Benson et al., 2012; Rose, 2006; Search Institute, 2011): (1) “*compromisso com aprendizagem*” que tendo por base o apoio e referências parentais, qualidade da escola (currículo formal e não formal) e valorização comunitária das tarefas educativas, se expressa na ligação à escola, desejo de aprender, prazer na aprendizagem de coisas e capacidades novas e cuja importância, para além do sucesso académico (crenças valores e capacidades promotoras do sucesso), está associada ao compromisso mais profundo e duradouro com a aprendizagem enquanto ferramenta para toda a vida; (2) “*valores positivos*”, no sentido de compromissos que orientam a forma como jovens pensam e atuam, associados à prossociabilidade, ao carácter e à saúde, sendo universalmente consensuais (honestidade, integridade, equidade e capacidade de adiar a recompensa); (3) “*competências sociais*”, como fazer amigos, resolver conflitos, tomar decisões, ser capaz de aceitar outros diferentes de si e de resistir à pressão dos pares envolvendo as capacidades para lidar com as escolhas, desafios e oportunidades existentes em sociedades complexas; (4) “*identidade positiva*” enquanto forma como o adolescente se vê a si mesmo (autoconceito, crenças, capacidades, papéis e história pessoal), integrando a autoestima, identificação de um sentido para a vida, sentimento de controlo e otimismo face ao futuro.

A investigação do Search Institute com cerca de três milhões de jovens ao longo dos anos (Benson et al., 2011; Search Institute, 2006), permitiu identificar a forte correlação entre

os RD, os indicadores de thriving (sucesso escolar, comportamento de ajuda informais, liderança, capacidade de resistir ao perigo, autocontrole, valorização da diversidade, valorização de comportamentos saudáveis e capacidade de ultrapassar as dificuldades e adversidades) e níveis mais baixos de comportamentos de risco (Search Institute, 2006). Permitiu também um maior conhecimento dos RD. Benson, na revisão da investigação científica em torno da proposta identifica evidência empírica para sete hipóteses (Benson et al., 2006; Benson, 2007): (1) relação entre mudanças no contexto e o desenvolvimento dos jovens; (2) relação entre o envolvimento dos jovens na melhoria dos contextos e o seu próprio desenvolvimento; (3) inter-relação entre RD-E e RD-I no desenvolvimento juvenil que permite a hipótese “*quantos mais recursos melhor*”; (4) importância de investir nos vários contextos da vida do adolescente por oposição a promover recursos apenas num contexto; (6) efeito multiplicador da promoção dos RD-E e RD-I, com efeitos no presente mas também a médio e longo prazo (futuro); (7) esforço de carácter compreensivo, envolvendo a comunidade (sistemas) é tão importantes como os esforços num só contexto (indivíduo, família ou escola) ou área (carácter, saúde, cidadania, orientação escolar ou rendimento académico).

Neste sentido Benson (2007) defende uma intervenção capaz de investir, por um lado, na mudança intencional do contexto (consciência da importância de estimular, apoiar e desafiar de forma construtiva o adolescente) e, por outro, nas capacidades dos jovens para se envolver, mudar e aprender a partir dos seus contextos (competências, capacidades e oportunidades de envolvimento).

Outro aspeto que emerge da investigação empírica em torno dos RD é a ideia de uma validade transversal (de forma cautelosa diríamos “*universal*”) dos RD a diferentes realidades sociais, culturais e geográficas, dos recursos de desenvolvimento (Benson et al., 2006; Benson, 2007; Benson et al., 2011).

Por último a revisão da literatura realizada e a análise das diferentes abordagens no âmbito do PYD permite perceber como os RD tendem a refletir e a integrar, de forma compreensiva, as competências pessoais e sociais, as forças de carácter, com uma correspondência quase total com os RD-I (Peterson & Seligman, 2004), os recursos contextuais identificados por Eccles e Gootman (2002) e as propostas do SEL, no contexto das quais os RD são apresentados como instrumento de avaliação (Haggerty et al., 2011; Merrell & Guelner, 2010). São evidências que suportam a solidez da proposta dos RD e das opções do quadro de referência do Search Institute.

3.2 Instrumentos de avaliação

Uma preocupação que acompanhou a análise das diferentes abordagens centradas no desenvolvimento juvenil (competências pessoais e sociais, forças humanas ou pessoais e recursos de desenvolvimento), foi a identificação e análise de instrumentos de avaliação compreensivos capazes de apoiar a avaliação de projetos e programas escolares.

Neste sentido no âmbito das competências pessoais e sociais Fetro et al. (2011), desenvolvem em 1999 uma proposta de instrumento para jovens entre os 10 e os 18 anos a que chamam “*measures of perceived personal and social competence*” (p. 24), testado numa amostra de jovens universitários americanos (n=499) com uma boa consistência interna (Fetro et al., 2011) e utilizado numa tese de doutoramento, também com estudantes universitários de Midwestern University (n=656), com uma consistência interna muito próxima dos resultados anteriores (Rhodes, 2009) como é possível ver na Tabela 2 do Anexo D. Como limitações destaca-se a extensão do instrumento com 284 itens e o facto de, além da consistência interna, não existir em nenhum dos trabalhos informação sobre outras propriedades psicométricas.

Também Guerra & Bradshaw (2008), desenvolvem a partir de instrumentos já validados nos EUA, um instrumento que foi adaptado à realidade Jamaicana com 55 itens (Gardner, Williams, Guerra & Walker, 2011) e com 64 itens para a avaliação de um programa com adolescentes na Califórnia (Williamson, Dierkhising & Guerra, 2013). Ambos os estudos, como pode ser consultado na Tabela 4 do Anexo D, apresentam bons resultados de consistência interna não tendo sido possível obter mais informações sobre as propriedades psicométricas.

No âmbito do SEL, Merrell & Gueldner (2010) descrevem as fragilidades das propostas de avaliação existentes e a escassez de instrumentos validados em comparação com os instrumentos de avaliação cognitiva, académica ou psicopatológica (centrados nas desordens ou disfunções), que tendem excluir as competências ou forças emocionais e sociais. Procurando responder a esta necessidade as autoras selecionaram um conjunto de instrumentos, entre os quais o “Developmental Assets Profile” (DAP) desenvolvido pelo Search Institute e que será desenvolvido mais à frente.

No âmbito das forças de carácter e das forças humanas Peterson & Seligman (2004) apresentam o VIA – IS (“*Values in Action Inventory of Strengths*”), com um instrumento para a avaliação das 24 forças em amostras adultas e outro instrumento para avaliação destas forças em amostras com adolescentes entre os 10 e os 17 anos (VIA-Youth). O VIA-Youth é composto por 198 itens. Um estudo preliminar, com 2.300 alunos do terceiro ciclo do ensino

básico e secundário (“middle school” e “high school”), de sete estados norte americanos, permitiu analisar a consistência interna com valores superiores a .65 para todas as escalas, verificando-se diferenças entre sexo, idade, mas não entre jovens de diferentes contextos étnicos e permitindo verificar a correlação entre a maioria das forças (menos acentuada no caso da “sabedoria” e “conhecimento”) e o bem-estar eudaimónico (satisfação com a vida e felicidade). Os autores complementam a proposta de avaliação com uma entrevista estruturada (“*VIA Structured Interview*”).

Por último foram analisados dois instrumentos de autorrelato no âmbito da proposta dos RD do Search Institute (Benson et al., 2011) a partir do “*Developmental Assets Framework*”.

O primeiro instrumento, chamado “Attitudes and Behaviors: Profiles of Student Life (A&B), foi desenvolvido nos anos 90, é composto por 160 itens e inclui: (a) a avaliação dos quarenta RD organizados em 8 dimensões (quatro dimensões externas e quatro internas); (b) indicadores de comportamentos de alto-risco (álcool, tabaco, drogas ilícitas, relações sexuais, depressão/ suicídio, comportamento antissocial, violência, problemas escolares, desordens alimentares e perda repentina de peso); (c) indicadores que podem provocar défices de desenvolvimento (tempo sozinho em casa, sobre-exposição à televisão, abuso físico, violência e festas com álcool); (d) indicadores de thriving (sucesso escolar, ajuda aos outros, valorização da diversidade, manutenção de boa saúde, liderança, capacidade para resistir ao perigo, capacidade para adiar a recompensa, capacidade superar a adversidade) (Search Institute, 2011).

Como críticas surge o facto de o instrumento alternar medidas psicometricamente fortes e fracas, sendo alguns RD avaliados apenas com um item e outros com escalas cuja consistência interna é inferior a .70, da sua extensão que dificulta o procedimento de recolha de informação e a comunicação dos resultados (Benson et al., 2011), e ainda, da sua origem teórica com objetivos mais ligados à comunicação e à educação do que à investigação o que permite justificar algumas das fragilidades encontradas (Reininger et al., 2003).

Outros autores na área da saúde, criticando a fragilidade psicométrica do A&B do Search Institute, propõem novos instrumentos como o “*Adolescent Health Attitude and Behavior Survey – AHABS*” (Reininger et al., 2003), desenhado a partir do A&B para avaliar a intervenção no âmbito da prevenção da gravidez adolescente e apresentado na Tabela 9 do Anexo D, ou o “*Youth Asset Survey – YAS* (Oman, Vesely, McLeroy, Harris-Wyatt, Aspy, Rodine & Marshall, 2002), com o objetivo de alargar a avaliação da prevenção da gravidez adolescente a outros comportamentos de risco através de uma abordagem de promoção dos

recursos de desenvolvimento. Os estudos de validação do instrumento, com alguns resultados visíveis na Tabela 10 do Anexo D, permitem destacar as propriedades psicométricas do instrumento, tanto ao nível da análise fatorial como da consistência interna, o que promoveu a sua utilização noutros estudos (Zullig, Teoli & Ward, 2011).

Procurando superar as especificidades do A&B, o próprio Search Institute apresenta em 2005 o DAP (“Developmental Assets Profile”), constituído por 58 itens organizados em 2 escalas (RD-E e RD-I), cada uma organizada em 4 dimensões ou subescalas (Benson et al., 2011; Scales, 2011; Search Institute, 2005, 2011). Destinado a jovens entre os 11 e os 18 anos o DAP, foi construído para ser completado em 10-15 minutos em contexto de grupo ou individual, e foi aplicado a mais de 110.000 jovens entre 2009 e 2010 (Scales, 2011), na investigação no âmbito da avaliação de recursos junto dos jovens, das suas comunidades e de programas de intervenção (Benson et al., 2011).

Dos 58 itens, como se pode ver na Tabela 3, 26 dizem respeito aos RD-E e 32 aos RD-I. O questionário utiliza uma escala de resposta tipo likert de quatro possibilidades, cuja utilização pouco habitual tem por objetivo reduzir a tendência da resposta central existente no autorrelato dos adolescentes, permitindo aos participantes avaliarem a frequência do item (nunca ou raramente; pouco ou às vezes; muito ou frequentemente, completamente ou quase sempre).

Tabela 3

DAP: Dimensões e exemplo de itens

| Escala | Exemplo de itens |
|---------------------------------|--|
| Recursos externos (RD-E) | |
| Suporte | I seek advice from my parents |
| Empowerment | I feel safe at school |
| Limites e expectativas | I have neighbors who help watch out for me |
| Uso tempo | I am involved in a sport, club, or other group |
| Recursos internos (RD-I) | |
| Compromisso com aprendizagem | I am eager to do well in school and other activities |
| Valores positivos | I take responsibility for what I do |
| Competências sociais | I build friendships with other people |
| Identidade positiva | I am developing a sense of purpose in my life |

Legenda:

Adaptado de “*Developmental Assets Profile: user manual*”, de Search Institute, 2005, Minneapolis: Search Institute.

As propriedades psicométricas do DAP, fiabilidade, consistência interna e validade convergente, discriminativa e preditiva (Scales, 2011), são amplamente valorizadas em várias revisões de instrumentos (Haggerty et al., 2011, 26). A Tabela 4 apresenta a consistência interna do DAP e respetivas dimensões no contexto norte-americano. É possível verificar

valores superiores a .74 em todas as dimensões com exceção para a dimensão “Uso do tempo” com um valor de .56.

Tabela 4

DAP: Dimensões, número de itens e consistência interna

| Constructos | Itens | α |
|------------------------------|--------------|----------------------------|
| Total | 58 | .97 |
| Recursos externos | 26 | .94 |
| Suporte | 7 | .80 |
| Empowerment | 6 | .74 |
| Limites e expectativas | 9 | .84 |
| Uso tempo | 4 | .56 |
| Recursos internos | 32 | .92 |
| Compromisso com aprendizagem | 7 | .83 |
| Valores positivos | 11 | .85 |
| Competências sociais | 8 | .79 |
| Identidade positiva | 6 | .79 |

Legenda:

Adaptado de “Developmental Assets Profile: Technical summary”, de Search Institute, 2013, Minneapolis: Search Institute

A análise fatorial de componentes principais com rotação Varimax identificou uma solução de 9 fatores em 12 interações capaz de explicar 58% da variância das amostras norte-americanas, permitindo assumir que os fatores refletem os RD (Scales, 2011). Quando analisados em separado os RD-E e RD-I a solução fatorial foi de quatro e cinco fatores respectivamente, cada qual explicando 56% da variância.

Apesar das perspectivas associadas ao trabalho do Search Institute serem muito radicadas na realidade norte-americana (Fernandes, 2007), o DAP tem tido uma ampla difusão, estando adaptado a 12 países destacando alguns autores a capacidade de apresentar uma fiabilidade e validade próxima da encontrada junto dos jovens norte-americanos (Benson et al., 2011; Scales, 2011). A análise da adaptação a diferentes países (Albânia, Bangladesh, Japão, Líbano e Filipinas) com o objetivo de um melhor conhecimento das propriedades do DAP noutros contextos e das questões comuns do desenvolvimento dos jovens (Scales, 2011), apresenta resultados do ponto de vista da consistência interna irregulares. Apesar de alguma oscilação do DAP noutros contextos culturais os autores valorizam a qualidade psicométrica do instrumento e a sua fiabilidade (estabilidade) e sensibilidade transcultural na avaliação dos recursos de desenvolvimento: “*these results suggest that the translated DAP is a reasonably reliable instrument for use as an indicator of youth well-being globally*” (Scales, 2011, 641). Uma vasta revisão das adaptações internacionais do DAP permitem concluir que:

“... *the content of the survey is seen as broadly relevant to positive youth development, it can be successfully adapted with acceptable scientific strength in differing*

cultural contexts, and it resonates to local experts as a uniquely useful tool for stimulating positive youth development efforts around the world” (Benson & Scales, 2014, 680).

A adaptação do instrumento à realidade do Uganda corrobora os resultados anteriores e destaca a correlação positiva e estatisticamente significativa entre o DAP e outras escalas utilizadas no âmbito do PYD, nomeadamente com a medida de autoeficácia - “*General Self-Efficacy Scale*” ou GSE, e quatro das seis dimensões da medida de atitudes e capacidades cívicas – “*Civic Attitudes and Skills Questionnaire*” ou CASQ (Drescher, Chin, Johnson & Johnson-Pynn, 2012).

Uma adaptação do DAP foi realizada em Portugal com jovens atletas portugueses de (Santos & Gonçalves, 2012). O estudo teve por base uma amostra de jovens de ambos os sexos (N= 272), entre os 12 e os 18 anos (M=13,45, SD =.2,05). Os autores realizaram uma análise fatorial de componentes com recurso à rotação Varimax com o número de elementos fixados nos oito fatores originais que permitem explicar 51,1% da variância. Da análise dos resultados os autores optaram por retirar os itens que saturavam abaixo do valor de referência (.40) ou que não saturavam nas dimensões originais do instrumento. O resultado final traduz-se em seis dimensões do instrumento original cujos valores de consistência interna, positivos para a escala externa e interna e para parte das dimensões que as compõem, podem ser consultados na Tabela 5. Os autores referindo não terem identificado no pré-teste nenhuma dificuldade de compreensão ou sugestões por parte dos participantes, concluem que as dimensões do DAP são avaliadas por questões que refletem mais a cultura norte-americana e exigem, quando utilizadas na realidade portuguesa uma maior atenção aos itens a utilizar e aos fatores a medir. São resultados que contradizem parte do otimismo dos estudos transculturais efetuados e que motiva em parte a presente investigação.

Tabela 5.

Adaptação do DAP a jovens atletas portugueses

| Constructos | Itens | α |
|------------------------------|--------------|----------------------------|
| Recursos externos | 8 | .822 |
| Suporte | 4 | .723 |
| Empowerment | Elimiado | / |
| Limites e expectativas | 5 | .817 |
| Uso tempo | Eliminado | / |
| Recursos internos | 14 | .826 |
| Compromisso com aprendizagem | 4 | .687 |
| Valores positivos | 3 | .762 |
| Competências sociais | 2 | .462 |
| Identidade positiva | 5 | .741 |

Legenda:

Adaptado de "Tradução do sources of enjoyment in youth sport questionnaire e do

developmental assents profile para jovens atletas portugueses”, de A. J. Santos & C. E. Gonçalves, 2012, *Annals of research in sport And physical activity* (p. 9 - 36). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

3.3. Estudos empíricos

No contexto do PYD, os RD têm demonstrado resultados consistentes ao longo do tempo em estudos longitudinais norte-americanos, associados à promoção do desenvolvimento bem-sucedido, aos indicadores de thriving, à prevenção dos comportamentos de risco (Benson, 2007; Scales et al., 2000; Search Institute, 2011) e ao sucesso escolar (Benson et al., 2011; Scales, 1999; Scales et al., 2006; Scales, 2011).

Uma parte da produção teórica e empírica em torno dos RD analisada neste trabalho, tem por base estudos com grandes amostras de jovens norte americanos. Merece um destaque particular a recolha de dados em 1996-1997, a partir de uma amostra agregada de 99.462 jovens, entre os 11 e os 14 anos (“*middle school*”) e entre os 14 e os 18 anos (“*high school*”), de diferentes escolas de 213 cidades e vilas (Leffert, Benson, Scales, Sharma, Drake & Blyth, 1998). Os dados foram recolhidos utilizando o A&B e têm alimentado uma parte importante da investigação em torno dos recursos de RD (Scales, 1999; Scales et al., 2006). Estudos mais recentes utilizam o DAP, com melhores propriedades psicométricas e uma leitura mais fácil dos RD.

Da revisão da literatura em torno dos RD são recorrentes três questões empíricas que orientam esta breve apresentação dos principais resultados empíricos: (1) transversalidade dos RD ao desenvolvimento de todas as crianças e adolescentes; (2) qualidade cumulativa dos recursos de desenvolvimento; (3) diferenciação dos recursos e a sua importância em temáticas específicas.

A questão da transversalidade (“universalidade”) dos RD, prende-se com a importância dos RD-E (suporte, empowerment, limites e expectativas e utilização do tempo) e dos RD-I (identidade positiva, compromisso com aprendizagem, competências sociais e valores positivos), no desenvolvimento positivo de todos os jovens (Benson, 2007; Benson et al., 2011; Scales, 2011). Estando o PYD e as perspetivas do Search Institute muito radicadas na realidade norte-americana (Fernandes, 2007), o Search Institute tem procurado perceber a sua validade dos RD em comunidades de vários países do mundo. Dois estudos internacionais (cujos resultados globais para cada país são apresentados na tabela 1 do Anexo E) procuram responder a este desafio.

O primeiro estudo analisa os resultados de cinco países – Albânia, Bangladesh, Japão, Líbano e Filipinas (Scales, 2011). Além da avaliação da adequação psicométrica do instrumento e da identificação de diferenças na experiência dos RD (médias mais altas para a amostra norte-americana e albanesa, em contraste com a amostra filipina, japonesa e do Bangladesh), os resultados justificam a abordagem dos RD em diferentes contextos culturais e geográficos e destacam o impacto de intervenções de curta duração (3 a 9 meses) nas Filipinas e no Bangladesh nos níveis de RD, o que é reforçado com outro estudo realizado com jovens indianos (CURE, 2009).

O segundo estudo utilizou amostras de mais de 900 jovens entre os 12 e os 18 anos em quatro países em desenvolvimento ou em situação de pós-conflito: Bangladesh, Honduras, Jordânia e Ruanda (Scales, Roehlkepartain & Fraher, 2012). Os resultados, além da correlação entre os RD e níveis mais altos de bem-estar e menores níveis de envolvimento em violência, mostram a independência dos RD em relação a variáveis como o sexo, idade, urbanidade, segurança e até dos recursos para assegurar a sobrevivência, permitindo mostrar a validade dos RD tanto para jovens em situação de vulnerabilidade como para jovens em situação de maior privilégio. À semelhança do estudo anterior, também este estudo:

“... provide empirical evidence that the relationship of youth developmental assets to measures of well-being is likely not a culturally limited finding but rather may be a more universal phenomenon. This key finding supports efforts to build developmental assets as a positive youth development strategy more globally.” (p. 11).

A segunda questão prende-se com a validade empírica da qualidade aditiva ou cumulativa dos recursos de desenvolvimento conhecida como hipótese “*quantos mais melhor*” (Benson et al., 2011; Benson et al., 2012; Scales et al., 2000), e que tem por base a complementaridade dos RD-E e dos RD-I (Benson, 2007).

Inúmeros estudos (Leffert et al. 1998; Scales, 1999), cuja revisão pode ser encontrada em diversos artigos (e.g. Scales et al., 2000), mostram a correlação entre o número de RD-E e RD-I e o aumento global de RD associado aos indicadores de thriving (Benson et al., 2006; Drescher et al., 2012).

Um estudo com uma amostra de 100 adolescentes norte-americanos, entre os 14 e os 16 anos utilizou o DAP para verificar empiricamente um conjunto de hipóteses (Carvalho & Schumacker, 2012). Os resultados permitiram confirmar que os RD-E predizem os RD-I, que por sua vez predizem os comportamentos de risco e indicadores de thriving, confirmando a importância dos RD e a sua complementaridade no desenvolvimento dos adolescentes em geral, e nos comportamentos de risco ou thriving em particular.

A terceira questão prende-se com a diferenciação, no que diz respeito à expressão dos RD nos diferentes subgrupos (e.g. sexo e idade), mas também na relação das dimensões com diferentes variáveis.

Na caracterização dos RD em diferentes subgrupos, Benson & Scales (2014), a partir de um estudo de 2003 com uma amostra agregada de 148.189 jovens norte americanos, apresentam um retrato demográfico dos RD onde, apesar de todos os grupos se situarem na dimensão “vulnerável” (entre 11 e 20 RD), as raparigas (19,9) apresentam resultados mais positivos do que os rapazes (17,2), os valores tendem a diminuir dos 11/12 anos para os 17/18 anos e os jovens de famílias com rendimento médio/ alto (19,8) apresentam vantagem em relação aos jovens de famílias com baixo rendimento (17,0). Alguns autores destacam a injustiça do efeito socioeconómico na medida em que:

“the quality of life a person enjoys is not merely a matter of what he or she achieves, but also of what options the person has had the opportunity to choose from” (Amartya Sen, 1985, cit. por Schoon, 2007).

Outros estudos norte-americanos permitem identificar algumas regularidades (Drescher et al., 2012; Leffert et al. 1998): (1) jovens com mais RD apresentam valores mais elevados de thriving e mais baixos de envolvimento em comportamento de risco; (2) valores mais altos de RD são apresentados pelas raparigas em relação aos rapazes; (3) valores mais altos de RD são apresentados pelos alunos do 3º ciclo do ensino básico (“middle school”) em relação ao secundário (“high school”). A mesma variação foi sentida no estudo internacional que analisou os dados da Albânia, Bangladesh, Japão, Líbano e Filipinas (Scales, 2011).

Um estudo com jovens ingleses (Fenton, Brooks, Spencer & Morgan, 2009) entre os 11 e os 15 anos corrobora o que foi dito anteriormente, uma vez que o número de RD apresenta uma tendência para diminuir com a idade, sendo mais reportados pelos adolescentes mais novos. Os autores discutem este resultado na medida em que contrasta com outros indicadores que tendem a aumentar com a idade (e.g. Antonovsky’s Sense of Coherence Scale). Os autores levantam a questão das respostas dos jovens refletirem as capacidades e mecanismos de proteção ou, de forma diferente, a perceção dos jovens das suas aptidões influenciada pela autoestima, confiança, depressão e, acrescentamos, pela sua cultura (Scales, 2011).

No caso da associação entre os RD e resultados específicos de desenvolvimento e thriving existem alguns estudos cujos resultados ajudam a reforçar a importância dos RD.

Um estudo revisto em 2011, tendo por base a amostra agregada de 99.462 jovens norte americanos (Benson et al., 2011) destaca: (a) relação entre recursos de envolvimento

comunitário (programas e atividades juvenis, participação comunidade religiosa, atividades de voluntariado, criativas e prazer da leitura) e rendimento acadêmico no ensino básico; (b) relação entre recursos em torno de normas e responsabilidade (influência positiva dos pares, valor da contenção, tempo passado em casa, resolução pacífica de conflitos e envolvimento na escola) e o rendimento acadêmico no secundário; (c) recursos associados à influência positiva dos pares, envolvimento na escola e resolução pacífica de conflitos como preditores de comportamentos prossociais e não-violentos.

Outro estudo (Scales et al., 2006), utilizando uma amostra de 370 estudantes de Minneapolis acompanhados entre 1997 e 2001, reforça a associação entre os RD e o rendimento acadêmico e identifica a diminuição dos RD na passagem dos alunos do básico para o secundário.

Scales et al. (2000), utilizando uma subamostra de 6.000 jovens americanos, investigaram a associação entre os RD e os sete indicadores de thriving, descobrindo a associação: (1) sucesso escolar - desejo de ser bem-sucedido e o envolvimento escolar de forma transversal à amostra e, para quase todos os grupos, o envolvimento em projetos juvenis; (2) liderança - envolvimento em projetos juvenis, seguido das relações com outros adultos além dos pais; (3) ajudar os outros - envolvimento numa comunidade religiosa e tempo passado em projetos juvenis; (4) saúde física – capacidade de planeamento e tomada de decisão, competência cultural e autoestima como variáveis preditoras transversais e, para a maioria dos grupos, o envolvimento em projetos juvenis; (4) adiamento da recompensa - capacidade planeamento e tomada de decisão; (5) valorizar a diversidade – valor da equidade e da justiça social e competência cultural; (6) ultrapassar a adversidade – poder pessoal. Neste estudo o contributo explicativo dos RD nos fatores de thriving superou o das variáveis demográficas.

Outros dois estudos, tendo por base o DAP, permitem perceber a relação dos RD com o tamanho da comunidade e a organização dos contextos e o papel da “aprendizagem pelo serviço” na promoção dos RD.

O primeiro estudo, com uma amostra de 181 atletas de natação canadianos entre os 12 e os 19 anos, identificou uma associação positiva entre a menor dimensão da comunidade e um maior nível de RD (Fraser-Tomas, Côté & MacDonald, 2010). A valorização do talento e do esforço, os efeitos da comparação, as relações interpessoais (atleta-atleta, atleta-treinador, treinador-pais...) e a própria organização do programa (possivelmente mais ajustado à realidade do grupo) numa comunidade mais pequena parece justificar esta associação. Outro

indicador interessante é o facto de a probabilidade de desistir aumentar com a idade dos 12 aos 19 anos.

Outro estudo com jovens em risco do Nebraska, (Lofquist, 2009), utilizando uma pequena amostra de jovens em situação de risco entre os 12 e os 14 anos, permite perceber como o envolvimento dos jovens num programa de “aprendizagem pelo serviço” (serviço comunitário com base num currículo que articula a formação teórica com atividades concretas de serviço) está positivamente associado ao aumento dos RD, tanto ao nível dos RD-E, como dos RD-I, com destaque para as dimensões “compromisso com aprendizagem” e “suporte”.

A revisão da literatura evidencia a vitalidade e entusiasmo em torno dos RD, não apenas como proposta teórico e empírica compreensiva para a investigação, mas também para a intervenção.

CAPÍTULO IV

Metodologia

Neste capítulo são apresentadas as opções metodológicas e o procedimento do estudo. A primeira parte do capítulo apresenta as opções metodológicas seguida, na segunda parte, pela caracterização da amostra. A terceira parte apresenta os instrumentos - “*Escala de Bem-estar psicológico para adolescentes*” (EBEP-Adolescentes) e o “*Perfil de Recursos de Desenvolvimento*” (DAP) - e as respetivas propriedades psicométricas, seguidos da apresentação das restantes variáveis do estudo (variáveis demográficas, rendimento escolar, retenções e participação em atividades extracurriculares e participação em atividades de carácter solidário por vontade própria). Na quarta e última secção do capítulo é apresentado o procedimento relacionado com a recolha de informação e a análise estatística.

4.1 Opções metodológicas

Procurando responder às questões de investigação formuladas no primeiro capítulo, optou-se pela realização de estudo com um design correlacional, procurando “*determinar a relação subsequente entre (...) conjuntos de dados*” (Tuckman, 2012, 341), utilizando uma abordagem transversal, que privilegia um momento concreto (versus uma análise longitudinal capaz de um acompanhamento ao longo do tempo) e uma amostra específica (versus amostras diversas) aos quais se limitam os resultados obtidos.

A opção por uma metodologia quantitativa caracterizou-se pela recolha e análise de dados quantitativos (Janeiro & Soromenho, 2013, 745) capazes de caracterizar o BEP e os RD na adolescência, numa escola particular portuguesa. Para este efeito foi definida a amostra. Na investigação com adolescentes são utilizadas diferentes balizas etárias. Helder Fernandes (2007) apresenta uma lista exaustiva de propostas de delimitação cronológica da adolescência (p. 144), tendo optado por uma amostra de adolescentes entre os 12 e os 18 anos. Luísa Bizarro (1999, 2000), nos estudos para a criação de um instrumento de avaliação do bem-estar optou pela inclusão na amostra de adolescentes do 7º, 9º e 11º ano (entre os 12 e os 17), tendo noutro estudo optado por uma amostra de adolescentes entre os 12 e os 18 anos (Bizarro, 2001). Tendo em consideração a “*tendência secular*” (Sprinthall & Collins, 2011), i.e., uma adolescência que parece antecipar-se de forma progressiva, a OMS (WHO, 2014; WHO Europe, 2014) utiliza como referência para adolescência o período entre os 10 e os 19 anos. Uma opção semelhante foi feita por Celeste Simões (2007) que utilizou os participantes no

estudo nacional do HBSC, constituindo a partir deles uma amostra de adolescentes entre os 11 e os 17 anos.

No caso deste estudo, uma vez que as questões de investigação refletem a importância do desenvolvimento dos adolescentes e os seus efeitos escolares, optou-se por utilizar na seleção da amostra os alunos dos anos do final de cada ciclo. Nesse sentido a amostra é constituída pelos alunos do 6º, 9º e 12º ano da escola, permitindo uma representação de alunos na fase inicial da adolescência (10-14 anos), alunos entre a fase inicial e média (14-15 anos) e alunos na fase média da adolescência (15-17 anos) (Eccles & Gootman, 2002; Fernandes, 2007). A opção de não considerar a fase final da adolescência, deve-se ao facto de a escola onde se realizou o estudo ter apenas a oferta do ensino básico e secundário. Na sequência da reflexão realizada com a direção da escola e dos resultados de alguns estudos com alunos do secundário, optou-se pela participação dos alunos do 11º ano em vez dos alunos do 12º ano, uma vez que: (1) não sendo ano de transição dentro da oferta da escola os alunos do 12º ano saem no final do ano; (2) os alunos do 12º ano vivem as *“incertezas e tensões que rodearam a conclusão do ensino secundário”* (Sprinthall & Collins, 2011, 208) (3) o número de alunos do 12º ano da escola no ano da realização do estudo é muito reduzido.

A informação foi recolhida através de um questionário dividido em três secções: caracterização dos participantes, duas escalas de autorrelato para a avaliação do BEP e dos RD. É ao nível da seleção dos instrumentos de avaliação dos constructos psicológicos que a controvérsia é maior. No âmbito do PYD, alguns autores criticam a falta de um *“inclusive instrument measuring multiple constructs of personal and social competence”* (Fetro et al., 2010, 24). Foi a valorização de instrumentos compreensivos, com uma orientação positiva e passíveis de utilização em contexto escolar, que orientou a escolha das escalas de para a avaliação do BEP e dos RD. Existindo na comunidade científica alguma desconfiança em torno das medidas de autorrelato, Peterson & Seligman (2004) argumentam que a ampla experiência empírica com base em autorrelatos permite, por si só, justificar o seu uso. Outra autora, citando Broderick lembra que as crianças e os adolescentes *“know better than any adult, however wise, what their needs are”* (Tilley, 2011, 44), sendo importante, neste estudo, mais do que medidas objetivas, conhecer a perceção dos adolescentes dos diferentes fatores associados ao BEP e aos RD. Neste sentido, foi utilizada para a avaliação do BEP a EBEP-Adolescentes já adaptada à realidade portuguesa (Fernandes, 2007). Para a avaliação dos RD foi adaptada, pela primeira vez para a realidade portuguesa, o DAP (Search Institute, 2005). Os dois instrumentos utilizam escalas de resposta tipo Likert orientadas para a recolha da opinião do participante para cada item.

4.2 Participantes

Foram incluídos na amostra os alunos de 5 turmas do 6º ano, 3 turmas do 9º ano e 2 turmas do 11º ano num total de 226. A Tabela 6 mostra a diferença entre os alunos existentes, os que participaram e os que integraram a amostra final. A diferença entre o total dos alunos (226) e total de participantes (219), pode explicar-se pela ausência dos alunos no dia da aplicação do questionário. Apenas um aluno do 9º ano não foi autorizado pelos pais a participar no estudo.

Tabela 6

Distribuição da amostra em função do ano de escolaridade

| | Total alunos | | Participantes | | Participantes final | |
|---------|--------------|-------|---------------|-------|---------------------|-------|
| | Frequência | % | Frequência | % | Frequência | % |
| 6º Ano | 123 | 54,4 | 119 | 54,6 | 105 | 52,2 |
| 9º Ano | 68 | 30,1 | 66 | 30,3 | 64 | 31,8 |
| 11º Ano | 35 | 15,5 | 34 | 15,1 | 32 | 15,9 |
| Total | 226 | 100,0 | 219 | 100,0 | 201 | 100,0 |

A diferença entre os 219 participantes e os 201 considerados no estudo, prende-se com a análise preliminar das respostas, na sequência da qual foi retirado um participante do 11º ano com uma idade muito superior aos restantes e com a análise do preenchimento aleatório. Para este efeito foi analisada a discrepância das respostas em 7 pares de itens relacionados semanticamente. Dessa análise os participantes com respostas incongruentes em mais de 3 itens foram eliminados. Deste processo foram eliminados 17 participantes dos quais 15 são do 6º ano e 2 do 9º ano. Surge como possibilidade a relação entre a incoerência das respostas dos alunos do 6º ano com dificuldades na compreensão dos itens invertidos da escala de “*Bem-estar psicológico*”. Retirados estes participantes do estudo a amostra final é constituída por 201 participantes. Foram identificadas ainda 4 respostas inválidas (nacionalidade pai e mãe, religião e número de retenções), consideradas como valores em falta.

Para uma melhor caracterização da amostra são apresentadas algumas tabelas. A amostra é constituída por 201 participantes do 6º (52,2%), 9º (31,8%) e 11º ano (15,9%) da mesma escola, sendo composta por 86 alunos (42,8%) do sexo feminino e 115 alunos (57,2%) do sexo masculino, entre os 10 e os 18 anos ($\bar{x} = 12,85$) e, como é possível ver na Tabela 7, nos intervalos de idade associados aos anos letivos, nomeadamente 11-12 anos (47,3%), 14-15 anos (27,9%) e 16-17 anos (16,9%).

Tabela 7.

Distribuição da amostra em função da idade

| Idade | Frequência | % |
|-------|------------|------|
| 10 | 9 | 4,5 |
| 11 | 90 | 44,8 |

| | | |
|-------|-----|-------|
| 12 | 5 | 2,5 |
| 13 | 5 | 2,5 |
| 14 | 46 | 22,9 |
| 15 | 10 | 5,0 |
| 16 | 30 | 14,9 |
| 17 | 4 | 2,0 |
| 18 | 2 | 1,0 |
| Total | 201 | 100,0 |

Na Tabela 8 é apresentado o rendimento escolar a matemática e a português (nota obtida na disciplina de português e matemática no ano anterior). O nível 3 caracteriza 43,3% e 47,8% dos valores obtidos, existindo maior número de resultados muito bons (nível 5) a matemática (14,4%) do que a português (9,5%), bem como de níveis negativos (nível 2) a matemática (10%) de forma mais evidente no 9º ano (17,2%). Por último é interessante notar a diminuição global das notas do 6º ano (Me = 4) para o 9º e 11º anos (Me = 3).

Tabela 8

Distribuição da amostra em função da nota a matemática e a português

| | | | | | Total | |
|-------------------|---------|--------|--------|---------|------------|-------|
| | | 6º Ano | 9º Ano | 11º Ano | Frequência | % |
| Nota a Matemática | Nível 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | Nível 2 | 6 | 11 | 3 | 20 | 10,0 |
| | Nível 3 | 45 | 24 | 18 | 87 | 43,3 |
| | Nível 4 | 34 | 22 | 9 | 65 | 32,3 |
| | Nível 5 | 20 | 7 | 2 | 29 | 14,4 |
| | Total | 105 | 64 | 32 | 201 | 100,0 |
| Nota a português | Nível 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | Nível 2 | 4 | 3 | 0 | 7 | 3,5 |
| | Nível 3 | 37 | 39 | 20 | 96 | 47,8 |
| | Nível 4 | 50 | 17 | 12 | 79 | 39,3 |
| | Nível 5 | 14 | 5 | 0 | 19 | 9,5 |
| | Total | 105 | 64 | 32 | 201 | 100,0 |

No âmbito das retenções, apresentadas na Tabela 9, apenas 18 alunos reportaram uma (6%) ou mais retenções (3%).

Tabela 9

Distribuição da amostra em função do número de retenções

| Número retenções | Frequência | % |
|------------------|------------|-------|
| 0 | 182 | 90,5 |
| 1 | 12 | 6,0 |
| 2 | 5 | 2,5 |
| 3 | 1 | 0,5 |
| Não responde | 1 | 0,5 |
| Total | 201 | 100,0 |

No que se prende com as atividades extracurriculares é visível na Tabela 10 que 80,6% dos participantes no estudo afirma participar em atividades extracurriculares. Os alunos que participam em atividades extracurriculares diminuem do 6º ano (85,7%), para o 9º ano (76,6%) e para o 11º ano (71,9%).

Tabela 10

Distribuição da amostra em função das atividades extracurriculares

| | 6º Ano | 9º Ano | 11º Ano | Frequência | Total |
|-------|--------|--------|---------|------------|-------|
| | | | | | % |
| Sim | 90 | 49 | 23 | 162 | 80,6 |
| Não | 15 | 15 | 9 | 39 | 19,4 |
| Total | 105 | 64 | 32 | 201 | 100,0 |

A Tabela 11 mostra que 33,3% dos alunos reportam não estarem envolvidos em nenhuma atividade de solidariedade por vontade própria (voluntariado). Quanto à regularidade 50,2% dos alunos participam em atividades de solidariedade de carácter pontual (anual) de que é exemplo as campanhas de recolha de alimentos do Banco Alimentar contra a Fome. Os 33 alunos que participam em atividades de voluntariado regulares representam 7,6% dos alunos do 6º ano, 3,1% dos alunos do 9º ano e 31,3% dos alunos do 11º ano. Parte destes alunos do 11º ano participam num projeto de voluntariado da Associação de Estudantes, orientado para o apoio escolar a crianças de uma comunidade socioeconomicamente fragilizada.

Tabela 11

Distribuição da amostra em função das atividades de carácter voluntário

| | 6º Ano | 9º Ano | 11º Ano | Total | |
|-------------------|--------|--------|---------|------------|--------|
| | | | | Frequência | % |
| Nenhuma | 33 | 22 | 12 | 67 | 33,3 |
| Pontual (ano) | 56 | 36 | 9 | 101 | 50,2 |
| Contínua (mês) | 8 | 4 | 1 | 13 | 6,5 |
| Contínua (semana) | 8 | 2 | 10 | 20 | 10,0 |
| Total | 105 | 64 | 32 | 201 | 100,00 |

4.3 Instrumentos

Para a realização do estudo foi construído um questionário com uma secção de caracterização dos participantes e duas escalas: (1) Escala de Bem-estar psicológico para adolescentes (EBEP-adolescentes); (2) Perfil de Recursos de Desenvolvimento ou Developmental Assets Profile (DAP), adaptada pela primeira vez no âmbito deste estudo para a realidade portuguesa. Na sequência de uma breve apresentação de cada um dos instrumentos são apresentadas as suas propriedades psicométricas, nomeadamente a sua validade interna (análise factorial e de consistência interna) e externa (relação entre as duas escalas).

Análise da validade interna

Para aferir de que forma o instrumento mede o que que queremos que meça, i.e., se os “dados obtidos reflectem ou traduzem a realidade” (Coutinho, 2007, 67), os itens de cada

escala foram submetidos a uma análise fatorial. Pela dificuldade de medir diretamente alguns constructos teóricos, como é o caso do BEP ou dos RD, a investigação opta por recolher dados de diversas dimensões teóricas que no seu conjunto ajudam a medir o constructo em estudo. As duas escalas utilizadas neste estudo propõem uma organização dos constructos em dimensões que, no seu conjunto, explicam a variância existente (Idem, 72).

A análise fatorial permite uma análise exploratória dos dados no sentido de perceber se estamos a medir o que realmente queremos medir, ou seja, se a associação entre diferentes itens é suficientemente significativa para que sejam elementos que contribuem para a medição de uma mesma dimensão e não de outra. Quando isto acontece é possível unir estes diferentes itens num subconjunto a que chamamos fatores (dimensões) ou variáveis latentes (Field, 2009, 641). A análise fatorial permite assim caracterizar a validade da escala e dos diferentes fatores (dimensões) que a constituem. Para este efeito o total dos itens de cada escala, com recurso ao programa informático *Statistical Package For Social Sciences (SPSS) versão 20*, foram submetidos a uma análise de componente principal no total dos itens de cada escala com rotação ortogonal (Varimax), optando-se por manter os itens com valores superiores a 0,30 (valor adotado como referência) que saturam nas dimensões originais do instrumento.

Ainda no âmbito da validade interna foi avaliada a consistência interna das escalas e subescalas utilizando o Coeficiente Alpha de Cronbach. Na interpretação deste coeficiente, tendo em conta a diversidade de constructos implicados na avaliação psicológica (Kline cit. por Field, 2009), adotou-se a interpretação de Scales (2011) segundo o qual, são “bons” os valores entre .70 e .80 e “promissores” os valores entre .60 e .70. Na interpretação dos resultados Field (2009) chama a atenção para a importância do número de itens da escala, o que justifica alguns valores mais baixos obtidos por Helder Fernandes (2007) em algumas das subescalas da EBEP-Adolescentes.

Análise da validade externa

Relacionada com a generalização dos resultados, permite avaliar a legitimidade do instrumento. Para esse efeito procura-se aferir a consistência dos resultados de uma amostra específica, comparando-os com os resultados de outras amostras ou outros resultados cuja associação teórica é relevante (Coutinho, 2007). No caso concreto deste estudo, cuja amostra integra a totalidade da população do final de ciclo, a validade externa não se prende com a generalização, mas com a consistência dos resultados obtidos e a avaliação da sua relevância.

Para este efeito foi analisada a relação entre os resultados das duas escalas utilizadas no estudo.

4.2.1 Escala de Bem-estar psicológico para adolescentes

No âmbito da avaliação do Bem-estar psicológico foi utilizada a adaptação de uma escala feita por Helder Fernandes (2007) a partir dos trabalhos de Carol Ryff. A escala é constituída por 30 itens representando 6 dimensões com cinco itens cada - (a) autonomia, (b) domínio do meio, (c) crescimento pessoal, (d) relações positivas com os outros, (e) objetivos na vida, (f) aceitação de si. A avaliação de cada item é feita através de uma escala tipo likert de 5 pontos (1 – discordo totalmente a 5 – discordo plenamente).

Validade interna

A análise fatorial de componente principal com rotação ortogonal (Varimax) realizada para os 30 itens, indicou um conjunto de 9 fatores que explicam 59,33% da variância. Procurando manter a fidelidade à escala original realizou-se uma nova análise fatorial de componente principal fixando as seis dimensões originais da escala que explicam 48,13% da variância. Da análise da saturação dos fatores optou-se por manter os os itens com superação superior a .30 nos fatores originais da escala. Do conjunto dos 30 itens mantiveram-se 19 itens e das 6 dimensões apenas 5, sendo excluída a dimensão “*controlo do Meio*” onde apenas saturava o item “*se não estivesse satisfeito com a minha vida, tentaria mudá-la*”. Repetida a análise de componente principal com rotação ortogonal (Varimax), os 5 fatores explicam 54,598% da variância total. Os fatores (dimensões) e respetivos itens e valores de saturação são apresentados na Tabela 12.

Tabela 12

Análise fatorial da EBEP-Adolescentes

| | Componentes | | | | |
|--|-----------------|---------------------|--------------------|-------------------|-----------|
| | Aceitação de si | Crescimento Pessoal | Relações positivas | Objetivos de vida | Autonomia |
| 12. Gosto da maior parte dos aspetos da minha personalidade. | .763 | | | | |
| 6. De um modo geral, sinto-me confiante e bem comigo próprio(a). | .716 | | | | |
| 18. Na maior parte dos casos tenho orgulho no que sou e na vida que levo. | .700 | | | | |
| 24. Quando me comparo com amigos e conhecidos, sinto-me bem em ser quem sou. | .679 | | | | |
| 30. Quando revejo a minha vida, fico contente com a forma como as coisas correram. | .569 | | | | |

| | |
|---|--------------------------------------|
| 15. Penso que é importante ter novas experiências que ponham em causa a forma como pensamos acerca de nós próprios e o mundo. | .702 |
| 3. Com o passar dos tempos, ganhei um maior entendimento sobre a vida, tornando-me mais forte e capaz como pessoa. | .682 |
| 9. Para mim, a vida tem sido um processo contínuo de aprendizagem, mudança e crescimento. | .674 |
| 21. Sinto que continuo a aprender mais acerca de mim próprio(a) à medida que o tempo passa. | .526 |
| 10. Para mim é importante ouvir os meus amigos falar dos seus problemas. | .694 |
| 22. Sinto que tiro imenso partido das minhas amizades. | .687 |
| 16. Sei que posso confiar nos meus amigos e eles sabem que podem confiar em mim. | .657 |
| 28. Tenho muitas pessoas a quem recorrer quando preciso de desabafar. | .446 |
| 5. Ainda não sei o rumo que quero dar à minha vida. | .878 |
| 11. Algumas pessoas não sabem o que querem fazer na vida, mas eu sei. | .791 |
| 29. Tenho prazer em fazer planos para o futuro e torna-los realidade. | .472 |
| 1. É mais importante estar contente comigo próprio(a), do que ter a aprovação dos outros. | .807 |
| 19. Sou o tipo de pessoa que pensa e age de modo a agradar os outros. | .734 |
| 7. Eu avalio-me pelo que penso ser mais importante para mim e não por aquilo que os outros pensam. | .528 |
| % variância explicada por cada fator | 15,168% 11,710% 9,704% 9,681% 8,335% |
| % variância total | 54,598% |

Analisadas as correlações entre os diferentes fatores verificamos na Tabela 13 que existe uma correlação positiva e estatisticamente significativa de baixa magnitude entre os diferentes fatores (com exceção do fator autonomia), o que permite dizer que, estando de forma geral relacionados entre si, medindo aspetos do BEP relacionados, constituem dimensões diferentes do mesmo.

Tabela 13

Correlações entre as dimensões da EBEP-Adolescentes

| | Autonomia | Crescimento Pessoal | Relações positivas | Objetivos de vida | Aceitação de si |
|---------------------|-----------|---------------------|--------------------|-------------------|-----------------|
| Autonomia | 1,000** | | | | |
| Crescimento pessoal | ,111 | 1,000** | | | |
| Relações positivas | -,097 | ,293** | 1,000** | | |
| Objetivos na vida | ,010 | ,219** | ,147* | 1,000** | |
| Aceitação de si | -,027 | ,244** | ,357** | ,260** | 1,000** |

Legenda: * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$

No que se prende com a consistência interna obtida através do Coeficiente Alpha de Cronbach, cujos valores são apresentados na Tabela 14, a EBEP-Adolescente apresenta um valor para a escala bom ($\alpha = .707$) mas valores para as dimensões entre o baixo e o promissor. Estes valores de consistência interna são explicados na primeira adaptação portuguesa do

instrumento (Fernandes, 2007) pelo reduzido número de itens por dimensão, o que é corroborado por outros autores (Field, 2009). Outro indicador relevante é o facto de a consistência interna da escala aumentar com a idade ($\alpha = .693$ no 6º ano, $.726$ 9º ano e $.75$ no 11º ano).

Tabela 14

Valores consistência interna da EBEP-Adolescentes

| | Autonomia | Crescimento Pessoal | Relações positivas com outros | Objetivos de vida | Aceitação de si |
|-------------------|-----------|---------------------|-------------------------------|-------------------|-----------------|
| Alpha de Cronbach | .528 | .629 | .596 | .660 | .556 |
| Número de Itens | 3 | 4 | 4 | 3 | 5 |
| Alpha de Cronbach | .707 | | | | |
| Número de itens | 19 | | | | |

Validade externa

Na Tabela 15 são apresentados os coeficientes de correlação entre os itens da EBEP-Adolescentes e os valores globais da escala de recursos de desenvolvimento (RD). Como é esperado verifica-se uma correlação positiva estatisticamente significativa entre os itens e os recursos de desenvolvimento, com exceção para os dois primeiros itens na dimensão “autonomia” (item 1 e 7) e o item 5 na dimensão “objetivos de vida”.

Tabela 15

Correlações entre as dimensões da EBEP-Adolescente e do DAP

| | RD-Externos | RD-Internos | RD-Global |
|---|-------------|-------------|-----------|
| Autonomia | | | |
| 1. É mais importante estar contente comigo próprio(a), do que ter a aprovação dos outros. | -,061 | -,073 | -,074 |
| 7. Eu avalio-me pelo que penso ser mais importante para mim e não por aquilo que os outros pensam. | -,025 | ,049 | ,017 |
| 19. Sou o tipo de pessoa que pensa e age de modo a agradar os outros. | -,288** | -,288** | -,319** |
| Crescimento Pessoal | | | |
| 3. Com o passar dos tempos, ganhei um maior entendimento sobre a vida, tornando-me mais forte e capaz como pessoa. | ,217** | ,289** | ,283** |
| 9. Para mim, a vida tem sido um processo contínuo de aprendizagem, mudança e crescimento. | ,199** | ,237** | ,243** |
| 15. Penso que é importante ter novas experiências que ponham em causa a forma como pensamos acerca de nós próprios e o mundo. | ,137 | ,172* | ,173* |
| 21. Sinto que continuo a aprender mais acerca de mim próprio(a) à medida que o tempo passa. | ,331** | ,260** | ,324** |
| Relações positivas | | | |
| 10. Para mim é importante ouvir os meus amigos falar dos seus problemas. | ,156* | ,234** | ,219** |
| 16. Sei que posso confiar nos meus amigos e eles sabem que podem confiar em mim. | ,230** | ,315** | ,306** |
| 22. Sinto que tiro imenso partido das minhas amizades. | ,361** | ,373** | ,407** |
| 28. Tenho muitas pessoas a quem recorrer quando preciso de desabafar. | ,444** | ,358** | ,440** |
| Objetivos de vida | | | |

| | | | |
|--|--------|--------|--------|
| 5. Ainda não sei o rumo que quero dar à minha vida. | -,064 | ,080 | ,015 |
| 11. Algumas pessoas não sabem o que querem fazer na vida, mas eu sei. | ,120 | ,278** | ,227** |
| 29. Tenho prazer em fazer planos para o futuro e torna-los realidade. | ,215** | ,351** | ,320** |
| <i>Aceitação de si</i> | | | |
| 6. De um modo geral, sinto-me confiante e bem comigo próprio(a). | ,280** | ,391** | ,377** |
| 12. Gosto da maior parte dos aspetos da minha personalidade. | ,323** | ,441** | ,428** |
| 18. Na maior parte dos casos tenho orgulho no que sou e na vida que levo. | ,307** | ,465** | ,435** |
| 24. Quando me comparo com amigos e conhecidos, sinto-me bem em ser quem sou. | ,280** | ,347** | ,350** |
| 30. Quando revejo a minha vida, fico contente com a forma como as coisas correram. | ,358** | ,481** | ,471** |
| BEP-Globais | ,395** | ,558** | ,535** |

Legenda: * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$

Em conclusão a escala apresenta algumas limitações psicométricas. Optando por manter a integridade das dimensões conceptuais da escala retirando alguns dos itens, a escala apresentou propriedades psicométricas adequadas à investigação do ponto de vista interno (apesar da baixa consistência em quatro das cinco dimensões) e externo (correlação significativa com a escala de RD).

4.2.2 Perfil de Recursos de Desenvolvimento

O “Perfil de Recursos de Desenvolvimento” ou no original “Developmental Assets Profile” (DAP) é uma escala criada pelo Search Institute (2005), com ampla utilização na literatura científica como referencial para avaliação dos principais recursos de desenvolvimento positivo dos jovens. É composta por 58 itens organizados em duas categorias: recursos de desenvolvimento externos (RD-E); recursos de desenvolvimento internos (RD-I). Como mostra a Tabela 16, os RD-E são compostos por 26 itens organizados em quatro dimensões e os RD-I por 32 itens também organizados em quatro dimensões.

Tabela 16

Dimensões dos recursos de desenvolvimento externos e internos

| Recursos Externos (RD-E) | N.º Itens | Recursos Internos (RD-I) | N.º Itens |
|--------------------------|-----------|------------------------------|-----------|
| Suporte | 7 | Compromisso com aprendizagem | 7 |
| Empowerment | 6 | Valores positivos | 11 |
| Limites e expectativas | 9 | Competências sociais | 8 |
| Uso do tempo | 4 | Identidade positiva | 6 |
| Total | 28 | Total | 32 |

É pedido aos participantes que indiquem, para cada item, a sua frequência através de uma escala de resposta tipo likert com quatro possibilidades: 0 - Nunca ou raramente; 1 - Pouco ou às vezes; 2 - Muito ou frequentemente, 3 - Completamente ou quase sempre.

Adaptação do instrumento

A adaptação do instrumento à realidade da amostra teve por base um primeiro contacto por email com os autores. Na sequência da assinatura de um acordo foi concedida a autorização para a adaptação do mesmo para fins de investigação. Sendo a primeira vez que o instrumento foi, de forma reconhecida, utilizado com uma amostra portuguesa, foi realizada a sua adaptação, obedecendo a um conjunto de procedimentos (Borsa, Damásio & Bandeira, 2012):

- a) Tradução do original para português por uma tradutora especializada (Dra. Rita Fonseca);
- b) Apresentação e discussão da versão traduzida com o orientador da investigação. Nesta discussão foram identificados alguns pontos potencialmente problemáticos relacionados com a formulação original dos itens. Por uma questão de fidelidade optou-se por manter os itens de acordo com a proposta original.
- c) A escala traduzida foi apresentada a um grupo de alunos do 7º ano com o objetivo de assegurar a facilidade da compreensão dos diferentes itens. De fácil compreensão as dificuldades centraram-se mais na formulação original de alguns itens (e.g. item 5 - “Gosto de ler ou que me leiam”);
- d) Foi realizado uma aplicação-piloto com alunos do 7º ano com o objetivo de testar o instrumento de investigação e o suporte informático. Foram aferidas as questões relacionadas com a dimensão semântica do instrumento e algumas das propriedades psicométricas do mesmo nomeadamente da consistência interna que apresentou bons resultados. Apesar deste esforço não foi realizada a análise fatorial sendo a validação da adaptação realizada neste estudo;
- e) Foi pedido a uma professora de inglês de naturalidade americana (Dra. Nicole Cruzinha) que realizasse a retroversão (“back-translation”) que foi enviada aos autores do instrumento.

Validade interna

Sendo o instrumento organizado em duas escalas (por sua vez constituídas por quatro dimensões cada) optou-se pela divisão da análise da validade interna separando a escala dos “recursos externos” (RD-E) da escala dos “recursos internos” (RD-I). Realizada a análise de componente principal com rotação ortogonal (Varimax) com o total de itens de cada escala obteve-se 7 fatores para a escala dos RD-E e 8 fatores para a escala dos RD-I, com capacidade

de explicar respetivamente 60,65% e 57,33% da variância total. Quando realizada a análise utilizando para cada dimensão os quatro fatores da proposta original, estes explicam 48,004% da variância total da escala dos RD-E e 40,002% da escala dos RD-I. Quando analisada a saturação dos itens, esta revelou-se confusa. Optou-se pela fidelidade à estrutura da proposta original dos fatores excluindo os itens que saturavam abaixo de 0,30 ou noutra fator que não o original.

Feita a seleção realizou-se uma nova análise de componente principal com rotação ortogonal (Varimax) para o conjunto dos itens usando os 4 fatores da escala dos RD-E com 14 itens e dos RD-I com 19 itens. As quatro dimensões explicam 58,166% da variância total na escala dos RD-E e 46,487% da variância total na escala dos RD-I. A organização dos itens por fator pode ser observada na Tabela 17 e na Tabela 18. A opção de manter três dimensões apenas com dois itens prende-se com a importância teórica destas dimensões, a correlação destes itens com a escala EBEP-Adolescentes (exceção dos itens 31 e 40 na dimensão “Uso construtivo do tempo”) e a possibilidade de uma maior fidelidade ao instrumento original.

Tabela 17

Análise fatorial da dimensão RD-E

| | RD-Externos | | | |
|---|-------------|------------------------|---------------------|-------------|
| | Suporte | Limites e expectativas | Utilização do tempo | Empowerment |
| 56. Tenho pais que são bons a falar comigo sobre as coisas. | ,791 | | | |
| 54. Tenho uma família que me dá amor e apoio. | ,780 | | | |
| 47. Tenho pais que me ajudam a ter sucesso. | ,751 | | | |
| 13. Peço conselhos aos meus pais. | ,666 | | | |
| 51. Além dos meus pais tenho apoio de outros adultos. | ,432 | | | |
| 45. Tenho adultos que são bons exemplos para mim. | | ,399 | | |
| 44. Estou numa escola que estabelece regras claras para os alunos. | | ,787 | | |
| 57. Estou numa escola que aplica as regras de forma justa. | | ,768 | | |
| 50. Tenho professores que me encorajam a desenvolver-me e a ir mais longe. | | ,710 | | |
| 43. Tenho amigos que me dão bons exemplos. | | ,630 | | |
| 40. Estou envolvido(a) em atividades criativas, tais como música, teatro ou arte. | | | ,788 | |
| 31. Estou envolvido(a) num grupo religioso ou em atividades religiosas. | | | ,728 | |
| 17. Sinto-me seguro(a) em casa. | | | | ,794 |
| 46. A zona onde vivo é segura. | | | | ,665 |
| % variância explicada por cada fator | 20,151% | 18,171% | 9,956% | 9,887% |
| % variância total | | 58,166% | | |

Tabela 18

Análise fatorial da dimensão RD-I

| | RD-Internos | | | |
|---|---------------------|--------------------------|----------------------|-------------------|
| | Identidade positiva | Compromisso aprendizagem | Competências sociais | Valores positivos |
| 12. Sinto-me bem sobre o meu futuro. | ,721 | | | |
| 3. Sinto-me bem em relação a mim próprio(a). | ,681 | | | |
| 2. Sinto que controlo a minha vida e o meu futuro. | ,620 | | | |
| 15. Arranjo formas boas de lidar com os desafios. | ,583 | | | |
| 27. Estou a desenvolver um sentido para a minha vida. | ,516 | | | |
| 14. Lido com a frustração de forma positiva. | ,498 | | | |
| 7. Gosto da escola. | | ,690 | | |
| 10. Gosto de aprender. | | ,625 | | |
| 5. Gosto de ler ou que me leiam. | | ,624 | | |
| 8. Faço os meus trabalhos de casa. | | ,604 | | |
| 26. Estou empenhado(a) ativamente em aprender coisas novas. | | ,557 | | |
| 38. Quero ter sucesso na escola e noutras atividades. | | ,385 | | |
| 20. Resolvo conflitos sem que ninguém fique magoado. | | | ,730 | |
| 39. Sou sensível às necessidades e sentimentos dos outros. | | | ,728 | |
| 24. Aceito pessoas que são diferentes de mim. | | | ,550 | |
| 11. Exprimo os meus sentimentos de forma apropriada. | | | ,477 | |
| 6. Crio amizades com outras pessoas. | | | ,370 | |
| 23. Digo a verdade mesmo quando não é fácil. | | | | ,756 |
| 22. Assumo responsabilidade pelo que faço. | | | | ,712 |
| % variância explicada por cada fator | 15,098% | 11,891% | 10,728% | 8,770% |
| % variância total | | | | 46,487% |

Analisadas as correlações entre as dimensões do DAP, cujos valores são apresentados na Tabela 19, é possível verificar que existe em todas (exceção “valores positivos” e “uso construtivo do tempo”) uma correlação positiva estatisticamente significativa mas com valores moderados, permitindo dizer que estando relacionadas medem dimensões diferentes dos RD.

Tabela 19

Correlações entre as dimensões do DAP

| | Suporte | Empowerment | Limites e expectativas | Uso construtivo do tempo | Compromisso com aprendizagem | Valores positivos | Competências sociais | Identidade positiva |
|------------------------------|---------|-------------|------------------------|--------------------------|------------------------------|-------------------|----------------------|---------------------|
| Suporte | 1,000** | | | | | | | |
| Empowerment | ,285** | 1,000** | | | | | | |
| Limites e expectativas | ,483** | ,256** | 1,000** | | | | | |
| Uso construtivo do tempo | ,197** | ,137 | ,152* | 1,000** | | | | |
| Compromisso com aprendizagem | ,363** | ,124 | ,440** | ,267** | 1,000** | | | |
| Valores positivos | ,222** | ,126 | ,251** | ,093 | ,243** | 1,000 | | |
| Competências sociais | ,296** | ,143* | ,412** | ,258** | ,256** | ,298* | 1,000** | |

| | | | | | | | | |
|---------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|---------|
| Identidade positiva | ,425** | ,192** | ,389** | ,195** | ,341** | ,333** | ,365** | 1,000** |
|---------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|---------|

Legenda: * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$

A análise da consistência interna através do Coeficiente Alfa de Cronbach, cujos valores são apresentados na Tabela 20, apresentou um bom resultado para a escala global ($\alpha = .859$) apesar de um pouco abaixo dos valores da aplicação-piloto com a totalidade dos itens ($\alpha = .955$) e dos valores originais na realidade norte-americana ($\alpha = .94$) (Search Institute, 2005). Quando consideradas a subescala de RD-E e RD-I, igualmente abaixo dos valores da aplicação-piloto e dos valores originais, os valores de consistência interna são igualmente bons ($\alpha = .759$ e $.789$ respectivamente). Os valores de consistência interna encontrados para as quatro dimensões de cada uma das escalas apresentam valores “promissores” (Scales, 2011), com exceção dos baixos resultados obtidos nas dimensões “empowerment” ($\alpha = .427$) e “uso do tempo” ($\alpha = .434$), justificados pela inclusão de apenas dois itens em cada dimensão.

Tabela 20

Valores de consistência interna do DAP

| | RD-Externos | | | | RD-Internos | | | |
|-------------------|-------------|-------------|------------------------|--------------|--------------------------------|-------------------|----------------------|---------------------|
| | Suporte | Empowerment | Limites e expectativas | Uso do tempo | Compromisso com a aprendizagem | Valores positivos | Competências sociais | Identidade positiva |
| Alpha de Cronbach | .749 | .427 | .752 | .434 | .648 | .600 | .615 | .717 |
| Número de Itens | 5 | 2 | 5 | 2 | 6 | 2 | 5 | 6 |
| Alpha de Cronbach | .759 | | | | .789 | | | |
| Número de itens | 14 | | | | 19 | | | |
| Alpha de Cronbach | | | | | .859 | | | |
| Número de itens | | | | | 33 | | | |

Validade externa

Na Tabela 21 são apresentados os coeficientes de correlação entre os itens da escala de RD e os valores para cada uma das dimensões da escala EBEP. Verificam-se correlações positivas estatisticamente significativas para grande parte dos itens, permitindo validar o instrumento e as opções realizadas.

Tabela 21

Correlações entre as dimensões do DAP e da EBEP-Adolescentes

| | | AutPort | CrPPort | RePPort | ObVPort | AcSPort | BEP Global |
|---------|---|---------|---------|---------|---------|---------|------------|
| | 13. Peço conselhos aos meus pais. | -,165* | ,187** | ,181* | ,106 | ,271** | ,209** |
| Suporte | 47. Tenho pais que me ajudam a ter sucesso. | -,019 | ,230** | ,220** | ,084 | ,263** | ,272** |

Bem-estar e Recursos de Desenvolvimento

| | | | | | | | |
|--------------------------------|---|---------|--------|--------|--------|--------|--------|
| | 51. Além dos meus pais tenho apoio de outros adultos. | -,039 | ,134 | ,390** | ,018 | ,200** | ,242** |
| | 54. Tenho uma família que me dá amor e apoio. | -,107 | ,202** | ,234** | ,048 | ,204** | ,200** |
| | 56. Tenho pais que são bons a falar comigo sobre as coisas. | -,083 | ,242** | ,321** | ,205** | ,375** | ,381** |
| Empowerment | 17. Sinto-me seguro(a) em casa. | ,067 | ,144* | ,125 | ,040 | ,125 | ,172* |
| | 46. A zona onde vivo é segura. | -,013 | ,080 | ,129 | -,037 | ,215** | ,138 |
| Limites e expectativas | 43. Tenho amigos que me dão bons exemplos. | -,105 | ,145* | ,466** | ,154* | ,275** | ,332** |
| | 44. Estou numa escola que estabelece regras claras para os alunos. | -,169* | ,286** | ,366** | ,025 | ,212** | ,238** |
| | 45. Tenho adultos que são bons exemplos para mim. | -,086 | ,285** | ,378** | ,056 | ,157* | ,258** |
| | 50. Tenho professores que me encorajam a desenvolver-me e a ir mais longe. | -,073 | ,317** | ,290** | ,008 | ,208** | ,246** |
| | 57. Estou numa escola que aplica as regras de forma justa. | -,184** | ,214** | ,336** | ,119 | ,285** | ,272** |
| Uso do tempo | 31. Estou envolvido(a) num grupo religioso ou em atividades religiosas. | -,058 | ,032 | ,046 | -,015 | ,209** | ,088 |
| | 40. Estou envolvido(a) em atividades criativas, tais como música, teatro ou arte. | -,120 | ,058 | ,049 | -,083 | ,138 | ,017 |
| Compromisso com a aprendizagem | 5. Gosto de ler ou que me leiam. | ,049 | ,041 | ,177* | -,016 | ,153* | ,146* |
| | 7. Gosto da escola. | -,232** | ,194** | ,219** | ,073 | ,195** | ,155* |
| | 8. Faço os meus trabalhos de casa. | -,153* | ,099 | ,083 | ,092 | ,208** | ,125 |
| | 10. Gosto de aprender. | -,050 | ,151* | ,152* | ,083 | ,236** | ,206** |
| | 26. Estou empenhado(a) ativamente em aprender coisas novas. | -,022 | ,264** | ,216** | ,118 | ,343** | ,327** |
| | 38. Quero ter sucesso na escola e noutras atividades. | ,065 | ,220** | ,074 | ,101 | ,101 | ,187** |
| Valores positivos | 22. Assumo responsabilidade pelo que faço. | ,066 | ,203** | ,140* | ,095 | ,247** | ,266** |
| | 23. Digo a verdade mesmo quando não é fácil. | ,056 | ,233** | ,180* | ,084 | ,191** | ,254** |
| Competências sociais | 6. Crio amizades com outras pessoas. | ,023 | ,240** | ,434** | ,183** | ,264** | ,398** |
| | 11. Exprimo os meus sentimentos de forma apropriada. | -,066 | ,175* | ,302** | ,124 | ,373** | ,332** |
| | 20. Resolvo conflitos sem que ninguém fique magoado. | -,167* | ,072 | ,200** | -,036 | ,084 | ,049 |
| | 24. Aceito pessoas que são diferentes de mim. | ,069 | ,084 | ,156* | -,030 | ,033 | ,100 |
| | 39. Sou sensível às necessidades e sentimentos dos outros. | -,087 | ,204** | ,321** | ,029 | ,059 | ,165* |
| Identidade Positiva | 2. Sinto que controlo a minha vida e o meu futuro. | -,070 | ,130 | ,323** | ,219** | ,401** | ,374** |
| | 3. Sinto-me bem em relação a mim próprio(a). | -,062 | ,227** | ,289** | ,227** | ,632** | ,494** |
| | 12. Sinto-me bem sobre o meu futuro. | -,154* | ,085 | ,232** | ,501** | ,483** | ,447** |
| | 14. Lido com a frustração de forma positiva. | -,169* | ,038 | ,285** | ,092 | ,353** | ,233** |
| | 15. Arranjo formas boas de lidar com os desafios. | -,149* | ,220** | ,196** | ,198** | ,418** | ,328** |
| | 27. Estou a desenvolver um sentido para a minha vida. | -,109 | ,272** | ,164* | ,298** | ,393** | ,372** |
| Global | ID-Global | -,174* | ,371** | ,516** | ,208** | ,576** | ,535** |

Legenda: * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$

Em síntese, as análises apresentadas mostram que a solidez teórica e empírica do instrumento não encontrou correspondência fatorial na realidade da amostra deste estudo, o que se reflete também na consistência interna de duas das dimensões. Procurando manter a integridade da estrutura conceptual do instrumento foram retirados alguns dos itens procurando assegurar uma maior qualidade dos resultados obtidos no estudo.

4.2.3 Avaliação de outras variáveis

Na sequência das diferentes questões de investigação deste estudo procurou-se, a par com a EBEP-Adolescentes e o DAP, recolher no mesmo instrumento um conjunto de informações importantes para a caracterização demográfica, bem como a caracterização do rendimento escolar, as retenções e a participação em atividades extracurriculares e de solidariedade de forma voluntária.

No âmbito das variáveis demográficas foi perguntado aos alunos qual a sua idade (opção entre os 10 e os 18), o seu sexo (feminino ou masculino) e o ano de escolaridade (opção 6º, 9º ou 11º). Procurando alguns indicadores do rendimento académico foi pedido aos participantes para inserirem a nota no final do ano anterior a matemática e a português (pergunta aberta) e o número de retenções até agora (opções de 0 a 5). As notas do 11º ano (escala de 0 a 20) foram reconvertidas para a escala de 0 a 5 que caracteriza os resultados do 6º e do 9º ano.

No âmbito da participação em atividades extracurriculares foi colocada uma pergunta “*Fora do tempo de aulas participas noutras atividades que gostas?*” com a possibilidade de responder sim ou não.

As duas últimas questões procuram aferir a participação dos participantes em atividades voluntárias de carácter solidário por vontade própria e a sua regularidade. Para esse efeito foi perguntado: “*Participas em atividades de solidariedade de carácter voluntário (por tua vontade?)*” (opção sim ou não). Uma segunda pergunta condicional (em caso de sim) procurava saber a regularidade colocando como hipótese três opções: 1 ou 2 vezes por ano; 1 ou 2 vezes por mês; 1 ou 2 vezes por semana. A opção relacionada com a última questão diz respeito a alguma controvérsia em torno da definição de voluntariado e a idade “mínima”.

O voluntariado é definido na Lei n.º 71/98 de 3 de Novembro de 1998 como:

“o conjunto de acções de interesse social e comunitário, realizadas de forma desinteressada por pessoas, no âmbito de projectos, programas e outras formas de intervenção ao serviço dos indivíduos, das famílias e da comunidade, desenvolvidos sem fins lucrativos por entidades públicas ou privadas. Não são abrangidas pela presente Lei as

actuações que, embora desinteressadas, tenham um carácter isolado e esporádico ou sejam determinadas por razões familiares, de amizade e de boa vizinhança.” (CNPV, 2014)

A questão base diz respeito à autonomia dos alunos do 6º e do 9º ano, talvez até mesmo do 11º ano, para poderem participar em “*projetos, programas*” (CNPV, 2014) ou de assumirem um “*compromisso (...) através de uma ação concreta, continuada e enquadrada*” (ISU, 2014). Percebendo a importância do voluntariado enquanto ação concreta, não remunerada e que nasce da vontade e liberdade pessoal para se torna forma de estar (Idem), é importante que vá além da vontade de participar porque os pais deixam e apoiam, ou porque parece importante aos educadores que a criança faça uma experiência social capaz de contribuir para a sua formação. Por estas razões optou-se pela formulação apresentada (participação em atividades de solidariedade por sua vontade) que, sem retirar valor à participação neste tipo de atividades, não devem ser confundidas com voluntariado.

4.4 Procedimento

Neste último ponto do capítulo procura-se apresentar os passos dados no sentido da construção do questionário e da recolha de informação (incluindo as questões deontológicas associadas ao consentimento informado), seguidas da apresentação das opções relacionadas com a análise estatística dos dados.

Instrumentos

Construído o projeto de investigação e, na sequência da revisão da literatura, definidos os instrumentos de avaliação do BEP e dos RD, foi pedida autorização aos autores. No caso da utilização da EBEP-Adolescentes o pedido foi enviado por email (01/12/2013) e a autorização foi concedida no dia seguinte (02/12/2013). No caso dos RD o pedido foi igualmente enviado por email ao Search Institute (28/09/2013) e, na sequência do preenchimento de alguns formulários (16/10/2013) e da assinatura do “*License Agreement*” que pode ser consultado no Anexo B (08/11/2013), foi concedida a autorização para a adaptação do instrumento (11/11/2013). Ainda antes da realização do estudo foi enviada ao Search Institute (21/11/2013) a retroversão do instrumento para aferir a fidelidade do sentido dos itens. Para os processos associados à tradução e retroversão do DAP o autor pediu a colaboração de uma tradutora portuguesa e de uma professora de inglês de naturalidade americana.

Autorizações

Na sequência do “*License Agreement*” do Search Institute deu-se início à construção do questionário e ao processo de adaptação do DAP descrito no ponto 4.2.2. deste capítulo. Tendo como objetivo uma melhor adequação do questionário este foi sendo discutido com o orientador da dissertação e alguns professores e psicólogos da escola onde o estudo se realizou. O questionário final, visível no Anexo C, surge organizado em quatro secções: (1) apresentação do investigador, estudo e caracterização dos participantes - 15 questões; (2) EBEP-Adolescentes - 19 itens; (3) DAP - 33 itens; (4) Questões de aprofundamento da caracterização. O questionário foi convertido em suporte informático (aplicação Google docs) possibilitando o seu preenchimento online pelos participantes.

Foi também apresentado o pedido de autorização à escola para a realização do estudo tendo-se, para esse efeito, realizado uma reunião com a direção da escola (15/11/2013) onde foi apresentado o estudo e o questionário. Consideradas algumas objeções às questões de caracterização da amostra (nomeadamente no que se prende com a situação de separação dos pais e os estilos parentais), o estudo foi autorizado e agendado.

Aplicação-piloto

Em coordenação com um Professor Responsável de Turma (Diretor de Turma) foi realizada (22/11/2013) uma aplicação-piloto do questionário com uma turma do 7º ano na “Sala de informática 2”. Como apenas existiam computadores para metade dos alunos a turma foi dividida em dois grupos. Na sequência da aplicação realizada foi feita uma avaliação com os dois grupos de alunos. Esta aplicação mostrou-se de grande mais-valia para o estudo uma vez que permitiu: (a) validar a adaptação realizada do DAP e identificar questões semânticas problemáticas noutras questões do questionário; (b) identificar aspetos logísticos relacionados com a aplicação (organização da sala, tempo de preenchimento, adesão dos alunos); (c) melhorar questionário, nomeadamente com a sugestão dos alunos de não pedir a data de nascimento (pedido contraditório com o anonimato expresso na introdução ao questionário); (d) identificar estratégias para maior envolvimento dos participantes, nomeadamente através da leitura conjunta da introdução e criação de um link no desktop para facilitar o acesso ao questionário; (e) melhorar indicações antes do início de cada secção do questionário. O tempo de preenchimento do questionário situou-se entre os 20 e 25 minutos. Na maioria dos casos os alunos gostaram de o preencher achando-o “fácil” e “divertido”. Alguns alunos avaliaram-no

como “muito sentimental”, outros disseram que faz “pensar muito”, alguns acharam-no “grande” e, outros, “repetitivo”.

Informação, autorização e consentimento informado

Na sequência da aplicação-piloto os diretores de cada ciclo (2º e 3º ciclo do ensino básico e do secundário) enviaram aos pais e encarregados de educação (01/12/2013) um email com a informação e o pedido de autorização para a participação dos seus educandos (Anexo A). Apenas o pai de um aluno do 9º ano não autorizou a participação do seu educando e outro pai de um aluno do 6º ano pediu mais esclarecimentos sobre o objetivo do estudo. Na sequência da informação aos pais o autor do estudo foi a cada uma das salas apresentar o estudo e pedir a colaboração voluntária dos alunos. Procurou-se por este meio assegurar o seu consentimento informado. Os alunos receberam informação sobre as datas e horário da realização do estudo (em tempo letivo no caso dos alunos do 6º e do 9º ano e em tempo não letivo no caso dos alunos do 11º ano).

Nos dias 05, 06 e 11 de Dezembro de 2013, em períodos de 30 minutos, os participantes deslocavam-se a uma das salas de informática para preencherem o questionário online, sendo acolhidos pelo autor do estudo ou uma psicóloga do gabinete de psicopedagogia quando o preenchimento foi realizado simultaneamente em salas diferentes.

Os alunos escolhiam o computador, já ligado, e podiam aceder ao questionário através de um link instalado no desktop:

https://docs.google.com/forms/d/1ijKIU1m92G9m9_NY2a68Hva0BOwSMl6bKBkDPq8uZdc/viewform.

Antes do preenchimento a introdução foi lida em conjunto e a secção de caracterização preenchida em conjunto, passo a passo, permitindo uma maior familiaridade com o processo. Antes de começar cada uma das secções do questionário foi fornecida alguma informação sobre a mesma e a forma de preenchimento.

Uma vez que cada aluno apenas podia passar à secção seguinte tendo completado todas as perguntas (consideradas obrigatórias), evitaram-se erros de preenchimento (respostas em falta, respostas múltiplas, ambíguas, incoerentes, etc...). O facto de o preenchimento ser online promoveu um maior envolvimento dos alunos.

Todos os alunos participaram, mostrando os alunos do 9º ano e 11º ano uma grande facilidade na compreensão e preenchimento. No caso dos alunos do 6º ano existiu alguma confusão associada às perguntas invertidas da EBEP-Adolescentes. Estas perguntas, problematizadas no estudo original, foram reduzidas ao número de três (Fernandes, 2007). Outro item que levantou questões em alguns alunos de todos os anos foi o item do DAP

“*Gosto de ler ou que me leiam*” por incluir duas afirmações diferentes. Este item foi mantido de acordo com o critério de fidelidade.

Análise estatística

O design correlacional e a metodologia quantitativa do estudo traduziu-se também no tratamento e análise estatística dos dados que, procurando responder às questões de investigação, foi realizada com recurso ao programa informático *Statistical Package For Social Sciences (SPSS) versão 20*, tendo como o objetivo a realização da análise descritiva, análise diferencial e análise correlacional.

Na análise descritiva é caracterizada a distribuição dos participantes pelos itens do BEP e dos RD através da análise de frequência. Também com fins descritivos, e de comparação inter-estudos, foi realizada uma análise com o objetivo de caracterizar o BEP global e o total dos RD da amostra de acordo com as propostas dos autores de transformar uma variável quantitativa numa variável qualitativa.

No caso da análise do total do BEP, de acordo com a proposta original, são apresentados dois resultados (Fernandes, 2007): (a) frequência dos participantes por níveis de BEP (“baixo”, “médio” e “alto”), utilizando como referência os percentis do total de cada escala, para o que, pelos resultados elevados, se adaptou a proposta original (>P25; P26–P74; >P75), para intervalos mais exigentes (<P49; P51-P74; >P75); (b) frequência dos participantes que atingem o critério de “*florescimento humano*”, isto é, que apresentam valores de BEP acima do nível neutro da escala de resposta (nível 4 x n.º de itens da escala).

Em relação à análise do total dos RD a proposta dos autores (Scales, 2011; Search Institute, 2005) tem por base o valor médio das respostas (total da escala a dividir pelo número de itens), que multiplicado por 10 permite obter um valor entre 0 e 30, a partir do qual é possível analisar a distribuição dos participantes por nível de RD como mostra a Figura 3. O total de RD é obtido pelo somatório do total dos RD-E e RD-I numa classificação de 0 a 60. O objetivo deste procedimento, uma vez que as dimensões são constituídas por um número diferente de itens, é assegurar a representatividade equivalente dos diferentes itens.

| Categoria | Intervalo total (máx. 60) | Intervalo Escalas (máx. 30) | Interpretação |
|-----------------------|------------------------------|-----------------------------------|---|
| Baixo ("low") | 0-29 | 0-14 | Nível de empobrecimento de RD experimentados de forma infrequente. Uma grande oportunidade para reforçar os RD em todas as áreas |
| Limite ("fair") | 30-40 | 15-20 | Nível-limite onde existem alguns RD mas muitos são fracos ou infrequentes. Espaço considerável para promoção de RD em muitas áreas. |
| Médio ("good") | 41-50 | 21-25 | RD moderados e frequentes mas com espaço para a sua promoção. |
| Alto ("Excellent") | 51-60 | 26-30 | RD abundantes, fortes e/ ou frequentes. |

Figura 3. Síntese dos níveis de classificação dos RD

As análises diferenciais e correlacionais fazem parte dos processos de “*inferência estatística*” (Martins, 2011). Qualquer teste de inferência estatística tem como base duas hipóteses estatísticas (Idem): (a) hipótese nula ou H_0 – elevada probabilidade de os resultados encontrados na amostra serem devido ao acaso (associação ou diferença não é estatisticamente significativa); (b) hipótese alternativa ou H_1 – resultados encontrados na amostra existem de facto uma vez que a probabilidade de se deverem ao acaso é reduzida, (associação ou diferença é estatisticamente significativa).

Por convenção, na análise desta probabilidade, foi definido como valor de referência ou nível de significância (p) o valor de 0,05 (Martins, 2011; Tuckman, 2012). Quando a probabilidade é menor do que 0,05 ($p < .05$) rejeitamos a H_0 (associação ou diferença é estatisticamente significativa). Quando tal não se verifique a associação ou diferença é estatisticamente não significativa.

Neste estudo a análise diferencial permite estudar as diferenças inter-sujeitos, isto é, entre grupos independentes da amostra (Martins, 2011), tendo como objetivo identificar as diferenças estatisticamente significativas ao nível do BEP e RD, entre os alunos dos diferentes anos de escolaridade. Uma vez que a variável independente (ano de escolaridade) aponta para a análise das diferenças entre 3 grupos (alunos do 6º, 9º e 11º ano), optou-se pela utilização da Análise de Variância (ANOVA) Unifatorial (One-way Analysis of Variance, F). Na apresentação dos resultados são considerados a amostra (N), a média, o desvio padrão, o valor de F e a sua significância estatística (p): * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$; ns – não significativo.

A análise correlacional procura estudar a associação entre diferentes variáveis e implica, neste estudo, a realização de testes de associação. Procurando perceber como o BEP

e os RD se correlacionam com o rendimento escolar a matemática e a português, as retenções e a regularidade da participação em atividades de solidariedade, optou-se pelo Coeficiente de Correlação de Pearson (r). No caso do estudo da correlação entre o BEP e os RD e a prática de atividades extracurriculares e a participação em atividades solidárias, sendo estas últimas variáveis nominais dicotômicas – “não” (a que foi atribuído o valor de 0) e “sim” (a que foi atribuído o valor de 1) – optou-se pelo Coeficiente de Correlação Ponto-Bisserial (r_{pb}). Os dois testes (r e r_{pb}) permitem perceber a direção da associação (positiva ou negativa), a magnitude da associação linear (entre 1 e -1) e o nível de significância. Para cada teste é apresentado o valor do de r ou de r_{pb} , e a respetiva significância estatística (p): * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$; ns – não significativo.

Quanto à análise da magnitude da associação linear para alguns autores, uma correlação menor do que .2 é muito baixa, entre .2 e .39 é baixa, entre .4 e .69 é moderada, entre .7 e .89 é alta e acima de .9 é muito alta (e.g. Pestana & Gageiro em 2008 cit. por Abreu, 2013, 103). Outros autores argumentam que o critério em ciências sociais não pode ser tão exigente, defendendo que:

“uncorrected correlations above .30 are sufficiently rare in medicine, education, and the social sciences that one research team suggested that researchers should be “rather satisfied” with correlations in the teens, “pleased” with those in the upper twenties, and “rejoice” at those above .50” (Meyer et al. Cit. por Scales et al., 2006, 704).

Nesta linha Field (2009), salvaguardando a importância de uma interpretação adaptada ao contexto da investigação tendo por referência outros estudos realizados nessa área, identifica os valores $> .1$ como pequeno efeito, $> .3$ como efeito médio e $> .5$ como grande efeito.

Reconhecendo o contributo deste trabalho para o estudo do BEP e dos RD, é importante perceber as suas limitações metodológicas (amostrais e design correlacional) e a sua natureza exploratória. Outros objetivos deverão implicar designs diferentes como ponto de partida para novos projetos de investigação.

CAPÍTULO V

Resultados

Neste capítulo são apresentados os principais resultados do estudo. A apresentação foi dividida em três secções de acordo com o tipo de análise - descritiva, diferencial e correlacional – respeitando a ordem das questões de estudo. Em cada secção e para cada questão é feita uma descrição dos principais resultados com recurso a tabelas.

5.1 Análise descritiva

Esta secção descreve o conjunto de dados obtidos para as duas escalas (EBEP e DAP) no sentido de responder às questões de estudo 1 e 2, i.e., como se distribuem os alunos pelas afirmações das escalas.

Contudo, antes da apresentação destes resultados, optou-se por apresentar os valores globais para o BEP e para os RD, de acordo com a proposta original dos autores. Em ambos os casos a opção consiste na transformação de uma variável quantitativa em variáveis qualitativas (Fernandes 2007; Novo, 2003; Search Institute, 2005).

No caso do BEP a Tabela 22 mostra que os participantes se distribuem entre o nível médio (30,8%) e alto (69,20%) de BEP global.

Tabela 22

BEP global em função do ano letivo (%)

| | | | 6º Ano | 9º Ano | 11º Ano | Total |
|---------------|-------|-----------|--------|--------|---------|-------|
| BEP global | Baixo | < P49 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | Médio | P50 – P74 | 27,6 | 34,4 | 34,4 | 30,8 |
| | Alto | >P75 | 72,4 | 65,6 | 65,5 | 69,2 |
| Critério | Não | / | 47,6 | 51,6 | 43,8 | 48,3 |
| Florescimento | Sim | / | 52,4 | 48,4 | 56,3 | 51,7 |

Outra medida de avaliação proposta pelo autor (Fernandes, 2007) é o critério de “*florescimento humano*”, que se verifica em 51,7% dos participantes, mas com uma evolução nos vários anos letivos, visível na Figura 4, diferente da encontrada para o BEP global. Os resultados mostram uma diminuição do “*florescimento humano*” do 6º ano para o 9º ano e um aumento no 11º ano onde se regista a maior percentagem de participantes (56,3%).

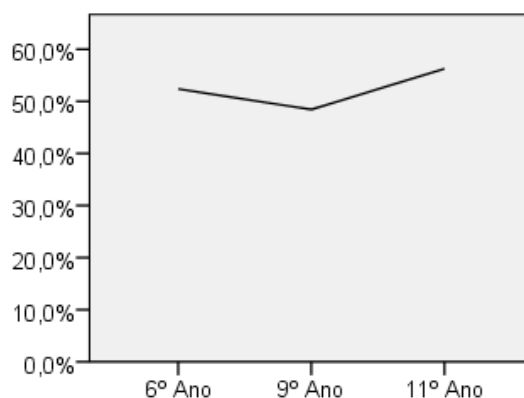


Figura 4. Florescimento Humano nos três anos letivos

No caso dos RD, a partir da proposta original do Search Institute (2005), a Tabela 23 mostra que 99,5% dos participantes estão acima do ponto médio da escala, com 24,9% dos participantes no nível “limite” e a maioria no nível “médio” 53,7%. O nível “alto” (20,9%) é marcado pela desigualdade entre os participantes do 6º ano (29,5%) e os do 9º e 11º ano (10,9% e 12,5% respectivamente) o que acontece também em relação aos RD-E e, de forma mais forte nos RD-I, onde o nível “Alto” caracteriza 22,9% dos participantes do 6º ano e apenas 6,2% do 9º ano e 3,1% do 11º ano. A Figura 5 mostra o valor médio de RD nos três anos letivos incluídos na amostra.

Tabela 23

Total de RD em função do ano letivo (%)

| | | | 6º Ano | 9º Ano | 11º Ano | Total |
|------------|--------|-------|--------|--------|---------|-------|
| Total RD | Baixo | 0-29 | 1 | 0 | 0 | 0,5 |
| | Limite | 30-40 | 14,3 | 35,9 | 37,5 | 24,9 |
| | Médio | 41-50 | 55,2 | 53,1 | 50 | 53,7 |
| | Alto | 51-60 | 29,5 | 10,9 | 12,5 | 20,9 |
| Total RD-E | Baixo | 0-14 | 1 | 0 | 6,3 | 1,5 |
| | Limite | 15-20 | 12,4 | 31,3 | 28,1 | 20,9 |
| | Médio | 21-25 | 44,8 | 45,3 | 37,5 | 43,8 |
| | Alto | 26-30 | 41,9 | 23,4 | 28,1 | 33,3 |
| Total RD-I | Baixo | 0-14 | 0 | 3,1 | 0 | 1 |
| | Limite | 15-20 | 26,7 | 51,6 | 37,5 | 36,3 |
| | Médio | 21-25 | 50,5 | 39,1 | 59,4 | 48,3 |
| | Alto | 26-30 | 22,9 | 6,3 | 3,1 | 14,4 |

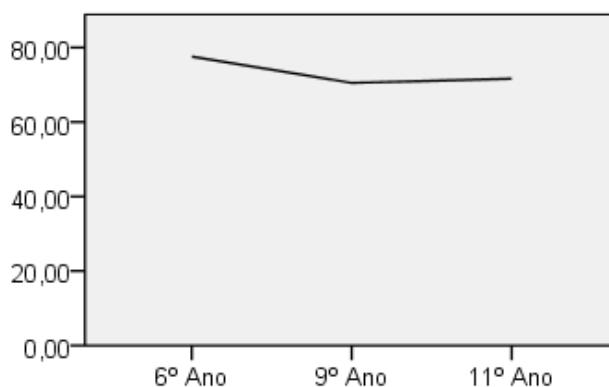


Figura 5. Média de RD nos três anos

5.1.1 Distribuição dos alunos pelos itens de bem-estar psicológico

A Tabela 24 apresenta a distribuição dos participantes pelos itens do BEP (Q1 de investigação), de acordo com a discordância (D), nem discordância nem concordância (DC) ou concordância (C) com os itens.. Para facilitar a leitura, os itens são apresentados por ordem decrescente de “concordância”, sendo importante considerar a formulação invertida dos itens 5 e 19.

Os resultados mostram a elevada concordância da amostra com a maioria dos itens, com valores mais altos nas dimensões “*crescimento Pessoal*” (acima dos 90% em todos os itens), “*relações Positivas com os outros*” (acima dos 88% para todos os itens com exceção do item 18) e da dimensão “*aceitação de si*” (concordância entre os 70,1% e os 85,6%). O mesmo não acontece nos itens das dimensões “*autonomia*” e “*objetivos de vida*”, onde os valores de “*discordo*” e “*não discordo nem concordo*”, mesmo sem superar os valores de “*concordo*”, são muito elevados.

Tabela 24

Distribuição dos alunos pelos itens do BEP

| Dimensões | Itens | D (%) | DC (%) | C (%) |
|-----------|---|-------|--------|-------|
| CrP | 3. Com o passar dos tempos, ganhei um maior entendimento sobre a vida, tornando-me mais forte e capaz como pessoa. | 0 | 5,5 | 94,5 |
| CrP | 9. Para mim, a vida tem sido um processo contínuo de aprendizagem, mudança e crescimento. | 0 | 5,5 | 94,5 |
| CrP | 21. Sinto que continuo a aprender mais acerca de mim próprio(a) à medida que o tempo passa. | 2,0 | 4,0 | 94,0 |
| CrP | 15. Penso que é importante ter novas experiências que ponham em causa a forma como pensamos acerca de nós próprios e o mundo. | 1,0 | 8,0 | 91,0 |
| RPO | 16. Sei que posso confiar nos meus amigos e eles sabem que podem confiar em mim. | 1,5 | 7,5 | 91,0 |
| RPO | 22. Sinto que tiro imenso partido das minhas amizades. | 3,5 | 8,5 | 88,1 |
| RPO | 10. Para mim é importante ouvir os meus amigos falar dos seus problemas. | 1,5 | 12,9 | 85,6 |

| | | | | |
|-----|--|------|------|------|
| AcS | 18. Na maior parte dos casos tenho orgulho no que sou e na vida que levo. | 2,5 | 11,9 | 85,6 |
| OV | 29. Tenho prazer em fazer planos para o futuro e torna-los realidade. | 2,5 | 16,4 | 81,1 |
| RPO | 28. Tenho muitas pessoas a quem recorrer quando preciso de desabafar. | 7,5 | 12,9 | 79,6 |
| AcS | 12. Gosto da maior parte dos aspetos da minha personalidade. | 3,0 | 21,4 | 75,6 |
| AcS | 6. De um modo geral, sinto-me confiante e bem comigo próprio(a). | 4,0 | 20,4 | 75,6 |
| AcS | 24. Quando me comparo com amigos e conhecidos, sinto-me bem em ser quem sou. | 5,5 | 23,9 | 70,6 |
| AcS | 30. Quando revejo a minha vida, fico contente com a forma como as coisas correram. | 4,5 | 25,4 | 70,1 |
| AUT | 7. Eu avalio-me pelo que penso ser mais importante para mim e não por aquilo que os outros pensam. | 9,5 | 23,4 | 67,2 |
| AUT | 1. É mais importante estar contente comigo próprio(a), do que ter a aprovação dos outros. | 15,9 | 27,4 | 56,7 |
| AUT | 19. Sou o tipo de pessoa que pensa e age de modo a agradar os outros (item invertido) | 16,4 | 28,4 | 55,2 |
| OV | 11. Algumas pessoas não sabem o que querem fazer na vida, mas eu sei. | 19,9 | 31,3 | 48,8 |
| OV | 5. Ainda não sei o rumo que quero dar à minha vida (item invertido) | 36,8 | 21,4 | 41,8 |

Legenda:

Colunas: D = Discordo; DC = Não discordo nem concordo; C = Concordo;

Linhas: AUT = Autonomia; CrP = Crescimento Pessoal; POR = Relações Positivas com os Outros; OV = Objetivos de Vida; AcS = Aceitação de Si.

5.1.2 Distribuição dos alunos pelos itens dos recursos de desenvolvimento

A Tabela 25 apresenta a distribuição dos participantes pelos itens dos RD-E e RD-I (Q2 de investigação), de acordo com a perceção da “baixa” ou “alta” ocorrência do item. Para facilitar a leitura, os itens são apresentados por ordem decrescente de “elevada” ocorrência.

Nos itens dos RD-E verificam-se valores elevados de ocorrência, entre os 86,1% e os 98%, nos itens das dimensões “*limites e expectativas*” (exemplo dos pais, encorajamento dos professores e clareza das regras da escola), “*suporte*” (apoio dos pais para ter sucesso e amor e carinho por parte da família) e “*empowerment*” (sentimento de segurança em casa e na comunidade). Contrastam com estes valores os itens da dimensão “*Utilização do tempo*”, que inclui o envolvimento em atividades de carácter religioso (item 31) e o envolvimento em atividades criativas (item 40), respetivamente com 60,2% e 48,8% de baixa ocorrência. Sem percentagens tão elevadas de baixa ocorrência destaca-se ainda, na dimensão “*suporte*”, a baixa frequência com que os alunos consideram pedir conselhos aos pais (item 13 com 27,9%), em que consideram ter apoio de outros adultos (item 51 com 10,4%) e, na dimensão “*limites e expectativas*”, a baixa ocorrência com que consideram ter amigos que dão bons exemplos (item 43 com 13,9%).

Tabela 25

Distribuição dos alunos pelos itens dos RD-E

| Dimensões | Itens RD-E | Baixa (%) | Elevada (%) |
|-----------|---|-----------|-------------|
| RD-E | | | |
| LE | 45. Tenho adultos que são bons exemplos para mim. | 2,0 | 98,0 |
| Sup | 47. Tenho pais que me ajudam a ter sucesso. | 3,0 | 97,0 |
| Sup | 54. Tenho uma família que me dá amor e apoio. | 3,5 | 96,5 |
| Emp | 17. Sinto-me seguro(a) em casa. | 4,0 | 96,0 |
| LE | 50. Tenho professores que me encorajam a desenvolver-me e a ir mais longe. | 5,0 | 95,0 |
| Emp | 46. A zona onde vivo é segura. | 6,5 | 93,5 |
| LE | 44. Estou numa escola que estabelece regras claras para os alunos. | 7,0 | 93,0 |
| Sup | 56. Tenho pais que são bons a falar comigo sobre as coisas. | 9,5 | 90,5 |
| LE | 57. Estou numa escola que aplica as regras de forma justa. | 9,5 | 90,5 |
| Sup | 51. Além dos meus pais tenho apoio de outros adultos. | 10,4 | 89,6 |
| LE | 43. Tenho amigos que me dão bons exemplos. | 13,9 | 86,1 |
| Sup | 13. Peço conselhos aos meus pais. | 27,9 | 72,1 |
| UT | 40. Estou envolvido(a) em atividades criativas, tais como música, teatro ou arte. | 49,8 | 50,2 |
| UT | 31. Estou envolvido(a) num grupo religioso ou em atividades religiosas. | 60,2 | 39,8 |

No que diz respeito aos RD-I, é visível na Tabela 26, existir uma maior amplitude entre “baixa” e “elevada” ocorrência. Os valores de ocorrência elevada mais expressivos foram obtidos, na dimensão “*compromisso com aprendizagem*”, para a vontade de ser bem-sucedido na escola (item 38 com 99%), o gosto por aprender (item 10 com 93,5%) e o empenho em aprender coisas novas (item 26 com 90,5%); na dimensão “*competências sociais*”, para a capacidade de aceitar pessoas diferentes de si (item 24 com 95%), fazer amizades (item 6 com 93,5%) e ser sensível às necessidades e sentimentos das outras pessoas (item 39 com 90%); na dimensão “*identidade positiva*”, para o sentimento de estar a desenvolver um sentido para a vida (item 27 com 91,5%); na dimensão “*valores positivos*”, para a capacidade de assumir responsabilidade pelo que faço (item 22 com 92%). O reverso é a baixa ocorrência reportada para alguns dos itens da dimensão “*identidade positiva*”, como a capacidade de lidar com a frustração de forma positiva (item 14 com 44,3%), e da dimensão “*compromisso com aprendizagem*”, como o gosto pela leitura (item 5 com 38,3%) e o gosto pela escola (item 7 com 32,3%). Todos os outros itens apresentam uma baixa ocorrência em menos de 25% das respostas, destacando-se nestes: na dimensão “*identidade positiva*” o controlo da sua vida e futuro (item 2 com 22,4%), o sentimento positivo em relação ao futuro (item 12 com 19,9%) e o sentimento positivo em relação a si próprio (item 3 com 18,9%); na dimensão “*competências sociais*”, a capacidade para resolver conflitos de forma pacífica (item 20 com 22,9%); na dimensão “*valores positivos*”, 19,9% da amostra avalia como baixa a frequência com que diz a verdade mesmo quando é difícil (item 23).

Tabela 26

Distribuição dos alunos pelos itens dos RD-I

| Dimensões | Itens RD-I | Baixa (%) | Elevada (%) |
|-------------|---|-----------|-------------|
| RD-I | | | |
| CA | 38. Quero ter sucesso na escola e noutras atividades. | 1,0 | 99,0 |
| CS | 24. Aceito pessoas que são diferentes de mim. | 5,0 | 95,0 |
| CA | 10. Gosto de aprender. | 6,5 | 93,5 |
| CS | 6. Crio amizades com outras pessoas. | 6,5 | 93,5 |
| VP | 22. Assumo responsabilidade pelo que faço. | 8,0 | 92,0 |
| IP | 27. Estou a desenvolver um sentido para a minha vida. | 8,5 | 91,5 |
| CA | 26. Estou empenhado(a) ativamente em aprender coisas novas. | 9,5 | 90,5 |
| CS | 39. Sou sensível às necessidades e sentimentos dos outros. | 10,0 | 90,0 |
| IP | 15. Arranjo formas boas de lidar com os desafios. | 13,9 | 86,1 |
| CS | 11. Exprimo os meus sentimentos de forma apropriada. | 14,4 | 85,6 |
| CA | 8. Faço os meus trabalhos de casa. | 15,4 | 84,6 |
| IP | 3. Sinto-me bem em relação a mim próprio(a). | 18,9 | 81,1 |
| VP | 23. Digo a verdade mesmo quando não é fácil. | 19,9 | 80,1 |
| IP | 12. Sinto-me bem sobre o meu futuro. | 19,9 | 80,1 |
| IP | 2. Sinto que controlo a minha vida e o meu futuro. | 22,4 | 77,6 |
| CS | 20. Resolvo conflitos sem que ninguém fique magoado. | 22,9 | 77,1 |
| CA | 7. Gosto da escola. | 32,3 | 67,7 |
| CA | 5. Gosto de ler ou que me leiam. | 38,3 | 61,7 |
| IP | 14. Lido com a frustração de forma positiva. | 44,3 | 55,7 |

Legenda:

Recursos externos – Sup = Suporte; Emp = Empowerment; LE = Limites e Expectativas; UT = Uso do tempo.

Recursos Internos – CA = Compromisso com aprendizagem; VP = Valores Positivos; CS = Competências Sociais e IP = Identidade Positiva.

5.2 Análise diferencial

Procurando responder às questões 3 e 4, pretende-se analisar se existe, para as dimensões do BEP e dos RD, diferenças estatisticamente significativas entre os três grupos independentes de alunos do 6º, 9º e 11º ano. Para esse efeito optou-se pela utilização da Análise de Variância (ANOVA) Unifatorial (One-way Analysis of Variance, *F*).

5.2.1 Diferenças no bem-estar psicológico entre anos letivos

Para o BEP (Q3 de investigação), os resultados da Tabela 27 mostram não existirem diferenças estatisticamente significativas no BEP global entre os alunos dos três anos letivos. Quando analisadas as dimensões encontramos diferenças estatisticamente significativas na dimensão “*autonomia*” entre os alunos do 6º em e os do 9º ano ($T = -2,287$; $p = .23$) e os do 11º ano ($T = -4,033$; $p = .000$), e na dimensão “*aceitação de si*”, entre os alunos do 6º ano alunos e os do 9º ano ($T = 2,977$; $p = .003$) e os do 11º ano ($T = -2,473$; $p = .014$).

Como é possível verificar na Figura 6, os alunos do 6º ano registam uma menor “autonomia” do que os alunos do 9º e 11º mas uma maior “aceitação de si” do que os alunos mais velhos.

Tabela 27

Diferenças no BEP entre os alunos do 6º, 9º e 11º ano

| | Ano | N | Média | DP | Contraste | t | Sig. |
|---------------------|---------|-----|---------|---------|-----------|--------|------|
| Autonomia | 6º Ano | 105 | 9,4190 | 2,42892 | 6º < 9º | -2,287 | * |
| | 9º Ano | 64 | 10,2344 | 1,77050 | 6º < 11º | -4,033 | ** |
| | 11º Ano | 32 | 11,2500 | 2,47569 | 9º = 11º | -2,086 | ns |
| Crescimento Pessoal | 6º Ano | 105 | 17,9333 | 1,80420 | 6º = 9º | -,848 | ns |
| | 9º Ano | 64 | 18,1719 | 1,73255 | 6º = 11º | -,797 | ns |
| | 11º Ano | 32 | 18,2188 | 1,75489 | 9º = 11º | -,122 | ns |
| Relações Positivas | 6º Ano | 105 | 17,3714 | 2,39092 | 6º = 9º | 1,420 | ns |
| | 9º Ano | 64 | 16,8750 | 2,10442 | 6º = 11º | ,062 | ns |
| | 11º Ano | 32 | 17,3438 | 1,69647 | 9º = 11º | -,982 | ns |
| Objetivos de vida | 6º Ano | 105 | 10,8667 | 2,30412 | 6º = 9º | ,698 | ns |
| | 9º Ano | 64 | 10,5781 | 2,80478 | 6º = 11º | ,756 | ns |
| | 11º Ano | 32 | 10,4688 | 3,08988 | 9º = 11º | ,194 | ns |
| Aceitação de si | 6º Ano | 105 | 20,5810 | 2,58614 | 6º > 9º | 2,977 | ** |
| | 9º Ano | 64 | 19,2344 | 3,18101 | 6º > 11º | 2,473 | * |
| | 11º Ano | 32 | 19,1563 | 2,99580 | 9º = 11º | ,126 | ns |
| BEP global | 6º Ano | 105 | 76,1714 | 6,63246 | 6º = 9º | 1,006 | ns |
| | 9º Ano | 64 | 75,0938 | 6,76057 | 6º = 11º | -,195 | ns |
| | 11º Ano | 32 | 76,4375 | 7,12532 | 9º = 11º | -,919 | ns |

Legenda: * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$ ns – não significativo

Nota: Grau de liberdade (g.l.) = 198

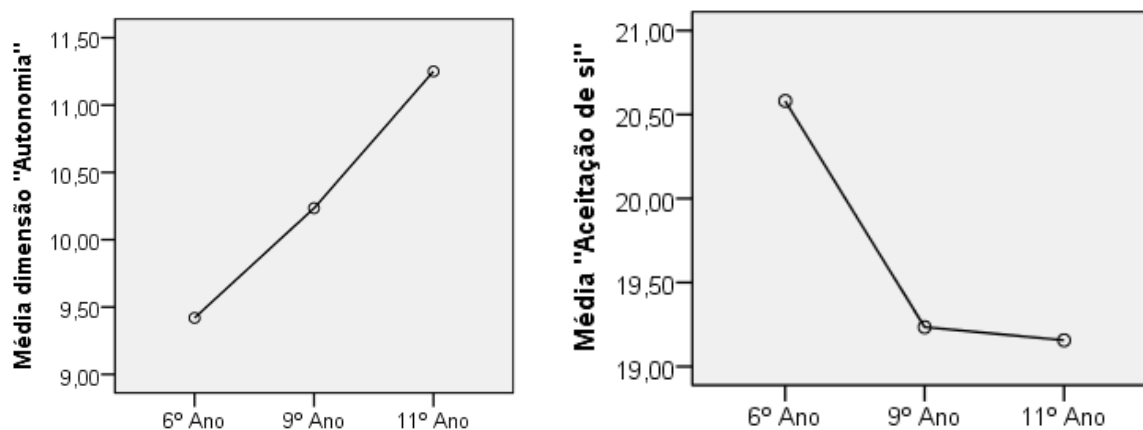


Figura 6. Médias das dimensões do BEP “Autonomia” e “Aceitação de si”

A Tabela 28, focando a concordância com os itens das dimensões onde existem diferenças estatisticamente significativas, ajuda a caracterizar estas diferenças. No caso da dimensão “autonomia”, a diferença expressa-se ao nível do item 1 e 7 (onde a concordância com o item parece aumentar ao longo da idade) e no item 19, item invertido, onde a

concordância com sou “o tipo de pessoa que age de modo a agradar os outros”, tende a diminuir ao longo dos anos letivos. No que diz respeito à dimensão “aceitação de si” é possível ver que a concordância com todos os itens é superior no 6º ano, sendo a diferença mais explícita no item 30 (“Quando revejo a minha vida, fico contente com a forma como as coisas correram”), 12 (“Gosto da maior parte dos aspetos da minha personalidade”) e 24 (“Quando me comparo com amigos e conhecidos, sinto-me bem em ser quem sou”).

Tabela 28

Concordância com os itens das dimensões “Autonomia” e “Aceitação de Si”(%)

| Dimensões | Itens | 6º Ano | 9º Ano | 11º Ano |
|-----------|--|--------|--------|---------|
| AUT | 1. É mais importante estar contente comigo próprio(a), do que ter a aprovação dos outros. | 46,7 | 64,1 | 75 |
| AUT | 7. Eu avalio-me pelo que penso ser mais importante para mim e não por aquilo que os outros pensam. | 66,7 | 64,1 | 75 |
| AUT | 19. Sou o tipo de pessoa que pensa e age de modo a agradar os outros (item invertido) | 70,5 | 42,2 | 31,3 |
| AcS | 6. De um modo geral, sinto-me confiante e bem comigo próprio(a). | 81,0 | 70,3 | 68,8 |
| AcS | 12. Gosto da maior parte dos aspetos da minha personalidade. | 82,9 | 67,2 | 68,8 |
| AcS | 18. Na maior parte dos casos tenho orgulho no que sou e na vida que levo. | 85,7 | 85,9 | 84,4 |
| AcS | 24. Quando me comparo com amigos e conhecidos, sinto-me bem em ser quem sou. | 75,2 | 62,5 | 71,9 |
| AcS | 30. Quando revejo a minha vida, fico contente com a forma como as coisas correram. | 79,0 | 64,1 | 53,1 |

Legenda: AUT = Autonomia; AcS = Aceitação de Si.

5.2.2 Diferenças nos recursos de desenvolvimento entre anos letivos

No caso dos RD (Q4 de investigação), a Tabela 29 evidencia diferenças estatisticamente significativas entre os alunos do 6º ano e os alunos do 9º e 11º ano, não existindo entre os alunos do 9º e 11º ano diferenças estatisticamente significativas.

Ao contrário do que aconteceu no caso do BEP global, existem diferenças estatisticamente significativas no total dos RD entre os alunos do 6º e os alunos do 9º ($T=4,580$; $p = .000$) e do 11º ano ($T=3,025$; $p = .003$), com valores mais positivos para os alunos do 6º ano, tanto ao nível dos RD-E, em relação aos alunos do 9º ($T=3,231$; $p = .001$) e do 11º ano ($T=2,705$; $p = .007$), como ao nível dos RD-I em relação aos alunos do 9º ($T=4,849$; $p = .000$) e do 11º ano ($T=2,704$; $p = .007$).

Tabela 29

Diferenças nos RD entre os alunos do 6º, 9º e 11º ano

| | Ano | N | Média | DP | Contraste | t | Sig. |
|------------------------------|---------|-----|---------|---------|-----------|--------|------|
| RD-E | | | | | | | |
| Suporte | 6º Ano | 105 | 12,9238 | 1,97433 | 6º > 9º | 2,507 | * |
| | 9º Ano | 64 | 11,9844 | 2,74002 | 6º > 11º | 2,722 | ** |
| | 11º Ano | 32 | 11,6250 | 2,70901 | 9º = 11º | ,610 | ns |
| Empowerment | 6º Ano | 105 | 5,1905 | 1,01048 | 6º = 9º | -1,309 | ns |
| | 9º Ano | 64 | 5,3906 | ,82841 | 6º = 11º | ,497 | ns |
| | 11º Ano | 32 | 5,0938 | 1,05828 | 9º = 11º | 1,422 | ns |
| Limites e expectativas | 6º Ano | 105 | 12,8857 | 2,37096 | 6º = 9º | 1,515 | ns |
| | 9º Ano | 64 | 12,3281 | 2,24708 | 6º = 11º | 1,757 | ns |
| | 11º Ano | 32 | 12,0625 | 2,29919 | 9º = 11º | ,529 | ns |
| Utilização positiva do tempo | 6º Ano | 105 | 3,1238 | 1,83290 | 6º > 9º | 4,526 | *** |
| | 9º Ano | 64 | 1,8125 | 1,77169 | 6º = 11º | 1,521 | ns |
| | 11º Ano | 32 | 2,5625 | 1,91661 | 9º = 11º | -1,896 | ns |
| Total RD-E | 6º Ano | 105 | 34,1238 | 4,80924 | 6º > 9º | 3,231 | *** |
| | 9º Ano | 64 | 31,5156 | 5,16088 | 6º > 11º | 2,705 | ** |
| | 11º Ano | 32 | 31,3438 | 5,81216 | 9º = 11º | ,156 | ns |
| RD-I | | | | | | | |
| Compromisso com aprendizagem | 6º Ano | 105 | 14,2571 | 2,59818 | 6º > 9º | 5,032 | *** |
| | 9º Ano | 64 | 12,2656 | 2,41189 | 6º > 11º | 3,859 | *** |
| | 11º Ano | 32 | 12,3125 | 2,30620 | 9º = 11º | -,087 | ns |
| Valores positivos | 6º Ano | 105 | 4,4667 | 1,15248 | 6º = 9º | 1,035 | ns |
| | 9º Ano | 64 | 4,2813 | 1,07598 | 6º = 11º | -,557 | ns |
| | 11º Ano | 32 | 4,5938 | 1,16007 | 9º = 11º | -1,277 | ns |
| Competências sociais | 6º Ano | 105 | 11,6571 | 2,28637 | 6º > 9º | 1,678 | ns |
| | 9º Ano | 64 | 11,1094 | 1,85264 | 6º > 11º | ,077 | ns |
| | 11º Ano | 32 | 11,6250 | 1,60141 | 9º = 11º | -1,157 | ns |
| Identidade Positiva | 6º Ano | 105 | 13,0762 | 2,60434 | 6º > 9º | 4,074 | *** |
| | 9º Ano | 64 | 11,3281 | 2,97105 | 6º > 11º | 2,427 | * |
| | 11º Ano | 32 | 11,7500 | 2,46262 | 9º = 11º | -,720 | ns |
| Total RD-I | 6º Ano | 105 | 43,4571 | 6,20488 | 6º > 9º | 4,849 | *** |
| | 9º Ano | 64 | 38,9844 | 5,74178 | 6º > 11º | 2,704 | ** |
| | 11º Ano | 32 | 40,2813 | 4,46661 | 9º = 11º | -1,030 | ns |
| Total RD | 6º Ano | 105 | 77,5810 | 9,92063 | 6º > 9º | 4,580 | *** |
| | 9º Ano | 64 | 70,5000 | 9,73620 | 6º > 11º | 3,025 | ** |
| | 11º Ano | 32 | 71,6250 | 9,17834 | 9º = 11º | -,533 | ns |

Legenda: * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$ ns – não significativo

Nota: Grau de liberdade (g.l.) = 198

No âmbito dos RD-E esta diferença expressa-se de forma estatisticamente significativa na dimensão “suporte”, privilegiando a percepção dos alunos do 6º ano em relação aos alunos do 9º ano ($T=2,507$; $p = .013$) e do 11º ano ($T=2,722$; $p = .007$), e na dimensão “utilização Positiva do Tempo” apenas em relação aos alunos do 9º ($T=4,526$; $p = .000$). A Figura 7 permite perceber as diferenças na dimensão “suporte”, em que percepção do mesmo diminui ao longo da escolaridade, e da “utilização positiva do tempo” que diminui do 6º para o 9º ano, aumentando no 11º ano.

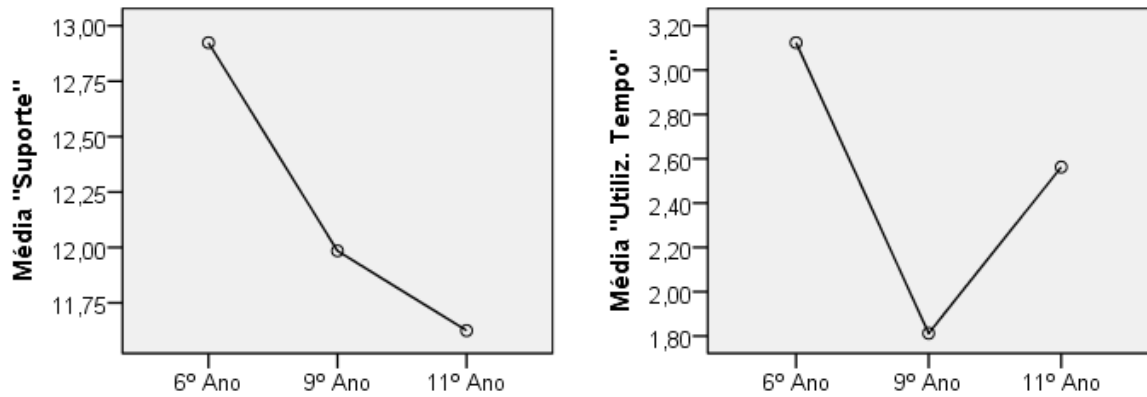


Figura 7. Médias nas dimensões “Suporte” e “Utilização Positiva do tempo”

No caso dos RD-I existem diferenças estatisticamente significativas na dimensão “*compromisso com a aprendizagem*”, entre os alunos do 6º e os alunos do 9º ano ($T=5,032$; $p = .000$) e do 11º ano ($T=3,859$; $p = .000$), e na dimensão “*identidade positiva*”, igualmente entre os alunos do 6º e os alunos do 9º ano ($T=4,074$; $p = .000$) e do 11º ano ($T=2,427$; $p = .016$). A Figura 8 apresenta as diferenças entre os anos com semelhanças nas duas dimensões, isto é, uma diminuição do 6º para o 9º e 11º ano, apresentando os alunos do 9º e 11º ano valores médios próximos entre si.

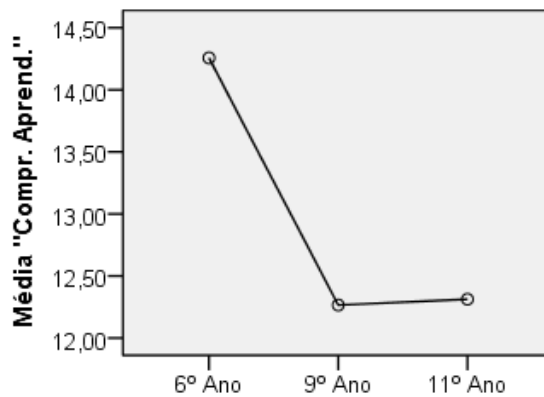


Figura 8. Média da dimensão do DAP “compromisso com aprendizagem”

A Tabela 30, apresentando a alta ocorrência dos itens das dimensões onde existem diferenças estatisticamente significativas, ajuda a caracterizar estas diferenças. É visível uma maior percentagem de alunos do 6º ano que, na dimensão “*suporte*”, pede mais frequentemente conselhos aos pais (item 13), avalia os pais como bons a falar sobre as coisas (item 56) e identifica o apoio de outros adultos além dos pais (item 51). Na dimensão “*utilização positiva do tempo*”, é visível a diferença dos alunos do 6º ano, que referem estar mais frequentemente envolvidos em atividades criativas (item 40) e religiosas (item 31), em

relação aos alunos do 9º ano e não aos do 11º ano onde os valores são mais positivos aproximando-se dos do 6º ano (justificando a inexistência de uma diferença estatisticamente significativa).

Tabela 30

Frequência alta dos itens das dimensões “suporte” e “uso positivo do tempo”

| Dimensões | Itens | 6º Ano | 9º Ano | 11º Ano |
|--|---|--------|--------|---------|
| RD-E – Dimensões “suporte” e “uso positivo do tempo” | | | | |
| Sup | 13. Peço conselhos aos meus pais. | 81,0 | 67,2 | 53,1 |
| Sup | 47. Tenho pais que me ajudam a ter sucesso. | 97,1 | 98,4 | 93,8 |
| Sup | 51. Além dos meus pais tenho apoio de outros adultos. | 93,3 | 84,4 | 87,5 |
| Sup | 54. Tenho uma família que me dá amor e apoio. | 99,0 | 93,8 | 93,8 |
| Sup | 56. Tenho pais que são bons a falar comigo sobre as coisas. | 96,2 | 85,9 | 81,3 |
| UT | 31. Estou envolvido(a) num grupo religioso ou em atividades religiosas. | 44,8 | 28,1 | 46,9 |
| UT | 40. Estou envolvido(a) em atividades criativas, tais como música, teatro ou arte. | 65,7 | 29,7 | 50,6 |
| RD-I – Dimensões “compromisso com aprendizagem” e “Identidade positiva” | | | | |
| CA | 5. Gosto de ler ou que me leiam. | 73,3 | 46,9 | 53,1 |
| CA | 7. Gosto da escola. | 76,2 | 54,7 | 65,6 |
| CA | 8. Faço os meus trabalhos de casa. | 96,2 | 78,1 | 59,4 |
| CA | 10. Gosto de aprender. | 96,2 | 85,9 | 100 |
| CA | 26. Estou empenhado(a) ativamente em aprender coisas novas. | 93,3 | 87,5 | 87,5 |
| CA | 38. Quero ter sucesso na escola e noutras atividades. | 99,0 | 100,0 | 96,9 |
| IP | 2. Sinto que controlo a minha vida e o meu futuro. | 81,0 | 68,8 | 84,4 |
| IP | 3. Sinto-me bem em relação a mim próprio(a). | 89,5 | 70,3 | 75,0 |
| IP | 12. Sinto-me bem sobre o meu futuro. | 87,6 | 75,0 | 65,6 |
| IP | 14. Lido com a frustração de forma positiva. | 64,8 | 45,3 | 46,9 |
| IP | 15. Arranjo formas boas de lidar com os desafios. | 92,4 | 76,6 | 84,4 |
| IP | 27. Estou a desenvolver um sentido para a minha vida. | 90,5 | 93,8 | 90,6 |

Legenda:

RD-E – Sup = Suporte; UT = Uso Positivo do tempo.

RD-I – CA = Compromisso com aprendizagem; IP = Identidade Positiva.

Em relação aos RD-I, ainda na Tabela 30, é visível na dimensão “*compromisso com aprendizagem*”, à exceção do desejo de ser bem-sucedido na escola e noutras atividades (item com 100% de alta frequência no 9º ano) e do gosto de aprender (com 100% de alta frequência no 11º ano), que os alunos do 6º ano reportam uma frequência mais alta em todos os itens: realização dos trabalhos de casa (item 8); gosto pela escola (item 7); gosto por ler ou por ouvir ler (item 5); empenho em novas aprendizagens (item 26). Na dimensão “*identidade positiva*” os alunos do 6º ano relatam uma frequência mais alta de todos os itens com exceção

de dois, o primeiro diz respeito ao sentimento de estar a desenvolver um sentido para a vida (maior no 9º e no 11º ano), o segundo prende-se com o sentimento de maior controlo sobre a sua vida e o seu futuro (com valores mais baixos no 9º ano mas mais altos no 11º ano superando os valores encontrados para o 6º ano).

5.3 Análise correlacional

Procurando perceber a correlação entre o BEP e os RD e um conjunto de variáveis identificadas nas questões de investigação, realizaram-se testes de associação. Para analisar associação entre variáveis intervalares foi usado o Coeficiente de Correlação de Pearson (r); na análise de correlações entre variáveis intervalares e variáveis nominais optou-se pelo Coeficiente de Correlação Ponto-Bisserial (r_{pb}).

5.3.1 Correlações entre o bem-estar psicológico e as variáveis escolares

A Tabela 31 mostra os resultados do Coeficiente de Pearson no sentido de identificar as correlações entre o BEP, as notas a matemática e a português e as retenções (Q5 de investigação). A análise dos dados permite ver que apenas existe uma correlação positiva e estatisticamente significativa entre o BEP global e a nota a português ($r = .167$; $p = .018$).

A nota a matemática e português apenas se correlacionam de forma coincidente, positiva e estatisticamente significativa com o orgulho no que sou e na vida que levo, item 18 da dimensão “*aceitação de si*” ($r = .178$; $p = .011$ e $r = .170$; $p = .016$ respetivamente). A nota a matemática apresenta correlações positivas estatisticamente significativas com dois itens da dimensão “*aceitação de si*”: item 24, quando me comparo com outros sinto-me bem em ser quem sou ($r = .139$; $p = .050$) e item 30, fico contente ao rever a minha vida ($r = .220$; $p = .002$). A nota a português apenas se correlaciona de forma positiva e estatisticamente significativa com o item 29, gosto em fazer planos para a minha vida e em concretizá-los, da dimensão “*objetivos de vida*” ($r = .173$; $p = .014$).

Quanto às retenções apresentam apenas uma correlação negativa e estatisticamente significativa com o item 30, fico contente ao rever a minha vida, da dimensão “*aceitação de si*” ($r = -.154$; $p = .030$).

Tabela 31

Correlações entre os itens do BEP, o rendimento escolar e as retenções

| | Nota a matemática (N=201) | Nota a português (N=201) | Retenções (N=200) |
|---|---------------------------------|--------------------------------|----------------------|
| Autonomia | ns | ns | ns |
| 1. É mais importante estar contente comigo próprio(a), do que ter a aprovação dos outros. | ns | ns | ns |
| 7. Eu avalio-me pelo que penso ser mais importante para mim e não por aquilo que os outros pensam. | ns | ns | ns |
| 19. Sou o tipo de pessoa que pensa e age de modo a agradar os outros (item invertido) | ns | ns | ns |
| Crescimento Pessoal | ns | ns | ns |
| 3. Com o passar dos tempos, ganhei um maior entendimento sobre a vida, tornando-me mais forte e capaz como pessoa. | ns | ns | ns |
| 9. Para mim, a vida tem sido um processo contínuo de aprendizagem, mudança e crescimento. | ns | ns | ns |
| 15. Penso que é importante ter novas experiências que ponham em causa a forma como pensamos acerca de nós próprios e o mundo. | ns | ns | ns |
| 21. Sinto que continuo a aprender mais acerca de mim próprio(a) à medida que o tempo passa. | ns | ns | ns |
| Relações positivas | ns | ns | ns |
| 10. Para mim é importante ouvir os meus amigos falar dos seus problemas. | ns | ns | ns |
| 16. Sei que posso confiar nos meus amigos e eles sabem que podem confiar em mim. | ns | ns | ns |
| 22. Sinto que tiro imenso partido das minhas amizades. | ns | ns | ns |
| 28. Tenho muitas pessoas a quem recorrer quando preciso de desabafar. | ns | ns | ns |
| Objetivos de vida | ns | ns | ns |
| 5. Ainda não sei o rumo que quero dar à minha vida (item invertido) | ns | ns | ns |
| 11. Algumas pessoas não sabem o que querem fazer na vida, mas eu sei. | ns | ns | ns |
| 29. Tenho prazer em fazer planos para o futuro e torná-los realidade. | ns | ,173* | ns |
| Aceitação de si | ns | ns | ns |
| 6. De um modo geral, sinto-me confiante e bem comigo próprio(a). | ns | ns | ns |
| 12. Gosto da maior parte dos aspetos da minha personalidade. | ns | ns | ns |
| 18. Na maior parte dos casos tenho orgulho no que sou e na vida que levo. | ,178* | ,170* | ns |
| 24. Quando me comparo com amigos e conhecidos, sinto-me bem em ser quem sou. | ,139* | ns | ns |
| 30. Quando revejo a minha vida, fico contente com a forma como as coisas correram. | ,220** | ns | -,154* |
| BEP Global | ns | ,167* | ns |

Legenda: * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; ns – não significativo

5.3.2 Correlações entre os recursos de desenvolvimento e as variáveis escolares

A Tabela 32 apresenta os resultados do teste Coeficiente de Pearson para os itens dos RD-E e RD-I e as notas a português e a matemática e as retenções (Q6 de investigação). Como se verificou com o BEP global, também o total de RD apenas se correlaciona de forma positiva e estatisticamente significativa com a nota a português ($r = .191$; $p = .007$), o que também se verifica no total dos RD-I ($r = .242$; $p = .001$).

No caso dos RD-E apenas existe uma correlação negativa e estatisticamente significativa, entre a nota a matemática e o item 43, percepção de amigos que dão bons exemplos, da dimensão “*limites e expectativas*” ($r = -.145$; $p = .040$).

No conjunto dos RD-I destaca-se a correlação estatisticamente significativa entre a dimensão “*compromisso com aprendizagem*” e as três variáveis, positiva no caso da nota a matemática ($r = .256$; $p = .000$) e da nota a português ($r = .361$; $p = .000$) e negativa no caso das retenções ($r = -.151$; $p = .033$). Ainda na dimensão “*compromisso com aprendizagem*”, as correlações com as três variáveis coincidem no item 8 relacionado com a realização dos trabalhos de casa, estatisticamente significativa mas positiva para a nota a matemática ($r = .207$; $p = .003$) e a português ($r = .212$; $p = .002$) e negativa para as retenções ($r = -.169$; $p = .017$). A nota a português e a matemática apresentam ainda uma correlação comum, positiva e estatisticamente significativa, com o item 7, gosto da escola ($r = .203$; $p = .004$ e $r = .152$; $p = .031$ respetivamente), distinguindo-se a nota a matemática pela correlação positiva e estatisticamente significativa com o item 26, empenho em aprender coisas novas ($r = .213$; $p = .002$), e a nota português pela correlação positiva e estatisticamente significativa com o item 5, gosto de ler ou de ouvir ler ($r = .218$; $p = .002$).

Na dimensão “*identidade positiva*”, destaca-se a correlação positiva e estatisticamente significativa do item 3, sinto-me bem em relação a mim próprio, com a nota a matemática ($r = .244$; $p = .000$) e a nota a português ($r = .157$; $p = .026$), mas de sentido negativo com as retenções ($r = -.154$; $p = .030$). Ainda nesta dimensão a matemática correlaciona-se de forma positiva e estatisticamente significativa com o item 15, capacidade para lidar com desafios ($r = .140$; $p = .048$) e as retenções com o item 14, capacidade para lidar com a frustração ($r = .139$; $p = .050$).

Por último é possível verificar a correlação negativa e estatisticamente significativa entre a dimensão “*competências sociais*” e a nota de matemática ($r = -.147$; $p = .037$).

Tabela 32

Correlações entre os itens do DAP, o rendimento escolar e as retenções

| | Nota a matemática (N=201) | Nota a português (N=201) | Retenções (N=200) |
|---|---------------------------------|--------------------------------|----------------------|
| Total RD-E | ns | ns | ns |
| Suporte | ns | ns | ns |
| 13. Peço conselhos aos meus pais. | ns | ns | ns |
| 47. Tenho pais que me ajudam a ter sucesso. | ns | ns | ns |
| 51. Além dos meus pais tenho apoio de outros adultos. | ns | ns | ns |
| 54. Tenho uma família que me dá amor e apoio. | ns | ns | ns |
| 56. Tenho pais que são bons a falar comigo sobre as coisas. | ns | ns | ns |
| Empowerment | ns | ns | ns |
| 17. Sinto-me seguro(a) em casa. | ns | ns | ns |
| 46. A zona onde vivo é segura. | ns | ns | ns |
| Limites e expectativas | ns | ns | ns |
| 43. Tenho amigos que me dão bons exemplos. | -,145* | ns | ns |
| 44. Estou numa escola que estabelece regras claras para os alunos. | ns | ns | ns |
| 45. Tenho adultos que são bons exemplos para mim. | ns | ns | ns |
| 50. Tenho professores que me encorajam a desenvolver-me e a ir mais longe. | ns | ns | ns |
| 57. Estou numa escola que aplica as regras de forma justa. | ns | ns | ns |
| Uso do tempo | ns | ns | ns |
| 31. Estou envolvido(a) num grupo religioso ou em atividades religiosas. | ns | ns | ns |
| 40. Estou envolvido(a) em atividades criativas, tais como música, teatro ou arte. | ns | ns | ns |
| Total RD-I | ns | ,242** | ns |
| Compromisso com aprendizagem | ,256*** | ,361*** | -,151* |
| 5. Gosto de ler ou que me leiam. | ns | ,218** | ns |
| 7. Gosto da escola. | ,152* | ,203** | ns |
| 8. Faço os meus trabalhos de casa. | ,207** | ,212** | -,169* |
| 10. Gosto de aprender. | ns | ns | ns |
| 26. Estou empenhado(a) ativamente em aprender coisas novas. | ,213** | ns | ns |
| 38. Quero ter sucesso na escola e noutras atividades. | ns | ns | ns |
| Valores positivos | ns | ns | ns |
| 22. Assumo responsabilidade pelo que faço. | ns | ns | ns |
| 23. Digo a verdade mesmo quando não é fácil. | ns | ns | ns |
| Competências sociais | -,147* | ns | ns |
| 6. Crio amizades com outras pessoas. | ns | ns | ns |
| 11. Exprimo os meus sentimentos de forma apropriada. | ns | ns | ns |
| 20. Resolvo conflitos sem que ninguém fique magoado. | ns | ns | ns |
| 24. Aceito pessoas que são diferentes de mim. | ns | ns | ns |
| 39. Sou sensível às necessidades e sentimentos dos outros. | ns | ns | ns |
| Identidade positiva | ns | ns | ns |
| 2. Sinto que controlo a minha vida e o meu futuro. | ns | ns | ns |
| 3. Sinto-me bem em relação a mim próprio(a). | ,244*** | ,157* | -,154* |
| 12. Sinto-me bem sobre o meu futuro. | ns | ns | ns |
| 14. Lido com a frustração de forma positiva. | ns | ns | ,139* |
| 15. Arranjo formas boas de lidar com os desafios. | ,140* | ns | ns |
| 27. Estou a desenvolver um sentido para a minha vida. | ns | -,017 | ns |
| Total RD | ns | ,191** | ns |

Legenda: * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$ ns – não significativo

5.3.3 Correlações entre o bem-estar psicológico e a participação em atividades

A Tabela 33 permite analisar a correlação entre o BEP e as atividades extracurriculares e as atividades de solidariedade de caráter voluntário (Q7 de investigação). O BEP Global apenas surge correlacionado de forma positiva e estatisticamente significativa com as atividades de solidariedade ($r_{pb} = .186$; $p = .009$).

É possível identificar um padrão diferente de correlações entre o BEP e as atividades extracurriculares e as atividades de solidariedade. As atividades extracurriculares, correlacionam-se positiva e estatisticamente significativa com a dimensão “*aceitação de si*”, ($r_{pb} = .152$; $p = .032$) e, nesta dimensão, com o item 12, gosto de grande parte dos aspetos da minha personalidade ($r_{pb} = .206$; $p = .003$) e o item 18, tenho orgulho em ser quem sou e na vida que levo ($r_{pb} = .214$; $p = .002$). Verificam-se ainda correlações positivas e estatisticamente significativas das atividades extracurriculares e, na dimensão “*crescimento pessoal*”, com o item 3, maior compreensão da vida e sentimento de maior capacidade e força pessoal ($r_{pb} = .159$; $p = .025$) e, na dimensão “*relações positivas*”, com o item 22, tiro muito partido das minhas amizades ($r_{pb} = .168$; $p = .017$).

No caso das atividades de solidariedade, além da correlação com o BEP global, é possível identificar uma correlação positiva e com significância estatística com a dimensão “*crescimento pessoal*” ($r_{pb} = .199$; $p = .005$) e, nesta dimensão, à semelhança das atividades extracurriculares, com o item 3, maior compreensão da vida e o sentimento de maior capacidade e força pessoal ($r_{pb} = .140$; $p = .048$), e com a dimensão “*objetivos de vida*” ($r_{pb} = .165$; $p = .019$), nomeadamente com o item 11, sentimento de saber o que quer da vida ($r_{pb} = .171$; $p = .015$), e o item 29, ter prazer em fazer planos para o futuro e concretizá-los ($r_{pb} = .236$; $p = .001$).

A regularidade da participação em atividades voluntárias – anual, mensal ou semanal – não apresenta nenhuma correlação estatisticamente significativa com o BEP ou as suas dimensões.

Tabela 33

Correlações entre itens do BEP, atividades extracurriculares e de solidariedade

| | Atividades extracurriculares (N=201) | Voluntariado (N=201) | Regularidade voluntariado (N=201) |
|---|--------------------------------------|----------------------|-----------------------------------|
| Autonomia | ns | ns | ns |
| 1. É mais importante estar contente comigo próprio(a), do que ter a aprovação dos outros. | ns | ns | ns |
| 7. Eu avalio-me pelo que penso ser mais importante para mim e não por aquilo que os outros pensam. | ns | ns | ns |
| 19. Sou o tipo de pessoa que pensa e age de modo a agradar os outros (item invertido) | ns | ns | ns |
| Crescimento Pessoal | ns | .199** | ns |
| 3. Com o passar dos tempos, ganhei um maior entendimento sobre a vida, tornando-me mais forte e capaz como pessoa. | .159* | .140* | ns |
| 9. Para mim, a vida tem sido um processo contínuo de aprendizagem, mudança e crescimento. | ns | ns | ns |
| 15. Penso que é importante ter novas experiências que ponham em causa a forma como pensamos acerca de nós próprios e o mundo. | ns | ns | ns |
| 21. Sinto que continuo a aprender mais acerca de mim próprio(a) à medida que o tempo passa. | ns | ns | ns |
| Relações positivas | ns | ns | ns |
| 10. Para mim é importante ouvir os meus amigos falar dos seus problemas. | ns | ns | ns |
| 16. Sei que posso confiar nos meus amigos e eles sabem que podem confiar em mim. | ns | ns | ns |
| 22. Sinto que tiro imenso partido das minhas amizades. | .168* | ns | ns |
| 28. Tenho muitas pessoas a quem recorrer quando preciso de desabafar. | ns | ns | ns |
| Objetivos de vida | ns | .165* | ns |
| 5. Ainda não sei o rumo que quero dar à minha vida (item invertido) | ns | ns | ns |
| 11. Algumas pessoas não sabem o que querem fazer na vida, mas eu sei. | ns | .171* | ns |
| 29. Tenho prazer em fazer planos para o futuro e torna-los realidade. | ns | .236** | ns |
| Aceitação de si | .152* | ns | ns |
| 6. De um modo geral, sinto-me confiante e bem comigo próprio(a). | ns | ns | ns |
| 12. Gosto da maior parte dos aspetos da minha personalidade. | .206** | ns | ns |
| 18. Na maior parte dos casos tenho orgulho no que sou e na vida que levo. | .214** | ns | ns |
| 24. Quando me comparo com amigos e conhecidos, sinto-me bem em ser quem sou. | ns | ns | ns |
| 30. Quando revejo a minha vida, fico contente com a forma como as coisas correram. | ns | ns | ns |
| BEP global | ns | .186** | ns |

Legenda: * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; ns – não significativo

5.3.4 Correlações entre os recursos de desenvolvimento e a participação em atividades

A Tabela 34 apresenta as correlações entre os RD e o envolvimento em atividades extracurriculares e em atividades de solidariedade por vontade própria (Q8 de investigação), verificando-se uma correlação positiva e estatisticamente significativa entre o total de RD e as atividades extracurriculares ($r_{pb} = .194$; $p = .006$) e, com maior magnitude, as atividades de solidariedade ($r_{pb} = .259$; $p = .000$). Esta correlação positiva e estatisticamente significativa é visível tanto para os RD-E e as atividades extracurriculares ($r_{pb} = .169$ ($p = .016$)) e as atividades de solidariedade ($r_{pb} = .223$; $p = .001$), como para os RD-I e as atividades extracurriculares ($r_{pb} = .180$; $p = .011$) e as atividades de solidariedade ($r_{pb} = .244$; $p = .000$), sempre com maior magnitude nas correlações com as atividades de solidariedade.

À semelhança do que se verificou no caso do BEP, também ao nível dos RD estas atividades apresentam perfis de correlação diferentes. Ao nível dos RD-E, podemos identificar uma correlação positiva e estatisticamente positiva entre a dimensão “*uso do tempo*” e as atividades extracurriculares ($r_{pb} = .192$; $p = .006$) e as atividades de solidariedade ($r_{pb} = .280$; $p = .000$). Contudo, enquanto nas atividades extracurriculares apenas encontramos uma correlação positiva e estatisticamente significativa com o item 40, participação em atividades criativas ($r_{pb} = .267$; $p = .000$), nas atividades de solidariedade encontramos, além da correlação com o item 40 ($r_{pb} = .149$; $p = .035$), uma correlação de maior magnitude, com o item 31, envolvimento num grupo ou atividades religiosas ($r_{pb} = .247$; $p = .000$). Além desta dimensão as atividades extracurriculares correlacionam-se ainda de forma positiva e estatisticamente significativa com, na dimensão “*suporte*”, com o item 13, peço conselhos aos meus pais ($r_{pb} = .172$; $p = .015$) e, na dimensão “*limites e expectativas*”, o item 57, estou numa escola que aplica as regras de forma justa ($r_{pb} = .142$; $p = .044$). As atividades de solidariedade correlacionam-se positiva e de forma estatisticamente significativa com a dimensão “*suporte*” ($r_{pb} = .147$; $p = .037$) e, na dimensão “*limites e expectativas*”, com o item 50, existência de professores que desafiam a desenvolver-se e a ir mais longe ($r_{pb} = .163$; $p = .021$).

Tabela 34

Correlações entre os itens do DAP, atividades extracurriculares e de solidariedade

| | Atividades extracurriculares (N=201) | Voluntariado (N=201) | Regularidade voluntariado (N=201) |
|---|--------------------------------------|----------------------|-----------------------------------|
| Total RD-E | ,169* | ,223** | ns |
| Suporte | ns | ,147* | ns |
| 13. Peço conselhos aos meus pais. | ,172* | ns | ns |
| 47. Tenho pais que me ajudam a ter sucesso. | ns | ns | ns |
| 51. Além dos meus pais tenho apoio de outros adultos. | ns | ns | ns |
| 54. Tenho uma família que me dá amor e apoio. | ns | ns | ns |
| 56. Tenho pais que são bons a falar comigo sobre as coisas. | ns | ns | ns |
| Empowerment | ns | ns | ns |
| 17. Sinto-me seguro(a) em casa. | ns | ns | ns |
| 46. A zona onde vivo é segura. | ns | ns | ns |
| Limites e expectativas | ns | ns | ns |
| 43. Tenho amigos que me dão bons exemplos. | ns | ns | ns |
| 44. Estou numa escola que estabelece regras claras para os alunos. | ns | ns | ns |
| 45. Tenho adultos que são bons exemplos para mim. | ns | ns | ns |
| 50. Tenho professores que me encorajam a desenvolver-me e a ir mais longe. | ns | ,163* | ns |
| 57. Estou numa escola que aplica as regras de forma justa. | ,142* | ns | ns |
| Uso do tempo | ,192** | ,280** | ns |
| 31. Estou envolvido(a) num grupo religioso ou em atividades religiosas. | ns | ,247** | ,167* |
| 40. Estou envolvido(a) em atividades criativas, tais como música, teatro ou arte. | ,267** | ,149* | ns |
| Total RD-I | ,180* | ,244** | ,153* |
| Compromisso com aprendizagem | ,194** | ,177* | ns |
| 5. Gosto de ler ou que me leiam. | ns | ns | ns |
| 7. Gosto da escola. | ns | ,238** | ns |
| 8. Faço os meus trabalhos de casa. | ,243** | ns | ns |
| 10. Gosto de aprender. | ns | ns | ns |
| 26. Estou empenhado(a) ativamente em aprender coisas novas. | ,228** | ,184** | ,185** |
| 38. Quero ter sucesso na escola e noutras atividades. | ns | ns | ns |
| Valores positivos | ns | ns | ns |
| 22. Assumo responsabilidade pelo que faço. | ns | ns | ns |
| 23. Digo a verdade mesmo quando não é fácil. | ns | ns | ns |
| Competências sociais | ns | ,214** | ,146* |
| 6. Crio amizades com outras pessoas. | ns | ,225** | ,184** |
| 11. Exprimo os meus sentimentos de forma apropriada. | ns | ,166* | ,143* |
| 20. Resolvo conflitos sem que ninguém fique magoado. | ns | ns | ns |
| 24. Aceito pessoas que são diferentes de mim. | ns | ns | ns |
| 39. Sou sensível às necessidades e sentimentos dos outros. | ns | ns | ns |
| Identidade positiva | ,184** | ,178* | ,162* |
| 2. Sinto que controlo a minha vida e o meu futuro. | ns | ns | ns |
| 3. Sinto-me bem em relação a mim próprio(a). | ,149* | ns | ns |
| 12. Sinto-me bem sobre o meu futuro. | ns | ns | ns |
| 14. Lido com a frustração de forma positiva. | ns | ns | ,155* |
| 15. Arranjo formas boas de lidar com os desafios. | ,202** | ,179* | ,162* |
| 27. Estou a desenvolver um sentido para a minha vida. | ns | ,146* | ns |
| Total RD | ,194** | ,259** | ns |

Legenda: * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; ns – não significativo

Ao nível dos RD-I, existe uma correlação positiva e estatisticamente significativa comum entre a dimensão “*compromisso com a aprendizagem*” e as atividades extracurriculares ($r_{pb} = .194$; $p = .006$), destacando-se a correlação com o item 8, faço os trabalhos de casa ($r_{pb} = .243$; $p = .001$) e o item 26, empenho em aprender coisas novas ($r_{pb} = .228$; $p = .001$), e as atividades de solidariedade ($r_{pb} = .177$, $p = .012$), destacando-se a correlação com o item 26, empenho em aprender coisas novas ($r_{pb} = .184$; $p = .009$) e o item 7, sentimento de gostar da escola ($r_{pb} = .238$; $p = .001$). Outra correlação positiva e estatisticamente significativa comum pode ser identificada entre a dimensão “*identidade positiva*” e as atividades extracurriculares ($r_{pb} = .184$; $p = .009$), com destaque para a correlação com o item 3, sentimento positivo em relação a si próprio ($r_{pb} = .202$; $p = .004$) e o item 15, capacidade de encontrar formas positivas para lidar com desafios ($r_{pb} = .180$; $p = .011$), e as atividades de solidariedade ($r_{pb} = .178$; $p = .011$), com expressão na correlação com o item 15, capacidade de encontrar formas positivas para lidar com desafios ($r_{pb} = .179$; $p = .011$) e, de forma distinta das atividades extracurriculares, com o item 27, estou a desenvolver sentido para a minha vida ($r_{pb} = .146$; $p = .039$). Existe ainda uma correlação positiva e estatisticamente significativa entre a dimensão “*competências sociais*” e as atividades de solidariedade ($r_{pb} = .214$; $p = .002$), com destaque para a correlação com o item 6, capacidade de criar amizade com outras pessoas ($r_{pb} = .225$; $p = .001$) e o item 11, capacidade de expressar os seus sentimentos de forma apropriada ($r_{pb} = .166$; $p = .019$).

A maior regularidade da participação nas atividades de voluntariado, parece sublinhar as correlações encontradas para as atividades de solidariedade. Neste sentido, sem apresentar uma correlação estatisticamente significativa com os RD-E, a regularidade correlaciona-se de forma positiva e estatisticamente positiva com o item 31, envolvimento num grupo ou atividades religiosas ($r = .167$; $p = .018$), da dimensão “*uso do tempo*”. No caso dos RD-I encontramos uma correlação positiva e estatisticamente significativa com o total da escala ($r = .153$; $p = .030$), com a dimensão “*competências sociais*” ($r = .146$; $p = .039$), com destaque para a correlação com o item 6, capacidade de criar amizade com outras pessoas ($r = .184$; $p = .009$) e com o item 11, capacidade de expressar os seus sentimentos de forma apropriada ($r = .143$; $p = .043$) e com a dimensão “*identidade positiva*” ($r = .162$; $p = .022$), com destaque para a correlação com o item 15, arranjo formas positivas de lidar com desafios ($r = .162$; $p = .021$) e, o que não se verificou nas atividades de solidariedade, com o item 14, lido com a frustração de forma positiva ($r = .155$, $p = .028$). Uma última correlação positiva e estatisticamente significativa, igualmente a sublinhar as correlações com as atividades de

solidariedade foi encontrada entre a maior regularidade e o item 26, empenho ativo em aprender coisas novas ($r = .185, p = .009$).

5.3.5 Correlações entre o bem-estar psicológico e os recursos de desenvolvimento pessoais e contextuais

Procurando perceber a correlação entre o BEP e os RD (Q9 de investigação), podemos ver na Tabela 35 uma correlação estatisticamente significativa entre total de ambas ($r = .535; p = .000$), que se reflete na correlação do BEP global com os RD-E ($r = .395; p = .000$) e, com maior magnitude, com os RD-I ($r = .558; p = .000$).

Verificando a correlação das dimensões do BEP com os RD-E e RD-I, encontramos uma correlação positiva e estatisticamente significativa para todas as dimensões à exceção da dimensão “*objetivos de vida*” (sem correlação estatisticamente significativa com os RD-E) e a dimensão “*autonomia*”, com uma correlação negativa estatisticamente significativa com os RD-E ($r = -.171; p = .028$) e os RD-I ($r = -.146; p = .039$), assim como com a dimensão “*limites e expectativas*” ($r = -.177; p = .012$) dos RD-E e a dimensão “*identidade positiva*” ($r = -.185; p = .009$) dos RD-I.

Da análise da correlação entre as dimensões do BEP e dos RD encontramos correlações com magnitude considerável e estatisticamente significativa entre algumas dimensões nomeadamente entre as dimensões “*aceitação de si*” do BEP e “*identidade positiva*” dos RD-I ($r = .689; p = .000$), e entre a dimensão “*relações positivas com os outros*” do BEP e a dimensão “*limites e expectativas*” dos RD-E ($r = .518; p = .000$) e a dimensão “*competências sociais*” dos RD-I ($r = .449; p = .000$).

Outro resultado a destacar prende-se com o facto de a dimensão “*objetivos de vida*” do BEP não apresentar nenhuma correlação estatisticamente significativa com os RD-E ou alguma das suas dimensões, correlacionando-se positiva e de forma estatisticamente significativa com os RD-I ($r = .274; p = .000$) e, no contexto destes, com a dimensão “*identidade positiva*” ($r = .392; p = .000$).

Tabela 35.

Correlações entre as dimensões do BEP e do DAP

| | BEP Global | | | | | |
|------------------------------|------------|---------|---------|---------|---------|------------|
| | AutPort | CrPPort | RePPort | ObVPort | AcSPort | BEP Global |
| Total RD-E | -,171* | ,322** | ,452** | ns | ,434** | ,395** |
| Suporte | ns | ,271** | ,370** | ns | ,368** | ,359** |
| Empowerment | ns | ,139* | ,160* | ns | ,216* | ,193** |
| Limites e expectativas | -,177* | ,340** | ,518** | ns | ,326** | ,381** |
| Uso do tempo | ns | , ns | , ns | ns | ,217** | ns |
| Total RD-I | -,146* | ,345** | ,477** | ,274** | ,593** | ,558** |
| Compromisso com aprendizagem | ns | ,242** | ,259** | ns | ,332** | ,297** |
| Valores positivos | ns | ,258** | ,191** | ns | ,257** | ,307** |
| Competências sociais | ns | ,246** | ,449** | ns | ,255** | ,325** |
| Identidade positiva | -,185** | ,240** | ,389** | ,392** | ,689** | ,576** |
| Total RD | -,174* | ,371** | ,516** | ,208** | ,576** | ,535** |

Legenda: * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; ns – não significativo

Outra análise importante no contexto desta questão prende-se com a relação entre os RD-E e os RD-I. A Tabela 36 mostra as correlações entre as diferentes dimensões nas quais se destaca a correlação positiva e estatisticamente significativa entre o total de RD-E e RD-I ($r = .626$; $p = .000$).

Tabela 36

Correlações entre RD-E e RD-I

| | Total RD-E | Suporte | Empow erment | Limites e expecta tivas | Uso do tempo | Total RD-I | Compro misso aprendi zagem | Valores Positivo s | Compet ências sociais | Identid ade positiva | Total RD |
|------------------------------|-------------------|---------|-----------------|----------------------------------|-----------------|-------------------|-------------------------------------|--------------------------|-----------------------------|----------------------------|-----------------|
| Total RD-E | 1.00 | .800** | .480** | .770** | .548** | .626** | .484** | .271** | .440** | .476** | .884** |
| Suporte | | 1.00 | .285** | .483** | .197** | .493** | .363** | .222** | .296** | .425** | .703** |
| Empowerment | | | 1.00 | .256** | ns | .213** | ns | ns | .143* | .192** | .372** |
| Limites e expectativas | | | | 1.00 | .152* | .554** | .440** | .251** | .412** | .389** | .724** |
| Uso do tempo | | | | | 1.00 | .310** | .267** | ns | .258** | .195** | .465** |
| Total RD-I | | | | | | 1.00 | .722** | .542** | .669** | .790** | .918** |
| Compromisso com aprendizagem | | | | | | | 1.00 | .243** | .256** | .341** | .679** |
| Valores positivos | | | | | | | | 1.00 | .298** | .333** | .463** |
| Competências sociais | | | | | | | | | 1.00 | .365** | .625** |
| Identidade positiva | | | | | | | | | | 1.00 | .715** |
| Total RD | | | | | | | | | | | 1.00 |

Legenda: * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; ns – não significativo

CAPÍTULO VI

Discussão dos Resultados

Este capítulo apresenta a discussão dos resultados de acordo com a literatura revista, organizada em torno dos três objetivos gerais que estão na origem desta investigação: (1) aprofundar o conhecimento teórico e empírico dos constructos de bem-estar psicológico (BEP) e dos recursos de desenvolvimento (RD); (2) promover maior conhecimento dos alunos da escola; (3) alargar horizontes na compreensão do papel da escola em oportunidades educativas mais significativas. No início de cada secção é feita uma breve apresentação do foco da discussão e das questões de investigação envolvidas, sendo apresentada no final uma pequena síntese. O capítulo termina com a apresentação das principais conclusões do estudo, algumas das limitações encontradas e sugestões para futuras investigações.

6.1 Discussão dos resultados

6.1.1 *O bem-estar psicológico e os recursos de desenvolvimento*

A partir da última pergunta de investigação - *Q9: Como se relacionam as dimensões de bem-estar psicológico e os recursos de desenvolvimento pessoais e contextuais?* – pretende-se refletir a relação entre o BEP e os RD, incluindo os RD externos (RD-E) e os RD internos (RD-I), frequentemente associados na literatura científica (Benson & Scales, 2014; Eccles & Gootman, 2002; Eccles et al., 2003; Guerra & Bradshaw, 2008; Lindley, 2013; Peterson & Seligman, 2004; Topping, 2014), mas com duas limitações que justificam o seu aprofundamento empírico: (1) a multiplicidade de operacionalizações e indicadores de bem-estar, de comportamentos de risco e thriving (Diener & Seligman, 2004; Scales et al., 2000; Scales, 2014); (2) a escassez de instrumentos para a avaliação do BEP e dos fatores de desenvolvimento na adolescência (Coatsworth & Sharp, 2013; Fernandes, 2007, 2013; Freire et al., 2013).

Tendo como referência na investigação em educação a satisfação com correlações acima dos .20, a importância daquelas que superam os .30 e o regozijo com correlações acima os .50 (Scales, Benson, Roehlkepartain, Sesma & Dulmenb, 2006, 704), a correlação estatisticamente significativa entre o BEP global e o Total de RD ($r=.535$), entre o BEP global, os RD-E ($r=.395$) e os RD-I ($r=.558$), cuja magnitude maior parece destacar o papel da experiência subjetiva no bem-estar (Fernandes, 2007), e entre o BEP global e todas as dimensões dos RD (exceção para a dimensão “*uso positivo do tempo*”), permitem reforçar a

proposta teórica do BEP e o quadro de referência dos RD de forma consistente com a literatura científica que valoriza os recursos pessoais e contextuais no bem-estar e na transição ótima para a vida futura (Eccles et al., 2003), ou seja, não apenas as “*características do indivíduo*” mas também as suas “*circunstâncias*” (Diener citado por Bizarro, 199, 55), e a forma como o adolescente as percebe e avalia (Fernandes, 2007; Simões, 2007). É desta interdependência complexa que resulta o desenvolvimento psicossocial entendido como:

“mudanças que os seres humanos experimentam nos seus processos mentais ou no seu comportamento, durante todo o ciclo vital, ou life span, na decorrência da interação multiplicativa de factores biológicos, ambientais e socioculturais. Essas mudanças progressivas, continuadas e cumulativas, sustentam (e são sustentadas por) crescentes níveis internos de organização-diferenciação e aperfeiçoamento do indivíduo.” (Veiga, 2013, 123).

Dentro dos RD a correlação entre os RD-E e RD-I e todas as suas dimensões é consistente com a inter-relação e complementaridade entre RD e com a hipótese “*quanto mais ‘assets’ melhor*” (Benson, 2007). Estes resultados vão ao encontro da importância de considerar os múltiplos contextos (ecologias) de desenvolvimento do adolescente (Benson et al., 2012; Eccles & Gootman, 2002; Sesma et al., 2013; Gaspar et al., 2006; Peterson & Seligman, 2004; Simões, 2007), na medida em que os RD-E, enquanto percepção do adolescente dos fatores que caracterizam os diferentes ambientes em que se encontram, tendem em alguns estudos a predizer níveis mais elevados de RD-I (Coatsworth & Sharp, 2013).

Esta complementaridade intra-RD justifica ainda, no âmbito da promoção do desenvolvimento positivo, intervenções amplas, capazes de integrar diferentes RD e diferentes contextos por oposição a intervenções focadas num só RD ou num só contexto (Benson et al., 2006). Neste sentido Benson (2007) defende a promoção de mudanças intencionais em três áreas: (a) no potencial do contexto para cuidar, alimentar, apoiar e desafiar construtivamente os adolescentes; (b) nas capacidades e competências dos adolescentes para levarem mais longe o potencial natural de envolvimento, vinculação e ação nos diferentes contextos do seu desenvolvimento; (c) nas oportunidades de envolvimento ativo dos jovens e de mobilização das suas capacidades e competências.

Uma maior atenção às correlações entre as dimensões dos RD e as dimensões do BEP permite caracterizar a sua importância no bem-estar e no desenvolvimento do adolescente, bem como, uma maior visibilidade dos aspetos (ítems) de cada dimensão excluídos da análise na sequência da avaliação psicométrica dos instrumentos. Com este objetivo são discutidas as principais correlações das quatro dimensões dos RD-E (suporte, empowerment, limites e

expectativas e uso positivo do tempo) e das quatro dimensões dos RD-I (compromisso com aprendizagem, valores positivos, competências sociais e identidade positiva), apresentadas de acordo com a magnitude da correlação estatisticamente significativa com o BEP global.

Dimensões dos recursos de desenvolvimento externos e bem-estar

A dimensão cuja correlação com o BEP Global apresenta maior magnitude é “*limites e expectativas*”. Os resultados destacam a existência de adultos como boas referências, professores que incentivam os alunos a irem mais longe, a existência de regras claras e justas e a sua monitorização na escola e, com uma percentagem ligeiramente inferior, a existência de pares que dão bons exemplos. A correlação desta dimensão com o BEP é consistente com os estudos que caracterizam a importância de ambientes com regras e expectativas claras, que permitam ao adolescente consistência, estrutura, referências e oportunidades adequadas de gestão do seu comportamento no processo de autonomia e individuação (Eccles & Gootman, 2002; Simões, 2007), que sejam simultaneamente estímulo e apoio na transição para a vida adulta (Idem). Foram excluídos da análise os itens associados à avaliação da perceção da vizinhança e da monitorização parental.

A segunda dimensão dos RD-E com maior magnitude na correlação com o BEP Global, é a dimensão “*suporte*” que neste estudo, em consequência da exclusão da análise dos itens relacionados com a escola e a vizinhança, está associada à família (apoio em ser bem-sucedido, família que dá amor e carinho, pais capazes de falar sobre os problemas e a quem são pedido conselhos) e à relação com outros adultos fora da família capazes de providenciar apoio. Esta dimensão reflete os diferentes tipos de suporte familiar - emocional ou afetivo que permite amor e confiança; instrumental no sentido do apoio às necessidades do adolescente e à possibilidade de pedir e receber conselho; informacional no sentido do acesso a informação e orientação (Simões, 2007) – dos quais alguns estudos destacam a qualidade, proximidade e capacidade de apoio emocional em detrimento da quantidade e da capacidade de apoio instrumental (Bizarro, 1999). Esta correlação entre o “suporte” e o BEP é consistente com a investigação onde a família surge como fator protetor (Simões, 2007) e o “suporte” como preditor do bem-estar (Fernandes, 2007), do ajustamento e do desenvolvimento positivo do adolescente (Freire et al., 2013; Maia & Williams 2005; Mooney, Laursen & Adams, 2007). Afinal é na família que o adolescente encontra proteção, segurança e apoio face a problemas escolares ou de saúde, sendo também neste contexto que decorrem grande parte das tarefas-chave da adolescência como a negociação das ligações afetivas, a conquista da autonomia e a

definição e investimento num projeto de futuro (Simões, 2007). A par com a família a investigação destaca o apoio de adultos exteriores à família (e.g. treinador ou professor tutor), que os adolescentes procuram como fonte de apoio e referência (Eccles & Gootman, 2002; Eccles et al., 2003; Maia & Williams 2005; Teixeira, 2008).

A terceira dimensão dos RD-E correlacionada com o BEP Global é o “empowerment”, cujo âmbito se encontra restrito ao sentimento de segurança em casa e na comunidade, pela exclusão dos itens de avaliação do sentimento de segurança na escola, o sentimento de valorização por parte da comunidade, a participação nas tarefas e decisões familiares e a atribuição de responsabilidades e funções úteis. Não deixa de ser significativa a importância deste sentimento de segurança expresso na correlação positiva e estatisticamente significativa com o BEP. Esta correlação é consistente com outros estudos empíricos que ressaltam a importância da percepção da segurança física e psicológica para o bem-estar e o desenvolvimento positivo dos adolescentes (Eccles & Gootman, 2002; Eccles & Templeton, 2002; Rose, 2006).

A única dimensão dos RD-E cuja correlação com o BEP Global não é estatisticamente significativa é o “*uso positivo do tempo*”. Nesta dimensão com quatro itens, apenas se mantiveram dois (envolvimento em atividades ou grupos religiosos e envolvimento em atividades criativas), sendo excluídos os itens associados ao envolvimento em atividades desportivas e ao tempo de qualidade passado em casa. A correlação estatisticamente não significativa com o BEP global não vai ao encontro de outros estudos (Benson, 2006; Coatsworth & Sharp, 2013; Freire et al., 2013), apesar de correlacionar-se com a dimensão “*aceitação de si*” (autoestima) do BEP, bem como, com o total dos RD-I, e nestes, com as dimensões “*compromisso com aprendizagem*”, “*competências sociais*” e “*identidade positiva*”. Estas correlações parecem refletir os resultados que associam a participação nestas atividades a oportunidades de exploração da identidade (Benson, 2006; Coatsworth & Sharp, 2013; Csikszentmihalyi, 1999; Larson, 2000; Waterman & Schwartz, 2013).

Dimensões dos Recursos de Desenvolvimento Internos e bem-estar

Todas as dimensões dos RD-I apresentam uma correlação estatisticamente significativa com o BEP. Ordenando-as pela magnitude das correlações destaca-se em primeiro lugar a dimensão “*identidade positiva*”. Além de ser a dimensão dos RD com maior magnitude de correlação com o BEP global, é a única dimensão dos RD que manteve todos os itens da proposta original. Esta dimensão inclui quatro recursos de desenvolvimento

valorizados na literatura do bem-estar em geral e de forma específica no BEP: (a) autoestima, avaliada pelo sentimento positivo em relação a si próprio, e, em grande parte dos estudos revistos, associada à adaptação, à resiliência e ao bem-estar (Bizarro, 1999; Fernandes, 2007; Ferraz et al., 2007; Maia & Williams 2005; Simões, 2007; Waterman & Schwartz, 2013); (b) controlo interno e a resiliência, avaliados pelo sentimento de controlo da sua vida e do seu futuro e pela capacidade para lidar com os desafios e a frustração de forma positiva, valorizados na literatura como recursos que permitem lidar com a adversidade e gerir o stress (Simões, 2007); (c) otimismo, avaliado pelo sentimento positivo em relação ao futuro, surge frequentemente associado a níveis mais elevados de bem-estar (Ferraz et al., 2007; Kesebir & Diener, 2008); (d) sentido para a vida e a eudaimonia, tão ligados às raízes filosóficas e empíricas do BEP (Ryff, 2013) e avaliados pela perceção de estar a desenvolver um sentido para a vida. Além da correlação deste constructo com o BEP global, esta dimensão apresenta uma correlação estatisticamente positiva e de magnitude elevada com a dimensão “*aceitação de si*” ($r = .689$), única dimensão do BEP igualmente de acordo com a proposta original.

A segunda dimensão, por ordem de magnitude da correlação com o BEP, compreende as “*competências sociais*”. Nesta dimensão estão incluídas as competências interpessoais (empatia, sensibilidade, capacidade para criar amizades, aceitar a diferença e resolver conflitos de forma pacífica), não estando incluídos os itens da escala original associados à tomada de decisões, resistência às pressões e à contenção. A correlação com o BEP é consistente com outros estudos onde as competências sociais surgem empiricamente associadas ao desenvolvimento positivo (Bahia & Janeiro, 2008), à resiliência na medida em que permitem obter apoio social, descentração e empatia (Eisenberg, 2007; Maia & Williams 2005; Simões, 2007) e ao bem-estar (Bizarro, 2009; Kesebir & Diener, 2008; Seligman & Csikszentmihaly, 2000). A proximidade teórica entre a dimensão “*competências sociais*” dos RD e a dimensão “*relação positiva com os outros*” do BEP, onde se destaca de igual forma a empatia, a amizade e a capacidade de identificação com o outro (Fernandes, 2007), justifica a magnitude da correlação estatisticamente positiva entre as duas dimensões ($r = .449$). Um dos aspetos importantes desta dimensão no desenvolvimento adolescente prende-se com a “*empatia*”, enquanto apreensão do estado emocional da outra pessoa (semelhante ao que ela está a sentir ou é expectável que sinta), e a sua transformação numa resposta emocional que expressa preocupação (“*sympathy*”) capaz de alimentar o desejo de mobilização para ajudar o outro no seu sofrimento ou necessidade (Eisenberg, 2007). Ligada às competências sociais e ao seu desenvolvimento, a empatia surge como capacidade associada empiricamente ao comportamento altruísta e prossocial (Idem).

A terceira dimensão a assinalar são os “*valores positivos*”, com apenas dois itens referentes à honestidade (dizer sempre a verdade mesmo quando é difícil) e à capacidade de assumir responsabilidade pelo que faz. Foram excluídos da análise os itens associados ao valor da integridade (defender aquilo em que acredita) e aos valores prossociais (cuidado com os outros, equidade, serviço e justiça social). Alguns estudos com universitários (Sheldon em 2005 citado por Fernandes, 2007) evidenciaram como a mudança de valores extrínsecos (sucesso financeiro, atratividade física e popularidade) para valores intrínsecos (crescimento pessoal, intimidade emocional e envolvimento comunitário), parecem predizer o BEP, sobretudo na dimensão “*crescimento pessoal*” e “*objetivos de vida*” (Fernandes, 2007), o que é corroborado no presente estudo pela correlação entre a dimensão “*valores positivos*” (verdade e responsabilidade) com o BEP global e as dimensões “*crescimento pessoal*” e “*aceitação de si*”. Segundo Csikszentmihalyi (1990) a investigação, a partir de um determinado limiar de bem-estar objetivo (Diener & Seligman, 2004; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000), refuta a riqueza, moda, consumo e aparência como fontes de felicidade e bem-estar, na medida em que, mais do que auto-centramento e insensibilidade ao mundo e aos seus problemas, a felicidade “*appears to bring out the best in humans, making them more social, more cooperative, and even more ethical.*” (Kesebir & Diener, 2008, 121). Apesar de excluídos da análise realizada, a literatura científica do bem-estar destaca os valores prossociais (Eccles & Gootman, 2002; Eccles et al., 2003), igualmente proeminentes na investigação dos fatores de thriving (Benson & Scales, 2009).

A quarta e última dimensão dos RD-I positivamente correlacionada com o BEP é o “*compromisso com a aprendizagem*” onde se inclui a motivação para ser bem-sucedido, o desejo e gosto para aprender e para aprender coisas novas, a realização das tarefas escolares e a ligação à escola. É uma dimensão que procura integrar a satisfação escolar e o envolvimento escolar. O ambiente escolar e a satisfação escolar surgem em inúmeros estudos como um fator protetor proeminente (Maia & Williams 2005; Reis, 2009; Simões, 2007) associado ao desenvolvimento positivo dos adolescentes (Benson, 2007; Benson et al., 2011; Eccles & Gootman, 2002; Hunter & Csikszentmihalyi, 2003), ao bem-estar em geral (Bizarro, 1999; Fernandes, 2007; Matos & Carvalhosa, 2001; Simões, 2010), ao BEP em particular (Fernandes, 2007; Fernandes et al., 2011) e ao Thriving (Benson et al. 2012). No estudo de Helder Fernandes (2007), a satisfação com a escola traduziu-se em maior autoestima, maior capacidade de estabelecer amizades gratificantes e significativas, maior consciência de sentido e direção no comportamento, o que se verifica no presente estudo onde a dimensão “*compromisso com a aprendizagem*” se correlaciona de forma estatisticamente significativa

com as dimensões “*aceitação de si*”, “*relações positivas com os outros*” e “*crescimento pessoal*” do BEP.

Em síntese, os resultados destacam a associação, esperada e consistente com os estudos revistos, entre o BEP e os RD (tanto contextuais como pessoais) e reforçam a complementaridade entre RD-E (recursos de desenvolvimento contextuais) e os RD-I (recursos de desenvolvimento pessoais). As correlações encontradas entre as diferentes dimensões são consistentes com a literatura revista e reforçam o BEP e os RD enquanto abordagens compreensivas para a avaliação do desenvolvimento humano em contexto escolar, no pressuposto de que “*achievement is as much about student development as it is about rigor and curriculum*” (Walser, 2006 cit. por Benson & Scales, 2014, 675). Sobressai da discussão destes resultados a importância dos itens excluídos, com destaque no caso do BEP, para a dimensão “*domínio do meio*” e, no caso dos RD, para os itens da dimensão “*empowerment*” (segurança na escola, valorização por parte da comunidade, participação em tarefas e decisões familiares e atribuição de responsabilidades e funções úteis), “*utilização positiva do tempo*” (envolvimento em atividades desportivas e tempo de qualidade em casa), “*valores positivos*” (valores prossociais como cuidado com os outros, equidade, serviço e justiça social) e “*competências sociais*” (capacidade de planear e tomar decisões, de resistir às pressões e de contenção).

6.1.2 O bem-estar psicológico e os recursos de desenvolvimento nos alunos da amostra

Este segundo ponto do capítulo discute alguns dos resultados obtidos para as primeiras quatro questões de investigação - *Q1 e Q2: Como se distribuem os alunos pelos itens de bem-estar psicológico e pelos itens dos recursos de desenvolvimento? Q3 e Q4: Existem diferenças nos itens de bem-estar psicológico e os itens dos recursos de desenvolvimento entre os alunos do 6º, 9º e 11º ano?* Na sequência da apresentação dos valores globais de BEP e RD encontrados na amostra, é levantada a questão do efeito da variável socioeconómica no BES e nos RD (na linha da investigação com “*adolescentes abastados*” ou “*affluent adolescents*”), a que se segue a discussão dos resultados para os diferentes anos letivos da amostra.

A análise dos resultados em torno do BEP global e do total de RD evidencia valores elevados para as duas escalas. No caso do BEP global, 69,2% dos alunos situa-se no nível alto e 51,7% alcança o critério de florescimento humano, associado empiricamente a:

“Valores elevados de bem-estar emocional, psíquico e social, podendo ser entendida equitativamente como o bom desempenho da capacidade mental, resultando em atividades produtoras, relações positivas com as outras pessoas e competência de adaptação à mudança e de lidar satisfatoriamente com a adversidade” (Fernandes, 2007, 300).

Os resultados do BEP global distanciam-se dos resultados obtidos por Helder Fernandes (2007), em geral mais baixos, onde apenas 30,5% dos adolescentes cumprem o critério de florescimento humano.

Uma vez que o BEP e o florescimento humano são associados a um *“perfil de resultados mais benéfico ao nível de outros indicadores psicossocioculturais”* (Idem, 302), é expectável o nível elevado de RD na amostra que se distribui maioritariamente entre o nível médio (53,7%) e alto (20,9%) de RD. Os níveis obtidos para o total de RD, de RD-E, RD-I e das diferentes dimensões que os constituem (com exceção para a dimensão *“utilização positiva do tempo”*), são ligeiramente superiores aos resultados tidos como referência no contexto dos EUA (Benson & Scales, 2014), e aos resultados de outros países cujos valores são apresentados no Anexo E (Scales, 2011; Scales et al., 2012). De realçar que esta diferença parece ser maior ao nível dos RD-E do que dos RD-I, o que parece apontar para as especificidades da amostra (composta exclusivamente por alunos de uma escola particular de Lisboa), bem como, para a importância do valor intrapsíquico das condições objetivas, das experiências, dos desafios e das avaliações subjetivas (Fernandes, 2007). Justifica-se desta forma que nem sempre, a uma perceção mais positiva do contexto (RD-E), corresponda uma perceção positiva intrapsíquica (RD-I).

No que diz respeito ao BEP os resultados destacam a elevada concordância com os itens das dimensões *“crescimento pessoal”* e *“relações positivas com os outros”*, seguidas, com valores mais baixos, pela dimensão *“aceitação de si”* e, com valores consideravelmente mais baixos, pela dimensão *“autonomia”* e pela dimensão *“objetivos de vida”*. Estes resultados são consistentes com parte dos resultados de Helder Fernandes (2007) com uma estrutura idêntica para todas as idades e para rapazes e raparigas (com exceção para a dimensão *“domínio do meio”* não incluída na análise deste estudo).

A dimensão *“crescimento pessoal”*, a que mais se destaca ao nível da concordância com os itens (entre 91% e 94,5%), expressa a *“necessidade de actualização das potencialidades de cada pessoa”* (Fernandes, 2007, 279), sendo a dimensão mais próxima do ideal de eudaimonia enquanto realização pessoal, abertura ao aperfeiçoamento contínuo e a novas experiências. O outro polo encontra-se na dimensão *“objetivos de vida”*, com os valores de concordância mais baixos (entre 41,8% e 48,8%) e que apenas se correlacionam com a dimensão *“Identidade positiva”*, podendo significar, como propõe Fernandes (2007), algumas

“*dificuldades pessoais em definir metas e objetivos compatíveis com a organização social e valores culturais actuais*” (p. 278).

Uma parte da literatura reforça a maior exigência da adaptação à realidade atual, marcada pela mudança rápida e global, interdependência e pluralidade (Suárez-Orozco, 2005; Suárez-Orozco & Sattin, 2007), por um futuro exigente, caracterizado pela complexidade e incerteza (Giddens, 2002; Jacobi, 2005; Morin, 2002), com efeitos nas várias dimensões da vida, na construção da identidade (Arnett, 2002) e na formulação de objetivos pessoais (Larson, 2000).

Contudo outros autores, aprofundando a questão da aparente falta de sentido de propósito e objetivos de vida nos adolescentes, alertam para a necessidade de contextualizar os resultados no processo da adolescência, como tempo próprio para a construção desse sentido (Benson & Scales, 2009), enquanto parte do desenvolvimento da identidade psicossocial que, por sua vez, resulta da integração das mudanças que o adolescente vive, das exigências do contexto sociocultural e das expectativas associadas ao futuro (Sprinthall & Collins, 2011). A adolescência é a fase inicial deste processo pessoal e idiossincrático, em que o apoio não se pode confundir com pressão e aceleração (Idem), e onde o compromisso com a construção da identidade, como mostram os estudos de Meeus em 1996 e de Vleioras & Bosma em 2005 (cit. por Fernandes, 2007), se reflete no bem-estar do jovem adulto e do adulto.

A evidência de valores mais elevados para o BEP e RD, nomeadamente dos RD-E, relativamente a outras amostras levanta duas questões relacionadas com as especificidades da amostra: (a) o nível socioeconómico e sociocultural dos participantes, aspeto não considerado no projeto inicial do estudo; (b) a distribuição da amostra pelos anos letivos. É a partir destas duas questões, que se discute a distribuição dos alunos pelos itens do BEP e dos RD e as diferenças existentes nos diferentes anos letivos.

Privilégio socioeconómico, bem-estar psicológico e recursos de desenvolvimento

A amostra deste estudo tem como característica comum, ser formada por alunos de uma escola particular portuguesa, cujos custos são suportados pelos pais através de uma mensalidade. Esta realidade permite pressupor, para a maioria dos participantes (variável não incluída no estudo), um nível socioeconómico e sociocultural médio/alto, associado em vários estudos, ao BES (Bizarro, 1999; Bizarro & Silva, 2000), ao BEP (Fernandes, 2007; Ryff, 2013), e a valores mais positivos de RD (Benson & Scales, 2014; Schoon, 2007).

Mesmo sabendo que a correlação entre o rendimento e bem-estar tende a desaparecer a partir de um determinado limiar de riqueza (Diener & Seligman, 2004; Kesebir & Diener, 2008; Seligman & Csikszentmihaly, 2000), o estatuto socioeconómico reflete-se no contexto dos jovens e no acesso a oportunidades. Os resultados deste estudo mostram a perceção positiva que os adolescentes da amostra têm da frequência do apoio por parte dos pais e outros adultos (dimensão “*suporte*”), sentimento de segurança em casa e na comunidade (dimensão “*empowerment*”), adultos, escola e professores encorajadores, capazes de dar bons exemplos e estabelecer regras claras (dimensão “*limites e expectativas*”) e possibilidade de participação em atividades extracurriculares e comunitárias (dimensão “*uso positivo do tempo*”).

Para Carol Ryff (2013) os efeitos das situações objetivas, entre as quais se encontra a situação socioeconómica, dependem da avaliação subjetiva (Fernandes, 2007) e também da forma como o “*surrounding context nurtures self-realization*” (p. 84). Por esta razão o fato de a privação económica ser um fator de risco (Simões, 2007) – tanto pela influência sobre a família, como pelas dificuldades no acesso a recursos, de adaptação e no acesso a contextos e oportunidades promotores de um desenvolvimento saudável (Bizarro, 1999; Gaspar et al., 2006; Schoon, 2007; Simões, 2007) – não significa que um elevado rendimento económico seja um fator protetor (Teixeira, 2008), quando por si só, o rendimento económico não pode garantir o bem-estar e o desenvolvimento positivo. Csikszentmihalyi (1999) lembra:

“... our studies suggest that children from the most affluent families find it more difficult to be in flow—compared with less well-to-do teenagers, they tend to be more bored, less involved, less enthusiastic, less excited” (p. 826).

Este estereótipo da relação riqueza/ ausência de problemas, cuja força faz com que alguns médicos desvalorizem os sintomas de adolescentes mais abastados (Luthar & Latendresse, 2005), aliado às resistências e obstáculos dos contextos destes jovens abastados, justifica um abandono relativo destes adolescentes por parte da investigação (Luthar & Latendresse, 2005). Desta constatação surgem algumas linhas de investigação norte-americanas com “jovens abastados” (“*of the affluence*”), que mostram como o rendimento económico não isenta os adolescentes de riscos com consequências para o seu desenvolvimento psicossocial (Luthar & Latendresse, 2005; Racz et al., 2011; Teixeira, 2008). Alguns dos resultados destes estudos são surpreendentes sobretudo no que diz respeito ao consumo de substâncias (cigarros, marijuana e drogas), afastamento das normas e tendência para ansiedade e depressão, superiores em alguns estudos, aos resultados encontrados em amostras juvenis socioeconomicamente fragilizadas e aos valores normativos

ou de referência para a generalidade dos adolescentes norte-americanos (Luthar & Latendresse, 2005; Racz et al., 2011).

A primeira ideia a retirar destes estudos é a importância de não deixar que os resultados elevados de BEP e RD ocultem os 30,8% de adolescentes da amostra que reportam um bem-estar psicológico “médio”, nem os 25,4% de adolescentes da amostra que se situam entre o nível “baixo” e “limite” de RD, com uma expressão ligeiramente menor no caso dos RD-E (22,4%) mas maior no caso dos RD-I (37,3%).

Nos estudos com adolescentes abastados os autores encontram duas explicações para os riscos existentes (Luthar & Latendresse, 2005; Racz et al., 2011; Teixeira, 2008). A primeira explicação diz respeito à pressão que os jovens sentem para o sucesso e para o perfeccionismo que transforma os insucessos em fracassos pessoais. Uma pressão com origem frequente na sobrevalorização parental do “que se faz” versus “o que se é”, e um maior ênfase em objetivos extrínsecos de sucesso na orientação das escolhas, entre as quais, a escolha da escola, de áreas de estudo, de cursos e atividades (Teixeira, 2008). Num estudo sobre parentalidade, os jovens em situações de privação e os jovens em situação de privilégio económico distinguem-se, no caso dos primeiros pelo criticismo parental e falta de supervisão e, nos segundos, pelas expectativas parentais de alto-rendimento (Luthar & Latendresse, 2005).

Estes estudos podem ajudar a problematizar alguns dos resultados que caracterizam os alunos ao nível dos RD. Por um lado o estatuto socioeconómico parece influenciar o contexto e as oportunidades de desenvolvimento dos jovens (caracterizado positivamente nas diferentes dimensões dos RD-E). De forma consistente com o estudo de Luthar & Latendresse (2005), a maioria dos alunos da amostra evidencia a frequência de apoio “*para o sucesso*” por parte dos pais (97%) e para “*desenvolver-se e ir mais longe*” por parte dos professores (95%). As expectativas de alto-rendimento parecem ser interiorizadas pelos alunos, o que se reflete na frequência do desejo para ter “*sucesso na escola e noutras atividades*” (99%). O contraponto parece surgir na baixa percentagem de alunos que referem lidar com a frustração de forma positiva (55,7%), o item mais negativamente avaliado no âmbito dos RD-I.

Na literatura revista duas problemáticas podem ajudar a aprofundar a discussão desta questão: a problemática dos valores e a problemática do *stress*. A problemática dos valores remete-nos para o estudo de Sheldon (2005 citado por Fernandes, 2007), onde é evidente o contributo dos valores intrínsecos (crescimento pessoal, intimidade emocional e envolvimento comunitário) no BEP Global e de forma específica nas dimensões “*crescimento pessoal*” e “*objetivos de vida*” por oposição aos valores extrínsecos (sucesso financeiro, atratividade

física e popularidade), associados noutros estudos a “*uma saúde mental mais pobre e um menor bem-estar psicológico*” (Teixeira, 2008). Pela importância dos valores que orientam o sucesso no BEP, fica como questão perceber que tipo de objetivos caracterizam o desejo de sucesso dos alunos da amostra deste estudo.

A segunda problemática reflete a questão do stress. O stress faz parte da vida dos adolescentes e está associado às “*tarefas desenvolvimentais e (...) contextos de vida do adolescente onde têm lugar acontecimentos mais ou menos adversos*” (Simões, 2007, 111). Contudo a influência do stress é mediada pela avaliação dos acontecimentos que podem ser de perda, ameaçadores ou desafiadores (avaliação primária), bem como pela avaliação dos recursos disponíveis para enfrentar a situação (avaliação secundária). Estudos indicam que algumas fontes de stress na adolescência advêm de fatores pessoais como a incerteza associada à identidade, ao futuro, a questões sociais, a novas oportunidades, frustrações e face a novos contextos ou perante a mudança (Simões, 2007). Os resultados do HBSC da OMS mostram que, apesar da grande variação de alunos que sentem a pressão dos trabalhos escolares (stress académico), este tende a aumentar com a idade, caracterizando para alguns autores a passagem para o secundário, com frequência associada a uma descida académica (Simões, 2007) e do BEP (Fernandes, 2007; Simões, 2007). Os dados obtidos no presente estudo reforçam estes resultados quando, apesar da transversalidade etária do desejo de ter sucesso na escola e noutras atividades, a percepção de ser capaz de lidar positivamente com a frustração diminui de 64,8% no 6º ano para 45,3% e 46,9% no 9º e 11º ano. A relação entre a percepção da dificuldade em lidar de forma positiva com a frustração, aliada a altas expectativas de sucesso pessoais e contextuais parece surgir, nos adolescentes da amostra, como uma fragilidade, que deixa como questões a explorar, a percepção de controlo dos desafios, as estratégias dos adolescente para lidar com eles e o suporte social e os estilos parentais (Bizarro, 1999; Fernandes, 2007; Simões, 2007). O stress académico pode funcionar como fator de risco associado a comportamentos desviantes, insucesso escolar, consumo de substâncias, ansiedade, depressão (Simões, 2007) e insatisfação com a escola (Fernandes, 2007).

A segunda explicação de Luthar & Latendresse (2005) para os riscos psicossociais dos adolescentes abastados diz respeito ao afastamento ou isolamento literal e/ou emocional dos adultos de referência. Nesta hipótese destaca-se o tempo que os adolescentes passam sozinhos (muitas vezes “ *mascarado*” sob o argumento da autonomia), as exigências profissionais dos pais e o tempo que o adolescente passa em atividades extraescolares, dificultando a existência de tempo descontraído e de qualidade em família. Ainda nesta linha, alguns estudos norte-

americanos têm revelado que a proximidade entre adolescentes e os seus pais é inversamente proporcional ao rendimento económico familiar (Teixeira, 2008). No presente estudo, a exclusão de alguns itens do DAP, nomeadamente do item “*tempo de qualidade em família*” (na dimensão “*uso positivo do tempo*”), impede a análise da sua relação com as diferentes dimensões do BEP. Contudo a perceção positiva dos alunos do “*suporte*” familiar, expressa na proeminência do item “*tenho pais que me ajudam a ter sucesso*” e do item “*tenho uma família que me dá amor e apoio*”, parece contrariar em parte esta explicação.

Ano de escolaridade, bem-estar psicológico e recursos de desenvolvimento

A segunda especificidade da amostra que pode ajudar a perceber o valor mais elevado do BEP global e do total de RD em relação a outros estudos, diz respeito à distribuição desigual da amostra, com uma preponderância dos alunos do 6º ano (54,4%), em relação aos do 9º ano (30,1%) e 11º ano (15,5%), que se reflete nos resultados globais obtidos a partir de valores médios. Além deste desequilíbrio, muitos destes alunos mais novos encontram-se numa fase muito inicial da adolescência mostrando alguns estudos, o aparecimento de problemas, apenas a partir dos 12/ 13 anos (Luthar & Latendresse, 2005).

Os dois estudos sobre o bem-estar com adolescentes portugueses que apoiam a contextualização destes resultados, salvaguardando as diferenças teóricas e metodológicas entre ambos, apresentam evoluções diferentes do bem-estar ao longo da adolescência. No estudo de Bizarro (1999), o valor de bem-estar global diminui entre os 12 e os 13,5 anos e os 17 anos, apresentando nos adolescentes com 15 anos os valores mais baixos. No caso do estudo de Fernandes (2007), são identificados períodos alternados de maior e menor BEP ao longo da adolescência, existindo uma tendência de aumento com a idade, sendo os adolescentes mais velhos (18 anos) os que reportam valores mais elevados de BEP. O autor conclui que a adolescência é um período, “*não só de crescimento físico, como também de desenvolvimento psicológico*” (Fernandes, 2007, 272), reforçando a noção do BEP como “*processo dinâmico que varia com o tempo, à medida que os indivíduos lidam com os desafios existenciais da vida*” (Idem, 274).

Uma das questões levantada na diferença entre os dois estudos é a forma como as mudanças associadas à puberdade afetam ou não o bem-estar psicológico dos adolescentes. Quando, no estudo de Fernandes (2007), o impacto parece evidente, caracterizando-se por valores mais baixos de BEP na fase inicial da adolescência, no estudo de Bizarro (1999) este impacto não sobressai, encontrando-se os valores mais positivos de bem-estar nos

adolescentes mais novos. O presente estudo não pode corroborar nenhum dos dois, uma vez que, por um lado, os valores elevados de BEP entre os 10 e os 11 anos podem antecipar as mudanças iniciais da adolescência e, por outro, as mudanças entre anos, não são estatisticamente significativas no caso do BEP.

Contudo, quando analisados os resultados, de acordo com o critério de florescimento humano, cuja capacidade discriminativa é valorizada por Fernandes (2007), é evidente a semelhança com os resultados de Bizarro, isto é, uma diminuição dos valores do 6º para o 9º ano (onde se registam os valores mais baixos) registando-se uma pequena melhoria no 11º ano. Esta evolução é consistente com a hipótese do “núcleo da adolescência”, ou seja, a fase:

“onde mais acentuadamente se constata as questões da procura da autonomia e de independência pessoal, do estabelecimento de relações mais fortes com os pares, das escolhas vocacionais, entre outras” (Bizarro, 1999, 408).

O “padrão” de Bizarro repete-se nos resultados encontrados para o total de RD, de RD-E e de RD-I, onde a diferença, estatisticamente significativa, caracteriza a diminuição dos valores do 6º para o 9º ano com um ligeiro aumento no 11º ano, estatisticamente não significativo, mas expressivo quando analisados os valores de RD na categoria “alto”. A proximidade etária entre o 9º e o 11º ano poderá dificultar a visibilidade da tendência de aumento do BEP e dos RD encontrada noutros estudos, e que corresponde à estabilização de alguma turbulência que caracteriza a adolescência inicial (Eccles & Gootman, 2002). A diminuição dos RD na adolescência é consistente com vários dos estudos revistos (Benson & Scales, 2014; Drescher et al., 2012; Fenton et al., 2009; Leffert et al. 1998; Nano, 2012; Scales et al., 2006; Scales, 2011).

A análise das diferenças entre anos nas dimensões do BEP mostra que os alunos mais novos tendem a demonstrar menos “autonomia”, ou seja, a terem uma orientação mais marcada pela aprovação e agrado dos outros, mas a evidenciar uma maior “aceitação de si” (autoestima), isto é, a gostar mais dos aspetos da sua personalidade, de como as coisas correram ao longo da vida e em ser quem são quando comparados com outros. Estes resultados corroboram os resultados de Fernandes (2007) no que diz respeito à dimensão da “autonomia”, que aumenta ao longo da adolescência, mas não da dimensão “aceitação de si” onde o autor não encontrou diferenças estatisticamente significativas.

A maior autonomia registada pelos adolescentes do 9º e 11º ano, caracterizando o processo de autonomia e individuação (Papalia & Feldman, 2013), implica mudanças na relação com os outros incluindo a família e a renegociação de papéis, regras e questões do quotidiano (Eccles et al., 2003; Simões, 2007), justificando, no âmbito dos RD-E, a

diminuição da percepção de “*suporte*” (menor frequência com que pede conselhos aos pais, de apoio de outros adultos e da capacidade reconhecida aos pais para falarem sobre as coisas). Alguns autores chamam a atenção para a importância que a família e os pais, apesar deste processo de autonomia e individuação, continuam a ter para o adolescente, enquanto fonte de ligações seguras, referências e limites capazes de assegurar estabilidade, orientação e segurança no processo de auto-organização (Eccles et al., 2003; Simões, 2007). Nos resultados deste estudo a ligação à família parece estável para grande parte dos participantes.

Esta maior autonomia, refletindo o desejo dos adolescentes de se envolverem e assumirem uma maior responsabilidade pelas suas escolhas pessoais (Fernandes, 2007; Simões, 2007; Wagener, Furrow, King, Leffert & Benson, 2003), nomeadamente nas atividades de ocupação do tempo livre nas quais a motivação extrínseca, como a vontade dos pais, se torna insuficiente (Fernandes, 2007; Larson, 2000), é também consistente com a diminuição da percepção do envolvimento em atividades criativas e/ ou religiosas do 6º para o 9º ano (dimensão “*utilização positiva do tempo*” dos RD-E), com um ligeiro aumento no 11º ano.

Ao nível dos RD-I, caracterizando a descida dos RD no 9º ano, encontramos uma diminuição dos valores associados ao “*compromisso com a aprendizagem*” no 9º e 11º ano (diminuição do gosto por atividades associadas à leitura, pela escola e pela realização dos trabalhos de casa). Estes resultados são consistentes com outros estudos em que os alunos mais novos tendem a perceber o contexto e as atividades escolares de forma mais positiva (Fernandes, 2007; Fernandes et al., 2011; Matos, 2012a), existindo um menor envolvimento escolar por parte dos adolescentes mais velhos (Eccles & Gootman, 2002).

Ainda ao nível dos RD-I, de forma consistente com os resultados encontrados para a dimensão “*aceitação de si*” (autoestima), regista-se na dimensão “*identidade positiva*” uma diminuição dos valores do 6º para o 9º e 11º ano, com valores mais baixos para os alunos do 9º ano. Estes resultados devem ser enquadrados no processo de desenvolvimento e de construção da identidade psicossocial (Papalia et al., 2003; Papalia & Feldman, 2013; Rose, 2006; Sprinthall & Collins, 2011) que, ao contrário de algumas mudanças biológicas, não é espontânea, exige esforço (Simões, 2007), e ocorre a ritmos diferentes, de forma gradual, à medida que o adolescente enfrenta, lida e integra os desafios e as questões psicossociais no sentido de:

“conjugar todas estas alterações (hormonais, físicas e sexuais) com as expectativas incertas e esperanças sobre o futuro, de modo a formar um autoconceito coerente – uma identidade” (Sprinthall & Collins, 2011, 206).

Este processo, marcado também pelas novas capacidades cognitivas (Benson & Scales, 2009), transições de ciclo e opções vocacionais (Eccles et al., 2003), tem efeitos empiricamente evidentes no autoconceito - forma como o adolescente se vê e pensa a si próprio (Bizarro, 1999) - e na autoestima - o que o adolescente sente sobre si mesmo (Sprinthall & Collins, 2007). Apesar de alguns estudos longitudinais demonstrarem a estabilidade e até incremento da autoestima ao longo da adolescência (Sprinthall & Collins, 2011), estudos recentes mostram que a autoestima tende a diminuir durante a mesma (Papalia & Feldman, 2013). Alguns autores associam estes resultados aos domínios de avaliação mais valorizados pelos adolescentes como a aparência física, a aceitação dos pares, competência escolar, habilidade atlética e conduta (Bizarro, 1999), por vezes melhores preditores de autoestima do que a confiança nas capacidades cognitivas e académicas (Eccles et al., 2003). Estudos com adolescentes portugueses mostram que a percentagem de adolescentes que consideram ter *“bom aspeto”* e *“um corpo ideal”* diminui entre o 6º e o 10º ano (Matos, 2012a). Estes estudos permitem enquadrar os resultados encontrados, permitindo considerar a possibilidade de os alunos do 6º ano, com valores mais altos na dimensão *“aceitação de si”* (BEP) e *“identidade positiva”* (RD-I), estarem a montante das tarefas da adolescência, que estas tarefas se revelem mais absorventes para os alunos do 9º ano justificando os valores mais baixos, e que estejam mais integradas nos alunos do 11º ano, permitindo resultados ligeiramente superiores aos do 9º ano, corroborando a tendência do processo de construção identitária que se intensifica no secundário e durante os estudos superiores (Sprinthall & Collins, 2011).

Na adolescência é determinante a importância da informação que o adolescente recebe do contexto e, por essa razão, dos pares, do grupo e da sua cultura, na promoção da autoestima e do autoconceito (Bizarro, 1999; Fernandes, 2007). Estudos com jovens abastados identificaram a relação entre popularidade e o envolvimento em comportamentos como o consumo de substâncias, o desafio da autoridade e piores resultados escolares (Racz et al., 2011). Contudo, na nossa amostra, uma grande parte dos participantes considera ter amigos que lhe dão bons exemplos (86,1%), não existindo, ao contrário dos resultados de Fernandes (2007), diferenças estatisticamente significativas entre anos nas dimensões *“relações positivas com os outros”* (BEP) e *“competências sociais”* (RD-I).

Um último aspeto a destacar prende-se com a diminuição, do 6º para o 11º ano, dos alunos que: (1) expressam contentamento com a forma como as coisas correram ao reverem a sua vida; (2) expressam sentirem-se bem em relação ao seu futuro. Uma explicação para estas diferenças pode estar no desenvolvimento cognitivo (descentralização do ego) e no aumento de experiências vividas, capazes de promover um olhar mais realista sobre si, sobre a sua vida e os contextos (Sprinthall & Collins, 2011). Como Benson & Scales sintetizam:

“high-school students are typically more able to see more shades of gray in many dimensions of life, to see more inconsistencies in themselves and others, and to have experienced more disappointment and failure, from not making a desired sports team or not getting accepted to the college of their choice, to breakups of romantic relationships.” (Benson & Scales, 2009, 101).

À semelhança do final da secção anterior, podemos dizer em jeito de síntese, que os resultados obtidos para o BEP global e o total dos RD são em geral superiores aos valores obtidos noutros estudos. Pressupondo um nível socioeconómico médio/ elevado da amostra, colocou-se a hipótese dos efeitos socioeconómicos, encontrando-se algumas semelhanças com resultados de estudos realizados com adolescentes abastados, nomeadamente ao nível da orientação extrínseca para o sucesso (pais) e a interiorização desta orientação, aliada à dificuldade de lidar com a frustração. A diminuição dos valores do BEP e dos RD entre o 6º e o 11º ano, com valores mais baixos no 9º ano, é consistente com estudos em amostras de adolescentes portuguesas, cujos resultados apresentam a mesma evolução associada ao efeito “núcleo da adolescência”. Este processo ajuda a compreender as diferenças nas várias dimensões das escalas, nomeadamente o aumento da autonomia (única dimensão que aumenta do 6º para o 9º e 11º ano), no contexto do processo de autonomização e individuação, a par com a diminuição da perceção de suporte familiar e de outros adultos, do envolvimento em atividades criativas e religiosas, do compromisso com a aprendizagem e da autoestima e autoconceito (aceitação de si e identidade positiva), com valores mais baixos nos alunos mais velhos. Todas as diferenças são consistentes com outros estudos. Surge como alerta não deixar que os valores obtidos, globalmente positivos, escondam o grupo considerável de alunos na categoria “médio” do BEP (62 alunos) e nas categorias “baixo-limite” dos RD (51 alunos), com maior expressão nos RD-I (75 alunos).

6.1.3 O bem-estar psicológico, os recursos de desenvolvimento e as variáveis escolares

Assumindo a importância dos RD para o bem-estar e o desenvolvimento positivo dos adolescentes, outra linha de investigação debruça-se sobre os contextos capazes de os

promover (Benson, 2007), nos quais se destaca a escola como contexto privilegiado, pela quantidade de tempo e qualidade das experiências que os adolescentes aí vivem (Gomez & Ang, 2007; Matos & Carvalhosa, 2001; Simões, 2007), assim como, pelas mudanças no processo de socialização, especialmente na família, e a conseqüente reconceptualização do papel da escola (Catalano et al., 2004).

A importância da escola na vida da criança e do adolescente está presente na Lei de Bases do Sistema de Ensino (LBSE), que sobrepõe à instrução, a missão da educação integral e da intervenção no meio (Teixeira, 1995), existindo uma grande diferença entre a escola centrada no aluno e a escola centrada “*na pessoa que mora no aluno*” (Azevedo, 2001, 161).

Neste terceiro ponto do capítulo são discutidos alguns dos resultados para quatro questões de investigação associadas aos efeitos escolares: *Q5 e Q6: Como se relacionam os itens de bem-estar psicológico e os itens dos recursos de desenvolvimento com cada uma das variáveis, rendimento escolar a matemática, a português, e retenções? Q7 e Q8: Como se relacionam os itens de bem-estar psicológico e os itens dos recursos de desenvolvimento com cada uma das variáveis participação em atividades extracurriculares, voluntariado e regularidade deste?* Para esse efeito esta secção apresenta três pontos de discussão: (a) a satisfação com a escola discutida a partir dos resultados da dimensão dos RD-I “*compromisso com a aprendizagem*”; (b) o rendimento escolar, analisado a partir da nota a matemática, da nota a português e das retenções; (c) a participação em atividades extracurriculares e a participação em atividades de solidariedade de carácter voluntário e a sua regularidade.

Satisfação com a escola

A escola constitui para os adolescentes, após os amigos, uma das principais preocupações (Simões, 2007), pelo que a satisfação com a escola surge empiricamente associada ao bem-estar (Eccles et al., 2003), ao BES (Bizarro, 1999; Matos & Carvalhosa, 2011), ao BEP (Fernandes, 2007; Fernandes et al., 2011) e ao desenvolvimento positivo (Gomez & Ang, 2007), com evidência empírica sobre a relação entre ambiente escolar, comportamentos saudáveis e realização académica (Matos & Carvalhosa, 2011; Sprinthall & Collins, 2011).

Neste estudo a satisfação com a escola é analisada a partir da dimensão “*compromisso com a aprendizagem*” (RD-I), que inclui, além da satisfação com a escola (gosto pela escola), a motivação para ser bem-sucedido (vontade de ter sucesso na escola e noutras atividades),

envolvimento na escola (gosto por aprender, gosto por aprender coisas novas, realização dos trabalhos de casa e gosto pela leitura).

Como esperado, esta dimensão está positivamente correlacionada com o BEP, nomeadamente com as dimensões “*aceitação de si*” (autoestima), “*relações positivas com os outros*” e “*crescimento pessoal*”. Os resultados são consistentes com os estudos ligados ao BES, que enfatizam a associação entre a satisfação com a vida escolar/ gosto pela escola, a autoimagem positiva e a facilidade em fazer amigos (Matos & Carvalhosa, 2001), e os estudos ligados ao BEP, que acrescentam às dimensões referidas, a associação entre a satisfação escolar e a dimensão “*domínio do meio*” (não analisada neste estudo), e a dimensão “*objetivos de vida*”, sem correlação estatisticamente significativa na amostra (Fernandes, 2007; Fernandes et al., 2011).

Quando analisadas as correlações da dimensão “*compromisso com a aprendizagem*” com outras dimensões dos RD, encontramos, por ordem de magnitude, várias correlações consistentes com a investigação associada à satisfação escolar, nomeadamente: (1) correlação com a dimensão “*limites e expectativas*” enfatizando a importância do sentimento de proteção, segurança, de regras justas e imparciais e adultos que sejam fonte de apoio na satisfação escolar (Fernandes, 2007; Fernandes et al., 2011; Gomez & Ang, 2007; Matos & Carvalhosa, 2001; Simões, 2007; Whitlock, 2006); a correlação com a dimensão “*suporte*” refletindo a importância do envolvimento dos pais e do estilo parental (Gomez & Ang, 2007; Fernandes et al., 2011) e o equilíbrio entre estímulo, firmeza e afeto (Simões, 2007); (3) a correlação com a dimensão “*identidade positiva*” no sentido da associação entre a autoestima e a satisfação escolar (Fernandes et al., 2011); (4) a correlação com o “*uso do tempo*”, evidenciando além da dimensão académica as oportunidades escolares de participação em atividades criativas e de crescimento espiritual ou religioso (Simões, 2007; Gomez & Ang, 2007); (5) a correlação com as “*competências sociais*”, refletindo a importância das relações interpessoais e do suporte dos pares (Scales, Benson, Roehlkepartaina, Sesma & Dulmenb, 2006; Simões, 2007); (6) a correlação com os “*valores positivos*”, neste estudo associados ao valor da verdade e da responsabilidade, sendo relevante como num dos estudos revistos, a responsabilidade surge como valor preditor de sucesso escolar (Scales, Benson, Roehlkepartaina, Sesma & Dulmenb, 2006).

Quando comparadas com as oito características de um contexto promotor de desenvolvimento propostas por Eccles & Gootman (2002) - segurança física e psicológica; estrutura apropriada; relações capazes de permitir suporte; oportunidades de pertença; normas sociais positivas; apoio para eficácia e envolvimento (“*mattering*”); oportunidades para

desenvolver capacidades; oportunidades de integração dos esforços familiares, escolares e comunitários – as correlações encontradas neste estudo para a dimensão “*compromisso com a aprendizagem*” permitem, a partir da percepção dos alunos, corroborar a sua pertinência e aprofundar o seu significado.

O “*compromisso com a aprendizagem*”, de forma consistente com outros estudos, parece evoluir de forma inversa à adolescência e à escolaridade (Fernandes et al., 2011; Matos & Carvalhosa, 2001; Matos, 2012a; Papalia & Feldman, 2013), sendo os alunos mais novos os que mais gostam e mais se envolvem na escola (Simões, 2007). Eccles, Templeton, Barber & Stone, (2003) avançam com duas hipóteses explicativas desta diminuição do envolvimento na escola. A primeira hipótese diz respeito à coincidência do “*timing*” entre a exigência e profundidade das mudanças experimentadas na adolescência, de forma específica no núcleo da adolescência (Bizarro, 1999), a percepção de uma maior pressão e exigência escolar (Currie et al., 2002, cit. por Fernandes, 2007) e a definição obrigatória de uma área de estudos. A segunda hipótese diz respeito à valorização por parte dos adolescentes de alguns aspetos, como a aparência e a aceitação social, capazes de se sobrepor à competência escolar e às capacidades cognitivas, o que é agravado pelo facto de a escola e as aprendizagens formais muitas vezes não responderem às necessidades dos adolescentes de aprender mais sobre o que lhes diz respeito, o que os preocupa, os afeta no processo de “*crescimento, de mudança, de questionamento e de busca ativa*” (Sprinthall & Collins, 2011, 603). Uma terceira hipótese, a partir das primeiras, foca a necessidade que os adolescentes sentem de oportunidades que facilitem a exploração da identidade, o desenvolvimento da iniciativa e do comportamento orientado para objetivos, o crescimento das competências emocionais, a formação de novas e diversificadas redes de pares e o desenvolvimento de competências sociais (Benson et al., 2006), no sentido de um maior conhecimento de si próprio, dos outros (pares e adultos) e do mundo que o rodeia (Fernandes, 2007). Oportunidades que a escola, por vezes muito inflexível (Fusco, 2008), centrada na transmissão dos conteúdos, nas normas administrativas, certificação e avaliação de conhecimentos e eficácia aferida por médias (Azevedo, 2001; Sprinthall & Collins, 2011), nem sempre cuida, limitando as oportunidades de iniciativa (Larson, 2000), ou fechando os adolescentes em papéis rotulados, com poucos horizontes (expectativas e estímulos) de motivação, envolvimento e mudança, passando por vezes a mensagem de uma certa inadequação, impotência e passividade para atuar e assumir um papel ativo (“*agency*”), no seu próprio desenvolvimento (Azevedo, 2012).

Podem as mesmas razões justificar a tendência para uma ligeira diminuição das notas e a importância que assumem as atividades extracurriculares?

Rendimento escolar

As razões apontadas podem ajudar a perceber a diminuição dos resultados escolares durante a adolescência encontrada em alguns estudos (Eccles et al., 2003; Fusco, 2008; Papalia & Feldman, 2013), a que se junta o presente estudo, onde a mediana da nota a português e a matemática desce do nível 4 no 6º ano, para o nível 3 no 9º e no 11º ano.

Na literatura do desenvolvimento positivo, o sucesso escolar em geral e os resultados escolares em particular, apresentam fortes relações com o BEP (Fernandes et al., 2011) e os RD (Benson et al., 2011; Benson & Scales, 2014; Eccles & Gootman, 2002; Scales et al., 2006).

Contudo na amostra deste estudo apenas a nota de português surge correlacionada com o BEP global e o total de RD e, ainda que de forma consistente com estudos que mostram a relação entre a satisfação com a escola, o envolvimento escolar e os resultados escolares (Fernandes, 2007; Fernandes et al., 2011; Papalia & Feldman, 2013; Simões, 2007), a única dimensão da escala correlacionada significativamente e positivamente com o rendimento (notas a português e a matemática), e significativamente mas negativamente com as retenções, é a dimensão “*compromisso com a aprendizagem*”, enfatizando de forma comum a realização dos trabalhos de casa e o gostar da escola (correlação negativa no caso das retenções).

Os resultados encontram eco na literatura empírica na qual, a satisfação com a escola e o envolvimento, que a realização dos trabalhos demonstra, estão associados ao rendimento académico (Fernandes et al., 2011; Papalia & Feldman, 2013).

Ainda no âmbito dos resultados escolares e das retenções verificou-se a existência de correlações significativas entre as notas (sentido positivo) e alguns itens associados à autoestima (tanto na escala do BES como na escala dos RD), como o sentimento de orgulho no que sou e na vida que levo, o sentimento positivo em relação a mim próprio e, no caso das retenções, correlações negativas com o contentamento ao olhar para a vida e ver como as coisas correram e sentir-me bem em relação a mim próprio. Estes resultados reforçam os estudos que apontam o sucesso escolar como recurso de desenvolvimento (Eccles & Gootman, 2002). Apesar de apenas 9% dos alunos referirem retenções, espelham-se nestes resultados as dificuldades introduzidas na experiência do adolescente pelas mesmas, que apresentam, contudo, um outro lado, espelhado na correlação positiva entre as reprovações e a capacidade de lidar de forma positiva com a frustração. Esta associação parece consistente com alguns estudos em torno da resiliência, enquanto “força” que se constrói e se reforça no encontro com a adversidade (Ryff, 2013; Simões, 2007), sendo definida como a “*capacidade*

de o indivíduo enfrentar e vencer situações adversas, saindo fortalecido e transformado dessas experiências” (Ferraz et al., 2007, 239).

Outro aspeto relevante prende-se com a correlação negativa e estatisticamente significativa da nota de matemática com a dimensão “*competências sociais*” (RD-I) e, igualmente negativa com a perceção de ter “*amigos que dão bons exemplos*” (item da dimensão “*limites e expectativas*” dos RD-E). Este resultado, que lido de outra forma parece expressar o facto de melhores notas a matemática corresponderem a piores capacidades de relacionamento interpares, carece de maior aprofundamento teórico e empírico.

6.1.4 O bem-estar psicológico, os recursos de desenvolvimento e a participação em atividades

Entre os fatores protetores e promotores do bem-estar e do desenvolvimento positivo a literatura refere o envolvimento em atividades extracurriculares, comunitárias e voluntárias (Benson et al., 2006; Barber, Stone, & Eccles, 2005; Ferraz et al., 2007; Freire, Zenhas, Fusco, 2008; Tavares & Iglésias, 2013; Larson, 2000; Search Institute, 2011; Simões, 2007) enquanto atividades onde o adolescente:

“consider identity alternatives, experiment with new interests or elaborate on existing ones, evaluate one’s abilities in relation to those of others, receive recognition and feedback that reinforces or weakens identity commitments and discovers one’s talents, and purposes of being” (Coatsworth & Sharp, 2013, 260).

Além do foco em programas a partir do PYD (e.g. Catalano et al., 2004), vários estudos no contexto da Psicologia positiva têm promovido, a partir dos resultados em torno da experiência e do envolvimento em atividades extracurriculares, comunitárias e/ ou de voluntariado, várias propostas teóricas como: a “*autodeterminação*” (Ryan & Deci em 1995, cit. por Waterman & Schwartz, 2013) assente na expressão de interesse e automobilização; a “*autotelic experience*”, “*flow*” ou “*experiência ótima*” (Csikszentmihalyi, 1999), que valoriza as experiências de tal forma positivas (significativas) e realisticamente desafiantes que se tornam fins em si mesmas; o desenvolvimento da iniciativa (Larson, 2000). As diferentes abordagens parecem ter em comum a importância de participação em experiências que “*provide adolescents with a strong sense of who they are and a sense of where they need to go*” (Coatsworth & Sharp, 2013, 253).

No seu trabalho, Larson (2000) associa as altas taxas de aborrecimento, alienação, apatia e falta de iniciativa dos adolescentes ocidentais, a sinais de deficiência no desenvolvimento positivo dos jovens que se devem à ausência de oportunidades para

experimentar e desenvolver a iniciativa, ou seja, devido a “*unstimulating environments*” (Fusco, 2008, 400). Para que uma experiência seja promotora de iniciativa, Larson (2000) identifica três critérios: (1) motivação intrínseca (“*intrinsic motivation*”); (2) envolvimento comprometido (“*concerted engagement in the environment*”), que exige atenção e esforço em direção a um objetivo com o mesmo tipo de desafio, exigência e complexidade que existe no mundo real; (3) um intervalo de tempo (“*temporal arc*”), pressupondo um esforço continuado no tempo que implique retornos, reavaliações e ajustamentos, na medida em que ter iniciativa “*is not just starting things but sticking with them*” (p. 172). A análise dos contextos de desenvolvimento juvenil a partir destes critérios permitiu perceber que na escola, onde o aluno em geral passa mais tempo, registam-se altos níveis de concentração e desafio, mas baixos níveis de motivação intrínseca e que, inversamente, nos tempos de lazer, colonizados pela televisão, a tecnologia e pelo estar com os amigos, se registam valores altos de motivação intrínseca mas baixos de concentração e desafio.

É neste contexto que se destacam as atividades de caráter voluntário mas estruturadas, capazes de responder à necessidade do adolescente “*to try on new roles and identities, take initiative, regulate emotion, and develop relational skills*” (Fusco, 2008, 400), permitindo uma combinação única de:

“psychological states, intrinsic motivation with concentration, suggests that adolescents are awake, alive, and open to developmental experiences in a way that is less common in other parts of their daily lives”. (Larson, 2000, 175)

O trabalho de Larson ajuda a iluminar a importância das oportunidades de participação dos jovens em atividades não obrigatórias para efeitos escolares, e também de algumas limitações da escola e da educação formal neste contexto. Contudo, de acordo com vários autores, estas atividades não precisam apenas de coexistir na escola, podendo fazer parte dela, de forma extracurricular e mesmo na sala de aula (Gomez & Ang, 2007; Larson, 2000). Esta integração implica uma organização das instituições e atores escolares centrada no desenvolvimento das crianças e dos adolescentes (Sprinthall & Collins, 2011, 566). Os resultados apresentados por Whitlock (2006), permitem defender que o sentimento de ser apoiado no seu desenvolvimento “*through opportunities for meaningful roles, safety, and both academic and creative engagement*” (p. 25) está associado a uma maior ligação à escola. Estes resultados são corroborados por outros estudos nos quais, a participação em atividades extracurriculares na escola, potencia o envolvimento e a identificação emocional e social com esta (Eccles, Barber, Stone, & Hunt, 2003).

Acontece que as oportunidades de participação nestas atividades não são transversais a toda a população, sendo seletivas, desiguais e marcadas pelo estatuto socioeconómico (Eccles, Barber et al., 2003; Fusco, 2008; Larson, 2000). Talvez sob a influência do estatuto socioeconómico atrás referido, 80,6% dos alunos da amostra do presente estudo referem o envolvimento em atividades extracurriculares, e 66,7% dos alunos referem participar em atividades de solidariedade de carácter voluntário, percentagem que vai diminuindo ao longo da escolaridade apresentando os alunos do 11º ano os resultados mais baixos.

Também a dimensão “*uso positivo do tempo*” (na escala dos RD), analisa o envolvimento em atividades criativas e religiosas. Os resultados apresentam uma evolução distinta da verificada anteriormente, na medida em que existindo uma diminuição acentuada dos alunos frequentemente envolvidos nestas atividades do 6º para o 9º ano, verifica-se um aumento da percentagem de alunos do 11º ano que consideram estar frequentemente envolvidos em atividades criativas e, superando a percentagem de alunos do 6º ano, em atividades ou grupos religiosos. Exigindo maior aprofundamento empírico, este renovado investimento dos alunos do 11º ano em atividades criativas e religiosas, pode caracterizar escolhas mais intrinsecamente motivadas e autónomas, de acordo com os interesses e necessidades sentidos pelos adolescentes no seu desenvolvimento, assim como, um foco mais específico por parte dos adolescentes mais velhos capazes de coordenar melhor a motivação e a atenção (Larson, 2000).

A diminuição do envolvimento em atividades extracurriculares e de solidariedade ao longo da escolaridade pode ser explicada por duas razões distintas. A primeira razão prende-se com o facto de que, à medida que os adolescentes crescem, adquirindo uma maior vontade e capacidade para assumir iniciativas e para tomar decisões (final do 3º ciclo e durante o secundário), as oportunidades de participação em atividades diminuem (Larson, 2000). A segunda razão poderá estar associada à pressão académica que tende a acentuar-se no secundário (Fernandes, 2007).

As atividades extracurriculares e as atividades de solidariedade assumem perfis distintos de correlação com o BEP e os RD e as dimensões de ambos. No que diz respeito ao BEP e às atividades extracurriculares, correlacionam-se apenas ao nível da dimensão “*aceitação de si*” (autoestima), o que é consistente com alguns estudos analisados (e.g. Barber et al., 2005); as atividades de solidariedade de carácter voluntário contudo, correlacionam-se com o BEP global, a dimensão “*crescimento pessoal*” e a dimensão “*objetivos de vida*”.

Estes resultados são consistentes com as investigações centradas nas características das atividades e o diferente impacto destas no bem-estar e no desenvolvimento dos

adolescentes, em parte pelas oportunidades de expressividade pessoal que permitem (Larson, 2000), isto é, pela capacidade das atividades de apoiar e promover o processo de construção da identidade pessoal, autoconhecimento, integração nos contextos em que a pessoa vive e uma orientação para o futuro mais clara e otimista, marcada por um forte sentimento de sentido e de propósito (Coatsworth & Sharp, 2013; Csikszentmihalyi, 1999; Waterman & Schwartz, 2013). A relação das atividades de solidariedade de carácter voluntário com o BEP global e as dimensões eudaimónicas (crescimento pessoal e objetivos de vida), corrobora a teoria, bem como, outros estudos onde as atividades religiosas, altruístas ou associadas a grupos estruturados (e.g. escuteiros), são as que apresentam níveis mais elevados de expressividade (Coatsworth & Sharp, 2013).

Quando analisada a associação dos dois tipos de atividades com os RD e as suas dimensões e itens, ambas apresentam correlações positivas e estatisticamente significativas com o total dos RD, dos RD-E e RD-I, com maior magnitude no caso das atividades de solidariedade. Estes resultados são consistentes com a revisão de vários estudos que mostram que *“organized activities contribute to the development of many external and internal assets”* (Benson et al., 2006). Contudo, dentro dos RD-E e RD-I existem algumas diferenças que merecem destaque.

No caso dos RD-E, as atividades extracurriculares apresentam correlações apenas com a dimensão *“uso positivo do tempo”* (envolvimento em atividades criativas) e com o pedir conselhos aos pais (item da dimensão “suporte”) e estar numa escola que aplica as regras de forma justa (item da dimensão “limites e expectativas). As atividades de solidariedade apresentam correlações com a dimensão *“suporte”*, com a dimensão *“utilização positiva do tempo”*, correlacionando-se tanto com o envolvimento em atividades criativas como em atividades ou grupos religiosos e, por último, está correlacionada positivamente com a existência de professores que encorajam a desenvolver-se e a ir mais longe. Neste contexto destaca-se a associação entre, a maior regularidade destas atividades de solidariedade, e o envolvimento em atividades ou grupo religioso.

Alguns estudos apresentam a importância de projetos de duplo sentido, em que os jovens se envolvem na transformação dos seus contextos, sendo “transformados” nessa ação, em que assumem maior protagonismo e sentido de agência no seu próprio desenvolvimento (Benson et al., 2006). Os projetos de envolvimento comunitário e as atividades de carácter pró-social apresentam ganhos significativos quando, além de um projeto isolado, incorporam práticas de aprendizagem pelo serviço, envolvendo os jovens em todas as fases e procurando oportunidades de reflexão estruturada da experiência (Idem). Nesta linha, enquanto as

atividades extracurriculares surgem associadas ao conselho dos pais, as atividades de solidariedade são mais exigentes do ponto de vista do suporte familiar, da escola (professores) e do enquadramento religioso.

Merecendo maior atenção teórica e empírica, esta correlação entre o envolvimento em atividades ou grupo religioso e o envolvimento regular em atividades de solidariedade de carácter voluntário, é consistente com a literatura revista. A temática da religião (sistema organizado de crenças, práticas e rituais para facilitar a relação com o sagrado), e da espiritualidade (capacidade humana universal para o transcendente), ocupa um lugar de destaque na literatura do PYD, do BEP (Fernandes, 2007) e dos RD (Wagener et al., 2003). A investigação mostra a associação entre religião, espiritualidade e benefícios ligados ao desenvolvimento, ao thriving (rendimento académico, a identidade positiva e a identificação de propósitos de vida), à saúde, ajudando os adolescentes a lidar com os seus problemas e reforçando a adoção de hábitos saudáveis (King, 2007), bem como, entre a participação na comunidade religiosa, que permite “*supportive relationships, personal obligations and shared values*” (Wagener et al., 2003, 281), e o envolvimento cívico, o altruísmo e os compromissos prossociais (King, 2007).

Um segundo aspeto a ter em conta na maior regularidade da participação em atividades de solidariedade, e um maior envolvimento em atividades ou grupo religioso, é o facto de a participação semanal nestas atividades ser referida por 7,6% de participantes do 6º ano, 3,1% dos participantes do 9º ano e 31,3% dos participantes do 11º ano. Estudos mostram que os efeitos da participação religiosa são mais influentes em adolescentes mais velhos, na medida em que, ao contrário dos mais novos, sob a influência dos valores e expectativas dos pais, tendem a refletir uma adesão mais pessoal (Wagener et al., 2003), o que é igualmente válido no âmbito da capacidade dos alunos mais velhos para identificar e assumir, de forma autónoma e responsável, compromissos de voluntariado.

Um último aspeto, associado às atividades de solidariedade e à sua regularidade, diz respeito ao seu carácter voluntário, cuja relevância é enfatizada em estudos onde, a participação em atividades de solidariedade ou de serviço comunitário não significou diferenças ao nível dos RD, exceto quando: são de carácter voluntário; existe oportunidade de reflexão com o apoio de um adulto; existe envolvimento com outras pessoas distintas de si (Sherrod, 2007).

Ao nível dos RD-I as atividades extracurriculares e as atividades de solidariedade apresentam correlações com a dimensão “*compromisso com aprendizagem*” e a dimensão “*identidade positiva*”. No caso da primeira correlação é consonante com parte da literatura

que evidencia a associação entre atividades extracurriculares, o envolvimento na escola e o sucesso escolar (Eccles & Templeton, 2002; Eccles, Barber et al., 2003). Uma relação que pode ser explicada em parte pela identificação com valores e atitudes próximas da escola e, pela criação de uma rede de pares que permitem referências académicas positivas (idem).

No âmbito da correlação destas atividades (extracurriculares e de solidariedade) com a dimensão “*identidade positiva*”, os resultados são consistentes com os resultados encontrados no BEP, uma vez que as atividades extracurriculares parecem enfatizar a relação com a autoestima (“*sinto-me bem em relação a mim próprio*”), e as atividades de solidariedade a relação com as dimensões eudaimónicas (“*estou a desenvolver um sentido para a minha vida*”).

Ao contrário do que aconteceu na escala do BEP, onde as atividades extracurriculares se correlacionam positivamente com “*tiro muito partido das minhas amigas*”, no âmbito dos RD-I, apenas as atividades de solidariedade apresentam correlações estatisticamente significativas com a dimensão “*competências sociais*” (nomeadamente facilidade em criar amigas e expressar os seus sentimentos). Outro aspeto que parece caracterizar tanto as atividades extracurriculares, como as atividades de solidariedade é a correlação com o item “*arranjo formas boas de lidar com os desafios*”. Estes resultados podem encontrar eco em estudos que enfatizam os benefícios de atividades de tempo-livre estruturadas (Benson, 2006; Eccles & Templeton, 2002; Eccles, Barber et al., 2003): (a) adquirir e treinar capacidades físicas, intelectuais e sociais (como as competências sociais); (b) contribui para bem-estar da comunidade; (c) pertencer a um grupo social; (d) estabelecer rede social de suporte de pares e adultos; (e) experiência em lidar com desafios.

No que diz respeito à regularidade da participação em projetos de voluntariado, ao contrário do que aconteceu no caso do BEP onde não se encontrou nenhuma correlação estatisticamente significativa, no caso dos RD-I, a maior regularidade tende a reforçar todas as correlações encontradas para a participação em atividades de solidariedade, nomeadamente ao nível das competências sociais e da identidade positiva. Como elemento distintivo, destaca-se a correlação positiva e estatisticamente significativa entre a maior regularidade de envolvimento em atividades de solidariedade e a capacidade para lidar com a frustração de forma positiva, possivelmente pelo facto de o envolvimento nestas atividades implicar o confronto com dificuldades e adversidades capazes de promover a resiliência (Ryff, 2013; Simões, 2007).

Mais uma vez em jeito de síntese apresentam-se algumas ideias da discussão dos resultados obtidos. Uma primeira ideia prende-se com a importância do compromisso com a

aprendizagem (variável que integra a satisfação e o envolvimento com a escola), relacionada com o BEP e as suas dimensões, os RD e as suas dimensões e ainda o rendimento escolar (notas a matemática e a português). De forma consistente com a literatura do desenvolvimento adolescente, os resultados escolares a matemática e a português sofrem uma diminuição do 6º para o 11º ano. Surpreendeu, à exceção da relação com a dimensão “compromisso com a aprendizagem, as escassas correlações encontradas entre as notas a matemática e a português e as dimensões do BEP e dos RD, e a correlação positiva apenas da nota a português com o BEP global e o total de RD. Este e outros resultados obtidos a este nível carecem de maior aprofundamento teórico e empírico. De forma consistente com a literatura revista, as correlações entre o BEP e os RD e as atividades extracurriculares e de solidariedade de caráter voluntário, caracterizam o potencial destas atividades no desenvolvimento positivo dos adolescentes (autoestima, desenvolvimento de competências sociais, compromisso com a aprendizagem e capacidade para lidar com desafios). De forma igualmente explícita, estes resultados sublinham o potencial de expressividade pessoal das atividades de solidariedade de caráter voluntário, expresso nas correlações significativas com as dimensões de crescimento pessoal e objetivos para a vida. É ainda de referir no âmbito das atividades de solidariedade a relação com o suporte familiar, o suporte de outros adultos da escola, o envolvimento religioso e, associado à maior regularidade, uma maior perceção da capacidade para lidar com desafios e a frustração.

6.2 Conclusões

“In the emerging heterogeneous global society where job demands and basic life course and life-style decisions are not preconfigured, adolescents will need to acquire the motivation and skills to create order, meaning, and action out of a field of ill-structured choices. Individuals will need the capacity to exert cumulative effort over time to reinvent themselves, reshape their environments, and engage in other planful undertakings.” (Larson, 2000, 171).

Larson (2000) apresenta a partir da antropologia um dos paradoxos educativos da sociedade ocidental que tende a tratar as crianças como dependentes atribuindo-lhes poucas responsabilidades para, de repente, exigir-lhes autonomia e capacidade gerir todas as dimensões da sua vida. Também Luísa Bizarro (1999) chama a atenção para a temática da superproteção e dos riscos a ela associados.

As expectativas de sucesso e o desejo de ser bem-sucedido, como acontece com grande parte dos adolescentes deste estudo, são fatores promotores de desenvolvimento. É provável contudo, que ao longo da sua vida escolar e profissional, este sucesso sofra e exija

mudanças e necessidade de recodificação dos objetivos que o caracterizam. Ser bem-sucedido, tanto do ponto de vista do desenvolvimento, como da possibilidade de “*thrive*” enquanto direito dos jovens (Benson & Scales, 2006, 102) e de viver “*full and productive lives*” (Merrell & Gueldner, 2010, Seligman, 1999), implica ser capaz de lidar com as adversidades e as frustrações, identificar valores e objetivos profundos que orientem a vida, relacionar-se com os outros e participar na construção da comunidade.

Nesta última parte da dissertação são apresentadas quatro convicções resultantes da revisão da literatura e dos resultados do estudo, seguidas da apresentação das limitações da investigação e de algumas sugestões para novos estudos.

A primeira convicção prende-se com a importância do olhar positivo centrado no potencial (Sherrod, 2007) ou, na proposta da psicologia positiva, capaz de abranger as forças como as fragilidades (Seligman, 2004). Um olhar importante para a escola, enquanto única instituição capaz de congrega todos os adolescentes e onde, a um forte investimento de recursos em poucos alunos com dificuldades (serviços psicológicos e de acompanhamento), corresponde um forte desinvestimento na “*big picture*”, isto é, na promoção da saúde, bem-estar e desenvolvimento positivo de todos os alunos (Merrell & Gueldner, 2010). A correlação positiva e significativa evidente no estudo, entre o BEP e os RD, contextuais (RD-E) e pessoais (RD-I), bem como, a correlação entre as próprias dimensões dos RD-E e RD-I, caracteriza não só a inter-relação entre fatores promotores de desenvolvimento, funcionamento psicológico positivo e saúde mental, como a complementaridade entre estes fatores que justifica uma ação educativa capaz de considerar os vários contextos, e investir em várias dimensões, fatores ou RD, por oposição a intervenções num só contexto, ou numa só dimensão. Esta complementaridade é particularmente importante na adolescência, onde o BEP e os RD, de forma consistente com outros estudos, tendem a diminuir à medida que o adolescente, precisando de abandonar as seguranças da infância, lida com os desafios do seu desenvolvimento e procura perceber e integrar o mundo dos adultos que desconhece (Bizarro, 1999; Fernandes, 2007), sendo por essa razão tão sensível e vulnerável aos contextos e às experiências, relações e oportunidades neles existentes (Reininger et al., 2003).

A segunda convicção prende-se com a importância do olhar holístico, compreensivo e amplo sobre o desenvolvimento humano (Sherrod, 2007) na ação da escola, atenta à “*pessoa que mora no aluno*” (Azevedo, 2001) e vocacionada para o cuidado com o seu desenvolvimento integral - físico, cognitivo, social, afetivo, académico e transcendente (ICAJE, 1994, 13-14) - na relação bidirecional pessoa ↔ contexto (Silbereisen & Lerner, 2007). Dificulta este olhar a falta de teorias “*broad-based*” (Merrell, 2008) e a consequente

falta de instrumentos (Fetro et al., 2010). Este estudo aprofunda duas propostas que procuram colmatar esta lacuna. Neste sentido os resultados reforçam a pertinência teórica e empírica do BEP e dos RD e mostram, de forma consistente com a literatura científica revista, a transversalidade cultural dos RD, enquanto “nutrientes” importantes para o desenvolvimento e bem-estar do adolescente (Benson, 2007; Scales, 2011; Scales et al., 2012). Os resultados deste estudo, possivelmente associados às condições socioeconômicas que caracterizam esta amostra formada por alunos de uma escola particular, são em geral positivos. É importante contudo, que este olhar geral, mesmo abrangendo uma grande percentagem dos alunos, não esconda “*os mais calados, aqueles que andam sozinhos pelos corredores, que se sentam à parte e se esquivam quando terminam as aulas*” (Chisholm, 1980, cit. por Sprinthall & Collins, 204). A qualidade de uma escola não se vê pelas condições estruturais ou médias académicas. Vê-se pela capacidade de, como diz Irene Guia (pessoa que lançou o projeto da Pastoral na escola), apoiar o bem-estar e desenvolvimento de cada um dos seus alunos.

A terceira convicção prende-se com a possibilidade de uma melhor organização da escola e da sala de aula (Gomez & Ang, 2007; Larson, 2000) para “*oferecer um conjunto mais equilibrado de experiências de aprendizagem, projetadas para promover o desenvolvimento global dos seus alunos*” (Sprinthall & Collins, 2011, 566). Mais do que barro para ser moldado (Larson, 2000), as crianças e os adolescentes devem: ser atores envolvidos e ativos no seu próprio desenvolvimento (Benson, 2007), intervindo e sendo transformados por essa ação (Benson et al., 2006); ser desafiados a superarem-se e a realizarem o seu potencial (Ryff, 2013); encontrar apoio e segurança para enfrentar os fracassos e as dificuldades (Bizarro, 1999); sentir-se motivados para a iniciativa (Larson, 2000); ser estimulados a descobrir o que os move, o que os apaixona, os seus interesses (“*sparks*”) que prefiguram o thriving (Scales et al., 2000); a descobrirem a felicidade “*not because of what they do, but because of how they do it*” (Csikszentmihalyi, 1999, 826); sentir-se apoiados na tarefa de construir uma identidade psicossocial de “*qualidade*” (Coatsworth & Sharp, 2013). A correlação positiva e significativa do BEP e dos RD com o “*compromisso com a aprendizagem*”, a nota a português e as atividades extracurriculares e as atividades de solidariedade voluntárias regulares, bem como de algumas dimensões do BEP e RD com a nota a matemática e as retenções, expressam a importância da escola, da sua organização e das oportunidades nela existentes, ou em muitos aspetos, nela promovidas de forma intencional, refletida e avaliada. Peterson & Seligman (2004), identificam na análise da literatura sobre programas juvenis, quatro resultados convergentes entre intervenções orientadas para os problemas e desordens psicológicas e orientadas para os resultados de thriving (Catalano et al., 1999): (1) mais é melhor,

permitindo valorizar o tempo de envolvimento num programa versus modelos tipo workshop e conferências; (2) mais cedo é melhor, permitindo valorizar o envolvimento precoce em programas estruturados; (3) amplo (broader) é melhor, justificando a necessidade de abordagens capazes de incluir vários contextos em simultâneo; (4) sofisticado é melhor, propondo abordagens contextualizadas que considerem simultaneamente fatores pessoais e contextuais.

A quarta convicção diz respeito à missão de educar crianças e jovens:

“... who don't simply avoid problems and pathologies, but who embrace life and make full use of their special gifts in ways that benefit themselves and others” (Benson & Scales, 2009, 90).

Pedro Arrupe (cit. Lamet, 2005, 302) chamou a atenção para o Golias dos tempos modernos (sociedade consumista, permissiva e egoísta), Manuel Antunes (2008) para o perigo do homem espuma (ligeiro, agitado, caprichoso, vão), alguns psicólogos criticam a ênfase desenfreada no auto-centramento da psicologia e da educação (Pajares, 2006). A investigação mostra como a infelicidade e um sentido pobre de si mesmo promove pessoas mais “*aquisitivas*” do que “*filantrópicas*” (Luthar & Latendresse, 2005). Neste estudo é evidente a correlação positiva e significativa entre o bem-estar eudaimónico e entre os RD e as atividades de solidariedade de carácter voluntário e a sua regularidade. Algumas opções metodológicas acabaram por impedir a avaliação dos recursos ligados à religiosidade, à espiritualidade, à prossociabilidade e à sensibilidade social, ambos merecedores de maior atenção teórica e empírica em próximos estudos.

6.3 Limitações e sugestões

Ao nível dos instrumentos, tanto a EBEP-Adolescentes (Fernandes, 2007), como o DAP (Search Institute, 2005), adaptado à realidade portuguesa neste estudo, apresentaram limitações psicométricas ao nível da análise fatorial e da consistência interna. Existe em torno destes instrumentos uma área de investigação que poderia apoiar instituições e programas escolares, educativos e de intervenção juvenil e comunitária.

Ao nível da amostra algumas limitações do estudo acabaram por limitar os resultados do mesmo. O primeiro aspeto diz respeito à especificidade da amostra composta exclusivamente por alunos de uma escola particular portuguesa, justificando-se em estudos futuros, tanto ao nível dos instrumentos de avaliação, como do aprofundamento dos resultados encontrados, a utilização de amostras mais heterogéneas. O segundo aspeto prende-se com a seleção dos alunos do 6º, 9º e 11º ano. Os resultados sugerem que os alunos do 6º ano, muitos

dos quais com 11 anos, ainda apresentam características mais ligadas à terceira infância do que à adolescência. Por outro lado existe uma grande desproporção entre o número de alunos de cada ano, com o conseqüente impacto dos alunos do 6º ano (grupo maior), nos valores médios e na análise global das frequências. Por fim, é possível que a proximidade entre os alunos do 9º e 11º ano dificulte a percepção da tendência, consistente com a literatura, do aumento progressivo dos resultados em alunos mais velhos. Para futuras investigações sugere-se a inclusão de alunos do 7º e 12º ano.

Quanto às variáveis devem considerar-se três questões. A primeira diz respeito à avaliação da participação em atividades extracurriculares e ao seu caráter muito abrangente (“muitas coisas” no mesmo saco). A análise das atividades extracurriculares, além do local, deverá permitir uma maior especificação das atividades. O mesmo poderá ser útil no que diz respeito às atividades de solidariedade voluntárias. A segunda questão diz respeito à avaliação do rendimento escolar a partir da nota a português e a matemática e à importância de uma avaliação mais expressiva dos resultados escolares (e.g. média nas notas no final do ano anterior). A terceira questão prende-se com a importância de incluir outros indicadores positivos de desenvolvimento de que são exemplo: participação no quotidiano da escola (reforçando dimensão de “empowerment”), espiritualidade, envolvimento religioso, valores e comportamentos prossociais.

Ao nível das opções de investigação, nomeadamente ao nível da análise estatística, a investigação realizada possui as limitações de um estudo correlacional, com capacidade para identificar relações e caracterizar alguns aspetos da amostra, mas com pouco poder explicativo. Outros estudos, com diferentes opções metodológicas, por exemplo de carácter mais experimental ou utilizando amostras diferentes (Eccles & Templeton, 2002; Eccles, Barber et al., 2003), e com diferentes opções de análise, podem permitir aprofundar o conhecimento do BEP, dos RD, das suas dimensões e do seu contributo no desenvolvimento positivo na adolescência.

Outra limitação diz respeito à desconfiança existente em torno dos instrumentos de autorrelato (Peterson & Seligman, 2004), vistos como limitação em alguns dos estudos analisados (e.g. Chew, Osseck, Raygor, Eldridge-Houser & Cox, 2010; Fusco, 2008). Nesta investigação a percepção do adolescente sobrepõe-se à objetividade dos fatores intraindividuais, sociais e contextuais (Fernandes, 2007), na medida em que se procura compreender os adolescentes “*on their own terms*” (Peterson & Seligman, 2004, 81). Apesar do que foi dito não deixa de ser importante, como propõe Merrell (2008), complementar os dados com diferentes métodos, fontes de informação e contextos.

Referências bibliográficas

- Abreu, S. A. G. (2014). *Fatores sociofamiliares do envolvimento dos alunos na escola: Um estudo com alunos adolescentes* (Dissertação de Mestrado em Educação). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- AEEP (1985). *Natureza e finalidade do ensino particular e cooperativo: Actas do 3º congresso (Vol. 1)*. Lisboa: Editorial Contacto/ AEEP.
- Antunes, M. C. P. (2008). *Educação, saúde e desenvolvimento*. Coimbra: Edições Almedina.
- Arnett, J. (2002). The psychology of globalization. *American Psychologist*, 57, 774-83.
- Arrupe, P. (1981). *Um Projeto de Educação, Cartas e Discursos*. Braga: Editorial AO.
- Azevedo, J. (2001). *Avenidas de liberdade: Reflexões sobre política educativa* (3ª Ed.). Porto: Asa Editores.
- Azevedo, J. (2012). *Há um carro desgovernado...: Notas para irmos pensando em como sair renovados desta crise*. Retirado de <http://www.joaquimazevedo.com/>
- Bahia, S. & Janeiro, I. (2008). Avaliação da eficácia das intervenções educacionais em museus: uma proposta teórica. *International Journal of Development and Educational Psychology*, 1 (3), 35-42.
- Barber, B. L., Stone, M. R. & Eccles, J. S. (2005). Adolescent participation in organized activities. In: K. A. Moore, & L. H. Lippman (Ed.). *What do children need to flourish?: Conceptualizing and Measuring Indicators of Positive Development* (pp.133-146). New York: Springer.
- Benson, P. L, Scales, P. C. & Syvertsen, A. K. (2011). The contribution of the developmental assets framework to positive youth development theory and practice. *Advances in Child Development and Behavior*, 41,197-230.
- Benson, P. L. & Scales P. C. (2009). The definition and preliminary measurement of thriving in adolescence. *The Journal of Positive Psychology*, 4 (1), 85–104. doi: 10.1080/17439760802399240
- Benson, P. L. & Scales, P. C. (2014). Developmental Assets. In: R. J. R. Levesque (Ed.). *Encyclopedia of Adolescence* (pp. 667-683). New York: Springer.
- Benson, P. L. (2007). Developmental assets: An overview of theory, research and practice. In R. K. Silbereisen & R. M. Lerner. *Approaches to Positive Youth Development* (pp. 33–58). London: Sage Publications.
- Benson, P. L., Leffert, N., Scales, P. C. & Blyth, D. A. (2012). Beyond the “village” rhetoric: Creating healthy communities for children and adolescents. *Applied Developmental Science*, 16 (1), 3–23. doi: 10.1080/10888691.2012.642771
- Benson, P. L., Scales, P. C., Hamilton, S. F. & Sesma (2006). Positive youth development so far: core hypotheses and their implications for practice. *Search Institute Insights & Evidence*, 3 (1), 1-13. Retirado de <http://www.isbe.net/learningsupports/climate/pdfs/positive-youth-dev.pdf>
- Bizarro, L. (1999). *O bem-estar psicológico durante a adolescência* (Tese de Doutoramento em Psicologia). Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

- Bizarro, L. (2000). O constructo de bem-estar psicológico na adolescência. Federação Espanhola das Associações de Psicologia e Sociedade Portuguesa de Psicologia (Eds.) *Livro de actas do 1º Congresso Hispano-Português de Psicologia*. Santiago de Compostela
- Bizarro, L. (2000/ 2001). A avaliação do bem-estar psicológico na adolescência. *Revista portuguesa de Psicologia*, 35, 81-116. Retirado de <https://sites.google.com/site/revistaportuguesadepsicologia/numeros-publicados/vol-35-20002001/resumo-35-81>
- Bizarro, L. (2001). O bem-estar psicológico de adolescentes com insuficiência renal crónica. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 2 (2), 55-67. Retirado de http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S1645-00862001000200004&script=sci_arttext
- Bornstein, M. H., Davidson, L., Keyes, C. L. M & Moore, K. A. (2003). *Well-being: Positive development across the life course*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Borsa, J. C., Damásio, B. F. & Bandeira, D. R. (2012). Adaptação e validação de instrumentos psicológicos entre culturas: algumas considerações. *Paidéia*, 22 (53), 423-432. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-43272253201314>
- Buhler, C. (1974). The scope of Humanistic Psychology. *Education*, 95 (1), pp. 2-8.
- Cabral, N. (2010). *A cidadania e o bem-estar psicológico de estudantes adolescentes* (Dissertação de Mestrado em Educação). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Carneiro, R. (2001). 20 Anos para vencer 20 Décadas de Atraso Educativo: Síntese do Estudo. in: Autor (Dir.). *O futuro da educação em Portugal: Tendências e oportunidades* (Tomo 1, pp. 33-45). Lisboa: Ministério da Educação.
- Carvalho, J. & Schumacker, R. E. (2012). Developmental Assets Model of High Risk Behaviors, Thriving Behaviors and Juvenile Delinquency. *American International Journal of Contemporary Research*, 2 (9), 1-12.
- Carvalho, J. L (2009). *Savoring : uma forma de promover o bem-estar? A relação entre as crenças, as estratégias de savoring e o bem-estar pessoal nos adolescentes: um estudo exploratório* (Dissertação de Mestrado Intervenção na Família, na Escola, e no Trabalho). Lisboa: Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.
- Casas, F., Rosich, M. & Alsinet, C. (2000). El bienestar psicológico de los preadolescentes. *Anuario de Psicología*, 31 (2), 73-86.
- CASEL (2014). Social and Emotional Learning core competencies. Retirado de <http://www.casel.org/social-and-emotional-learning/core-competencies/>
- Catalano, R. F & Dobb, B. (s.d.). *Positive Youth Development History and Programs that Affect Substance Use and Delinquency* (PPT). Washington, DC: University of Washington, School of Social Work.
- Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan J. A. M., Lonczak H. S. & Hawkins, D. (2004). Positive Youth Development in the United States: Research findings on evaluations of Positive Youth Development programs. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 98-124. doi: 10.1177/0002716203260102
- Chew, E., Osseck, J., Raygor, D., Eldridge-Houser, J. & Cox, C. (2010). Developmental assets: Profile of youth in a juvenile justice facility. *Journal of School Health*, 80 (2), 66-72.

- Coatsworth, J. D. & Sharp, E. H. (2013). Discovering positive lives and futures: Adolescent eudaimonic expression through activity involvement. In: A. S. Waterman (Ed.). *The best within us: Positive psychology perspectives on eudaimonia* (pp. 249-267). Washington, DC: American Psychological Association.
- Cotovio, J. (2009). História do ensino privado, 30 anos de luta em prol do ensino livre: Marcos de uma luta em prol da liberdade de ensino. *Congresso AEEP 09 sobre autonomia educativa*. Retirado de http://www.aEEP.pt/folder/imprensa/16_Jorge%20Cotovio.pdf
- Coutinho, C. (2017). *Métodos de Investigação em Educação: II Concebendo o plano da investigação*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- CPA (2010). Projeto Educativo. Lisboa: Colégio Pedro Arrupe. Retirado de <http://www.colegiopedroarrupe.pt/>
- Csikszentmihalyi, M. (1999). If we are so rich, why aren't we happy? *American Psychologist* 54 (10), 821-827. doi: 10.1037/0003-066X.54.10.821
- CURE (2009). *An assessment of young people's developmental assets*. Newton, MA: Education Development Center. Retirado de <http://www.equip123.net/docs/e3-Appendix10.pdf>
- Delle Fave, A., Brdar, I., Freire, T., Vella-Brodrick, D., & Wissing, M. (2011). The eudaimonic and hedonic components of happiness: Qualitative and quantitative findings. *Social Indicators Research*, 100, 185-207.
- Delors, J. (Coord.) (1996). *Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições ASA.
- DGEEC (2009). *50 anos de estatísticas da educação* (Vol. II). Lisboa: GEPE/ME/INE. Retirado de http://apcrsi.pt/documentos/estatistica_gepe/z_estatistica_gepe_me.html
- DGS (2013). *Portugal: Saúde mental em números 2013*. Lisboa: Direção Geral de Saúde.
- Diener, E. & Seligman, M. E. P. (2004). Beyond Money: Toward an economy of well-being. *Psychological Science in the Public Interest*, 5 (1), 1-31.
- Drescher, C. F., Chin, E. G., Johnson L. R. & Johnson-Pynn, J. S. (2012). Exploring developmental assets in ugandan youth. *International Journal of Child, Youth and Family Studies*, 4 (1), 500–520.
- Eccles, J. & Gootman, A. (2002). Promoting adolescent development. In Authors. *Community programs to promote youth development* (pp. 41-118). Washington, D.C: National Research Council/ Institute of Medicine.
- Eccles, J. S., Barber, B. L., Stone, M. R. & Hunt, J. (2003). Extracurricular activities and adolescent development. *Journal of Social Issues*, 59 (4), 865-889.
- Eccles, J. Templeton, J. Barber, B. & Stone, M. (2003) Adolescence and emerging adulthood: The critical passage ways to adulthood. In M. H. Bornstein, L. Davidson, C. L. M. Keyes, & K. A. Moore. *Well-being: Positive development across the life course* (pp. 383-406). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Eisenberg, N. (2007). Empathy-related responding: Its role in positive development and socialization correlates. In R. K. Silbereisen & R. M. Lerner. *Approaches to Positive Youth Development* (pp. 75–91). London: Sage Publications.

- Fenton, C., Brooks, F., Spencer, N. H. & Morgan, A. (2009). Sustaining a positive body image in adolescence: an assets-based analysis. *Health & Social Care in the Community*, 18 (2), 189-198. doi: 10.1111/j.1365-2524.2009.00888.x
- Fernandes, H. (2007). *O bem-estar psicológico em adolescentes: uma abordagem centrada no florescimento humano* (Tese de Doutoramento em Psicologia). Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Fernandes, H. M., Vasconcelos Raposo, J., Bertelli, R. & Almeida, L. (2011). Satisfação escolar e bem-estar psicológico em adolescentes portugueses. *Revista Lusófona de Educação*, 18, 155-172. Retirado de <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/viewFile/2569/1993>
- Fernandes, H.M., Vasconcelos-Raposo, J., & Teixeira, C.M. (2010), Preliminary analysis of the psychometric properties of Ryff's scales of psychological well-being in Portuguese adolescents. *The Spanish Journal of Psychology*, 13 (2), 1032-1043. Retirado de http://www.researchgate.net/profile/Carla_Teixeira4/publications
- Ferraz, R. B., Tavares, H. & Zilberman, M. L. (2007). Felicidade: Uma revisão. *Revista Psiquiatria Clínica*, 34 (5), 234-242. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/rpc/v34n5/a05v34n5.pdf>
- Fetro, J. V., Rhodes, D. L., & Hey, D. W. (2011). Perceived personal and social competence: Development of valid and reliable measures. *Health Educator*, 43 (1), 19-26.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd Ed.). London: Sage Publications.
- Fraser-Tomas, J., Côté, J. & MacDonald D. J. (2010). Community size in youth sport settings: Examining developmental assets and sport withdrawal. *Revue phénEPS / PHEnex Journal*, 2 (2), 1-9.
- Freire, T., Araújo, M., Teixeira, A., & Lima, I. (2012). Implementação e avaliação de um programa de intervenção em grupo para o desenvolvimento positivo de adolescentes: Desafio: ser+. *Psicologia Educação e Cultura*, XVI (1), 231-255. Retirado de <http://pec.ispgaya.pt/index.php/publicacoes/81-volume-xvi-n-1/692-teresa-freire-marta-araujo-ana-teixeira-escola-de-psicologia-universidade-do-minho-isabel-lima-instituto-nun-alvres>
- Freire, T., Zenhas, F., Tavares, D. & Iglésias, C. (2013). Felicidade hedónica e eudaimónica: Um estudo com adolescentes portugueses. *Análise Psicológica*, 31 (4), 329-342.
- Fusco D. R. (2008). School vs. afterschool: A study of equity in supporting children's development. *Journal of Research in Childhood Education*, 22 (4), 391-403. doi: 10.1080/02568540809594635
- Gama, S. (2003). *Diário: Pequena história da minha vida de professor*. (12^a Ed.). Sintra: Edições Arrábida.
- Gardner, J. M., Williams, K. R., Guerra, N. G., & Walker, I. (2011). The Jamaica youth survey: assessing core competencies and risk for aggression among Jamaican youth. *Caribbean Quarterly*, 57, 35-53. Retirado de <http://sites.udel.edu/paclab/youth-assessments/jamaica-youth-survey/>
- Gaspar, T., Matos, M. G., Ribeiro, J. L. P. & Leal, I. (2006). Qualidade de vida e bem-estar em crianças e adolescentes. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 2 (2), 47-60. Retirado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1808-56872006000200005&script=sci_arttext

- Giddens, A. (2002). *As Consequências da Modernidade* (4ª Ed.). Oeiras: Celta Editora.
- Gomez, B. J. & Ang, P. M. M. (2007). Promoting Positive Youth Development in schools. *Theory Into Practice*, 46 (2), 97-104. doi: 10.1080/00405840701232752
- Guerra, N. G., & Bradshaw, C. P. (2008). Linking the prevention of problem behaviors and positive youth development: Core competencies for positive youth development and risk prevention. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 122, 1-17. doi: 10.1002/cd.225
- Gutiérrez, M. & Gonçalves, T. O. (2013). Activos para el desarrollo, ajuste escolar y bienestar subjetivo de los adolescentes. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 13 (3), 339-355.
- Haggerty, K., Elgin, J. & Woolley, A. (2011). *Social-Emotional Learning assessment measures for middle school youth*. s.l.: Raikes Foundation. Retirado de <http://raikesfoundation.org/Documents/SELTools.pdf>
- Hird, S. (2003). *Individual wellbeing: A report for the Scottish executive and Scottish neighbourhood statistics*. S.l.: NHS Health Scotland.
- Hunter J. P. & Csikszentmihayi, M. (2003). The positive psychology of interested adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 32 (1), 27-35.
- ICAJE (1994). *Pedagogia Inaciana: uma abordagem prática*. Lisboa: Gracos.
- International Positive Psychology Association (2014). Retirado de <http://www.ippanetwork.org/>
- Jacobi, P. R. (2005). Educação ambiental: O desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. *Educação e Pesquisa*, 31 (2), 233-250.
- Janeiro, I. & Soromenho G. (2013). Metodologias de investigação: Metodologias em psicologia de educação e utilização de estatísticas com o SPSS. In: F. H. Veiga (Coord.). *Psicologia da educação: teoria, investigação e aplicação*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Justino, D. (2010). *Difícil é educá-los*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos/Relógio D'Água Editores.
- Kelley, T. M. (2004). Positive psychology and adolescent mental health: False promise or true breakthrough? *Adolescence*, 39 (154), 257-278.
- Kesebir, P. & Diener, E. (2008). In pursuit of happiness: Empirical answers to philosophical questions. *Perspectives on Psychological Science*, 3 (2), p117-125.
- King, P. E. (2007). Adolescents spirituality and positive youth development; A look at religion, social capital, and moral functioning. In R. K. Silbereisen & R. M. Lerner. *Approaches to Positive Youth Development* (pp. 227–242). London: Sage Publications.
- Kolvenbach P. H. (2001). La Universidad de la Compañía de Jesús a la luz del Carisma ignaciano. *Información S. J.*, 86, 128–141. Retirado de http://www.sjweb.info/documents/.../universidad_sp.doc
- Lamet, P.M. (2005). *Pedro Arrupe, o polémico geral dos Jesuítas: Da bomba de Hiroshima à crise do Pós-Concílio* (2ª Ed.). Coimbra: Edições Tenacitas e Editorial AO.
- Larson, R (2006). Positive youth development, willfull adolescents and mentoring. *Journal of Community Psychology*, 34, 6, 677-689.

- Larson, R. (2000). Toward a Psychology of Positive Youth Development. *American Psychologist*, 55 (1),170-183.
- Leffert, N., Benson P. L., Scales, P. C., Sharma, A. R., Drake, D. R & Blyth, D. A. (1998). Developmental assets: Measurement and prediction of risk behaviors among adolescents. *Applied Developmental Science*, 2 (4), 209-230, doi: 10.1207/s1532480xads0204_4
- Lerner, R. M. (2005). *Promoting positive youth development: theoretical and empirical bases (White paper). Workshop on the Science of Adolescent Health and Development, National Research Council.* Washington, DC: National Academy of Sciences.
- Lerner, R. M., Almerigi, J. B., Theokas, C. & Lerner, J. V. (2005). Positive Youth Development a view of the issues. *The Journal of Early Adolescence*, 25 (1), 10-26.
- Linley, A. P. (2013). Human strengths and well-being: finding the best within us at the intersection of eudaimonic philosophy, humanistic psychology, and positive psychology. In: A. S. Waterman (Ed.). *The best within us: Positive psychology perspectives on eudaimonia* (pp. 269-285). Washington, DC: American Psychological Association.
- Lofquist, K. J. (2009). *Developmental asset building in at-risk youth: A mixed methods study* (Dissertation for the Degree of Doctor in Education). Lincoln: University of Nebraska.
- Luthar, S. S., & Latendresse, S. J. (2005). Children of the affluent: Challenges to well-being. *Current Directions in Psychological Science*, 14 (1), 49–53. doi:10.1111/j.0963-7214.2005.00333.x
- Macedo, R. M. S & Kublikowski, I. (2009). Valores positivos e desenvolvimento do adolescente: perfil de jovens paulistanos. *Psicologia em Estudo*, 14 (4), 689-698. Retirado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722009000400009
- Maia, J. M. & Williams, L. C. (2005). Fatores de risco e fatores de proteção ao desenvolvimento infantil: uma revisão da área. *Temas em Psicologia*, 13 (2), 91–103. Retirado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2005000200002
- Maia, M. (2013). *O bem-estar psicológico em adolescentes asmáticos : estudo comparativo com adolescentes saudáveis* (Dissertação de Mestrado em Psicologia). Lisboa: Faculdade Psicologia da Universidade de Lisboa.
- Martins, C. (2011). *Manual de análise de dados quantitativos com recurso ao IBM SPSS: Saber decidir, fazer, interpretar e redigir.* Braga: Psiquilibrios edições.
- Massé, R., Poulin, C., Dassa, C., Lambert, J. Bélaïr, S. & Battaglini, A. (1998a). Élaboration et validation d'un outil de mesure de la détresse psychologique dans une population non clinique de Québécois francophones. *Canadian Review of Public Health*, 89, 183–189.
- Massé, R., Poulin, C., Dassa, C., Lambert, J. Bélaïr, S. & Battaglini, A. (1998b). The structure of mental health: higher-order confirmatory factor analyses of Psychological distress and well-being measures. *Social Indicators Research*, 45, 475–504. Retirado de http://www.fss.ulaval.ca/cms/upload/ant/fichiers/masse_poulin_1998_structure_of_mental_health.pdf
- Matos, M. G. & Carvalhosa, S. F. (2001). A saúde dos adolescentes: Ambiente escolar e bem-estar. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 2 (2), 43-53.

- Matos, M. G. (Coord.) (2012a). *A saúde dos adolescentes portugueses: Relatório do estudo HBSC 2010*. Lisboa: Centro de Malária e Outras Doenças Tropicais/IHMT/UNL/FMH/UTL.
- Matos, M. G. (2012b) Saúde e desenvolvimento in: M. G. Matos & G. Tomé (Eds.). *Aventura social: promoção de competências e do capital social para um empreendedorismo com saúde na escola e na comunidade*. Lisboa: Placebo Editora.
- McMahon, D. (2009). *Uma história da felicidade*. Lisboa: Edições 70.
- McMahon, D. M. (2005). The Quest for Happiness. *Wilson Quarterly*, 29 (1), p. 62-71.
- Merrell, H. W. & Gueldner, B. A. (2010). *Social and Emotional Learning in the Classroom. Promoting mental health and academic success*. New York: The Guilford press.
- Monteiro, S. (2012). Adaptação portuguesa da escala de medida de manifestação de bem-estar psicológico com estudantes universitários – EMMBEP. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 2012, 13 (1), 66-77.
- Mooney, K. S., Laursen, B. & Adams, R. E. (2007). Social support and positive development: Looking on the bright side of adolescents close relationships. In R. K. Silbereisen & R. M. Lerner. *Approaches to Positive Youth Development* (pp. 189 – 203). London: Sage Publications.
- Moore & Keys (2003). A brief history of the study of well-being in children and adults. In M. H. Bornstein, L. Davidson, C. L. M. Keyes, & K. A. Moore. *Well-being: Positive development across the life course* (pp. 1-11). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates
- Morin, E. (2002). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Nano, L. (2012). Building blocks for raising healthy and successful youth: A profile of development assets of youth living in Tirana city, Albania. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 3 (1), pp. 89-97.
- Novo, R. F. (2003). *Para além da eudaimonia: o bem-estar psicológico em mulheres na idade adulta avançada*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Oliveira, M. R. & Junges, J. R. (2012). Saúde mental e espiritualidade/religiosidade: a visão de psicólogos. *Estudos de Psicologia*, 17 (3), 469-476. Retirado de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-294X2012000300016&script=sci_arttext
- Oman, R. F., Vesely, S. K., McLeroy, K. R., Harris-Wyatt, V., Aspy, C. B., Rodine, S. & Marshall, L. (2002). Reliability and validity of the Youth Asset Survey (YAS). *Journal Of Adolescent Health*, 31, 247–255.
- Pajares, F. (2006). Self-efficacy during childhood and adolescence: Implications for teachers and parents. In: F. Pajares & T. C. Urdan (Eds.). *Self- efficacy beliefs in adolescents* (pp. 339-367). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Papalia, D. E & Feldman, R. D. (2013). *Desenvolvimento humano* (12ª Ed.). São Paulo: McGraw-Hill e Artmed.
- Papalia, D. E., Olds, S. W. & Feldman, R. D. (2003). *O mundo da criança* (8ª Ed.). Lisboa: Editora McGraw-Hill
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. New York, NY: Oxford University Press.

- Pinheiro, A. M. F. (2011). *O ensino privado em Portugal: as razões de escolha dos encarregados de educação/ pais (Dissertação de Mestrado em Administração e Organização escolar)*. Braga: Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Católica Portuguesa.
- Pollard, E. L & Rosenberg (2003). The strengths-based approach to child well-being: Let's begin with the end in mind. In M. H. Bornstein, L. Davidson, C. L. M. Keyes, & K. A. Moore. *Well-being: Positive development across the life course* (pp. 13-21). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Proctor, C., Tsukayama, E., Wood, A. M., Maltby, J., Eades, J. F. & Linley, P. A. (2011). Strengths Gym: The impact of a character strengths-based intervention on the life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology*, 6 (5), 377-388. doi: 10.1080/17439760.2011.594079
- Racz, S. J., McMahon, R. J., & Luthar, S. S. (2011). Risky Behavior in affluent youth: Examining the co-occurrence and consequences of multiple problem behaviors. *Journal of Child and Family Studies*, 20 (1), 120–128. doi:10.1007/s10826-010-9385-4
- Reis, V. J. O. (2009). *Crianças e jovens em risco: contributos para a organização de critérios de avaliação de factores de risco* (Tese de Doutoramento em Psicologia Clínica). Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação Universidade de Coimbra. Retirado de <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/11781/1/tese%20versao%20reformulada%20final2.pdf>
- Remédios, C. I. (2010). *O bem-estar psicológico e as competências pessoais e sociais na adolescência* (Dissertação de Mestrado em Psicologia). Lisboa: Faculdade Psicologia da Universidade de Lisboa. Retirado de <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/2792>
- Rhodes, D. L. (2009). *An exploratory study of the relationship among perceived personal and social competence, health risk behaviors, and academic achievement of selected undergraduate students* (Doctor of Philosophy Degree Dissertation in Health Education). Illinois: Southern Illinois University Carbondale. Retirado de <http://opensiuc.lib.siu.edu/dissertations>
- Rose, H. (2006). Asset-based development for child and youth care. *Reclaiming Children And Youth*, 14 (4), 236-240.
- Ryan, R., & Deci, E. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Reviews Psychology*, 52, 141-166.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081.
- Ryff, C. D. (2013). Eudaimonic well-being and health: Mapping consequences of self-realization. In: A. S. Waterman (Ed.). *The best within us: Positive psychology perspectives on eudaimonia* (pp. 77-98). Washington, DC: American Psychological Association.
- Ryff, C.D., & Singer, B. (1996). Psychological well-being: Meaning, measurement, and implications for psychotherapy research. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 65, 14–23.
- Santos, A. J. & Gonçalves, C. E. (2012). Tradução do Sources of Enjoyment in Youth Sport Questionnaire e do Developmental Assents Profile para jovens atletas portugueses.

- Annals of research in sport And physical activity* (pp. 9-36). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Saúde, A. C. (2011). *Bullying e bem-estar psicológico em alunos dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e secundário* (Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação). Lisboa: Faculdade de Psicologia da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Retirado de http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/1684/Tese_Ana%20Catarina%20Sa%C3%BAde.pdf?sequence=1
- Scales, P. C. (1999). Reducing risks and building developmental assets: Essential actions for promoting adolescent health. *Journal of School Health*, 69 (3), 113 – 119.
- Scales, P. C. (2011). Youth developmental assets in global perspective: Results from international adaptations of the Developmental Assets Profile. *Child Indicators Research*, 4, 619–645. doi: 10.1007/s12187-011-9112-8
- Scales, P. C. (2014). Developmental assets and the promotion of well-being in middle childhood. In: A. Bem-Arieh, F. Casas, I. Fronès & J. E. Korbin (Eds.). *Handbook of Child Well-Being* (pp.1649-1678). Netherlands: Springer.
- Scales, P. C., Benson, P. L., Leffert, N. & Blyth, D. A. (2000). Contribution of developmental assets to the prediction of thriving among adolescents. *Applied Developmental Science*, 4 (1), 27-46. doi: 10.1207/S1532480XADS0401_3
- Scales, P. C., Benson, P. L., Roehlkepartain, E. C., Sesma, A. & Dulmenb, M. (2006). The role of developmental assets in predicting academic achievement: A longitudinal study. *Journal of Adolescence*, 29, 691–708.
- Scales, P. C., Roehlkepartain E. C. & Fraher, K. (2012). *Do developmental assets make a difference in majority-world contexts? A preliminary study of the relationships between developmental assets and selected international development priorities*. Minneapolis: Search Institute.
- Schoon, I. (2007). Life chances and opportunities in times of social change: Evidence from two british cohorts. In R. K. Silbereisen & R. M. Lerner. *Approaches to Positive Youth Development* (pp. 157 – 171). London: Sage Publications.
- Scliar, M. (2007). História do Conceito de Saúde. *Physis: Rev. Saúde Coletiva, Rio de Janeiro*, 17 (1), 29-41. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/physis/v17n1/v17n1a03>
- Search Institute (2005). *Developmental Assets Profile: User manual*. Minneapolis: Search Institute.
- Search Institute (2006). *40 Developmental Assets for Adolescents (ages 12-18)*. Minneapolis: Search Institute.
- Search Institute (2011). *Developmental Assets: A Profile of Your Youth for Palo Alto Unified School District High Schools*. Minneapolis: Search Institute.
- Search Institute (2013). *Developmental Assets Profile: Technical summary*. Minneapolis: Search Institute
- Seligman, M. (1999). The President’s address. *American Psychologist*, 54 (8), pp. 559-562.
- Seligman, M., & Csikszentmihaly, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 5 (1), 5-14. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.5.

- Sesma, A., Mannes, M. & Scales, P. C. (2013). Positive Adaptation, Resilience and the Developmental Assets Framework. In: S. Goldstein & R. B. Brooks. *Handbook of Resilience in Children* (pp. 427-442). New York: Springer.
- Sherrod, L. (2007). Civic engagement as an expression of positive youth development. In R. K. Silbereisen & R. M. Lerner. *Approaches to Positive Youth Development* (pp. 59 – 75). London: Sage Publications.
- Silbereisen, R. K. & Lerner, R. M. (2007). Approaches to positive youth development: A view of the issues. In Authors (Eds.). *Approaches to positive youth development* (pp. 3-30). London: Sage Publications.
- Simões, C. (2007). *Comportamentos de risco na adolescência*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Simões, C. (2010). Adolescentes e comportamentos de saúde. *Alicerces, III* (3), 223-41. Retirado de <http://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/769>
- Siqueira, M. M. M. & Padovam, V. A. R. (2008). Bases teóricas de bem-estar subjetivo, bem-estar psicológico e bem-estar no trabalho. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 24* (2), 201-209.
- Small, S. & Memmo, M. (2004). Contemporary models of youth development and problem prevention: Toward an integration of terms, concepts, and models. *Family Relations, 53*, 3-11.
- Sprinthall, N. A. & Collins, W. A. (2011). *Psicologia do adolescente: Uma abordagem desenvolvimentista* (5ª Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stearns, P. N. (2012). The history of happiness how the pursuit of contentment has shaped the west's culture and economy. *Harvard Business Review, 90* (1/2), 104-109. Retirado de <http://hbr.org/product/the-history-of-happiness/an/R1201H-PDF-ENG>
- Suárez-Orozco, M. M. (2005). Rethinking education in the global era. *Phi Delta Kappan: A special section on education in a global era, 87* (3), 209-212.
- Suárez-Orozco M. M. & Sattin C. (2007). Wanted: Global Citizens. *Educational Leadership, 64* (7), 58-62.
- Sudbrack, M. F. O. & Dalbosco, C. (2005). Escola como contexto de protecção: reflectindo sobre o papel do educador na prevenção do uso indevido de drogas. *Proceedings of the 1th Simpósio Internacional do Adolescente. São Paulo*. Retirado de http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000082005000200082&script=sci_arttext
- Teixeira, M. (1995). *O professor e a escola: Perspetivas organizacionais*. Lisboa: Editora McGraw-Hill.
- Theokas, C., Almerigi, J., Lerner, R. M., Dowling, E. M., Benson, P. L., & Scales, P. C. (2005). Conceptualizing and modeling individual and ecological asset components of thriving in early adolescence. *Journal of Early Adolescence, 25* (1), 113-143.
- Theokas, C., Lerner, R. M. & Phelps, E. (2005). Developmental assets and the promotion of positive development: Findings from search institute data. *Focal Point Research, Policy, and Practice in Children's Mental Health, 19* (1), 27-30.
- Tilley, C. L. (2011). Developmental Assets. *School Library Monthly, 37* (7), 41-44.

- Topping, C. (2014). Developmental Assets. In A. C. Michalos. *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research* (pp. 1604-1605). Netherlands: Springer.
- Tuckman, B. W. (2012). *Manual de investigação em educação* (4ª Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Uhlendorf, U. (2004). The concept of developmental task and its significance for education and social work. *Social work and society*, 2 (1), pp. 54-63.
- Veiga, F. H. & Magalhães, J. (2013). Psicologia e educação. In F. H. Veiga (Coord.). *Psicologia da Educação: Teoria, investigação e aplicação – Envolvimento dos alunos na escola* (pp. 27-66). Lisboa: Climepsi Editores.
- Wagener L. M., Furrow J. L., King P. E., Leffert, N. & Benson, P. (2003). Religious Involvement and Developmental Resources in Youth. *Review of Religious Research*, 44 (3), 271-284. Retirado de <http://www.jstor.org/discover/3512387?sid=21105474167583&uid=3738880&uid=37914&uid=2&uid=2134&uid=70&uid=3&uid=2487915273&uid=368665151&uid=62&uid=60&uid=67&uid=2487915283&uid=37912>
- Waterman, A. S. & Schwartz, S. J. (2013). Eudaimonic identity theory. In A. S. Waterman, (Ed.). *The best within us: Positive psychology perspectives on eudaimonia* (pp. 99-118). Washington, DC: American Psychological Association.
- Waterman, A. S. (2013). Introduction: Considering the nature of a life well-lived— Intersections of positive psychology and eudaimonist philosophy. In Author (Ed.). *The best within us: Positive psychology perspectives on eudaimonia* (pp. 3-17). Washington, DC: American Psychological Association.
- Whitlock, J. L. (2006) Youth perceptions of life at school: Contextual correlates of school connectedness in adolescence. *Applied Developmental Science*, 10 (1), 13-29, DOI: 10.1207/s1532480xads1001_2
- Who (2014). *Adolescent health*. Retirado de http://www.who.int/topics/adolescent_health/en/
- WHO Regional Office for Europe (2014). *Adolescent health*. Retirado de <http://www.euro.who.int/en/health-topics/Life-stages/child-and-adolescent-health/adolescent-health>
- Williamson, A. A., Dierkhising, C. B. & Guerra N. G. (2013). Brief report: Piloting the Positive Life Changes (PLC) program for at-risk adolescents. *Journal of Adolescence*, 36, 623–628.
- Wilson-Ahlstrom, A., Yohalem, N., DuBois, D., Adler, P. J., Hillaker B. & Weikart, D. P. (2014). *From soft skills to hard data: Measuring youth program outcomes* (2nd Ed.). Washington, DC: The Fórum For Youth Investment. Retirado de http://forumfyi.org/files/Soft_Skills_Hard_Data.pdf
- Wood, A. M., Linley, P. A., Maltby, J., Kashdan, T. B. & Hurling, R. (2011). Using personal and psychological strengths leads to increases in well-being over time: A longitudinal study and the development of the strengths use questionnaire. *Personality and Individual Differences*, 50, 15–19.
- Zullig, K. J., Teoli, D. A. & Ward, R. M. (2011). Not all developmental assets are related to positive health outcomes in college students. *Health and Quality of Life Outcomes*, 9 (52), 1-10.

ANEXOS

Anexo A. Informação e pedido de colaboração aos pais

Informação enviada aos pais a 01/12/2003, entregue pelos Diretores de Ciclo aos Professores responsáveis de Turma (diretores de turma) que, por sua vez, o enviaram por email aos pais, pedindo resposta apenas na situação de verem algum inconveniente à participação dos seus educandos.

Caros pais e encarregados de educação,

No âmbito do trabalho que estou a desenvolver no CPA (projeto de Formação Humana), comecei o mestrado em Formação Pessoal e Social (Instituto de Educação – Universidade de Lisboa).

É uma oportunidade de levar mais longe a minha missão de colaborar na solidez do projeto educativo do colégio, bem como, de procurar instrumentos que ajudem na avaliação do trabalho desenvolvido.

Nesse sentido estou a realizar uma investigação com o título “*Fatores de bem-estar em ambiente escolar: um estudo com alunos adolescentes*”. O objetivo: a) perceber como é que os alunos se sentem neste momento do seu crescimento; b) como avaliam os diferentes fatores contextuais (suporte, participação, limites e expectativas e uso do tempo) e pessoais (envolvimento nas aprendizagens, valores, competências sociais e identidade) relacionados com o seu desenvolvimento; c) a relação entre o bem-estar e estes fatores.

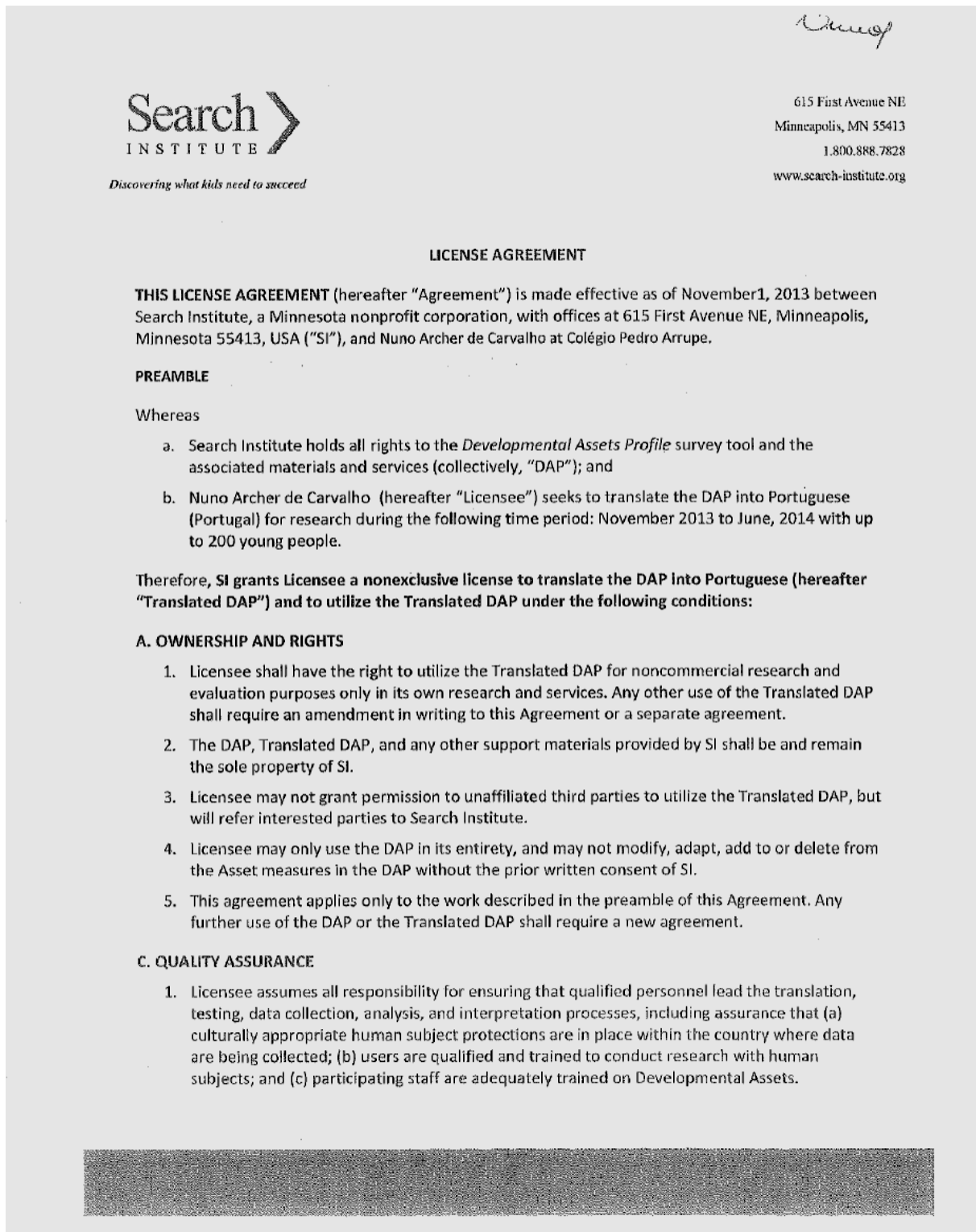
A investigação, com alunos do 6º, 9º e 11º ano, tem por base a resposta a um questionário online preenchido na escola que inclui uma caracterização geral do aluno, um conjunto de afirmações relacionadas com o bem-estar e um conjunto de afirmações relacionadas com os fatores de desenvolvimento.

Os questionários são anónimos, sendo cada aluno considerado no conjunto do seu ano de escolaridade.

Desde já obrigado pela colaboração.

Atentamente,
Nuno Archer

Anexo B. License agreement do Search Institute





—Page 2 —

2. Licensee shall provide the following to Search Institute for quality review and feedback at its own discretion: Independent back-translation to English of the Translated DAP; results of analyses of the psychometric properties of the Translated DAP, including tests of reliability and validity of the instrument.
3. SI retains the right to determine when a translation has achieved sufficient fidelity to the original English DAP that the Translated DAP may be used for research and evaluation purposes, based on results on psychometric tests that are consistent with results from other DAP translations. Until such approval has been granted, the Translated DAP shall not be administered. Such approval shall not be unreasonably withheld.

D. FEES AND PAYMENTS

1. Licensee shall assume all costs associated with staff training, translation, back translation, data entry, data analysis, local interpretation, and local utilization of the Translated DAP.

E. CREDIT AND ATTRIBUTION

1. The following copyright notice must be included on Translated DAPs:

The *Developmental Assets Profile* was translated to Portuguese by Nuno Archer de Carvalho under a licensing agreement with Search Institute, Minneapolis, MN, USA. www.search-institute.org. The *Developmental Assets Profile* is the sole property of Search Institute. Copyright © 2004. All rights reserved. Do not reproduce.

2. Appropriate copyright information and credit must be included on any resulting reports, presentations, or publications, consistent with standard practices for the form of publication or presentation.

F. DATA AND INSTRUMENT SHARING

1. Licensee will provide SI with an electronic copy of the final Translated DAP and the independent back-translation to English, which SI may utilize at its own discretion with no restrictions.
2. Licensee will provide SI with an electronic data file of all data gathered using the DAP (including ID numbers linking individual respondents across each data collection, if available) within 45 days of data entry and cleaning. Data should be stripped of information that could identify individuals. Such data may be combined anonymously with other DAP data. SI reserves the right to analyze and publish reports, articles, or other publications that include these data.
3. Reports and other publications based on the Translated DAP data will be reviewed by each party prior to publication.

G. TERM OF AGREEMENT

1. This Agreement shall take effect upon signing and shall remain in effect until June, 2014, provided that all terms are maintained. It may be renewed by mutual consent in writing of both parties.

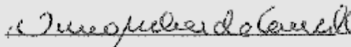
2. Either party may terminate this Agreement upon written notice to the other party if the other party: (i) is in default of any provision of this Agreement and fails to cure such default within thirty (30) days after being given written notice to do so; or (ii) makes an assignment for the benefit of creditors, or admits in writing its failure or inability to pay its debts as they become due, or becomes the subject of an "order for relief" within the meaning of that phrase in the U. S. Bankruptcy Code or other applicable law, or applies for or consents to the appointment of a receiver for any of its property.

H. OTHER CONDITIONS


1. **Limit of Liability.** Except as otherwise provided herein, in no event will either party be liable to the other party for any special, indirect, incidental, or consequential damages, including but not limited to, lost revenues arising out of or in connection with this agreement, whether such liability arises from any claim based upon contract, warranty, tort (including negligence), product liability or otherwise, and whether the party has been advised of the possibility of such loss or damage.
2. **Assignment.** Licensee may not assign this Agreement or any of its rights, duties, or obligations hereunder to any third party without the prior written consent of SI.
3. **Entire Agreement/Amendments.** This Agreement contains the entire agreement of the parties with respect to the subject matter hereof, and may be amended only by a written instrument signed by both parties.

IN WITNESS WHEREOF, SI and LJ have entered into this Agreement, effective as of date first written above.

FOR LICENSEE

Signature: 
Name: Nuno Archer de Carvalho
Title: Coordinator of Human Development
Department
Date: November 1, 2013

FOR SEARCH INSTITUTE

Signature: 
Name: Maura Shramko
Title: Research Specialist
Date: November 1, 2013

Anexo C. Apresentação do instrumento de avaliação utilizado

Fatores de bem-estar em ambiente escolar:
Um estudo com alunos adolescentes

Caro(a) aluno(a),

Vimos pedir que participes nesta investigação a realizar sobre educação. Porque nem todos pensamos ou vemos as coisas da mesma maneira, o objetivo é poder conhecer a tua opinião.

Este questionário está dividido em 3 partes. Depois da caracterização (primeira parte), vais encontrar dois questionários com várias afirmações relacionadas com o teu dia-a-dia. O desafio é, lendo com atenção cada afirmação, escolher a resposta com que mais concordas.

Isto não é um teste e portanto não há respostas certas e erradas. O importante é procurar responder a todas as perguntas com concentração e sinceridade. Os questionários são anónimos. Durante o preenchimento, caso tenhas alguma dúvida podes pedir ajuda. Obrigado pela participação!

1ª Parte: Caracterização

1. **Idade:** ____ anos 2. **Sexo:** feminino ; masculino 3. Ano escolaridade: ____ 4. Turma: ____

5. Nota no final do ano anterior a: 5.1 Matemática ____; 5.2 Português ____ 6. Número reprovações até agora: ____

7. **Ano entrada no CPA:** 2010/2011 ; 2011/ 2012 ; 2012/ 2013 ; 2013/ 2014 (este ano) ;

8. Fora do tempo de aulas participas noutras atividades que gostas (ex. musicais, desportivas, etc...)?

Não ; Sim ;

8.1 Se respondeste sim, onde? Escola ; Fora da escola ; Dentro e fora da escola .

9. Participas em atividades de solidariedade de carácter voluntário (por tua vontade)? Não ; Sim ;

9.1 Se respondeste sim, com que regularidade: 1 ou 2 vezes ano ; 1 ou 2 vezes mês ; 1 ou 2 vezes semana .

10. Até que ano de escolaridade pretendes estudar? 9º ano ; 12º ano ; licenciatura (curso superior) ;

11. Que profissão gostarias de vir a ter? _____

12. Qual é a tua religião? _____

13. Qua a tua nacionalidade _____ E a do teu pai? _____ E a da tua mãe?

15. No meu dia-a-dia:
(assinala com um X apenas uma hipótese)

| | 1. Discord o plenam ente | 2. Discord o | 3. Não discord o nem concord o | 4. Concor do | 5. Concor do totalme nte |
|---|--------------------------------------|--------------------|--|--------------------|--------------------------------------|
| Tento ser simpático(a) com as outras pessoas. Preocupo-me com o que sentem. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| Gosto de partilhar com os outros (comida, jogos, esferográficas, etc.). | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| Gosto de ajudar se alguém está magoado, aborrecido ou doente. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| Sou simpático(a) para os mais pequenos. | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |
| Gosto de ajudar os outros (pais, professores ou outros jovens). | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ |

Por favor vira a página para continuares a responder.

2ª Parte: Bem-estar

Vão-te ser apresentadas várias afirmações sobre o teu dia-a-dia. Para cada uma pedimos que dês a tua opinião escolhendo, isto é, assinalando com uma cruz (X) uma das cinco opções:

| 1 Discordo plenamente | 2 Discordo | 3 Não discordo nem concordo | 4 Concordo | 5 Concordo totalmente | |
|---|-----------------------|-----------------------------------|-----------------------|-----------------------------|-----------------------|
| 1. É mais importante estar contente comigo próprio(a), do que ter a aprovação dos outros. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 2. Acho desgastante não conseguir fazer tudo o que tenho para fazer em cada dia. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 3. Com o passar dos tempos, ganhei um maior entendimento sobre a vida, tornando-me mais forte e capaz como pessoa. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 4. As pessoas poderiam descrever-me como uma pessoa generosa e sempre pronta a partilhar o meu tempo com os outros. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 5. Ainda não sei o rumo que quero dar à minha vida. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 6. De um modo geral, sinto-me confiante e bem comigo próprio(a). | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 7. Eu avalio-me pelo que penso ser mais importante para mim e não por aquilo que os outros pensam. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 8. No geral, sinto que sou responsável pela situação em que me encontro. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 9. Para mim, a vida tem sido um processo contínuo de aprendizagem, mudança e crescimento. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 10. Para mim é importante ouvir os meus amigos falar dos seus problemas. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 11. Algumas pessoas não sabem o que querem fazer na vida, mas eu sei. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 12. Gosto da maior parte dos aspetos da minha personalidade. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 13. Raramente as pessoas me levam a fazer coisas que não quero fazer. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 14. O meu dia-a-dia é ocupado, mas sinto-me satisfeito por dar conta do recado. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 15. Penso que é importante ter novas experiências que ponham em causa a forma como pensamos acerca de nós próprios e o mundo. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 16. Sei que posso confiar nos meus amigos e eles sabem que podem confiar em mim. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 17. Os meus objetivos na vida têm sido mais uma fonte de satisfação, do que uma fonte de desilusão. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 18. Na maior parte dos casos tenho orgulho no que sou e na vida que levo. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 19. Sou o tipo de pessoa que pensa e age de modo a agradar os outros. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 20. Se não estivesse satisfeito com a minha vida, tentaria mudá-la. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 21. Sinto que continuo a aprender mais acerca de mim próprio(a) à medida que o tempo passa. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 22. Sinto que tiro imenso partido das minhas amizades. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 23. Sou uma pessoa que não desiste dos seus objetivos. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 24. Quando me comparo com amigos e conhecidos, sinto-me bem em ser quem sou. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 25. Tenho confiança nas minhas opiniões, mesmo quando são diferentes das outras pessoas. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 26. Sou bastante competente a gerir as minhas responsabilidades do dia-a-dia. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 27. Sou o tipo de pessoa que gosta de experimentar coisas novas. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 28. Tenho muitas pessoas a quem recorrer quando preciso de desabafar. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 29. Tenho prazer em fazer planos para o futuro e torna-los realidade. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 30. Quando revejo a minha vida, fico contente com a forma como as coisas correram. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Por favor vira a página para continuares a responder.

3ª Parte: Aspetos positivos

Mais uma vez vais encontrar um conjunto de afirmações sobre aspetos relacionados contigo, a escola, a família ou a comunidade. Desta vez, para responderes, pensa como cada frase te descreve agora (neste momento) ou nos próximos três meses e diz-nos se é verdade escolhendo, isto é assinalando com uma cruz (X), uma das quatro opções:

| | 0 Nunca ou raramente | 1 Pouco ou às vezes | 2 Muito ou frequentemente | 3 Completamente ou quase sempre |
|---|-------------------------|------------------------|------------------------------|------------------------------------|
| 1. Defendo as coisas em que acredito. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 2. Sinto que controlo a minha vida e o meu futuro. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 3. Sinto-me bem em relação a mim próprio(a). | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 4. Evito coisas perigosas ou pouco saudáveis. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 5. Gosto de ler ou que me leiam. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 6. Crio amizades com outras pessoas. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 7. Gosto da escola. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 8. Faço os meus trabalhos de casa. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 9. Afasto-me do tabaco, álcool e outras drogas. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 10. Gosto de aprender. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 11. Exprimo os meus sentimentos de forma apropriada. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 12. Sinto-me bem sobre o meu futuro. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 13. Peço conselhos aos meus pais. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 14. Lido com a frustração de forma positiva. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 15. Arranjo formas boas de lidar com os desafios. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 16. Penso que é importante ajudar as outras pessoas. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 17. Sinto-me seguro(a) em casa. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 18. Planeio antecipadamente e faço boas escolhas. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 19. Resisto às más influências. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 20. Resolvo conflitos sem que ninguém fique magoado. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 21. Sinto que sou valorizado(a) e apreciado(a) pelos outros. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 22. Assumo responsabilidade pelo que faço. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 23. Digo a verdade mesmo quando não é fácil. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 24. Aceito pessoas que são diferentes de mim. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 25. Sinto-me seguro(a) na escola. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 26. Estou empenhado(a) ativamente em aprender coisas novas. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 27. Estou a desenvolver um sentido para a minha vida. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 28. Sou encorajado(a) a tentar coisas que possam ser boas para mim. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 29. Sou incluído(a) nas tarefas e decisões familiares. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 30. Estou a ajudar a minha comunidade a tornar-se um local melhor. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 31. Estou envolvido(a) num grupo religioso ou em atividades religiosas. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 32. Estou a adquirir bons hábitos de saúde. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 33. Sou encorajado(a) a ajudar os outros. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 34. Estou envolvido(a) num desporto, clube ou outro grupo. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 35. Estou a tentar ajudar a resolver problemas sociais. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 36. Dão-me responsabilidades e funções úteis | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Por favor vira a página para continuares a responder.

| | | | | |
|---|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|
| 37. Estou a desenvolver respeito pelas outras pessoas. | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 |
| 38. Quero ter sucesso na escola e noutras atividades. | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 |
| 39. Sou sensível às necessidades e sentimentos dos outros. | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 |
| 40. Estou envolvido(a) em atividades criativas, tais como música, teatro ou arte. | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 |
| 41. Sirvo os outros na minha comunidade. | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 |
| 42. Passo tempo de qualidade em casa com os meus pais. | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 |
| 43. Tenho amigos que me dão bons exemplos. | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 |
| 44. Estou numa escola que estabelece regras claras para os alunos. | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 |
| 45. Tenho adultos que são bons exemplos para mim. | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 |
| 46. A zona onde vivo é segura. | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 |
| 47. Tenho pais que me ajudam a ter sucesso. | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 |
| 48. Tenho bons vizinhos que se preocupam comigo. | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 |
| 49. Estou numa escola que se preocupa com os alunos e os encoraja. | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 |
| 50. Tenho professores que me encorajam a desenvolver-me e a ir mais longe. | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 |
| 51. Além dos meus pais tenho apoio de outros adultos. | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 |
| 52. Tenho uma família que me dá regras claras. | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 |
| 53. Tenho pais que me encorajam a ser bom(a) aluno(a). | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 |
| 54. Tenho uma família que me dá amor e apoio. | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 |
| 55. Tenho vizinhos que ajudam a olhar por mim. | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 |
| 56. Tenho pais que são bons a falar comigo sobre as coisas. | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 |
| 57. Estou numa escola que aplica as regras de forma justa. | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 |
| 58. Tenho uma família que sabe onde estou e o que faço. | <input type="radio"/> 0 | <input type="radio"/> 1 | <input type="radio"/> 2 | <input type="radio"/> 3 |

Outras questões:

| | | | |
|---|--|--|--|
| 18. Consideras-te um aluno(a) criativo(a)? | Não - <input type="checkbox"/> ; Sim - <input type="checkbox"/> | 18.1 Os teus professores consideram-te criativo(a)? | Não - <input type="checkbox"/> ; Sim - <input type="checkbox"/> |
| 19. Consideras-te sobredotado(a)? | Não - <input type="checkbox"/> ; Sim - <input type="checkbox"/> | 19.2 Os teus professores consideram-te sobredotado(a)? | Não - <input type="checkbox"/> ; Sim - <input type="checkbox"/> |
| 20. Consideras que tens facilidade de aprendizagem? | Não - <input type="checkbox"/> ; Sim - <input type="checkbox"/> | 21.1 Os teus professores acham que tens facilidade de aprendizagem? | Não - <input type="checkbox"/> ; Sim - <input type="checkbox"/> |
| 21. Sentes atração pelo trabalho difícil? | Não - <input type="checkbox"/> ; Sim - <input type="checkbox"/> | 22.1 Os teus professores acham que sentes atração pelo trabalho difícil? | Não - <input type="checkbox"/> ; Sim - <input type="checkbox"/> |

Obrigado pela tua colaboração.

Site com instrument online:

https://docs.google.com/forms/d/1ijKIU1m92G9m9_NY2a68Hva0BOwSMl6bKBkDPq8uZdc/viewform

Anexo D. Propostas no âmbito do PYD

1. Competências pessoais e sociais

Tabela 1

Competências pessoais e sociais de Fetro, Rhodes e Hey

| Constructos | Breve apresentação |
|----------------------------|--|
| Competências intrapessoais | Compreende e é capaz de lidar com as suas emoções e pratica a auto-disciplina. |
| Competências interpessoais | É capaz de trabalhar com os outros, desenvolve amizades e relações através da comunicação, cooperação, empatia e negociação. |
| Competências de coping | É capaz de se adaptar e ser flexível e assumir responsabilidade pessoal pelas suas ações. |
| Competências de julgamento | Planeia e avalia as situações, toma decisões saudáveis e é possui competências de resolução de problemas. |

Legenda: Adaptado de “Perceived personal and social competence: Development of valid and reliable measures” de J. V. Fetro, D. L. Rhodes & D. W. Hey, 2011, *Health Educator*, 43(1), 19-26.

Tabela 2

Competências pessoais e sociais de Fetro, Rhodes e Hey: consistência interna

| Constructo | Instrumento | Itens | α^a | α^b |
|--|--|-------|------------|------------|
| Competências intrapessoais (115 itens) | Sense of Hope, Purpose, and Future Scale | 18 | .96 | .964 |
| | Self-Concept Scale | 7 | | |
| | Self-Esteem Scale | 22 | | |
| | Understanding Emotions Scale | 17 | | |
| | Self-Discipline Scale | 8 | | |
| | Locus of Control Scale | 13 | | |
| | Personal Responsibility Scale | 11 | | |
| | Autonomy and Independence Scale | 13 | | |
| Competências interpessoais (65 itens) | Value System Scale | 6 | .91 | .914 |
| | Developing and Maintaining Relationships Scale | 29 | | |
| | Communication Skills Scale | 13 | | |
| | Conflict Resolution Scale | 13 | | |
| Competências de coping (68 itens) | Empathy Scale | 10 | .89 | .899 |
| | Adaptability Scale | 6 | | |
| | Stress Response and Reaction Scale | 21 | | |
| | Support Systems and Resources Scale | 15 | | |
| | Time Management Scale | 6 | | |
| Competências de julgamento (36 itens) | Stress Management Scale | 20 | .91 | .916 |
| | Defining Problem or Issue Scale | 6 | | |
| | Predicting Outcomes or Consequences Scale | 4 | | |
| | Solutions Scale | 7 | | |
| | Goal Setting Scale | 11 | | |
| | Assessing Information and Resources Scale | 8 | | |

Legenda:

^a Adaptado de “Perceived personal and social competence: Development of valid and reliable measures” de J. V. Fetro, D. L. Rhodes & D. W. Hey, 2011, *Health Educator*, 43(1), 19-26.

^b Adaptado de “An exploratory study of the relationship among perceived personal and social

competence, health risk behaviors, and academic achievement of selected undergraduate students (dissertation Doctor of Philosophy degree in Health Education)” de D. L. Rhodes, 2009, Southern Illinois University Carbondale, Illinois. Retirado de <http://opensiuc.lib.siu.edu/dissertations>

Tabela 3

Competências pessoais e sociais de Guerra & Bradshaw

| Constructo | Descrição |
|--------------------------|---|
| Sentido positivo de si | |
| Auto-consciência | Consciência de si mesmo enquanto reflexo do processo de construção de uma identidade coerente que permite noção de sentido e direção. |
| Agency | Assumir “agência” das suas ações, decisões e vida e um sentido de auto-eficácia, ou seja, das crenças em torno da capacidade para agir e influenciar os diferentes acontecimentos da sua vida. |
| Self-estem | Julgamentos globais do valor pessoal. |
| Autocontrolo | Capacidade para regular e gerir estados emocionais internos e o comportamento associada na investigação aos relacionamentos positivos, comportamentos saudáveis e ajustamento e bem-estar. |
| Tomada de decisão | Muitas das decisões diárias e de longo-prazo dos adolescentes têm o potencial de afetar a sua vida presente e futura justificando as capacidades para tomar decisões efetivas. |
| Sistema moral de crenças | Crenças internas sobre comportamentos sociais (mal, justiça, integridade e responsabilidade) que influenciam processos como a capacidade de assumir perspetivas e de empatia, bem como, a construção de uma identidade moral que medeia o raciocínio e a ação moral. |
| Vinculação pro-social | Sentimento de pertença onde a pessoa percebe existir cuidado, reconhecimento, confiança e delegação de responsabilidades e tarefas (empowerment) em relação a ela e aos outros, tornando-se um estado psicológico com duas vias: ser cuidado e valorizado e cuidar e valorizar. |

Legenda: Adaptado de "Linking the Prevention of Problem Behaviors and Positive Youth Development: Core Competencies for Positive Youth Development and Risk Prevention", N. G. Guerra & C. P. Bradshaw, 2008, *New Directions for Child and Adolescent Development*, 122, 1-17. DOI: 10.1002/cd.225.

Tabela 4

Competências pessoais e sociais de Guerra & Bradshaw: consistência interna

| Constructo | Instrumentos | a | | b | |
|--------------------------|--|-------|--|-------|----------|
| | | Itens | α | Itens | α |
| Sentido positivo de si | Cognitive Authonomy and Self Evaluation (CASE) Inventory (Beckert, 2007) | 5 | ♂ .78 ♀ .73 | 10 | .88 |
| | Rosenberg Modified Self-Esteem Scale (Rosenberg, 1965) | 9 | | | |
| Autocontrolo | Boxer Impulsivity Scale (Boxer et al., 2008) | 5 | ♂ .41 ^c ♀ .51 ^c | 4 | .70 |
| | | | | | |
| Tomada de decisão | Cognitive Authonomy and Self Evaluation (CASE) Inventory (Beckert, 2007) | 8 | ♂ .70 ♀ .66 | 20 | .90 |
| Sistema moral de crenças | Normative Beliefs about Aggression Scale (Huesmann & Guerra, 1997) | 14 | ♂ .86 ♀ .86 | 10 | .86 |
| | | | | | |
| Vinculação pro- | Multidimensional Scale of Perceived | 11 | ♂ .85 | 10 | .82 |

| | | |
|--------|--|-------|
| social | Social Support (Canty-Mitchell & Zimet, 2000) Presence of Caring Scale (Springer & Phillips, 1995). | ♀ .85 |
|--------|--|-------|

Legenda:

^a Adaptado de "Linking the Prevention of Problem Behaviors and Positive Youth Development: Core Competencies for Positive Youth Development and Risk Prevention", N. G. Guerra & C. P. Bradshaw, 2008, *New Directions for Child and Adolescent Development*, 122, 1-17. DOI: 10.1002/cd.225

^b Adaptado de "Brief report: Piloting the Positive Life Changes (PLC) program for at-risk adolescents" de A. A. Williamson, C. B. Dierkhising, & N. G. Guerra N. G., 2013, *Journal of Adolescence* 36, 623–628.

^c Antes de serem retirados os itens invertidos que se revelaram problemáticos.

Competências sócioemocionais

Tabela 5

Elementos-chave do SEL

| Constructo | Descrição |
|-----------------------------------|---|
| Auto-consciência | Capacidade para identificar e reconhecer as emoções e pensamentos e a sua influencia no comportamento, incluindo a avaliação das suas forças, necessidades, valores, limitações e inclui sentido de auto-eficácia e desenvolvimento espiritual. |
| Auto-gestão | Auto-regulação interna, isto é, de regular as suas emoções, pensamentos e comportamentos de forma apropriada às diferentes situações, incluindo control dos impulsos, gestão do stress, disciplina pessoal, auto-motivação e ser capaz de estabelecer objetivos apropriados e organizar-se para os atingir. |
| Consciência social | Valoriza o relacionamento positivo com os outros e inclui a capacidade de assumir a perspectiva do outro, de empatia, de apreciação da diversidade humana e um respeito saudável pelos outros. Implica ainda a compreensão das normas éticas e sociais e a capacidade de reconhecer os recursos e suporte existente nos diferentes contextos (família, escola, comunidade). |
| Capacidades para o relacionamento | Capacidade para criar e manter relações saudáveis e compensadoras que exigem, além da consciência social, capacidades de comunicação (clareza na comunicação e escuta ativa), envolvimento social, cooperação, gestão de conflitos e da pressão social, procura de ajuda e oferta de ajuda. |
| Tomada de decisão responsável | Inclui a capacidade para identificar problemas, avaliar situações, usar competências de resolução de problemas, avaliar e refletir em torno das diferentes alternativas e o desenvolvimento de um sentido de responsabilidade pessoal, moral e ético. |

Legenda: Adaptado de "Social and Emotional Learning Core Competencies" de CASEL, 2014, retirado de <http://www.casel.org/social-and-emotional-learning/core-competencies/>; "Social and Emotional Learning in the Classroom. Promoting Mental health and academic success", de H. W. Merrell & K. R. Gueldner, 2010, New York: The Guilford press.

Forças de carácter

Tabela 6

Forças de carácter de Peterson & Seligman

| Virtudes | Forças de carácter |
|-----------------------------|------------------------------|
| 1. Sabedoria e conhecimento | Criatividade |
| | Curiosidade |
| | Espírito aberto |
| | Gosto por aprender |
| 2. Coragem | Perspetiva |
| | Bravura |
| | Persistência |
| | Integridade |
| | Vitalidade |
| 3. Humanidade | Amor |
| | Bondade |
| | Inteligência social |
| 4. Justiça | Cidadania |
| | Equidade |
| | Liderança |
| 5. Temperança | Perdoar e agradecer |
| | Humildade e modéstia |
| | Auto-regulação |
| 6. Transcendência | Apreciar beleza e excelência |
| | Gratidão |
| | Esperança |
| | Humor |
| | Espiritualidade |

Legenda: Adaptado de “Character strengths and virtues: A handbook and classification” de C. Peterson & M. E. P. Seligman, 2004, New York, NY: Oxford University Press.

Recursos de desenvolvimento

Tabela 7

Recursos pessoais e sociais promotores de bem-estar e desenvolvimento de Eccles & Gootman

| Dimensão | Recursos pessoais e sociais | |
|---------------------------------------|---|--|
| Desenvolvimento físico (saúde física) | <ul style="list-style-type: none"> Hábitos de saúde; Capacidades de gestão de riscos com a saúde. | |
| | <ul style="list-style-type: none"> Conhecimento das capacidades para a vida essenciais (life-skills) Conhecimento das capacidades vocacionais essenciais (vocational skills) | |
| Desenvolvimento intelectual | <ul style="list-style-type: none"> Sucesso escolar; Hábitos mentais – pensamento crítico e capacidade raciocínio Conhecimento aprofundado de mais do que uma cultura Capacidades de tomada de decisão Conhecimento capacidades necessárias para funcionar em contextos multi-culturais | |
| | <ul style="list-style-type: none"> Saúde mental incluindo auto-imagem Capacidades emocionais de auto-regulação Capacidades de coping Capacidades resolução de conflitos Mestria na motivação e motivação para resultados positivos | |
| | Desenvolvimento psicológico e emocional | |
| | | |
| | | |

| | |
|------------------------|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Confiança na eficácia pessoal • Orientação para planeamento do futuro e dos eventos de vida futuros • Sentido de autonomia/ responsabilidade pessoal • Otimismo associado ao realismo • Identidade pessoal e social coerente e positiva • Valores prossociais e culturalmente sensíveis • Espiritualidade ou sentido de um propósito para a vida “maior” • Carácter moral forte • Compromisso com uso positivo do tempo |
| Desenvolvimento social | <ul style="list-style-type: none"> • Relação – boas relações percebida e confiança com os pais, pares e outros adultos • Sentido de integração social – estar ligado e ser valorizado em redes sociais alargadas • Ligação às instituições prossociais/ convencionais – escola, igreja, programas juvenis • Capacidade para funcionar em contextos multi-culturais • Compromisso com envolvimento cívico. |

Legenda: Adaptado de “Promoting adolescent development” de J. Eccles & A. Gootman, 2002, em Authors. *Community Programs to Promote Youth Development* (pp. 41-118). Washington, D.C: National Research Council/ Institute of Medicine

Tabela 8

Características de contextos promotores de desenvolvimento positivo de Eccles & Gootman

| Características | Descrição |
|---|--|
| Segurança física e psicológica | Instalações e práticas que promovem interação segura no grupo e entre pares. |
| Estrutura apropriada | Definição de limites, expectativas e regras claras e consistentes, controlo suficientemente firme; continuidade e predictabilidade; fronteiras claras; monitorização apropriada à idade. |
| Relações de suporte | Acolhimento caloroso (Warmth), proximidade, connectedness, boa comunicação, cuidado (caring), suporte, orientação, vinculação segura e responsividade. |
| Oportunidades para fazer parte (to belong) | Inclusão significativa independente características étnicas, sexuais físicas ou outras; inclusão e envolvimento social; oportunidades formação identidade sociocultural; suporte para competências culturais e interculturais. |
| Normas sociais positivas | Regras de comportamento; expectativas; injunctions; forma de fazer as coisas; valores e moral; obrigações de serviço. |
| Suporte para eficácia e interesse (mattering) | Com base nos jovens; paráticas de empowerment que promovam a autonomia; fazer diferença real na comunidade e ser levado a sério; prática a partir de desafios significativos no sentido da capacitação, responsabilidade, fiabilidade (granting); práticas focadas mais no melhoramento do que em níveis de performance. |
| Oportunidades para desenvolver capacidades | Aprender capacidades físicas, intelectuais, psicológicas, emocionais e sociais; exposição a experiências intencionais de aprendizagem; aprender literacia cultural, mediática, capacidades comunicação e bons hábitos mentais; oportunidades ppara desenvolver capital social e cultural. |

| | |
|--|--|
| Integração de esforços da família, escola e comunidade | Consistência entre contextos; coordenação; sinergia. |
|--|--|

Legenda: Adaptado de “Promoting adolescent development” de J. Eccles & A. Gootman, 2002, em Authors. *Community Programs to Promote Youth Development* (pp. 41-118). Washington, D.C: National Research Council/ Institute of Medicine

Tabela 9

AHABS: Dimensões, número de itens e consistência Interna

| Dimensão | Itens | α |
|--|--------------|----------------------------|
| Suporte de pais e outros adultos | 7 | .85 |
| Dar explicações aos pais e outros adultos | 6 | .76 |
| Empowerment dos jovens | 5 | .78 |
| Apoio da escola | 4 | .78 |
| Percepção dos seu comportamentos de risco e dos comportamentos dos pares | 5 | .73 |
| Quantidade de apoio de outros adultos | 3 | .79 |
| Relações de empatia | 3 | .69 |

Legenda:

Adaptado de “Development of a youth survey to measure risk behaviors, attitudes and assets: examining multiple influences” B. Reininger, A. E. Evans, S. F. Grif, R. F. Valois, M. L. Vincent, D. Parra-Medina, D. J. Taylor & K. J. Zullig, 2003, *Health Education Research, Theory & Practice*, 18 (4), pp. 461-476.

Tabela 10

YAS: Dimensões, número de itens e consistência Interna

| Dimensão | Itens | α |
|-------------------------------------|--------------|----------------------------|
| Comunicação na família | 4 | .61 |
| Referências entre pares | 5 | .81 |
| Aspirações para o futuro | 2 | .67 |
| Escolhas responsáveis | 6 | .69 |
| Envolvimento comunitário | 6 | .78 |
| Respeito pelas outras culturas | 1 | / |
| Boas práticas de saúde | 1 | / |
| Uso do tempo (grupos e desporto) | 4 | .71 |
| Uso do tempo (religião) | 2 | .71 |
| Adultos de referência além dos pais | 6 | .74 |

Legenda:

Adaptado de “Reliability and Validity of the Youth Asset Survey (YAS)”, de R. F. Oman, S. K. Vesely, K. R. McLeroy, V. Harris-Wyatt, C. B. Aspy, S. Rodine & L. Marshall, 2002, *Journal Of Adolescent Health*, 31, 247-255.

Anexo E. Média recursos de desenvolvimento por país

Tabela 1

Média de Recursos de Desenvolvimento por país

| Países ^c | a | | | | b | | | | 2012 |
|------------------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|-------|
| | US | AL | JP | LB | BD | HN | RW | JO | PT |
| Amostra (N) | 1.312 | 259 | 13.946 | 1.138 | 997 | 534 | 658 | 959 | 201 |
| Idade | 11-19 | 10-18 | 10-18 | 11-22 | 12-18 | 14-25 | 16-28 | 12-18 | 10-18 |
| RD (Total) | 41,30 | 41,75 | 34,76 | 39,82 | 42,52 | 40,83 | 36,61 | 41,37 | 45,32 |
| RD-E (Total) | 20,67 | 19,99 | 17,80 | 19,41 | 20,70 | 19,96 | 17,26 | 20,56 | 23,46 |
| Suporte | 21,30 | 21,23 | 18,65 | 21,23 | 22,51 | 20,27 | 15,98 | 20,62 | 24,84 |
| Empowerment | 22,10 | 14,42 | 18,77 | 20,23 | 19,85 | 21,21 | 18,71 | 21,93 | 26,19 |
| Limites e expectativas | 21,10 | 23,64 | 18,66 | 20,84 | 23,57 | 22,52 | 17,97 | 20,86 | 25,12 |
| Uso construtivo do tempo | 18,18 | 18,54 | 14,77 | 15,36 | 16,88 | 15,85 | 16,38 | 18,81 | 13,08 |
| RD-I (Total) | 20,64 | 21,75 | 16,69 | 20,40 | 21,82 | 20,86 | 19,36 | 20,81 | 21,86 |
| Compromisso com aprendizagem | 20,40 | 23,97 | 17,47 | 10,09 | 25,69 | 22,96 | 19,47 | 22,30 | 22,19 |
| Valores positivos | 20,49 | 21,25 | 16,44 | 21,62 | 22,47 | 18,94 | 19,55 | 21,14 | 22,14 |
| Competências sociais | 21,53 | 21,25 | 18,67 | 21,86 | 19,65 | 19,51 | 19,47 | 19,99 | 22,96 |
| Identidade positiva | 20,14 | 20,10 | 14,93 | 19,00 | 19,48 | 22,03 | 18,97 | 19,81 | 22,96 |

Legenda:

^a “Youth developmental assets in global perspective: Results from international adaptations of the Developmental Assets Profile”, P. C. Scales, 2011, *Child Indicators Research*, 4, 619–645. doi: 10.1007/s12187-011-9112-8.

^b “Do Developmental Assets Make a Difference in Majority-World Contexts?: A Preliminary Study of the Relationships Between Developmental Assets and Selected International Development Priorities”, de P. C. Scales, E. C. Roehlkepartain & K. Fraher, 2012, Minneapolis: Search Institute.

^c Siglas dos países de acordo com norma ISSO 3166) - **AL** – Albânia; **BD** – Bangladesh; **US** – Estados Unidos da América; **HN** – Honduras; **JP** – Japão; **JO** – Jordânia; **LB** – Líbano; **PT** – Portugal; **RW** – Ruanda.