



**Bem-estar psicológico e recursos de desenvolvimento: caracterização em alunos
adolescentes**

Psychological well-being and developmental assets: assessment in adolescent students

**Bienestar psicológico y recursos de desarrollo: caracterización en estudiantes
adolescentes**

Nuno Archer de Carvalho¹ & Feliciano Henriques Veiga²

¹ Colégio Pedro Arrupe, Lisboa, Portugal. *E-mail:* narcher@campus.ul.pt *ORCID:* <https://orcid.org/0000-0001-6620-0804>

² Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal. *E-mail:* fhveiga@ie.ulisboa.pt *ORCID:* <https://orcid.org/0000-0002-2977-6238>

RESUMO

Enquadramento: No estudo do desenvolvimento psicossocial na adolescência atual, destacam-se duas perspectivas: (1) o bem-estar psicológico; e (2) os recursos de desenvolvimento. Objetivo: Neste contexto, procedeu-se à caracterização do bem-estar psicológico e dos recursos de desenvolvimento em adolescentes de uma escola portuguesa. Metodologia: A amostra incluiu 201 alunos do 6º, 9º e 11º anos. Foi utilizado um instrumento de avaliação do bem-estar psicológico e um de avaliação dos recursos de desenvolvimento. Resultados: Apresenta-se a distribuição dos alunos por níveis de bem-estar psicológico e por recursos de desenvolvimento, consideram-se as diferenças significativas entre alunos do 6º, do 9º e do 11º ano nas dimensões do bem-estar psicológico e dos recursos de desenvolvimento, bem como as correlações entre estas dimensões. Conclusões: Apesar da consistência com outros estudos, os resultados permitem levantar questões que tem a ver com a especificidade da amostra. Sugerem-se estudos posteriores.

PALAVRAS-CHAVE:

Psicologia Positiva; Bem-estar psicológico; Desenvolvimento juvenil positivo; Desenvolvimento do adolescente.

ABSTRACT

Context: In the recent research on adolescent psychosocial development, two theoretical and empirical perspectives stand out: (1) psychological wellbeing; and (2) Developmental assets, including external and internal assets. Goal: Within this framework, we carried a characterization of psychological wellbeing and developmental assets in children and adolescents from a Portuguese school. Method: The study included 201 students from the 6th, 9th and 11th grades, a scale to assess the psychological wellbeing and a scale to assess the developmental assets. Results: This article presents the distribution of the students for levels of wellbeing and developmental assets, as well as the significant differences found between students in psychological wellbeing and developmental assets and the correlations between their dimensions. Conclusions: Despite the consistency with other studies, the results allow us to raise some questions regarding the particularity of the context of the students, which suggest the need for further studies.

KEYWORDS:

Positive psychology; Psychological well-being; Positive youth development; Adolescent development.

RESUMEN

Antecedentes: En el contexto del desarrollo psicossocial adolescente, se destacan dos perspectivas teóricas y empíricas: (1) bienestar psicológico; (2) recursos de desarrollo personales (internos) o contextuales (externos). Objetivo: Caracterizar el bienestar psicológico y los recursos de desarrollo en adolescentes de una escuela portuguesa. Metodología: La muestra incluye 201 estudiantes de 6º, 9º y 11º grado. Se utiliza un instrumento para evaluar el bienestar psicológico y uno para evaluar los recursos de desarrollo. Resultados: Se presenta la distribución de los estudiantes por niveles de bienestar psicológico e de recursos de desarrollo, las diferencias significativas entre los alumnos en las dimensiones del bienestar psicológico y las dimensiones de los recursos de desarrollo, y las correlaciones entre sus dimensiones. Conclusiones: a pesar de la coherencia con otros estudios, los resultados encontrados permiten plantear algunas preguntas en parte relacionadas con la especificidad de la muestra. Estudios posteriores son sugeridos.

PALABRAS CLAVE:

Psicología positiva; Bienestar psicológico; Desarrollo juvenil positivo; Desarrollo adolescente.

Informações do artigo:

*Nuno Archer de Carvalho
narcher@campus.ul.pt*

Recebido em: 04/08/2019

Aceito em: 30/01/2020

“O que eu quero principalmente é que vivam felizes!”, escreve no seu diário Sebastião da Gama, (Gama, 2003, 23) expressando o desejo de muitos educadores. Um desejo que motivou a presente investigação e que encontra concretização em duas linhas de investigação: (1) bem-estar psicológico; (2) recursos de desenvolvimento.

A primeira linha de investigação surge no âmbito da Psicologia Positiva e da importância de ir além das lentes do déficit (Benson, 2007), no sentido de “nurturing what is best” (Seligman & Csikszentmihaly,

2000, 7). A preocupação com a saúde mental e o funcionamento psicológico chama a atenção dos investigadores para a felicidade e o bem-estar (Fernandes, 2007) que, mostram vários estudos, não depende apenas do bem-estar material (Diener & Seligman, 2004). Dois modelos com origens filosóficas e teóricas distintas apresentam duas propostas diferentes do que pode ser uma vida boa (Ryan & Deci, 2001). O primeiro modelo, com maior presença na investigação, é o Bem-estar subjetivo (Freire, Zenhas, Tavares & Iglésias, 2013), ou hedonista, que enfatiza o prazer e a felicidade (Ryan & Deci, 2001), avaliados através de uma dimensão afetiva (emoções positivas e negativas) e uma dimensão cognitiva (satisfação com a vida a partir das aspirações e desejos pessoais) (Siqueira & Podovam, 2008).

O segundo modelo, conhecido como Bem-estar psicológico – BEP, é proposto por Carol Ryff (1989), e surge da crítica à fragilidade conceptual e metodológica do modelo do bem-estar subjetivo, bem como, da defesa de que o bem-estar não se esgota na subjetividade e na satisfação com a vida. O BEP tem na base a eudaimonia de Aristóteles e defende que o bem-estar pressupõe algumas necessidades, devendo integrar a questão da realização humana e do sentido para a vida (Linley, 2013). Por esta razão, a tradução do BEP não deve ser felicidade mas “auto-realização, desenvolvimento e florescimento humano (human flourishing)” (Fernandes, 2007, 95). O BEP é um modelo teórico-empírico de bem-estar holístico, que resulta da revisão exaustiva das teorias da personalidade e das principais propostas teóricas em torno do funcionamento psicológico (Novo, 2003) e que engloba seis dimensões (Ryff, 1989): (1) Autonomia; (2) Domínio do meio; (3) Crescimento pessoal; (4) Relações positivas com outros; (5) Objetivos na vida; e (6) Aceitação de si. Apesar da necessidade de um maior investimento no estudo do BEP na adolescência (e.g. Bizarro, 1999; Freire et al., 2013), existe forte evidência de que a maior abundância material das novas gerações norte-americanas em relação às anteriores não se reflete em bem-estar (Hunter & Csikszentmihalyi, 2003). Entre muitas razões, duas parecem destacar-se. A primeira é a dificuldade dos jovens associada ao que diz respeito ao sentido, propósito ou significado da vida, dimensão importante da felicidade (Freire et al., 2013). Neste aspeto, Csikszentmihalyi (1999) chama a atenção para o aborrecimento, desânimo, a alienação e apatia de muitos jovens. A segunda razão prende-se com a construção de uma identidade, cuja qualidade contribua para

uma orientação positiva (Waterman & Schwartz, 2013).

Sendo o BEP inicialmente um modelo teórico, o seu confronto com a realidade permitiu o aperfeiçoamento da EBEP – Escala de Bem-estar Psicológico (Ryff, 1989). Além da avaliação de cada uma das seis dimensões, a EBEP permite avaliar também o BEP global (Fernandes, 2007). Utilizada sobretudo com amostras adultas, a EBEP foi adaptada à realidade dos adolescentes portugueses. Os estudos de adaptação da EBEP-Adolescentes (Fernandes, 2007) apresentaram boa adequação fatorial e, como mostra a Tabela 1 (mais à frente), consistência interna adequada, tendo em conta o número reduzido de fatores por item.

A segunda linha de investigação surge no âmbito do *Positive Youth Development* (PYD). Apesar de partilhar com a Psicologia Positiva a vocação de identificar e promover as forças, capacidades e possibilidades dos jovens (Benson, Scales, Hamilton & Sesma, 2006), o PYD surge no contexto das Teorias Sistémicas (Lerner, 2005) e tem como premissas: (a) a influência bidirecional adolescente/ contexto; (b) o potencial de adaptação e mudança sistemática (plasticidade do desenvolvimento); (c) a importância de considerar simultaneamente os jovens e os contextos do seu desenvolvimento (Benson, 2007; Caldeira & Veiga, 2013; Silbereisen & Lerner, 2007; Veiga, Caldeira, & Melo, 2013); e (d) a valorização do adolescente como *coprodutor* do seu desenvolvimento (Benson et al. 2006).

É no âmbito do PYD que surge a proposta dos Recursos de Desenvolvimento – RD, definidos como nutrientes (Benson, 2007) ou blocos de construção que todas as crianças precisam para um desenvolvimento bem-sucedido (Scales, 1999), isto é, forças impulsionadoras do desenvolvimento dos jovens que existem simultaneamente no seu contexto (Recursos de Desenvolvimento Externos ou RD-Externos) e em si mesmos (Recursos de Desenvolvimento Internos ou RD-Internos). Os RD surgem na investigação positivamente associados a vários indicadores de bem-estar e desenvolvimento (Benson, Leffert, Scales & Blyth, 2012; Benson & Scales, 2014) e negativamente associados a comportamentos de risco (Search Institute, 2005). O modelo dos RD ganha uma apreciável projeção com o trabalho teórico e empírico de Peter Benson e do Search Institute (Benson, Scales & Syvertsen, 2011); este trabalho culmina com a criação do *Developmental*

Assets Framework, um referencial teórico com 40 RD, divididos em duas categorias (RD-Externos e RD-Internos), cada uma dividida em quatro dimensões, como mostra a Tabela 1.

Procurando superar as fragilidades dos instrumentos de avaliação anteriores, o Search Institute propõe em 2005 o *Developmental Assets Profile* (DAP), que dá provas da sua validade em grandes amostras de jovens norte-americanos, mas também junto de jovens de outras nacionalidades (Benson et al., 2011; Scales, 2011). A investigação em torno dos RD tem permitido diversos debates entre os quais se destacam: (a) a hipótese *quantos mais melhor*, associada à relação entre os RD-E e os RD-I (Benson, 2007); e (b) a ideia da transversalidade dos RD a várias culturas e geografias, incluindo países e continentes (Scales, 2011).

Problema de investigação

A escola, enquanto contexto de desenvolvimento privilegiado, surge na literatura associada ao BEP, com um papel de potencial mediação entre os fatores contextuais e pessoais de cada criança e jovem e o seu nível de BEP (Fernandes, Vasconcelos-Raposo, Bertelli & Almeida, 2011), e também associada aos RD (Scales, Benson, Leffert & Blyth, 2000). O presente estudo teve como objetivo avaliar o BEP e os RD numa escola particular de Lisboa. A escolha permitiu considerar um nível socioeconómico e cultural médio/ alto da amostra, variável associada positivamente ao BEP (Fernandes, 2007; Ryff, 2013) e aos RD (Benson & Scales, 2014). Porque o rendimento não é tudo e todos os contextos e jovens possuem forças e fragilidades, é preciso ultrapassar os preconceitos para perceber quais são as forças, exigências e dificuldades específicas de cada contexto (Luthar & Latendresse, 2005; Racz, McMahon & Luthar, 2011). A segunda opção do estudo foi o foco na adolescência, enquanto período-chave do desenvolvimento humano (Lerner, 2005; Caldeira & Veiga, 2013; Veiga, Caldeira, & Melo, 2013), tanto pela rapidez, profundidade e intensidade das mudanças vividas, como pela necessidade de reorganização estrutural e funcional (Bizarro, 1999), para uma progressiva maturidade biológica, cognitiva, social e emocional (Simões, 2007).

Neste contexto, surgiu o problema de investigação: Como se caracterizam o bem-estar psicológico e os recursos de desenvolvimento contextuais (externos) e pessoais (internos) de alunos adolescentes de uma escola particular? Tendo em conta este problema de investigação e na sequência de um estudo anterior, que

apresentou a adaptação do DAP com a amostra deste estudo (Carvalho & Veiga, 2017), o presente artigo apresenta e discute os resultados do BEP e dos RD, organizados em torno de três questões de estudo: (Q1) Como se caracteriza a distribuição dos alunos por níveis de BEP e RD? (Q2) Quais as diferenças nas dimensões do BEP e dos RD em função do ano de escolaridade? (Q3) Como se relacionam as dimensões do BEP, dos RD-E e dos RD-I?

Método

Participantes

A amostra foi formada por 201 alunos de uma escola particular de Lisboa, entre os 10 e os 18 anos ($M= 12,85$), do sexo feminino (42,8%) e masculino (57,2%), e do 6º ano (105 - 52,2%), 9º ano (64 - 31,8%) e 11º ano (32 - 15,9%). Optou-se na seleção dos participantes por incluir os alunos em final de ciclo (caso do 6º e 9º ano) e os alunos do 11º ano pelas especificidades associadas ao 12º (último ano do secundário).

Instrumentos

EBEP-Adolescentes.

A EBEP foi desenvolvida por Carol Ryff (1989). A versão EBEP-Adolescentes resulta da adaptação realizada por Helder Fernandes (2007). A escala original é constituída por 30 itens representando as 6 dimensões do bem-estar psicológico: (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 e 5 – discordo plenamente). Na sequência da presente investigação e dos estudos de validade interna realizados, optou-se por utilizar uma versão reduzida da escala com 19 itens e apenas 5 dimensões (excluindo a dimensão Domínio do Meio), com propriedades psicométricas adequadas à investigação.

DAP – Developmental Assets Profile

Instrumento desenvolvido pelo Search Institute (2005, 2013), é composto por 58 itens organizados em duas subescalas: recursos de desenvolvimento externos (RD-Externos); recursos de desenvolvimento internos (RD-Internos). Como se vê na Tabela 1, os RD-E são compostos por 26 itens organizados em quatro

dimensões e os RD-I por 32 itens também organizados em quatro dimensões. A avaliação de cada item é feita através de uma escala tipo likert de 4 possibilidades (0 - Nunca ou raramente; 1 - Pouco ou às vezes; 2 - Muito ou frequentemente, 3 - Completamente ou quase sempre). Resulta desta investigação a primeira utilização do DAP numa amostra portuguesa (Carvalho & Veiga, 2017). Na sequência dos estudos do instrumento, optou-se pela integridade conceptual, mas, para evitar fragilidades psicométricas, optou-se pela utilização de uma versão reduzida a 33 itens, como mostra a Tabela 1.

Tabela 1.

BEP e DAP – Dimensões, itens, consistência interna e principais correlações

Dimensões		α e itens (referência ^{a b})	α e itens (estudo)
Bem-estar Psicológico (BEP)	Autonomia	.653 (5)	.528 (3)
	Domínio do meio	.618 (5)	/
	Crescimento pessoal	.731 (5)	.629 (4)
	Relações positivas com os outros	.710 (5)	.596 (4)
	Objetivos na vida	.630 (5)	.660 (3)
	Aceitação de si	.760 (5)	.556 (5)
	Total	.885 (30)	.707 (19)
Externos (RD-E)		.94 (26)	.759 (14)
Recursos de Desenvolvimento (RD)	Suporte	.80 (7)	.749 (5)
	Empowerment	.74 (6)	.427 (2)
	Limites e expectativas	.84 (9)	.752 (5)
	Uso tempo	.56 (4)	.434 (2)
	Internos (RD-I)	.92 (32)	.789 (19)
	Compromisso com a aprendizagem	.83 (7)	.648 (6)
	Valores positivos	.85 (11)	.600 (2)
	Competências sociais	.79 (8)	.615 (5)
Identidade positiva	.79 (6)	.717 (6)	

^a BEP (Fernandes, 2007); ^b RD (Search Institute, 2013)

Procedimentos

Autorizada a utilização das escalas por parte dos autores, foi construído o questionário (Google docs).

Após autorização da direção da escola, o estudo foi apresentado aos encarregados de educação, com uma atenção especial ao nível do consentimento informado, tanto por parte dos encarregados de educação (através de uma autorização), como dos alunos (apresentação com antecedência do estudo nas salas de aula, solicitando a participação voluntária, anónima e assegurando a confidencialidade dos dados). Fez parte dos procedimentos a realização de um estudo-piloto com alunos do 7º ano. Em dezembro de 2013 procedeu-se à recolha dos dados com a presença do investigador. O tratamento estatístico foi feito com recurso ao SPSS (versão 20).

Resultados

A resposta à primeira questão de estudo (Q1) tem por base a distribuição dos alunos pelos itens do BEP, bem como dos RD-E e dos RD-I e permite analisar a distribuição dos alunos por níveis de BEP e RD. A primeira observação diz respeito, como mostra a Figura 1, à alta percentagem de alunos no nível elevado de BEP (69%) e entre o nível médio e alto de RD (54% e 21% respetivamente).

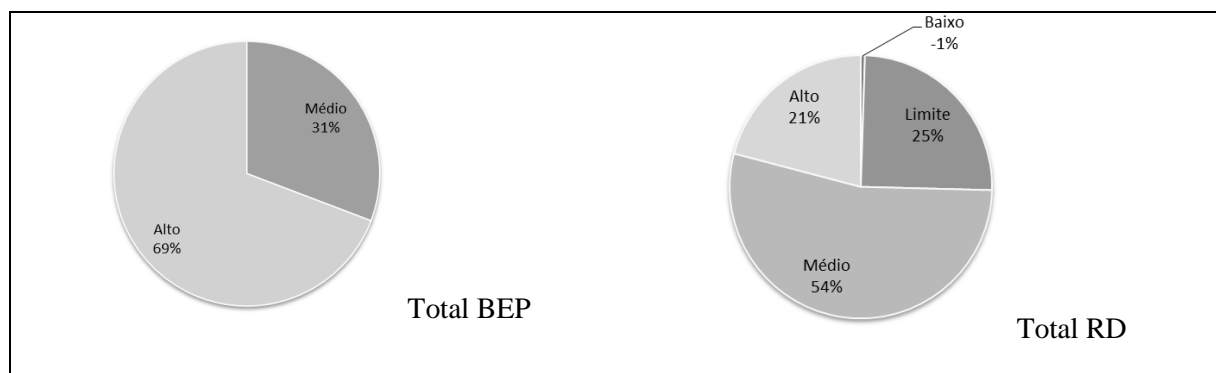


Figura 1.

Distribuição dos alunos por níveis de BEP e de RD

Na distribuição dos alunos pelas dimensões e itens do BEP, destaca-se uma maior concordância com os itens da dimensão “Crescimento pessoal” e da dimensão “Relações Positivas com os outros”, e uma maior discordância com itens da dimensão “Autonomia” e, com maior expressividade, da dimensão “Objetivos de Vida”.

Quanto aos RD, apresentam-se os resultados para os RD-Externos e os RD-Internos em separado. No caso dos RD-Externos, verificou-se a maior ocorrência dos itens associados às dimensões “Limites e expectativas” (e.g. “Tenho adultos que são bons exemplos para mim”), “Suporte” (e.g. “Tenho pais que me ajudam a ter sucesso”) e “Empowerment” (e.g. “Sinto-me seguro em casa”). Os itens onde se verificou menor ocorrência estão associados à dimensão “Uso positivo do tempo”, nomeadamente ao envolvimento em “atividades criativas, tais como música, teatro ou arte” e ao envolvimento “num grupo religioso ou em atividades religiosas”. No caso dos RD-Internos, verificou-se uma elevada ocorrência em vários itens com destaque para o item “Quero ter sucesso na escola e noutras atividades” (item da dimensão “Compromisso com aprendizagem”). Alguns itens revelam ocorrências mais baixas, com destaque para o item “Lido com a frustração de forma positiva” (item da dimensão “Identidade positiva”).

A resposta à segunda questão de estudo (Q2), tem por base a análise diferencial entre os três grupos independentes de alunos do 6º, 9º e 11º ano. No que diz respeito ao total do BEP, não se verificam diferenças estatisticamente significativas. Contudo, estas diferenças foram encontradas nas dimensões “Autonomia” e “Aceitação de Si”, entre os alunos do 6º ano e os alunos do 9º e do 11º ano. Como mostra a Figura 2, os alunos do 6º ano evidenciam menos “Autonomia”, mas uma maior “Aceitação de si” do que os alunos do 9º e do 11º ano.

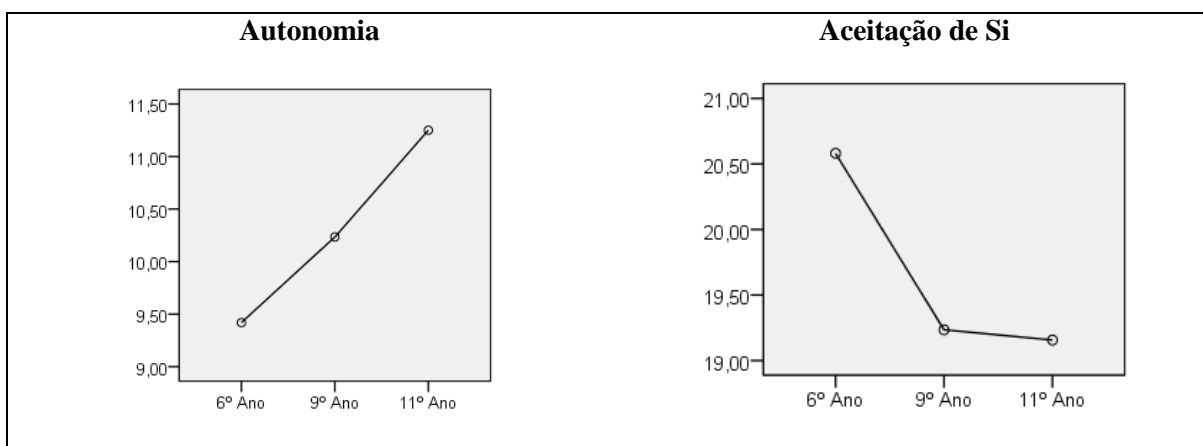


Figura 2.

Médias das dimensões do BEP *Autonomia* e *Aceitação de Si*

Ao contrário do que aconteceu com o total do BEP, é visível na Tabela 2 a diferença estatisticamente significativa entre alunos do 6º ano e os alunos do 9º e do 11º ano, no total dos RD, no total dos RD-Externos e dos RD-Internos. Os resultados mostram um decréscimo nos RD do 6º ano para o 9º ano e, apesar de um ligeiro aumento do 9º para o 11º ano no total dos RD, ocorreu uma diminuição geral do 6º para o 11º ano.

Tabela 2.

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

Totais	Ano	N	Média	DP	Contrast		Sig.
					e	T	
RD-E	6º	105	34,1238	4,80924	6º > 9º	3,231	***
	9º	64	31,5156	5,16088	6º > 11º	2,705	**
	11º	32	31,3438	5,81216	9º = 11º	,156	Ns
RD-I	6º	105	43,4571	6,20488	6º > 9º	4,849	***
	9º	64	38,9844	5,74178	6º > 11º	2,704	**
	11º	32	40,2813	4,46661	9º = 11º	-1,030	Ns
RD	6º	105	77,5810	9,92063	6º > 9º	4,580	***
	9º	64	70,5000	9,73620	6º > 11º	3,025	**
	11º	32	71,6250	9,17834	9º = 11º	-,533	Ns

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$ ns – não significativo Nota: Grau de liberdade (g.l.) = 198

No caso dos RD-Externos, esta diferença expressa-se, com significância estatística, na dimensão “Suporte” e “Utilização Positiva do Tempo” e, no caso dos RD-Internos, na dimensão “Compromisso com a aprendizagem” e “Identidade Positiva”. Os resultados revelam que os alunos mais novos, além de valores mais elevados no total de RD, também evidenciam maior apoio por parte dos adultos e colegas, maior participação em atividades, maior adesão à escola e às suas atividades e, ainda, melhor relação consigo mesmos.

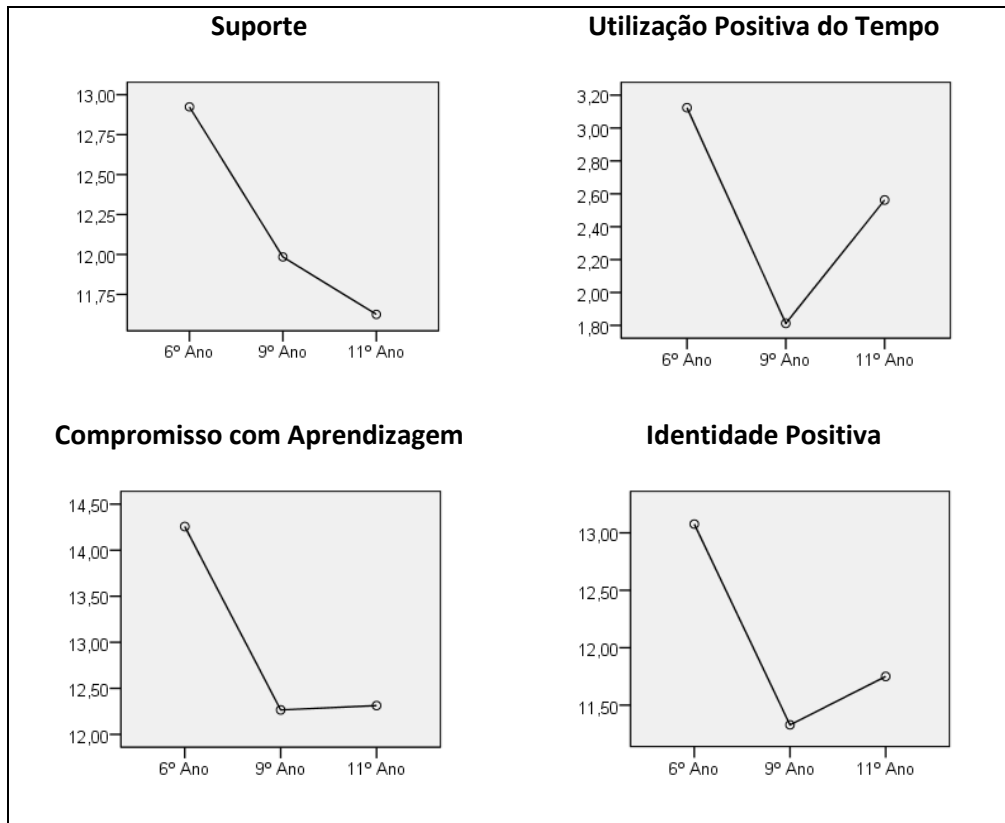


Figura 3.

Médias das dimensões dos RD-E e dos RD-I onde se verificam diferenças estatisticamente significativas

Para uma resposta à terceira questão de estudo (Q3), procedeu-se à análise correlacional. Os resultados (Tabela 3) mostram uma correlação estatisticamente significativa entre o total de BEP e dos RD e todas as suas dimensões, com exceção para a dimensão dos RD-Externos “Uso positivo do tempo”. Destaca-se ainda a correlação, estatisticamente significativa, mas de sinal negativo, entre a dimensão “Autonomia” do BEP e: o total de RD-Externos, a dimensão “Limites e expectativas”, o total de RD-Internos e a dimensão “Identidade positiva”.

Tabela 3.

Correlações entre o BEP, os RD e as dimensões de ambos

	Autonomia	Crescimento positivo	Relações positivas	Obj. de vida	Aceitação de Si	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**

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

Outro dado a destacar (Tabela 4) foi a correlação estatisticamente significativa entre os RD-Externos, os RD-Internos e entre grande parte das suas dimensões.

Tabela 4.

Correlações entre RD-E e RD-I

	Total RD-E	Sup.	Emp.	Limi. & Exp.	Uso tempo	Total RD-I	Comp. Apr.	Val. Pos.	Com. Soci.	Id. Pos.	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

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

Discussão

A discussão dos resultados é apresentada em torno das três questões de estudo. A primeira questão de estudo (Q1), permitindo observar a distribuição dos alunos por níveis de BEP e de RD, destaca a existência de uma elevada percentagem de alunos nos níveis “alto” ou “médio” de BEP e de RD, sobretudo face aos resultados encontrados noutros estudos em torno do BEP em Portugal (Fernandes, 2007), bem como dos RD nos EUA (Benson & Scales, 2014) e noutros países (Scales, 2011; Scales, Roehlkepartain & Fraher, 2012). Como primeira observação, é necessário evitar que estes valores eclipsam os 30,8% de adolescentes da amostra com valores médios de BEP, bem como, e sobretudo, os 25,4% de alunos da amostra com valores entre o “baixo” e o “limite” no que diz respeito aos RD, destacando os RD-Internos (37,3%). Olhar para a realidade da escola é também atender aos “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, 2011). A segunda observação diz respeito à possibilidade de justificar os valores mais elevados (sobretudo nos RD-Externos) pela especificidade da amostra, composta exclusivamente por alunos de uma escola particular de Lisboa, sendo que a frequência desta escola pressupõe um nível socioeconómico e cultural médio/ alto, uma das variáveis com impacto no BEP (Fernandes, 2007; Ryff, 2013) e nos RD (Benson & Scales, 2014; Schoon, 2007). É preciso, contudo, fugir ao estereótipo da relação entre a riqueza e a ausência de desafios ao nível do desenvolvimento das crianças e jovens. A investigação em geral mostra que o bem-estar material não isenta os jovens de riscos (Luthar & Latendresse, 2005; Racz et al., 2011). Alguns estudos norte americanos com jovens *of the affluence* (abastados) vão neste sentido e são notadas semelhanças com os resultados apresentados. Em primeiro lugar, destaca-se a pressão para o sucesso, o perfeccionismo e uma maior orientação para objetivos extrínsecos (Luthar & Latendresse, 2005). No caso do presente estudo, 99% dos alunos expressam vontade de “ter sucesso na escola e noutras atividades”, 97% dos alunos sentem ter apoio por parte dos pais para serem bem-sucedidos e 95% sentem apoio dos professores para se desenvolverem. É importante confrontar estes resultados tão expressivos com 44,3% dos alunos da amostra que raramente lidam com a frustração de forma positiva. É possível que esta seja uma fragilidade específica desta amostra e talvez

do contexto. Outros estudos, com amostras compostas por pessoas que superaram situações de adversidade (por exemplo, de desvantagem social ou económica), evidenciam ganhos associados à resiliência (Ryff, 2013). A dificuldade para lidar positivamente com a frustração aumenta do 6º ano para o 9º e para o 11º ano. O mesmo mostram outros estudos relacionados com o stress nos jovens, ocorrendo um aumento com a idade (Simões, 2007) e um impacto visível no BEP (Fernandes, 2007). A terceira observação conduz à necessidade de novos estudos que permitam aprofundar estes resultados e as diferenças entre amostras e contextos.

Dos resultados da segunda questão de estudo (Q2), a partir da análise das diferenças em função do ano de escolaridade, destacam-se dois aspetos. O primeiro é a diminuição de alguns valores do 6º ano para o 9º e 11º ano. É o caso da dimensão do BEP “Objetivos de vida”. Estes resultados são consistentes com outros estudos (Fernandes, 2007) e aparecem possivelmente associados a uma maior exigência de adaptação à realidade atual (Arnett, 2002) e à maior dificuldade em formular objetivos pessoais (Larson, 2000). Outros autores referem a importância de contextualizar estes resultados no processo de adolescência, enquanto tempo específico de construção de sentido, pelo que é difícil investir na formulação destes objetivos (Benson & Scales, 2009). Também a dimensão dos RD-Internos “Compromisso com aprendizagem” diminui do 6º ano para o 9º e 11º ano. São também resultados consistentes com outros estudos, onde alunos mais novos tendem a valorizar mais a escola (Fernandes, 2007) e onde se observa uma diminuição do envolvimento dos alunos na escola (Veiga, García, Reeve, Wentzel & García, 2015). O segundo aspeto é a existência de valores em geral mais baixos no 9º ano, evidenciando em grande parte das dimensões uma ligeira subida no 11º ano (e.g. dimensão dos RD-Internos “Identidade positiva”). Esta tendência, estatisticamente significativa em algumas dimensões, é consistente com outros estudos e parece reforçar a hipótese do efeito núcleo da adolescência, isto é, a passagem de uma fase mais inicial da adolescência (6º ano) para uma fase média (Veiga et al., 2015), 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, p. 408).

No âmbito da terceira questão de estudo (Q3), que analisa as correlações entre o BEP, os RD-

Externos, os RD-Internos e as suas dimensões, destacam-se três aspetos. O primeiro aspeto é a correlação estatisticamente significativa, mas negativa entre a dimensão “Autonomia” (BEP) e a dimensão “Suporte” (RD Externos). Os resultados enfatizam o processo de autonomia e individuação, associado ao crescimento do adolescente, e as mudanças necessárias na relação com os outros (incluindo na família e na escola), bem como a renegociação de papéis e regras (Eccles, Barber, Stone & Hunt, 2003; Simões, 2007). O segundo aspeto é a correlação entre o BEP e os RD, consistente com literatura em torno da importância dos recursos contextuais e pessoais no bem-estar (Eccles et al., 2003). Esta correlação que chama a atenção para a importância de um olhar capaz de incluir a pessoa, mas também as suas circunstâncias (Bizarro, 1999). É um duplo e permanente desafio para a escola o de relacionar-se com os seus alunos, sem descurar nem deixar de integrar na sua ação as famílias e a comunidade. O terceiro aspeto, da correlação entre os RD-Externos e os RD-Internos, confirma uma suposição cara à investigação no âmbito dos RD, reforçando a tese de quantos mais assets melhor (Benson, 2007). Além disso, os resultados permitem reforçar outras duas ideias chave dos RD: (a) a importância de valorizar os múltiplos contextos do desenvolvimento juvenil (Benson et al., 2012); e (b) o valor de intervenções junto dos jovens que integrem vários RD *versus* intervenções focadas num só (Benson et al., 2006).

Em conclusão, apesar da necessidade de estudos posteriores que permitam maior aprofundamento, nomeadamente através da utilização de amostras com alunos de diferentes contextos escolares, os resultados apresentados e a sua discussão permitem reforçar três ideias. A primeira é a necessidade de uma ação educativa que aponte para a *big picture*, isto é, a promoção da saúde, do bem-estar e do desenvolvimento positivo de todos os alunos sem exceção (Merrell & Gueldner, 2010). A segunda ideia, chave para concretizar a primeira, é a importância de teorias *broad-based*, como a do BEP ou dos RD, e de bons instrumentos de avaliação (Fetro, Rhodes & Hey, 2010). A terceira ideia é a possibilidade de uma melhor organização da escola enquanto contexto-chave do desenvolvimento pessoal e social, e dos seus ambientes, incluindo a sala de aula, para: (a) experiências mais ricas e equilibradas (Caldeira & Veiga, 2013; Sprinthall & Collins, 2011; Veiga, Caldeira, & Melo, 2013); (b) maior envolvimento dos jovens no seu desenvolvimento (Benson, 2007);

e (c) construção de um cotidiano mais desafiante e potenciador da realização do potencial de cada adolescente (Ryff, 2013). São ideias que vão encontrando eco em alguns projetos já em funcionamento (e.g. Carvalho, 2015; Carvalho, 2019).

Nota: O presente estudo insere-se num outro mais amplo, dissertação de mestrado com o título “Bem-estar psicológico e recursos contextuais e pessoais em adolescentes de uma escola particular portuguesa”, realizada pelo primeiro autor com a orientação do segundo autor, Professor Doutor Feliciano H Veiga.

Referências

- Arnett, J. (2002). The psychology of globalization. *American Psychologist*, 57, 774-83.
- 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. (2007). Developmental assets: Na overview of Theory, research and practice. In R. K. Silbereisen & R. M. Lerner (Eds.), *Approaches to Positive Youth Development* (pp. 33–58). London: Sage Publications.
- 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., 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., 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 Doutorado em Psicologia)*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

- Caldeira, S. N., & Veiga, F. H. (2013). Desenvolvimento Pessoal, Psicossocial e Moral. In F. H. Veiga (Org.), *Psicologia da Educação: Teoria, Investigação e Aplicação — Envolvimento dos Alunos na Escola* (pp. 121-176). Lisboa: Climepsi.
- Carvalho, N. A. (2015). *Bem-estar psicológico e recursos contextuais e pessoais em adolescentes de uma escola particular portuguesa (Dissertação de mestrado em Formação Pessoal e Social, orientada pelo Professor Doutor Feliciano Veiga)*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. DOI: 10.13140/RG.2.2.22472.67844.
- Carvalho, N. A. (2019). Formação Humana no currículo: Um programa para fazer à medida. *Sisyphus - Journal of education*, 7 (02), 65-91. DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.17260>.
- Carvalho, N. A., & Veiga, F. H. (2017). Recursos individuais e contextuais de desenvolvimento pessoal: Adaptação portuguesa do Developmental Assets Profile. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, Actas XIV Congreso Internacional Galego-Português de Psicopedagogía (Braga – Portugal), Vol. Extr. (14)*, pp. 122-127. DOI: <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.14.2537>.
- 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
- 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.
- 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.
- Fernandes, H. (2007). O bem-estar psicológico em adolescentes: uma abordagem centrada no florescimento humano (tese 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.
- Fetro, J. V., Rhodes, D. L., & Hey, D. W. (2010). Perceived personal and social competence: Development of valid and reliable measures. *Health Educator*, 43 (1), 19-26.

- Freire, T., Zenhas, F., Tavares, D. & Iglésias, C. (2013). Felicidade hedónica e eudaimónica: Um estudo com adolescentes portugueses. *Análise Psicológica*, 31 (4), 329-342.
- Gama, S. (2003). Diário de Sebastião da Gama: Pequena história da minha vida de professor. Sintra: Edições Arrábida
- Hunter, J. P., & Csikszentmihayi, M. (2003). The positive psychology of interested adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 32 (1), 27-35.
- Larson, R. (2000). Toward a Psychology of Positive Youth Development. *American Psychologist*, 55 (1), 70-183.
- 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.
- 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.
- Luthar, S. S., & Latendresse, S. J. (2005). Children of the affluent: Challenges to well-being. *Current Directions. Psychological Science*, 14 (1), 49–53. doi:10.1111/j.0963-7214.2005.00333.x
- 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.
- Novo, R. F. (2003). Para além da eudaimonia: o bem-estar psicológico em mulheres na idade adulta avançada. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- 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.

- 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.
- 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., 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., 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 (Eds.), *Approaches to Positive Youth Development* (pp. 157 – 171). London: Sage Publications.
- Search Institute. (2005). *Developmental Assets Profile: User manual*. Minneapolis: Search Institute
- Search Institute. (2013). *Developmental Assets Profile: Technical summary*. Minneapolis: Search Institute
- Seligman, M., & Csikszentmihaly, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 5 (1), 5-14. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.5.

- 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.
- 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.
- Sprinthall, N. A. & Collins, W. A. (2011). *Psicologia do adolescente: Uma abordagem desenvolvimentista* (5^a Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Veiga, F. H., Caldeira, S. N., & Melo, M. M. (2013). Gestão da Sala de Aula: Perspetiva Psicoeducacional. In F. H. Veiga (Org.), *Psicologia da Educação: Teoria, Investigação e Aplicação — Envolvimento dos Alunos na Escola* (pp. 543-582). Lisboa: Climepsi.
- Veiga, F. H., García, F., Reeve, J., Wentzel, K., & García, Ó. (2015). When Adolescents with High Self-Concept Lose their Engagement in School. *Revista de Psicodidáctica*, 20 (2), 305-320. DOI: 10.1387/RevPsicodidact.12671
- 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.