



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

HELLEN TSURUDA AMARAL

TRAJETÓRIAS DE DESENVOLVIMENTO POSITIVO DE JOVENS NA  
TRANSIÇÃO DA INFÂNCIA PARA A ADOLESCÊNCIA

CURITIBA

2022

HELLEN TSURUDA AMARAL

TRAJETÓRIAS DE DESENVOLVIMENTO POSITIVO DE JOVENS NA  
TRANSIÇÃO DA INFÂNCIA PARA A ADOLESCÊNCIA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
em Educação, linha de pesquisa: Processos  
psicológicos no contexto educacionais, do setor de  
Educação, da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dra Lidia Natalia Dobrianskyj  
Weber

Coorientador: Prof. Dr. Josafá Moreira da Cunha

Curitiba

2022

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Amaral, Hellen Tsuruda

Trajetórias de desenvolvimento positivo de jovens na transição da infância para a adolescência / Hellen Tsuruda Amaral. – Curitiba, 2022.  
1 recurso on-line : PDF.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.  
Orientadora: Profª Drª Lidia Natalia Dobrianskyj Weber  
Coorientador: Josafá Moreira da Cunha

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Psicologia. 3. Crianças – Aspectos psicológicos. 4. Adolescentes – Aspectos psicológicos. I. . Weber, Lidia Natalia Dobrianski. II. Cunha, Josafá Moreira da. III. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

Bibliotecária: Maria Teresa Alves Gonzati CRB-9/1584

## TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **HELLEN TSURUDA AMARAL** intitulada: **Trajetórias de Desenvolvimento Positivo de Jovens na Transição da Infância para a Adolescência**, sob orientação da Profa. Dra. LIDIA NATALIA DOBRIANSKYJ WEBER, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutora está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 24 de Maio de 2022.

Assinatura Eletrônica

26/05/2022 10:01:13.0

LIDIA NATALIA DOBRIANSKYJ WEBER  
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

25/05/2022 14:36:55.0

ROBERTO DALMO VARALLO LIMA DE OLIVEIRA  
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

25/05/2022 14:16:18.0

KENDRA THOMAS  
Avaliador Externo (UNIVERSITY OF INDIANAPOLIS)

Assinatura Eletrônica

25/05/2022 14:48:59.0

JONATHAN SANTO  
Avaliador Externo (UNIVERSITY OF NEBRASKA AT OMAHA)

## AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos nesta tese envolvem a todos os atores presentes em minha formação acadêmica e pessoal. Ainda que meu nome conste como principal responsável na condução deste trabalho, no percurso de minha vida e da ciência, esse conhecimento se desenvolveu e se desenvolve de forma coletiva. Aqui demarco agradecimentos mais específicos relativos ao presente trabalho, mas sem esquecer dos suportes ao longo de toda a minha caminhada.

Inicialmente, agradeço aos professores Josafá e Lidia pela acolhida nesse processo de doutorado, sem os quais não teria conseguido conduzir estas pesquisas. A professora Lidia que despertou meu interesse na caminhada na pesquisa, desde a iniciação científica ainda na graduação, destacando a importância de uma ciência acessível e que atendesse às demandas sociais de famílias, educadores, crianças, adolescentes. Ao professor Josafá, quem conheci mais recentemente e me auxiliou no processo de compreensão de perspectivas contextuais, não somente em âmbito acadêmico, mas como visão de mundo. Sem ambos, este trabalho não seria possível, inclusive meu próprio desenvolvimento seria muito diferente. Confesso que faltam palavras para expressar a dimensão da minha gratidão aos dois.

Agradeço à minha família, aqui enfatizada por Guilherme, Lucas, Terezinha, João, Rozana, Naná, Amanda, Luna, Chihiro e Gohan. Sem o apoio de vocês esse trabalho não seria possível. Dedico esse agradecimento também a minha estimada avó Tomica, como um modelo de pessoa que me guia diariamente.

Estendo a gratidão aos colegas do grupo Interagir, sem os quais muitas das etapas deste trabalho não seriam viáveis. Enfatizo as contribuições de Bianca, Matheus, Sarah, Cintia, Daiane, Vitor, Francine, Alan, Romilda, João Pedro, Linie, Mariana, Renata, Theodora e tantos outros que participaram dos processos de pesquisa. Um agradecimento à Templeton World Charity Foundation pelo financiamento ao Programa DIGA e que me possibilitou aprofundar os objetivos deste estudo.

Por fim, agradeço aos generosos professores do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPR, especialmente aos docentes da linha de processos psicológicos em contextos educacionais, linha à qual devo muito da minha formação.

## RESUMO

O desenvolvimento pleno dos estudantes é concebido como um dos objetivos da educação brasileira, mas diversos desafios permeiam este propósito, sendo a sua delimitação conceitual uma dessas adversidades. Ao considerar estudantes brasileiros e o desenvolvimento pleno, observa-se que durante a transição da infância para a adolescência são identificados fatores de risco, como por exemplo a evasão escolar e o aumento de sintomas depressivos, especialmente durante a pandemia de COVID-19. No entanto, esse momento do ciclo vital não é marcado somente por adversidades, mas inclui potencialidades. No campo da psicologia, especialmente no estudo de crianças e adolescentes, abordagens centradas em forças têm apresentado evidências para a conceituação e práticas que levem ao desenvolvimento pleno. Dentre as possibilidades do campo, o desenvolvimento positivo de jovens (DPJ) é uma abordagem centrada em forças para a compreensão das disposições do desenvolvimento de crianças e adolescentes. Este construto apresenta variabilidade na comunidade científica, comumente associado às noções de desenvolvimento pleno e às competências socioemocionais. Dentre as conceituações do termo surgem perspectivas alinhadas com teorias relacionais de sistemas de desenvolvimento, como os 5Cs do DPJ, sendo eles a competência, a confiança, o caráter, a conexão e o cuidado. O modelo dos 5Cs tem sido avaliado transculturalmente, mas ainda não apresenta evidências de sua aplicabilidade na população brasileira, especialmente entre jovens na transição da infância para a adolescência. Levando em conta este cenário, o presente trabalho se propôs a acompanhar as trajetórias de desenvolvimento positivo de jovens (DPJ) entre nove e treze anos de idade sob a concepção dos 5Cs do desenvolvimento positivo. Visando a obtenção de uma medida psicometricamente adequada, a presente investigação utilizou uma abordagem com múltiplas amostras, que envolveu a avaliação de indicadores de validade convergente e discriminante de um instrumento adaptado para a mensuração dos 5Cs, para posteriormente o acompanhamento das trajetórias de DPJ e sintomas depressivos via análise de modelo multinível com três níveis: individual (1), entre indivíduos (2) e entre escolas (3). No estudo sobre validade convergente e discriminante, participaram 3261 jovens entre nove e treze anos (Média: 9,47, d.p.=1,27) dos municípios paranaenses de Almirante Tamandaré, Araucária, Curitiba, Mandirituba e Piraquara, com dados coletados no ano de 2021. As medidas utilizadas mensuraram os 5Cs, o florescimento e os sintomas depressivos, através do autorrelato dos participantes. A coleta de dados foi ofertada nas modalidades impressa e online, apoiada por escolas participantes do Programa DIGA. Participaram do estudo de trajetórias 3299 jovens entre nove e treze anos de idade (Média: 9,44, d.p.=1,27), com dados coletados nas mesmas instituições, em três etapas ao longo de 2021. As medidas acompanhadas nas trajetórias foram os 5Cs e os sintomas depressivos. Os resultados indicaram que o instrumento para a avaliação dos 5Cs foi negativamente associado com sintomas depressivos e positivamente relacionado com indicadores de florescimento dos participantes. Não foram encontradas diferenças entre os participantes nas médias de DPJ e gênero, identificação étnico-racial, idade ou ano de matrícula dos participantes. Analisando as trajetórias de DPJ e sua predição de sintomas depressivos, verificou-se que a maior parte da variabilidade se encontrava no nível individual (98,02%), sendo 1,20% no nível entre indivíduos e 0,77% no nível escolar. Ambas as trajetórias apresentaram aumento ao longo do ano de 2021, sendo os 5Cs fatores protetivos contra a depressão. Diante dos resultados do presente trabalho, verifica-se que a promoção do DPJ sob a concepção dos 5Cs é viável com a população brasileira e associada com fatores de proteção e risco ao desenvolvimento, sendo possibilidades para o fomento do desenvolvimento pleno.

Palavras-chave: desenvolvimento positivo de jovens; 5Cs; desenvolvimento pleno.

## ABSTRACT

The overall development of students is conceived as one of the main objectives of Brazilian education, but several challenges permeate this purpose, being its conceptual delimitation one adversity. When considering Brazilian students and complete development, it is observed that risk factors are identified during the transition from childhood to adolescence, such as school dropout and the increase in depressive symptoms, especially during the COVID-19 pandemic. However, this moment of the life cycle is not notable only for adversities but includes strengths. In the field of psychology, especially in the study of children and adolescents, strengths-centered approaches presented evidence for the conceptualization and practices that lead to full development. Among the possibilities in the field, positive youth development (PYD) is a strengths-centered approach to understanding the developmental dispositions of children and adolescents. This construct presents variability in the scientific community, commonly associated with the understanding of overall development and socio-emotional competencies. Among the terminology's conceptualizations, perspectives aligned with relational developmental systems emerge, such as the 5Cs of PYD, being competence, confidence, character, connection, and care. The 5Cs model has been evaluated cross-culturally, but there is still no evidence of its applicability in the Brazilian population, especially among young people in the transition from childhood to adolescence. Given this context, the present work proposed to follow the trajectories of positive youth development (PYD) of children and adolescents between nine and thirteen years old, under the conception of the 5Cs of positive development. Aiming to obtain a psychometrically adequate measure, the present investigation used a multi-sample approach, which involved the evaluation of indicators of convergent and discriminant validity of an adapted instrument for the measurement of the 5Cs, for only then monitoring PYD trajectories and depressive symptoms through analysis of a multilevel model with three levels: individual (1), between individuals (2), and between schools (3). In the study regarding convergent and discriminant validity, participated 3.261 young people between nine and thirteen years old (Mean: 9.47, d.p.=1.27) from the municipalities of Almirante Tamandaré, Araucária, Curitiba, Mandirituba, and Piraquara, with data collected in the year of 2021. The measures used were the 5Cs, flourishing, and depressive symptoms, through participants' self-report. Data collection was offered in print and online options, supported by the DIGA Program schools. A total of 3.299 young people between nine and thirteen years of age (Mean: 9.44, sd=1.27) participated in the study of trajectories, with data collected in the same institutions, in three steps throughout 2021. The measures monitored in the trajectories were the 5Cs and depressive symptoms. The results indicated that the instrument for assessing the 5Cs was negatively associated with depressive symptoms and positively related to indicators of participants' flourishing. No differences were found between participants in the means of PYD and gender, ethnic-racial identification, age, or year of enrollment of the participants. Analyzing the trajectories of PYD and its prediction of depressive symptoms, it was found that most of the variability was found at the individual level (98.02%), with 1.20% at the level between individuals and 0.77% at the school level. Both trajectories increased throughout 2021, with the 5Cs being protective factors against depression. In view of the results of the present work, it appears that the promotion of PYD under the concept of the 5Cs is feasible within the Brazilian population, and associated with protective and risk factors to development, being possibilities for the promotion of overall development.

Keywords: positive youth development; 5Cs; full development; transition from childhood to adolescence.

## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA 1</b> - Modelo de Desenvolvimento Positivo proposto por Benson e Colaboradores – Interação entre fatores do contexto e da pessoa para a promoção de desenvolvimento positivo de jovens.....	36
<b>FIGURA 2</b> - Modelo de Desenvolvimento Positivo dos 6Cs.....	39
<b>FIGURA 3</b> - Modelo de análise do Estudo .....	60
<b>FIGURA 4</b> - Modelo final do Estudo .....	62
<b>FIGURA 5</b> - Seleção final dos participantes da análise do Estudo .....	67
<b>FIGURA 6</b> - Síntese das informações da coleta de dados.....	69
<b>FIGURA 7</b> - Modelo 1 proposto para a Análise dos 5Cs em contexto brasileiro.....	73
<b>FIGURA 8</b> - Interação entre as trajetórias de desenvolvimento positivo de jovens global e depressão nos participantes do estudo - Modelo 03.....	86
<b>FIGURA 9</b> - Interação entre as trajetórias de confiança e depressão nos participantes do estudo - Modelo 05.....	89
<b>FIGURA 10</b> - Interação entre as trajetórias de conexão e depressão nos participantes do estudo - Modelo 05.....	91



## LISTA DE TABELAS

<b>TABELA 1</b> - Modelos de Desenvolvimento socioemocional direcionados a crianças e adolescentes disponíveis no Taxonomy Project.....	12
<b>TABELA 2</b> - Concepções sobre desenvolvimento positivo de jovens na literatura.....	30
<b>TABELA 3</b> - Recursos para o desenvolvimento positivo de jovens.....	31
<b>TABELA 4</b> - Recursos para o desenvolvimento positivo de jovens segundo a Abordagem de Recursos de Desenvolvimento.....	37
<b>TABELA 5</b> - Dados sociodemográficos dos participantes do Estudo .....	55
<b>TABELA 6</b> - Alfas de Cronbach e Coeficiente Ômega das variáveis do Estudo .....	58
<b>TABELA 7</b> - Síntese dos modelos executados no estudo.....	61
<b>TABELA 8</b> - Dados sociodemográficos dos participantes do Estudo .....	68
<b>TABELA 9</b> - Dados descritivos sobre as variáveis nas três etapas de coleta de dados.....	74
<b>TABELA 10</b> - Alfas de Cronbach e Coeficiente Ômega das variáveis do Estudo .....	75
<b>TABELA 11</b> - Correlações entre as variáveis do estudo nas três etapas de coleta de dados..	76
<b>TABELA 12</b> - Resultados do Teste T de Student das variáveis do estudo e comparação entre gênero dos participantes.....	78
<b>TABELA 13</b> - Teste de Análise de Variância das variáveis do estudo e comparação entre grupos étnico-raciais.....	79
<b>TABELA 14</b> - Teste de Análise de Variância das variáveis do estudo e comparação entre idades dos participantes.....	80
<b>TABELA 15</b> - Resultados do Teste T de Student das variáveis do estudo e comparação entre séries dos participantes.....	81
<b>TABELA 16</b> - Coeficientes de equação das curvas do Nível 1 (diferenças individuais) para a predição de sintomas depressivos.....	84

## LISTA DE SIGLAS

5Cs	- Competência, Confiança, Conexão, Cuidado e Caráter
6Cs	- Competência, Confiança, Conexão, Cuidado, Caráter e Contribuição
ANOVA	- Análise de Variância
BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CSSE	- <i>Center for Systems Science and Engineering</i>
CASEL	- <i>Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning</i>
COVID-19	- Doença por Coronavírus 2019
DPJ	- Desenvolvimento Positivo de Jovens
PRPE	- Diminuição do erro de predição ( <i>proportion reduction prediction error</i> )
EUA	- Estados Unidos da América
HLM 6	- <i>Hierarchical Linear and Nonlinear Modeling</i> na versão 6.0
CFI	- Índice de ajuste comparativo
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
OECD	- <i>Organisation for Economic Co-operation and Development</i>
PYD	- <i>Positive Youth Development</i>
PISA	- <i>Programme for International Student Assessment</i>
RMSEA	- Raiz quadrada média do erro de aproximação
SRMR	- Raiz quadrada média residual padronizada
SARSCoV-2	- Coronavírus da Síndrome Respiratória Aguda Grave 2
SPSS	- <i>Statistical Package for the Social Sciences</i>

TWCF - *Templeton World Charity Foundation*

TRSD - Teoria Relacional de Sistemas de Desenvolvimento

TCLE - Termo de consentimento livre e esclarecido

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>1</b>
<b>2. REVISÃO DE LITERATURA .....</b>	<b>4</b>
2.1 A transição da infância para a adolescência e os sistemas educacionais.....	4
2.2 O bem-estar de crianças e adolescentes durante a pandemia de COVID-19.....	7
2.3 O conceito de competência socioemocional: considerações sobre o desenvolvimento pleno e o desenvolvimento positivo de jovens .....	9
2.4 Desenvolvimento Pleno: contribuições da psicologia .....	21
2.4.1 Abordagens psicológicas centradas em forças para o desenvolvimento de crianças e adolescentes .....	25
2.4.1.2 Programas com Foco no Desenvolvimento Positivo de Jovens. ....	31
<b>2.5 Delimitação do problema e objetivos de pesquisa.....</b>	<b>48</b>
<b>3. MÉTODO .....</b>	<b>50</b>
<b>4. ESTUDO TRANSVERSAL DE AVALIAÇÃO DE VALIDADE CONVERGENTE E DISCRIMINANTE SOBRE O DESENVOLVIMENTO POSITIVO DE JOVENS .....</b>	<b>51</b>
<b>4.1 Método .....</b>	<b>53</b>
4.1.1 Aspectos éticos.....	53
4.1.2 Participantes.....	54
4.1.3 Medidas.....	55
4.1.4 Análise dos dados .....	59
<b>4.2 Resultados.....</b>	<b>61</b>
<b>4.3 Análise.....</b>	<b>63</b>
<b>5. ESTUDO LONGITUDINAL DE AVALIAÇÃO ENTRE DESENVOLVIMENTO POSITIVO DE JOVENS E DEPRESSÃO .....</b>	<b>65</b>
<b>5.1 Método .....</b>	<b>66</b>
5.1.1 Aspectos éticos.....	66
5.1.2 Participantes.....	67
5.1.3 Medidas.....	68
5.1.4 Procedimentos de coleta de dados .....	69
5.1.5 Análise dos dados .....	71
<b>5.2 Resultados.....</b>	<b>73</b>
5.2.1 Estatísticas descritivas .....	74
5.2.2 Estatísticas Inferenciais.....	75
5.2.3 Diferenças sociodemográficas no Desenvolvimento Positivo de Jovens e na Depressão.....	78
5.2.4 Análise de trajetórias.....	82

5.2.5 Desenvolvimento Positivo de Jovens e Sintomas Depressivos .....	83
5.3 Diferenças entre os participantes .....	91
5.4 Diferenças entre escolas.....	92
5.5 Análise .....	92
<b>6. DISCUSSÃO.....</b>	<b>97</b>
<b>6.1 Limitações e recomendações para pesquisas.....</b>	<b>107</b>
<b>Referências.....</b>	<b>110</b>
<b>Apêndices .....</b>	<b>126</b>
<b>Apêndice I: Instrumentos utilizados .....</b>	<b>126</b>

## 1. INTRODUÇÃO

O que permite que um jovem cresça e se desenvolva plenamente? O que é o desenvolvimento pleno? Como instituições e famílias que lidam com crianças e adolescentes podem fomentar o seu crescimento rumo a uma vida plena e próspera? Essas perguntas incluem a base para diversos estudos sobre a trajetória do ser humano, que muitas vezes transcendem áreas de pesquisa, o tempo e diferentes culturas (Peterson & Seligman, 2004).

No contexto educacional brasileiro, documentos oficiais - como por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996) - preveem que os sistemas de ensino tenham como um de seus objetivos o desenvolvimento pleno dos estudantes. No entanto, a operacionalização do que constitui ou fomenta este desenvolvimento nem sempre é explícita, tendo como modelo a referida Lei. Algumas direções surgem tanto na literatura científica (Berkowitz & Bier, 2017; Ma et al., 2019; Ross & Tolan, 2018; Seligman, 2011) e na legislação brasileira, como na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017). Este documento prevê que os sistemas de ensino da educação infantil ao ensino médio insiram no cerne de seu currículo o desenvolvimento de dez competências gerais. São elas: o conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; repertório cultural; comunicação; cultura digital; trabalho e projeto de vida; argumentação; autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação; responsabilidade e cidadania. Portanto, instituições de ensino devem, entre outras prioridades, favorecer o desenvolvimento pleno de seus estudantes, estando entre eles o desenvolvimento de habilidades que extrapolam o âmbito dos conteúdos estritamente acadêmicos, e avançar para a promoção de competências socioemocionais.

O desenvolvimento de competências acadêmicas conjuntamente com as sociais e emocionais pode ser denominado como educação socioemocional (Carvalho, 2021), uma das formas possíveis de facilitação do desenvolvimento socioemocional. Nesta perspectiva, o contexto no qual o estudante se encontra é direcionado para uma educação para além da

acadêmica, que forneça condições para que esse sujeito possa se desenvolver de forma positiva tanto individualmente, quanto em suas interações sociais. No entanto, um desafio para o campo das competências socioemocionais é a pluralidade de conceitos e a falta de consenso na operacionalização do construto (Schoon, 2021), o que pode dificultar a comunicação científica, avaliação e desenvolvimento de programas com base em evidências empíricas. Dentre as multiplicidades do conceito, observam-se abordagens que tratam competências socioemocionais como sinônimo de desenvolvimento pleno e outras que os diferenciam (EASEL Lab, 2020), sendo necessários aprofundamentos sobre os conceitos, compreendendo suas diferenças e semelhanças.

Para além do desafio conceitual e empírico do campo, ao se abordar interações sociais no contexto do desenvolvimento pleno e socioemocional, não é possível menosprezar os efeitos que eventos de isolamento social podem causar nos sujeitos. Na contemporaneidade, a crise global da pandemia do vírus Coronavírus da Síndrome Respiratória Aguda Grave 2 (SARSCoV-2) e que leva ao desenvolvimento da Doença por Coronavírus (COVID-19) (Linhares & Enumo, 2020) acarretou em mais questionamentos sobre quais as possibilidades para a manutenção do ser humano rumo a sua sobrevivência, garantia de direitos básicos e à prosperidade em meio a tantas adversidades.

No Brasil, a pandemia da COVID-19 atingiu mais de 30 milhões de pessoas e levou ao falecimento mais de 663.000, segundo o COVID-19 Data Repository by the Center for Systems Science and Engineering (CSSE) na Johns Hopkins University<sup>1</sup> (Center for Systems Science and Engineering, 2022). Este elevado número de contágios e óbitos levou a mudanças emergenciais estruturais na organização social, acarretando também no fechamento de diversos

---

<sup>1</sup> Dados obtidos em 03 de maio de 2022.

serviços, e na adaptação de horários e possibilidades de acesso aos sistemas de ensino, saúde e segurança. Considerando as demandas específicas de crianças e adolescentes, estas foram especialmente impactadas por essa crise global, passando por distanciamento social de seus pares, óbitos, contágios, perda de adultos significativos, possível redução de renda familiar, aumento de transtornos mentais, entre diversos outros fatores de risco (Alcobia et al., 2020; Linhares & Enumo, 2020).

Dado este panorama, a Psicologia pode contribuir em diferentes frentes de atuação. É possível aprofundar as práticas e teorias que auxiliem na promoção do desenvolvimento pleno, avançando em ações e pesquisas conceituais e empíricas. Tais ações podem abordar o momento de crise humanitária vivido, mas que não se limitar a ele. Suas possíveis contribuições podem ser contempladas especialmente ao avaliar fatores de risco e proteção ao desenvolvimento humano, incluindo o de crianças e adolescentes (Valiente et al., 2021).

No entanto, um problema que se observa neste campo é a predominância de abordagens desenvolvidas e avaliadas apenas em países com maior poder socioeconômico, como por exemplo, os Estados Unidos da América (EUA) (EASEL Lab, 2020; Lerner et al., 2019). Surgem iniciativas que avaliam o campo em países menos favorecidos economicamente, mas ainda se observa lacuna na literatura sobre estes conceitos nestes contextos, especialmente no Brasil. Um exemplo pode ser observado na revisão sobre programas de desenvolvimento positivo de jovens em países com rendas baixa e média (Catalano et al., 2019). Nesta revisão foram buscados estudos entre os anos 1990 e 2016, tendo sido encontrados 94 programas com esta finalidade em países com tais condições socioeconômicas. Dentre estes 94, 35 utilizaram como metodologia de avaliação o desenho experimental ou quase-experimental de pesquisa. No meio dos programas avaliados foram observados quatro executados na América Latina – nos países México, Chile, Peru e Equador -, mas nenhum no Brasil.



## **2. REVISÃO DE LITERATURA**

### **2.1 A transição da infância para a adolescência e os sistemas educacionais**

Ao considerar períodos de desenvolvimento, a Organização Mundial da Saúde adota como parâmetro etário o nascimento até os dez anos de idade como a infância; sendo os dez anos o marco inicial da adolescência (World Health Organization, 1986). A referida instituição também indica que diferentes contextos poderão adotar critérios distintos. Isso pode ser constatado no Brasil, no qual as políticas governamentais determinam que a infância seja de zero a 11 anos e a adolescência de 12 a 18 anos (Brasil, 1990).

Como se observa nesses documentos regulatórios, a infância não perdura durante toda a vida humana, sendo progressivamente seguida pela adolescência, um novo momento do ciclo vital e que não é universal, sendo atrelado ao contexto no qual esse jovem vive (S. Taylor & Workman, 2018). A transição entre essas etapas do desenvolvimento é um processo dinâmico e diversas abordagens da psicologia apontam questões-chave no ciclo vital humano. Comumente são adotados padrões com base na faixa etária para a definição de cada etapa, mesmo que com diferenças subjetivas e contextuais substanciais que devem ser consideradas (Taylor & Workman, 2018).

A passagem de uma etapa do desenvolvimento como a infância para outro como a adolescência pode levar a muitas transformações, que envolvem mudanças nas relações físicas, psicológicas e sociais (Davim et al., 2009). Esse processo é uma relação entre momentos contínuos e descontínuos, refletindo mudanças que são multifatoriais, sendo vivenciadas de formas diferentes entre os sujeitos, mas ainda apresentando certas similaridades. Em um estudo sobre este momento do ciclo vital, com ênfase em participantes do gênero feminino, foi evidenciado que essa transição é um momento de mudanças biopsicossociais (Hauge, 2009).

A transição entre a infância e a adolescência é percebida como um momento essencial para que se desenvolva processos preventivos a fatores de risco. Estudando o desenvolvimento

nesta transição, especificamente com relação a indicadores de bem-estar e transtornos mentais, Patalay e Fitzsimons (2018) descrevem que há uma lacuna de relatos obtidos pelos jovens nessa transição. Isto é, os autores relatam que as pesquisas que avaliam o bem-estar e fatores de risco para a saúde mental, muitas vezes utilizam relatos obtidos pelas famílias desses participantes, sendo necessária a avaliação desses conceitos também através da perspectiva deles mesmos. Além disso, os referidos pesquisadores destacam que as implicações encontradas nesse momento são percebidas como influenciadores longitudinais de bem-estar e de transtornos mentais ao longo do tempo. Portanto, pesquisas e intervenções nesse período sensível podem contribuir para o desenvolvimento de ações que favorecem a educação e o bem-estar de crianças e adolescentes, além da prevenção a fatores de risco. Nesse mesmo relato de pesquisa (Patalay & Fitzsimons, 2018) é evidenciada a carência de estudos que avaliem dados nessa transição, ao mesmo tempo que é enfatizada a importância das mudanças contextuais, como por exemplo, a passagem do ensino fundamental I para o ensino fundamental II <sup>2</sup>.

Em uma pesquisa que avaliou as trajetórias de desenvolvimento positivo em jovens chineses, foi verificado que estes indicadores apresentavam um declínio nesta transição, sendo esta uma tendência observada também em estudos similares (Shek & Lin, 2017). Na meta-análise que avaliou intervenções para o DPJ que tinham como base teórica perspectivas ecológicas do desenvolvimento, destacou-se que o momento de transição da infância para a adolescência é fundamental para o planejamento de intervenções com foco em influenciar trajetórias de desenvolvimento social, cognitivo, emocional e cultural (Ciocanel et al., 2017).

Avaliando dados sobre a transição infância-adolescência no Brasil, a escola também é citada como contexto sociocultural primordial que interfere na formação da subjetividade desse

---

<sup>2</sup> No estudo original a classificação é entre '*elementary*' e '*middle school*', termos na língua inglesa para essas etapas do ensino.

jovem (Campolina & Oliveira, 2017)<sup>3</sup>. Sobre essa relação entre transições e contextos de desenvolvimento (Mattos, 2019), observa-se que além da escola, outras interações dos jovens são essenciais para a compreensão dessa transição, como a família, acesso a serviços de saúde, dentre outros.

Tendo em vista este cenário, esse projeto de pesquisa elege a faixa etária entre os nove e os treze anos como período para estudo do desenvolvimento positivo de jovens na transição da infância para a adolescência, com foco nas relações educacionais e nos processos de desenvolvimento. Levando em conta o critério etário e a relação com o sistema educacional nacional, observa-se que a transição também é atravessada pela estrutura de ensino brasileira. A maior parte dos estudantes com essa idade está matriculada entre os anos iniciais e finais do ensino fundamental brasileiro, especialmente entre o quarto e o nono ano (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP], 2020). Ainda que com esta tendência, há no sistema brasileiro de ensino distorções entre idade e ano de matrícula. Nos iniciais do ensino fundamental a taxa de distorção entre idade e ano de matrícula é de 7,7%; enquanto nos anos finais se apresenta com o valor de 21,0% (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP], 2020). Ou seja, entre sete e vinte e um por cento dos estudantes apresenta atraso escolar neste momento da vida estudantil.

Ao avaliar dados educacionais relativos a esse momento, o Censo Escolar (INEP, 2020) traz subsídios para reflexões também sobre a evasão escolar. No relatório dos dados relativos aos anos de 2016-2020, vemos que o número de matrículas nos anos iniciais do ensino fundamental totalizou 14.790.415 e nos anos finais 11.928.415, resultando em uma diferença

---

<sup>3</sup> Destaca-se também que em certas culturas, como a dos indígenas Guaranis, a noção de adolescência não é delimitada como um nível de desenvolvimento contínuo, ocorrendo ritos de passagem que determinam a transição da infância para a vida adulta (Pires, 2019).

de 2.862.000 de matrículas a menos nos anos finais. Ainda que essa comparação não seja relativa às mesmas pessoas, essa tendência na diminuição do número de matrículas entre as etapas é observada em todos os anos indicados neste relatório. Nos dados disponibilizados relativos ao rendimento escolar, vemos também uma diminuição entre os quartos e sextos anos no âmbito nacional. A partir desses dados podemos inferir que há fatores influenciando o desempenho e a evasão escolar de crianças e adolescentes (e em transição) nos sistemas educacionais, sendo necessárias investigações e respostas como forma de prevenção aos processos de escolarização desses estudantes. Os dados expostos não circunscrevem as motivações para a compreensão dos processos de transição na infância-adolescência e fatores de prevenção à evasão escolar, mas delimitam a justificativa do porquê se pesquisar a transição entre a infância e a adolescência, especialmente em indicadores de desenvolvimento.

## **2.2 O bem-estar de crianças e adolescentes durante a pandemia de COVID-19**

Ponderando-se sobre necessidades contemporâneas relativas a jovens, na pandemia de COVID-19 as instituições de ensino passaram a identificar o quanto suas ações impactam no bem-estar da comunidade escolar; que passam a ganhar um nível de priorização possivelmente diferenciado neste momento. Um exemplo pode ser observado nas análises preliminares sobre as preocupações de famílias e professores dos municípios paranaenses de Almirante Tamandaré, Araucária, Curitiba, Mandirituba e Piraquara (Programa DIGA, 2020). A avaliação foi conduzida no ano de 2020, período em que a pandemia se intensificou nestes municípios e acarretou o fechamento de escolas para atividades de ensino presenciais. Participaram desta pesquisa 2047 familiares e 1267 professores de crianças do ensino fundamental I. Com relação a aflições sobre o bem-estar socioemocional de seus filhos, 95,6% das famílias demonstraram estar preocupadas e 98,7% dos professores dessas mesmas crianças demonstraram idêntica preocupação. Ao indagar suas preocupações relativas a perdas nos processos de ensino-aprendizagem, 17,9% das famílias indicaram não estar confiante de que

seus filhos haviam aprendido conteúdos acadêmicos nesse período. Em outras palavras, 82,1% das famílias acreditavam que o aprendizado estava ocorrendo, ainda que com possíveis perdas. Avaliando as respostas dos professores sobre essa mesma questão, 93,2% acreditavam que os estudantes estavam apresentando algum progresso acadêmico. Infere-se a partir desses dados que as inquietações com o bem-estar socioemocional de jovens foi uma das maiores preocupações de famílias e profissionais da educação durante esse período, até mesmo acima de questões acadêmicas.

Em outras pesquisas realizadas com jovens durante o período da pandemia, foram identificadas tendências de aumento nas taxas de transtornos mentais comuns, como ansiedade e depressão e que possivelmente poderiam ter repercussões duradouras na trajetória de vida dessas crianças e adolescentes (Shukla et al., 2022). Não obstante, durante o período da adolescência se identifica uma sensibilidade maior ao estresse e uma necessidade de maior tempo com os pares (Deng et al., 2021), e o acesso a essa fonte de suporte foi prejudicado no contexto de medidas adotadas para combate à pandemia.

Ao avaliar fatores de proteção para o desenvolvimento, foi verificado que o suporte social manteve sua associação negativa aos indicadores de depressão durante esse mesmo período, ainda que os sintomas depressivos tenham sido maiores em meninas do que meninos (Luthar et al., 2021). Em um estudo teórico sobre possibilidades para o bem-estar de jovens na pandemia (Salmon, 2021) são indicados o emprego de abordagens que valorizem as experiências passadas e que se alinhem a perspectivas positivas, fomentadoras de forças. Portanto, mesmo que durante o contexto pandêmico se tenha observado aumento em sintomas de transtornos mentais como a depressão e a ansiedade, verifica-se que a promoção do bem-estar pode ser uma forma de atenuar os efeitos detrimenais dessa crise na vida de crianças e adolescentes.

Em uma revisão integrativa realizada com estudos na língua portuguesa sobre os efeitos

da pandemia na saúde mental de crianças e adolescentes no início da pandemia de COVID-19 (Neumann et al., 2020) verificou-se aumento nos riscos para a saúde mental desses jovens, especialmente por conta das alterações na rotina, mudanças em fatores socioeconômicos familiares e ausência de aulas presenciais. Os autores da revisão argumentam que seria necessário priorizar intervenções para a promoção da saúde que vão além da contenção do vírus. Dessa forma, pesquisas que avancem na compreensão do desenvolvimento pleno durante a infância, a adolescência e sua transição podem fornecer subsídios para ações durante esse período de crise sanitária e pós pandemia. Dentre as possibilidades para o enfrentamento destas demandas, um caminho possível é a intensificação em pesquisas e intervenções na área de desenvolvimento socioemocional.

### **2.3 O conceito de competência socioemocional: considerações sobre o desenvolvimento pleno e o desenvolvimento positivo de jovens**

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), processos educativos não se restringem aos ambientes escolares, ocorrendo em diversos contextos sociais (ex. famílias, convivência humana, ambientes de trabalho, entre outros) e têm por objetivo o desenvolvimento pleno de crianças, adolescentes e jovens. Portanto, o próprio marco federal regulatório da educação contém uma noção ampliada do papel dos processos de ensino-aprendizagem: o desenvolvimento pleno em diferentes ambientes e formas de relação.

A BNCC (Brasil, 2017) se mostra como outro exemplo de legislação brasileira que busca a redução entre as fronteiras do desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais. Ainda que esse documento seja alvo de intensos debates no contexto brasileiro, sua menção às competências socioemocionais como foco a ser desenvolvido na educação, apresenta possibilidades. O movimento de valorização das competências socioemocionais da educação vem sendo explorado em contextos distintos, como por exemplo, na avaliação da *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD), denominada de

*Programme for International Student Assessment (PISA)*, em 2018 incluiu em sua avaliação indicadores socioemocionais e que expandiu sua avaliação de competências socioemocionais no ano de 2022 (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2022). Ou seja, nota-se que mesmo em avaliações de colaboração internacional, as competências socioemocionais têm sido valorizadas exponencialmente nos contextos educacionais, mas não se limitando a eles.

Da mesma forma, distintos enquadramentos conceituais surgem ao definir o que ou quais seriam as competências socioemocionais que levam ao desenvolvimento positivo ou ao desenvolvimento pleno. Nesse sentido, o desenvolvimento positivo é abordado nesse estudo como aquele que promove fatores de proteção para jovens, enquanto o desenvolvimento pleno é aquele que abrange todas as possibilidades de crescimento e evolução do ser humano. Em outras palavras, o desenvolvimento positivo pode ser uma das formas de se alcançar o desenvolvimento pleno.

Relativo à definição de competências socioemocionais, temos como exemplo o estudo de Ingrid Schoon (2021), no qual são descritas diferentes propostas de uma taxonomia para organizar os construtos sobre a competência socioemocional. A referida autora descreve a importância de especificidade e avaliação para a compreensão das abordagens e seus potenciais benefícios. Dentre as avaliações citadas nessa pesquisa, destaca-se o *Taxonomy Project Resources: Online Tools for Comparing Frameworks and Terms* (EASEL Lab, 2020). Esse projeto articula conhecimentos da psicologia, neurociência e outros campos para delinear termos acadêmicos e não acadêmicos no grande campo de estudos sobre a competência socioemocional (EASEL Lab, 2020). Nesta proposta são avaliadas seis áreas, e seus respectivos subconceitos, para a compilação dos modelos e criação de códigos da taxonomia: regulação cognitiva, processamento de emoções, habilidades interpessoais, valores, perspectivas, identidade/autoimagem. Esse processo é realizado de forma cumulativa por pares (S. Jones et

al., 2019a), permitindo a comparação entre modelos, com um indicador de similaridade que varia entre 0 e 1, com valores maiores indicando maior grau de similaridade. Segundo os criadores, inicialmente se focou em abordagens descritas na língua inglesa, mas que não se limitassem somente modelos desenvolvidos nos EUA.

Na consulta pelos enquadramentos conceituais no campo, a referida ferramenta (EASEL Lab, 2020) lista 40 diferentes modelos para a compreensão das competências socioemocionais que tem ganhado expressão no campo científico e aplicado, destacando os seus respectivos nomes, idade a qual a abordagem é dirigida e seus contextos (EASEL Lab, 2020; S. Jones et al., 2019b). Ao avaliar quais abordagens focam no desenvolvimento específico de crianças e adolescentes, verificamos que estas somam 33 dos 40 modelos já avaliados pela equipe daquele projeto. Com intuito de fornecer um panorama das abordagens encontradas, a Tabela 1 descreve de forma sintética o nome do modelo que foca a competência socioemocional, seus respectivos autores ou instituições desenvolvedoras, tipo de desenvolvedor (se com intuito de pesquisa, organização sem fins lucrativos etc.), síntese da proposta, domínios ou forças que são desenvolvidas e qual o seu público-alvo, como foco na faixa etária.



Tabela 1

*Modelos de Desenvolvimento socioemocional direcionados a crianças e adolescentes disponíveis no Taxonomy Project*

Nº	Nome da abordagem	Autores ou Instituições	Tipo de desenvolvedor	Síntese	Domínios/ Forças desenvolvidas	Público-alvo por idade
1	ACT Holístico	Instituto ACT	Organização sem fins lucrativos	Modelo holístico que se foca no desenvolvimento de habilidades académicas, de trabalho e de vida.	-Habilidades académicas centrais, comportamentais; de educação e carreira -Capacidades transversais -Abertura a novas experiências -Conscienciosidade -Extroversão -Neuroticismo -Simpatia (continuação)	Da infância a vida adulta
2	Teoria Cinco Fatores da Personalidade	Diversos pesquisadores	Pesquisa	Describe cinco dimensões da personalidade, focando na variação individual da personalidade.	-Abertura a novas experiências -Conscienciosidade -Extroversão -Neuroticismo -Simpatia	Todas as idades
3	Construindo Blocos para o Aprendizado	Instituto Turnaround for Children	Organização sem fins lucrativos	Foco no desenvolvimento de habilidades e crenças para que jovens possam ser bem-sucedidos nos ambientes escolar e profissional.	-Tenacidade Académica, funções executivas, mentalidade de crescimento -Ação -Apego -Identidade cívica -Curiosidade -Autoeficácia, autodirecionamento, autoconhecimento, autorregulação -Relevância da escola -Habilidades de relacionamento, pertencimento, consciência social -Resiliência, manejo de estresse	Estudantes da educação infantil ao fim do ensino médio.
4	Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL)	Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL)	Organização sem fins lucrativos	Dedica-se à promoção de competências pessoais, interpessoais e cognitivas em distintos ambientes.	-Autoconhecimento -Autorregulação -Consciência Social -Habilidades de relacionamento -Tomada de decisão responsável	Estudantes da educação infantil ao fim do ensino médio.

(continua)

5	Forças de Carácter	Character Lab	Organização sem fins lucrativos	Centrada nas forças de carácter que promovem bem-estar e realização.	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Curiosidade, mentalidade de crescimento</li> <li>-Gratidão, otimismo</li> <li>-Perseverança, entusiasmo</li> <li>-Propósito</li> <li>-Autoccontrole</li> <li>-Inteligência socioemocional</li> </ul>	(continuação) Estudantes da educação infantil ao fim do ensino médio.
6	Modelo Clover para o desenvolvimento de jovens	Gil Noam e PEAR Institute: Parcerias em Educação e Resiliência no Hospital de Harvard	Organização sem fins lucrativos	Promove desenvolvimento socioemocional com base em aprendizagem social, emocional e resiliência. Foca nas forças e recursos internos e externos para o desenvolvimento de jovens.	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Engajamento ativo</li> <li>-Assertividade</li> <li>-Pertencimento</li> <li>-Reflexão</li> <li>Recursos Internos:               <ul style="list-style-type: none"> <li>-Compromisso com o aprendizado</li> <li>-Valores positivos</li> <li>-Competências sociais</li> <li>-Identidade Positiva</li> </ul> </li> </ul> (continua)	Infância a vida adulta
7	Recursos do Desenvolvimento	Search Institute	Organização sem fins lucrativos		12 aos 18 anos	
8	Rede de Peritos da Comissão Europeia em Aspectos Sociais da Educação e Formação	Comissão Europeia em Educação e Formação	Intergovernamental	Busca a construção de componentes centrais para a educação europeia, focando em habilidades inter e intrapessoais, resiliência e habilidades académicas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Autocconhecimento, autorregulação</li> <li>-Consciência e manejo social</li> </ul>	Infância e adolescência
9	Inteligência Emocional	John Mayer e Peter Salovey	Pesquisa	Modelo de desenvolvimento da inteligência emocional	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Percepção, avaliação e expressão emocional</li> <li>-Emoções facilitadoras do pensamento</li> <li>-Entendendo e analisando emoções: aplicando o conhecimento emocional</li> <li>-Desenvolvimento de habilidades relativas à aprendizagem</li> <li>-Desenvolvimento social e emocional</li> </ul>	Infância à vida adulta
10	Head Start	Administração para Crianças e Famílias, Departamento de Saúde e Serviços Humanos dos EUA	Governamental	Fornece um guia para que crianças possam desenvolver habilidades necessárias desde seus primeiros anos nos sistemas de ensino.	Crianças de 0-5 anos de famílias de baixa renda	

(continua)

11	Grupo de Competências do Século XXI de Hilton e Pellegrino	Conselho Nacional de Pesquisa (EUA)	Governamental	Desenvolvimento de habilidades-chave para o aprendizado e a carreira profissional.	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Competências cognitivas</li> <li>-Competências intrapessoais</li> <li>-Competências interpessoais</li> </ul>	(continuação) Estudantes da educação infantil ao fim do ensino médio.
12	Perfil do estudante do International Baccalaureate	International Baccalaureate presente em 150 países	Organização sem fins lucrativos	Abordagem integral que busca o desenvolvimento além da vida acadêmica.	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Investigativo</li> <li>-Busca por informação confiável, pensador</li> <li>-Comunicador</li> <li>-Com princípios</li> <li>-Mente-aberta</li> <li>-Cuidadoso</li> <li>-Tomador de riscos</li> <li>-Equilibrado</li> <li>-Reflexivo</li> </ul>	Da primeira infância à vida adulta
13	Competências de Aprendizagem Social e Emocional do Comitê Internacional de Resgate (IRC)	Comitê Internacional de Resgate (IRC)	Organização sem fins lucrativos	Propõe uma estrutura para a aprendizagem socioemocional em ambientes afetados por conflitos e crises humanitárias.	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Construção cerebral</li> <li>-Regulação emocional</li> <li>-Habilidades sociais positivas</li> <li>-Habilidades de resolução de conflito</li> <li>-Perseverança</li> <li>-Atenção plena</li> </ul>	Crianças em idade escolar
14	Padrões e Indicadores de aprendizagem socioemocional de Anchorage Resgate (IRC)	Secretaria de Educação do Alasca (EUA)	Governamental e parte da rede CASEL	Conjunto de padrões de aprendizagem socioemocional voltado a diferentes etapas da educação e que promove desenvolvimento nos ambientes escolar, familiar trabalho e outros.	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Autoconhecimento</li> <li>-Autorregulação</li> <li>-Consciência social</li> <li>-Manejo social</li> </ul>	Estudantes da educação infantil ao fim do ensino médio
15	Estrutura de Hábitos Sociais, Emocionais e Intelectuais	Departamento de Educação do Estado de Connecticut (EUA)	Governamental	Padrões estaduais para desenvolvimento socioemocional, preparação para a faculdade e mercado de trabalho.	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Desenvolvimento positivo do autoconhecimento e atitudes para a aprendizagem</li> <li>-Identificar e entender emoções dos outros, relações sociais positivas</li> <li>-Funções executivas</li> <li>-Pensamento lógico-matemático</li> <li>-Representação simbólica</li> </ul>	Educação infantil ao terceiro ano do ensino fundamental

(continua)

16	Forças de caráter do Programa Conhecimento é Poder (KIPP)	224 escolas públicas (EUA) e rede de pesquisadores do caráter	Parcerias variadas	Conhecimento sobre forças de caráter para a promoção de uma vida engajada, feliz e bem-sucedida.	-Entusiasmo -Perseverança -Otimismo -Autocontrol -Gratidão -Inteligência social -Curiosidade -Habilidades: emocionais, cognitivas, físicas, sociais e criativas.	(continuação) Estudantes da educação infantil ao fim do ensino médio
17	Desenvolvimento o holístico de habilidades LEGO.	Fundação LEGO	Organização sem fins lucrativos vinculada a corporação LEGO	Foca no conjunto de habilidades essenciais para o desenvolvimento positivo.	-Funcionamento executivo -Desenvolvimento socioemocional	Crianças em idade escolar
18	Modelo de mensuração da qualidade e resultados da aprendizagem precoce	Unesco, Banco Mundial, Centro de Educação Universal do Instituto Brookings e UNICEF	Parceria entre diversas instâncias	Foco na avaliação e promoção da alfabetização	-Funcionamento executivo -Desenvolvimento socioemocional	Crianças em idade escolar
19	Mentalidade, Habilidades Essenciais e Hábitos	Transforming Education em parceria com os distritos da Califórnia (EUA)	Escolas e organização sem fins lucrativos	Aborda mentalidades e competências visando o sucesso a longo prazo.	-Automanejo -Autoeficácia -Mentalidade de crescimento -Consciência Social	Estudantes da educação infantil ao fim do ensino médio
20	Abordagem da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD) para habilidades socioemocionais	OECD	Intergovernamental	Organizada a partir do modelo dos cinco fatores da personalidade e visando o desenvolvimento de habilidades necessárias para o século XXI	-Performance em tarefas -Regulação emocional -Colaboração -Mente aberta -Engajamento com outros	Ensino fundamental e médio
21	Preparando Jovens para Prosperar: Práticas Promissoras para Aprendizagem Socioemocional	Desafio Socioemocional, por: David P. Weikart Center for Youth Program, Susan Crown Exchange e outras organizações	Organização sem fins lucrativos em parceria com organizações filantrópicas	Conjunto de habilidades para o desenvolvimento socioemocional	-Manejo de emoções -Empatia -Trabalho em equipe -Responsabilidade -Iniciativa -Solução de problemas	5-18 anos de idade  (continua)

22	Sala de Leitura para a Educação em Habilidades para a Vida	Programa Sala de Leitura, focado na diminuição das desigualdades de género e alfabetização em países de baixa renda	Organização sem fins lucrativos	Aborda os resultados de aprendizagem em meninas que receberam educação em habilidades para a vida	-Autoconhecimento -Autoeficácia -Consciência social	(continuação)
23	Vila Sésamo Workshop	Vila Sésamo Workshop	Organização sem fins lucrativos vinculada ao programa infantil Vila Sésamo	Promoção de desenvolvimento socioemocional e cognitivo com o uso dos personagens Muppets, do programa Vila Sésamo..	-Desenvolvimento cognitivo -Desenvolvimento socioemocional	2-5 anos
24	Singapura para o século XXI	Ministério da Educação de Singapura	Governmental	Promoção de valores, habilidades e competências para o século XXI	-Valores centrais (respeito, harmonia, resiliência, responsabilidade, integridade e cidadão) -Competências socioemocionais (autoconhecimento, autorregulação, tomada de decisão responsável, manejo de relacionamentos, consciência social) -Habilidades cívicas e cros-culturais (vida comunitária, consciência global, identidade nacional e cultural, sensibilidade sociocultural). -Atenção e autoconhecimento -Autocomparação e por outros -Autorregulação -Consciência interpessoal e habilidades de relacionamento -Apreciação pela interdependência, reconhecimento da humanidade comum, engajamento comunitário e global	Estudantes do ensino fundamental ao superior
25	Aprendizagem Social, Emocional e Ética	Centro de Ciência Contemporânea e Ética Baseada na Companhia da Universidade Emory (EUA) em colaboração com Dalai Lama.	Pesquisa	Foco em valores e competências que auxiliam estudantes a agir de forma responsável, informada, benéfica a si e a outros a longo prazo.	-Atenção e autoconhecimento -Autocomparação e por outros -Autorregulação -Consciência interpessoal e habilidades de relacionamento -Apreciação pela interdependência, reconhecimento da humanidade comum, engajamento comunitário e global	Estudantes em todas as etapas de ensino

(continua)

26	6Cs do desenvolvimento positivo de jovens	Richard Lerner e Jacqueline Lerner	Pesquisa	Descreve cinco dimensões psicológicas, comportamentais e sociais para a prosperidade de si e do seu contexto.	-Competência -Confiança -Conexão -Caráter -Cidadão -Contribuição	(continuação) Pré-adolescentes e adolescentes
27	Modelo PRACTICE: habilidades para o sucesso	Wendy Cunningham do Banco Mundial e coautores	Pesquisa e colaboração entre organizações	Centrada em competências socioemocionais para o mercado de trabalho.	-Resolução de problemas -Resiliência -Motivação -Controle -Trabalho em equipe -Iniciativa -Confiança -Ética	0-29 anos
28	Habilidades de vida gerais da UNICEF Índia	UNICEF Índia em colaboração com parceiros no país	Governamental e parcerias	Enfoca habilidades para o desenvolvimento geral e o empoderamento de jovens indianos.	-Empoderamento -Habilidades para o trabalho -Cidadania -Aprendizado	Da infância até a idade emergente
29	Habilidades para a Vida e Educação para a Cidadania - UNICEF MENA	UNICEF Oriente Médio e Norte da África, mais parceiros	Governamental e parcerias	Trabalha com habilidades cognitivas e não-cognitivas essenciais para a vida.	-Empregabilidade -Empoderamento pessoal -Cidadania ativa	Infância à vida adulta
30	Habilidades Interpessoais Chaves de Ação de Força Jovem da USAID para Resultados Interseccionais da Juventude	United States Agency for International Development e Youth Power	Governamental, pesquisa e entidades sem fins lucrativos	Identificar e promover habilidades sociais básicas como sucesso no mercado de trabalho, prevenção da violência e saúde sexual e reprodutiva.	-Autocontrole, autoconceito positivo -Habilidades de pensamento, sociais -Comunicação, empatia, responsabilidade, atitude positiva -Orientação a objetivos	12-29 anos
31	Criança haitiana na sociedade	Aliança para a Educação Católica Universidade de Notre Dame, Força-Tarefa do Haiti para Aprendizagem Socioemocional no Haiti	Governamental, entidades sem fins lucrativos e universidade	Servir como guia para profissionais da educação haitiana para o desenvolvimento socioemocional	-Senso de si mesmo -Forças relacionais -Autodeterminação	Estandares da educação infantil ao ensino médio

(continua)

				(continuação)		
32	Habilidades para Saúde da Organização Mundial da Saúde	Organização Mundial de Saúde	Parcerias diversas	Fornecer suporte para diversos setores sociais que promovam educação em saúde e habilidades para a vida.	-Comunicação e habilidades interpessoais -Habilidades de tomada de decisão e pensamento crítico -Habilidades de autorregulação e enfrentamento de estresse	Crianças, adolescentes e jovens adultos
33	Jovens adultos de sucesso	Universidade de Chicago (EUA)	Pesquisa	Compilar pesquisa, teoria e práticas para a compreensão de fatores que promovem o sucesso de jovens adultos.	-Tomada de ação -Identidade integrada -Competência -Autorregulação -Habilidades e conhecimentos -Mentalidade e valores	3-22 anos

Fonte: traduzido e adaptado de (EASEL Lab, 2020)

Nota-se que dentre os 33 modelos, doze são promovidos por instituições sem fins lucrativos, onze são realizados a partir de iniciativas governamentais, seis por entidades com intuito de pesquisa e as demais são parcerias variadas. Outra característica marcante é a utilização da escola como o foco de promoção das competências socioemocionais. Como relatado anteriormente, boa parte das abordagens tem como foco estudantes, ou seja, pressupõem em seu mecanismo de ação a utilização desse espaço de aprendizagem como parte fundamental das intervenções. Em outros casos os participantes não são referidos diretamente como estudantes, mas que ainda assim reconhecem o papel fundamental de contextos educacionais na promoção de competências socioemocionais.

Com relação a conceituação das “competências socioemocionais”, verifica-se nos modelos que, por vezes é definida como o fomento de competências, outras por valores e crenças. Em outras perspectivas o desenvolvimento pleno e a promoção de competências socioemocionais aparecem como sinônimos - ex. 6Cs: Competência, Confiança, Conexão, Cuidado, Caráter e Contribuição (Lerner, Lerner, Bowers, et al., 2015) -, reforçando a necessidade de afinamento e aproximações teóricas para avanço no conhecimento científico. Além disso, nem todos os modelos/parâmetros possuem como foco principal as competências socioemocionais, como no caso da *Sala de Leitura para a Educação em Habilidades para a Vida* (EASEL Lab, 2020), ainda que contemplem aspectos das competências socioemocionais.

Habilidades que enfatizam a relação de uma pessoa consigo mesma, como autoconhecimento, autorregulação e tomada de decisão responsável aparecem com destaque em grande parte dos modelos. Constata-se que a promoção dessas e outras forças individuais são muito visadas nessas abordagens, podendo indicar que a competência socioemocional se daria em especial através do progresso individual. Em outros modelos há mais ênfase na relação entre as pessoas, contemplada em conceitos como a consciência social, engajamento social, empatia, conexão e apreciação pela interdependência. Há ainda os enfoques que buscam o



equilíbrio entre o desenvolvimento de habilidades individuais e de sua relação com o contexto.

Em abordagens voltadas para adolescentes e adultos se observa a preocupação com as competências socioemocionais que possam ser adequadas para o mercado de trabalho, o que também se observa tanto na inserção de programas relacionados com o Banco Mundial, como em propostas brasileiras, como a BNCC (Brasil, 2017).

Outro ponto que deve ser destacado é a preponderância de instituições vinculadas aos Estados Unidos da América (EUA), com poucos casos de programas ou modelos de fora desse país no momento de busca na taxonomia (EASEL Lab, 2020). Portanto, ainda que se tenha como objetivo a análise de modelos em língua inglesa em outros países, essa acaba sendo uma das limitações desse instrumento, demonstrando a necessidade de estudos em outros contextos para avaliar sistematicamente as propostas em desenvolvimento sobre competências socioemocionais. Ademais, ainda que se tenha pluralidade no conceito e que a ferramenta de taxonomia consultada (EASEL Lab, 2020) não resuma todos os modelos existentes no campo, esta se demonstra um instrumento útil para a compreensão das competências socioemocionais e aprofundamento das interrelações do conceito.

Avaliando o contexto brasileiro, pode-se observar a preocupação com as competências socioemocionais em algumas direções. Na pesquisa de Carvalho (2021) são descritas as aproximações da BNCC com a proposta CASEL para o desenvolvimento socioemocional, demonstrando afinamento entre esse modelo e as exigências educacionais para o contexto educacional brasileiro contemporâneo. Isso pode sugerir que, mesmo que nem todos os modelos tenham origem no contexto nacional, ainda conversam com demandas de desenvolvimento que também são observadas em outros países. No entanto, sem avaliações sistemáticas, essas acabam sendo apenas hipóteses.

Na revisão integrativa realizada por Oliveira e colaboradores (Oliveira & Muszkat, 2021) sobre estudos na língua portuguesa para a promoção de competências socioemocionais,

os referidos autores destacam a pluralidade quanto a conceitualizações do termo competência socioemocional também no contexto brasileiro. No referido estudo, as competências socioemocionais são compreendidas como um conjunto de competências que promovem o desenvolvimento global, podendo manifestar-se em aspectos cognitivos, emocionais e comportamentais. Através de sua busca foram encontrados oito estudos que avaliaram a promoção de habilidades socioemocionais no Brasil, indicando que esse progresso pode estar relacionado a diminuição de problemas de comportamento e aumento de outros comportamentos desejáveis, podendo levar ao desenvolvimento pleno de crianças e adolescentes.

Na relação entre competências socioemocionais e desenvolvimento pleno ainda são necessárias algumas pontuações. Como exemplo - sobre a conceituação de desenvolvimento pleno -, podemos compreender como uma articulação entre o desenvolvimento das forças e potencial pleno dos sujeitos em todas as áreas de sua vida e capacidades, estando entre elas a noção de desenvolvimento positivo (Benson et al., 2007). A qualidade das interações nos contextos de interação também ganha força nessa perspectiva, especialmente ao se referir a crianças e adolescentes. Por exemplo, os ambientes educacionais também aparecem como vinculados aos processos de desenvolvimento e aos resultados obtidos nas escolas (Cornell & Huang, 2016). Portanto, compreender características pedagógicas, mas também relacionais nesses ambientes pode ser uma forma relevante para compreender o desenvolvimento pleno dos estudantes em diferentes momentos.

#### **2.4 Desenvolvimento Pleno: contribuições da psicologia**

Sobre o estudo do desenvolvimento pleno pela Psicologia, especialmente a partir da

década de 2000<sup>4</sup> o campo em suas diversas abordagens se concentrou em um “movimento positivo” – ou abordagem da “psicologia positiva”, a depender da perspectiva teórica – que buscava a complementaridade no estudo do ser humano (Gable & Haidt, 2005; Weber & Pasqualotto, 2019). Isto é, esse movimento apontava para a quantidade de estudos e intervenções da Psicologia com enfoque na redução de comportamentos de risco e psicopatologias, mas que ainda demonstrava na área como um todo a necessidade de avanço rumo à compreensão não apenas de déficits, mas como a ciência psicológica poderia auxiliar na ampliação do conhecimento e na promoção do desenvolvimento humano ampliado, com foco no bem-estar, felicidade e outros aspectos ainda considerados subdesenvolvidos nessa grande área. Comumente um termo que se utiliza é o “florescimento”, como o aumento de indicadores de bem-estar humano através de emoções e relações positivas, engajamento, significado e realização (Scorsolini-Comin et al., 2013; Seligman, 2011). Outras visões acrescentam a essa definição a saúde emocional e física, forças de caráter, conexões sociais, enfatizando que este conceito pode variar ao depender da cultura avaliada e outros aspectos sociodemográficos (Lee et al., 2021).

A concepção científica através de um viés “positivo” não exclui o estudo e intervenção no campo da psicopatologia ou nega a existência de déficits, dificuldades e desigualdades, mas pretende que se integre saberes rumo a uma expansão prática das concepções de saúde e desenvolvimento (Snyder & Lopez, 2009). Esse viés como parte da Psicologia segue as mesmas regras para o estabelecimento de estudos e intervenções, necessitando de abordagens teóricas, estudos empíricos, avaliação de indicadores psicométricos e rigor na sua produção; alinhando-se à produção de conhecimento científico sobre processos de desenvolvimento e

---

<sup>4</sup> Mas não se iniciando nessa década de 2000 os estudos sobre bem-estar no campo de Psicologia.

bem-estar.

Dentre outras contribuições provenientes da Psicologia, a teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano é uma abordagem centrada na compreensão da psicologia do desenvolvimento envolvida no ciclo vital humano, entendido como indissociável do seu contexto (Bronfenbrenner, 2011). Essa abordagem em conjunto com outros movimentos na ciência tem sido utilizada para a compreensão de diversas questões humanas, estando dentre elas a noção de desenvolvimento humano pleno (Becker & Vanclay, 2003).

Segundo estes fundamentos, propõe-se que o desenvolvimento humano seja a partir de quatro elementos: processo, pessoa, contexto e tempo (Bronfenbrenner, 2011). Nessa proposição os **processos proximais** refletem as formas de interação do ser humano em níveis progressivamente mais complexos com as pessoas e demais elementos do contexto, de forma regular e por períodos duradouros (Darling, 2007), tendo extrema relevância no crescimento de jovens.

Por sua vez, a concepção de **pessoa** envolve as características individuais e suas formas de interação com o mundo, um ser ativo que transforma os contextos e é transformado por suas interações. A pessoa apresenta momentos de mudanças e estabilidades ao longo do ciclo vital, sendo nesta teoria compreendida como aquela que possui disposições, recursos e demandas (Bronfenbrenner, 2011). As disposições pessoais podem ser geradoras (ex. curiosidade) ou disruptivas (ex. dificuldades de comunicação, sem os suportes apropriados), de acordo com o efeito nos processos proximais (Krebs, 2006). Disposições geradoras afetam de forma positiva o desenvolvimento, enquanto as disruptivas são aquelas que afetam negativamente essa relação. Os recursos são atributos que nem sempre são observáveis e envolvem recursos cognitivos e emocionais empregados nas interações (ex. inteligência) (Assis et al., 2021), também podendo ser geradores ou disruptivos. As demandas são atributos pessoais que estimulam outros na interação social (ex. aparência física) (Assis et al., 2021; Bronfenbrenner, 2011). Entretanto,

esta pessoa com suas disposições, recursos e demandas não vive sozinha e nem em um ambiente abstrato, estando sendo inserida em um contexto.

O **contexto** neste paradigma envolve quatro parâmetros ordenados: microsistema, mesossistema, exossistema e macrosistema (Bronfenbrenner, 2011). O microsistema envolve o conjunto de contextos imediatos no qual a pessoa está inserida e experimenta os processos proximais, como a relação do estudante com uma professora e com seus pais, enquanto o mesossistema se configura a partir da interrelação entre os microsistemas, como em um caso em que os pais conversam com a professora sobre a criança. O exossistema, por sua vez, envolve ambientes externos ao sujeito, mas que ainda tem interferência em sua vida (ex. trabalho dos pais), enquanto o macrosistema envolve as macroinstituições sociais como a cultura em um sentido amplo, crenças, legislações, entre outros (Bronfenbrenner, 2011). Como último elemento dessa abordagem se encontra o **tempo** (Bronfenbrenner, 2011), também entendido como o cronossistema, que sistematiza as mudanças entre os níveis ecológicos em sua progressão ao longo do ciclo vital de indivíduos e de processos históricos.

As teorias supracitadas não encerram as contribuições da Psicologia para a compreensão do desenvolvimento pleno, mas se alinham com a proposta desta pesquisa, em acompanhar as trajetórias de desenvolvimento positivo de jovens na transição da infância para a adolescência. Dentro das possibilidades existentes no campo, como avaliar os modelos vigentes, levando-se em conta a existência de tantas perspectivas distintas? Do mesmo modo, pensando em necessidades específicas de cada contexto - como por exemplo, jovens brasileiros -, como avaliar, praticar e fomentar o desenvolvimento positivo de forma ajustada às necessidades dessa cultura?

Na busca por respostas a estes questionamentos são discutidas algumas abordagens psicológicas centradas em forças, voltadas para o desenvolvimento de crianças e adolescentes e com perspectivas contextuais. O intuito deste momento da revisão é abarcar possibilidades

empiricamente desenvolvidas dentro da Psicologia para fomento de forças motrizes para o bem-estar e prosperidade de crianças e adolescentes.

#### 2.4.1 Abordagens psicológicas centradas em forças para o desenvolvimento de crianças e adolescentes

No campo da Psicologia persiste a demanda em se compreender aspectos que possam contribuir para a promoção da prosperidade do ser humano (Peterson & Seligman, 2004). Essa necessidade do campo foi abordada sob diferentes abordagens, incluindo a articulação de uma proposta descrita como “Psicologia Positiva”, uma das possibilidades dentro do campo da ciência psicológica como forma de contribuir para o bem-estar e desenvolvimento positivo humano (Gable & Haidt, 2005). Ressalta-se que esta ênfase em aspectos “positivos” não implica em uma negação das mazelas que acometem o ser humano, mas em uma visão que pretende expandir a pesquisa e práticas psicológicas voltadas para a promoção de forças de caráter, competências e outros aspectos relacionados a uma vida próspera.

Mais especificamente com relação a jovens, observou-se a mesma necessidade de ampliação do alcance do conhecimento sobre a juventude, superando o enfoque limitado a pesquisas e intervenções que buscassem somente a diminuição de aspectos indesejados segundo os padrões sociais de seu momento (Benson et al., 2007). Essas mudanças foram refletidas em abordagens e práticas que tinham como objetivo oportunizar o bem-estar, a prosperidade e o desenvolvimento para os indivíduos e as demais instituições sociais (Lerner et al., 2015). A mudança de compreensão da infância, e especialmente da adolescência, como momentos de oportunidades para o desenvolvimento ao invés da ênfase em déficits pode mudar as concepções sobre esse momento do ciclo vital, e as práticas e instituições que atendem a essa população. Compreender a juventude em seu potencial para a prosperidade pode mudar a

organização de currículos, serviços de saúde, práticas parentais dentre outras práticas e instituições que atendem jovens. Além disso, esta mudança de enfoque pode ajudar a reduzir estereótipos sobre a juventude que enfatizam dificuldades e estresse, enfatizando o potencial de jovens para contribuição em suas comunidades e sociedade.

Na literatura da Psicologia e do desenvolvimento pleno da juventude há uma difusão de conceitos e práticas que buscam fomentar o **florescimento** de crianças e adolescentes. Neste sentido, o florescimento pode ser compreendido como a saúde mental e bem-estar que extrapolam a ausência de transtornos mentais, indicando uma vitalidade emocional e êxito em diferentes campos da vida individual e social (Keyes & Haidt, 2003). Com adultos e na juventude o florescimento tem sido associado como um estado oposto a problemas de saúde mental que podem levar ao desenvolvimento de sintomas depressivos (Leach & Unit, 2011). O florescimento também é indicado na literatura como negativamente associado à sentimentos de solidão e na predição de risco de suicídio, especialmente em jovens que sofrem violência escolar (Rey et al., 2019). Em um estudo que avaliou a relação entre florescimento, sintomas depressivos, ansiosos e uso de drogas por jovens, o florescimento foi indicado como variável de proteção na associação entre depressão, ansiedade e uso de maconha (Butler et al., 2019). Ou seja, o florescimento pode ser um indicador relevante para a compreensão das forças em jovens.

Dentre as intervenções emergentes com jovens e que buscam o desenvolvimento pleno, o florescimento e o bem-estar, as instituições de ensino são ambientes que apresentam possibilidades. São comum abordagens que envolvem a escola como um todo e buscam o aumento de indicadores de bem-estar (Chodkiewicz & Boyle, 2017). Em outro exemplo se observa o conceito de “educação positiva”, na qual há ênfase na promoção de habilidades que levam não somente à aquisição de comportamentos relacionados aos conhecimentos culturais, mas também rumo à felicidade de crianças e adolescentes (Seligman et al., 2009). Ainda, a

Bioecologia do desenvolvimento se alinha a essas perspectivas ao abordar as forças generativas (Bronfenbrenner, 2011) como processos que levam ao desenvolvimento positivo.

Nesse campo a utilização do termo desenvolvimento positivo de jovens (DPJ) tornou-se cada vez mais frequente em estudos sobre processos de desenvolvimento e intervenções que refletiam essa necessidade de mudança paradigmática (Catalano et al., 2002). Essa concepção demarca estudos rumo a uma noção mais ampla de desenvolvimento, abordando forças do indivíduo e de seu contexto. Contudo, o termo ainda se apresenta amplo e parece ser utilizado em sentidos distintos, especialmente quando se consideram estudos que não foram realizados nos EUA (Domingues et al., 2014). Em uma revisão do conceito e perspectivas do campo (Ma et al., 2019) são descritos alguns modelos que tem se ocupado do estudo de desenvolvimento positivo nessa faixa etária, incluindo a Aprendizagem Socioemocional (Ross & Tolan, 2018), a Abordagem de Recursos do Desenvolvimento (Benson et al., 2007), a Abordagem dos 6Cs (Lerner et al., 2005), Programas de DPJ com base em quinze recursos de desenvolvimento (Catalano et al., 2002), dentre outros. Além disso, essas mesmas abordagens também são, por vezes, compreendidas como parte do campo de competências socioemocionais (EASEL Lab, 2020), destacando que a profusão de construtos é também um dos grandes desafios nessa área.

Outras concepções sobre DPJ envolvem a apreensão do termo como um sinônimo de programas que buscam o desenvolvimento de jovens (ex. McDavid et al., 2015) ou como uma derivação da Psicologia Positiva compreendida como uma abordagem específica (Franco & Rodrigues, 2014). Segundo Santos e colaboradores (2016), o construto de DPJ é amplo, envolvendo diferentes abordagens que buscam auxiliar o jovem na sua transição para a vida adulta. Há estudos que o indicam como um campo de estudo construído a partir de diferentes conceitos que enfatizam as forças de jovens (Nickerson et al., 2019) uma filosofia (Riciputi et al., 2016); ou programas focados no desenvolvimento da juventude (McDavid et al., 2015). Contudo, nem todas essas abordagens se ocupam da operacionalização de modelos específicos



para compreender o que é o DPJ, por vezes dificultando a comunicação científica entre construtos próximos.

Observando-se suas similaridades, conclui-se que essas definições para DPJ partem sobre as mesmas bases, de que se é necessária a mudança de foco no déficit rumo à ênfase das forças da juventude; e que as relações entre a pessoa e seu ambiente devem ser benéficas, englobando uma perspectiva contextual em suas análises. Observa-se também que parte dos estudos que conceituam o DPJ possuem em sua fundamentação teórica alinhamentos com a metateoria sobre Teorias Relacionais de Sistemas de Desenvolvimento (TRSD) (Overton & Molenaar, 2015).

#### 2.4.1.1 Teorias Relacionais de Sistemas de Desenvolvimento.

O conceito do DPJ pode ser abordado a partir de Teorias Relacionais de Sistemas de Desenvolvimento (TRSD) (Overton & Molenaar, 2015). A TRSD é uma metateoria que parte do foco das ciências do desenvolvimento, compreendendo o indivíduo em suas mudanças ao longo do ciclo vital, o qual é uma parte que integra os processos evolutivos aos quais a espécie humana passa (Overton & Molenaar, 2015). Portanto, essa metateoria pressupõe que o contexto e o indivíduo não podem ser separados para se compreender os processos de desenvolvimento humano e as trajetórias individuais. Nessa abordagem, a mudança de paradigma em relação a outras concepções que levam em conta o contexto é representada pelo rompimento com construtos cartesianos sobre o desenvolvimento humano: o crescimento ao longo do ciclo vital passa a ser visto como um processo holístico ao invés de atomista; ativo ao invés de fixo, de mudanças e transformação em oposição ao “ser/estar”, de compreensão da natureza humana como um processo e não como uma “substância” imutável”, e que necessita de organização em seu progresso e não uniformidade (Overton & Molenaar, 2015, p. 4).

Segundo as ideias da TRSD, a ênfase se encontra nas interrelações entre o sujeito e o seu contexto, incorporando os processos biológicos, sociais, psicológicos, comportamentais,

ecológicos, culturais e históricos (Lerner & Callina, 2014). Seu escopo analisa como são os processos de trocas entre esses elementos, sendo considerados como reguladores do desenvolvimento e que envolvem relações mutuamente benéficas (Lerner & Callina, 2014; Overton & Molenaar, 2015). A partir desses pressupostos, esta abordagem enfatiza que o ser humano vive e atua em seu contexto, assim como na incorporação da interdisciplinaridade ao inserir outros campos do conhecimento (exemplo: biologia evolutiva, antropologia) para uma compreensão mais aprofundada sobre o desenvolvimento humano em diversos níveis de interação (Lerner et al., 2015). Nas escolhas metodológicas esses pressupostos refletem na seleção, por exemplo, do uso de procedimentos sensíveis a mudanças ao longo do tempo e a análise das contribuições individuais (Geldhof et al., 2014).

Ao descrever o DPJ como embasado na TRSD, compreende-se que o DPJ identifica o desenvolvimento como bidirecional entre o indivíduo e os contextos em que se insere, sendo que o desenvolvimento pode ser considerado como adaptativo quando beneficia tanto a pessoa em desenvolvimento quanto a esses contextos (Lerner et al, 2015). Contudo, ainda que uma derivação da TRSD, percebe-se certa difusão de definições do conceito de DPJ. A Tabela 2 apresenta uma síntese de três concepções de DPJ articuladas à TRSD.

**Tabela 2***Concepções sobre desenvolvimento positivo de jovens na literatura*

Concepção	Síntese	Derivações da TRSD	Síntese
		Programas com Foco no Desenvolvimento Positivo de Jovens (Catalano et al., 2002).	Propõe quinze construtos para a avaliação de recursos e desenvolvimento de crianças e adolescentes
Teorias Relacionais de Sistemas de Desenvolvimento (TRSD) (Overton & Molenaar, 2015)	Uma metateoria que aproxima achados na ciência do desenvolvimento, que compreende o desenvolvimento humano como holístico, processual e sempre em mudança.	A abordagem dos Recursos de Desenvolvimento (Benson et al., 2007).	Parte do pressuposto que jovens possuem capacidade para o desenvolvimento, desde que fornecidos os recursos materiais e relacionais, propondo 40 recursos para o desenvolvimento
		A Abordagem dos 6Cs (Lerner et al., 2005, 2015).	Integrada com a perspectiva de recursos do desenvolvimento. Compreende o DPJ como a interação entre seis “Cs” rumo a resultados benéficos para o indivíduo e os contextos em que se insere: Competência, Confiança, Caráter, Cuidado e Compaixão, Conexão e Contribuição.

A partir da compreensão sistêmica e relacional fornecida por essa metateoria, os Programas com Foco no Desenvolvimento Positivo de Jovens (Catalano et al., 2002), as abordagens de Recursos de Desenvolvimento (Benson et al., 2007), e a abordagem dos 6Cs e o Desenvolvimento Positivo de Jovens (Lerner et al., 2005) têm se destacado por sua repercussão articulando o campo de estudos sobre o desenvolvimento positivo de jovens. Levando em consideração que essas teorias possuem como base a TRSD e a aplicam para o

DPJ, a seguir, é apresentada breve introdução sobre essas perspectivas.

#### 2.4.1.2 Programas com Foco no Desenvolvimento Positivo de Jovens.

Na definição sobre o construto de DPJ sob a perspectiva da TRDS, uma descrição comum para o termo é o DPJ como o desenvolvimento de programas que trabalham com crianças e adolescentes e que buscam a promoção do desenvolvimento integral nessa população (Franco & Rodrigues, 2018; Ma et al., 2019). Ao revisar a literatura no início da década de 2000 e que serve de base para a discussão do conceito ainda contemporaneamente, Catalano e colaboradores (2002) definem o DPJ a partir de programas com esse foco, com uma proposta que dialoga com a TRSD e com o modelo de Recursos do Desenvolvimento (descrito na próxima seção) (Benson et al., 2007). Essa compatibilidade pode ser observada através da definição de quinze recursos específicos que podem ser abordados em programas com foco no DPJ. A Tabela 3 apresenta uma síntese desses recursos propostos por especialistas sobre as prioridades para o desenvolvimento positivo (Catalano et.al, 2002).

**Tabela 3**

*Recursos para o desenvolvimento positivo de jovens*

Nº	Recursos do Desenvolvimento
1	Conexão com outros
2	Envolvimento pró-social
3	Normas pró-sociais
4	Competência social
5	Competência emocional
6	Competência cognitiva
7	Competência comportamental
8	Competência moral
9	Autodeterminação
10	Resiliência
11	Autoeficácia
12	Identidade positiva e definida
13	Crenças no futuro
14	Reconhecimento de comportamentos positivos
15	Espiritualidade

*Nota:* Recursos do desenvolvimento a partir de Catalano et. al, 2002.

Dentre os quinze recursos identificados pelos referidos pesquisadores (Catalano et al.,

2002) se encontra a promoção da **conexão com outros**, especialmente com adultos significativos em suas vidas e pares, que geralmente começam no núcleo familiar, mas se expandem conforme a criança vai se desenvolvendo. Ao abordar a conexão com outros podemos identificar nesse recurso os relacionamentos sociais com a família, professores ou outros adultos significativos na vida desse jovem a depender de seu contexto; como por exemplo o vínculo com autoridades religiosas para algumas culturas. Os pares também possuem um papel importante no desenvolvimento de jovens, que vão se alterando ao longo do ciclo vital e muitas vezes apresentando cada vez maior relevância (Taylor & Workman, 2018). Observamos que a relação com adultos significativos como a família nuclear pode estar associada com menores índices de depressão entre jovens (Costa et al., 2018) e que a relação com pares pode estar associada a menores índices de discriminação e violência (Hellen Tsuruda Amaral et al., 2019).

O **envolvimento pró-social** é um recurso que pode ser desenvolvido a partir da promoção de atividades ou eventos em que os jovens podem fazer trocas sociais e contribuições para seu contexto (Catalano et al., 2002). As **normas pró-sociais** são recursos para estimular jovens na adoção de comportamentos saudáveis segundo seus parâmetros contextuais, de forma que haja redução de comportamentos de risco e amplie o envolvimento social (Catalano et al., 2002).

A promoção de **competências** específicas no campo social, emocional, cognitivo, comportamental e moral também é um dos recursos fomentados em programas de DPJ. Em relação a **competência social** estariam as habilidades relacionadas a interação desse jovem a fim de atingir objetivos interpessoais e sociais (Catalano et al., 2002, p.17). A **competência emocional** envolve a compreensão sobre os próprios sentimentos e o reconhecimento dessas em outros. No Brasil é comum que se delimite a competência emocional como sinônimo de competência ou inteligência emocional, sendo essa uma área crescente de pesquisa e

intervenção (Marin et al., 2017). Por sua vez, a **competência cognitiva** envolve a combinação entre habilidades relacionadas ao desempenho acadêmico, integradas com habilidades de resolução de problemas, tomadas de decisão, percepção e relacionamento com outros e com si mesmo. Sobre a **competência comportamental**, pode-se referir a ela como um conceito composto por três dimensões, sendo elas as ações adaptativas - como por exemplo - ajudar os outros, fazer atividades produtivas - e a comunicação verbal e a não-verbal. A **competência moral, por sua vez**, é concebida nessa abordagem como a capacidade de compreensão e resposta a questões relativas às normas sociais, de forma ética e justa. Em programas de DPJ é comum que sejam trabalhadas a promoção de empatia, responsabilidade social, entre outros para facilitar o desenvolvimento da competência moral (Catalano et al., 2002).

Próximo a esses conceitos está a promoção de **autodeterminação** como um recurso de DPJ, indicando a tomada de ações de maneira consistente com os valores dos jovens, permitindo seu empoderamento, capacidade de autoadvocacia e outros comportamentos de forma a promover autonomia de uma maneira que seja benéfica na trajetória desse sujeito (Catalano et al., 2002). Destaca-se que em contexto brasileiro a autoadvocacia aparece como um construto que pode estar relacionado à garantia de direitos humanos, especialmente em minorias, como por exemplo, jovens com deficiência (Silva et al., 2020).

Outro recurso abordado em programas de DPJ é a **resiliência**, que é reconhecida como a capacidade de adaptação a eventos estressantes. Em programas de DPJ, por exemplo, podem ser trabalhadas estratégias de enfrentamento para que esse jovem aprenda a lidar com situações com essas características. O estudo da resiliência tem sido abordado em estudos com jovens brasileiros em diferentes contextos, demonstrando-se um construto necessário de estudo e intervenção (Hildebrand et al., 2019; Pessoa et al., 2018). Em um sentido próximo, o recurso de **autoeficácia** também é constantemente abordado como necessário para o enfrentamento de situações estressantes, indicando a autopercepção sobre a sua capacidade de atingir os

resultados buscados através das suas ações (Catalano et al., 2002).

A busca por uma **identidade positiva e definida** (Catalano et al., 2002). também é reconhecida como um recurso importante para o DPJ, pois reflete o quanto esse jovem possui uma organização coerente de si mesmo, de forma saudável para si. Além da identidade, os recursos associados a **crenças no futuro** demonstram o quanto essa criança/adolescente possui esperança e objetivos para seu futuro, sendo que, programas que promovem **o reconhecimento de comportamentos positivos** são aqueles que fomentam o envolvimento de jovens em atividades pró-sociais e escolhas que possam levar a resultados benéficos para esse jovem a sua comunidade no presente e no futuro.

Além desses quatorze recursos, a **espiritualidade** também se mostra associada à promoção de bem-estar e nessa abordagem não necessariamente é associada com a religiosidade, mas não a exclui. Isto é, programas de DPJ que promovem recursos de espiritualidade podem estar associados tanto a entidades religiosas, quanto a práticas promotoras de reflexão, meditação ou busca por crenças (Catalano et al., 2002).

Segundo estes quinze recursos do desenvolvimento descritos a partir do trabalho de Catalano e colaboradores (2002), seria a interação dos adolescentes com os seus contextos que proporcionam o acesso aos recursos referidos acima e, por consequência, o desenvolvimento positivo. Observa-se que um dos diferenciais desse modelo é a delimitação de construtos específicos para o desenvolvimento positivo de crianças e adolescentes. Ressalta-se que esse modelo foi base para uma escala chinesa que avalia o DPJ (Ma et al., 2019), e tem sido utilizada como referência para a maior parte dos estudos desenvolvidos sobre o DPJ no contexto chinês (Wen et al., 2015). Essas diferenças sugerem que as variações contextuais necessitam ser compreendidas com maior afinco, a fim de viabilizar estudos e intervenções adequadas à promoção do desenvolvimento positivo, respeitando-se as necessidades dos contextos nos quais esses jovens vivem e agem; bem como compreendendo que, muitas vezes, a variabilidade

cultural não pode ser compreendida com a simples tradução de um modelo, sendo necessário seu estudo aprofundado e conhecimento de outras abordagens na área.

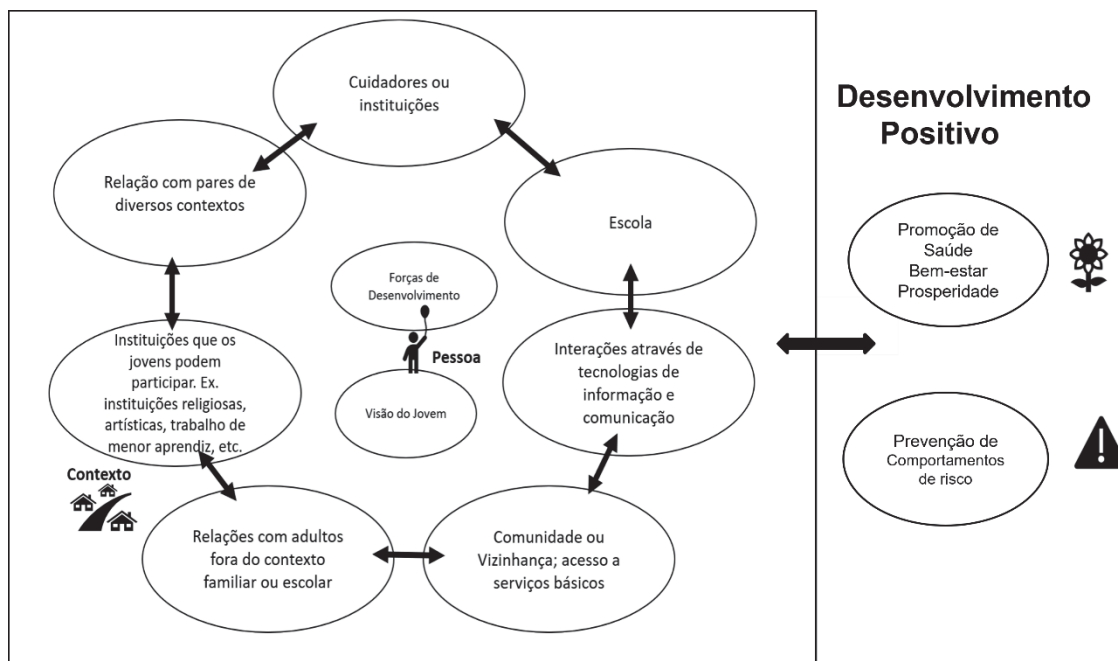
#### 2.4.1.3 A abordagem de Recursos de Desenvolvimento.

A definição do DPJ como sinônimo de recursos e programas de desenvolvimento para crianças e adolescentes foi uma das abordagens iniciais no campo (Catalano et. al, 2002), especialmente considerando as derivações da TRSD. Entretanto, uma das primeiras definições operacionais do conceito de DPJ como campo teórico - e enfoque não necessariamente em programas de desenvolvimento - foi apresentada por Peter Benson no início da década de 1990 e aperfeiçoada ao longo dos anos (Benson et al., 2007, 2011). Nesse processo o modelo foi denominado de Recursos do Desenvolvimento (Benson et al., 2007), indicando que recursos tanto do ambiente, quanto da pessoa deveriam ser promovidos desde os primeiros anos de vida, especialmente ao se focar no DPJ. Essa abordagem é fundamentada em pressupostos que enfatizam a capacidade de jovens para o desenvolvimento positivo, que é potencializado na medida em que interage com um ambiente que nutre seu desenvolvimento tanto por meio de relacionamentos benéficos quanto por meio da disponibilidade de recursos que favorecem o desenvolvimento, reconhecendo ainda o papel ativo de crianças e adolescentes em seus processos de desenvolvimento positivo (Benson et al., 2007). Deste modo, o modelo de Benson para o DPJ destaca tantos aspectos da pessoa, quanto contribuições do contexto que interagem para potencializar o desenvolvimento positivo. A Figura 1 apresenta uma síntese do modelo indicado por Benson e colaboradores (2007) sobre como essa interação proposta ocorreria para o desenvolvimento positivo de jovens.



**Figura 1**

*Modelo de Desenvolvimento Positivo proposto por Benson e Colaboradores – Interação entre fatores do contexto e da pessoa para a promoção de desenvolvimento positivo de jovens*



*Nota.* Adaptado de Benson et al., 2007.

Como é possível observar na Figura 1, o modelo de desenvolvimento sob essa perspectiva (Benson et al., 2007, p. 896) prevê interações bidirecionais entre os ambientes e os sujeitos a partir de recursos para que o jovem possa se desenvolver. Nota-se que o suporte é fundamental para que as forças de desenvolvimento do jovem prosperem, permitindo redução de comportamentos de risco (quando existentes) e proporcionando sua saúde, bem-estar e prosperidade tanto para o jovem, quanto para a sua comunidade.

Se as abordagens que tiveram como base os programas de desenvolvimento positivo identificaram quinze recursos para a promoção do DPJ (Catalano et al., 2002), a proposta de Benson apresenta 40 recursos específicos para o desenvolvimento positivo, sendo vinte deles internos e vinte externos (P. Benson, 1997; P. L. Benson et al., 2007), enumerados na Tabela 4.

**Tabela 4**

*Recursos para o desenvolvimento positivo de jovens segundo a Abordagem de Recursos de Desenvolvimento*

Recursos do Desenvolvimento	
<b>Internos</b>	<b>Externos</b>
<b>Comprometimento com o aprendizado</b>	<b>Suporte emocional</b>
-Engajamento;	-Apoio e comunicação familiar;
-Motivação acadêmica;	-De outros adultos significativos;
-Conexão com a escola e com as atividades;	-Clima escolar;
-Prazer em atividades de leitura.	-Relacionamento com a vizinhança;
	-Participação da família na vida escolar.
<b>Valores positivos</b>	<b>Empoderamento</b>
-Integridade;	-Contribuição para outros membros da comunidade;
-Honestidade;	-Segurança;
-Responsabilidade;	-Autonomia.
-Cuidado;	
-Justiça social.	
<b>Identidade positiva</b>	<b>Uso construtivo do tempo</b>
-Autoestima;	-Atividades em contextos diversos que promovam desenvolvimento.
-Propósito;	
-Visão positiva sobre o futuro.	
<b>Competências sociais</b>	<b>Conexões e expectativas sobre seu comportamento</b>
-Competências interpessoais;	-Conexões sociais com a família;
-Culturais;	-Com pares,
-Resiliência;	-Com adultos significativos.
-Resolução de conflitos.	

*Nota.* Recursos indicados por Benson et. al, 2007.

Como é possível observar na Tabela 4, os recursos internos estariam relacionados a condições que são desenvolvidas nos sujeitos, enquanto os recursos externos refletem a interação da criança ou adolescente com o seu contexto. Nessa abordagem se identificam como recursos internos o **comprometimento com o aprendizado** (subdivido em engajamento e motivação acadêmica, conexão com a escola e com as atividades, prazer em atividades de leitura), **valores positivos** (composto por valores como integridade, honestidade, responsabilidade, cuidado, justiça social) **identidade positiva** (subdividida em autoestima, propósito, visão positiva sobre o futuro), e **competências sociais** (composta por competências interpessoais e culturais, resiliência e resolução de conflitos).

Nessa mesma perspectiva, os recursos externos estariam subdivididos em: **suporte emocional** (apoio e comunicação familiar, de outros adultos significativos, clima escolar e

relacionamento com a vizinhança, participação da família na vida escolar), **empoderamento** (contribuição para outros membros da comunidade, segurança, autonomia), **uso construtivo do tempo** (atividades em contextos diversos que promovam desenvolvimento, como por exemplo a frequência em atividades desportivas, religiosas entre outras), **conexões e expectativas sobre seu comportamento** (conexões sociais com a família, pares, adultos significativos (Shek et al., 2019).

Ainda que a abordagem de Recursos do Desenvolvimento tenha sido desenvolvida a partir de um contexto norte-americano, especialmente o estadunidense, esse modelo para o DPJ é um dos que têm sido amplamente abordado na literatura científica sobre DPJ, com evidências de aplicabilidade desse modelo entre culturas distintas (Wiium & Dimitrova, 2019a). Observa-se que o avanço entre concepções da ciência do desenvolvimento sobre o DPJ nessa perspectiva, partindo de recursos mais “gerais” como propostos pela abordagem de Programas com foco no DPJ (Catalano et al., 2002), passando a uma listagem mais específica de recursos do contexto e do indivíduo para a promoção do desenvolvimento positivo. Contudo, essa concepção não encerra a definição de DPJ, na qual podem ser incluídas contribuições para o jovem, assim como para a sua comunidade e a redução de fatores de risco para o desenvolvimento, como se observa na abordagem dos 6Cs do desenvolvimento (Lerner et al, 2005).

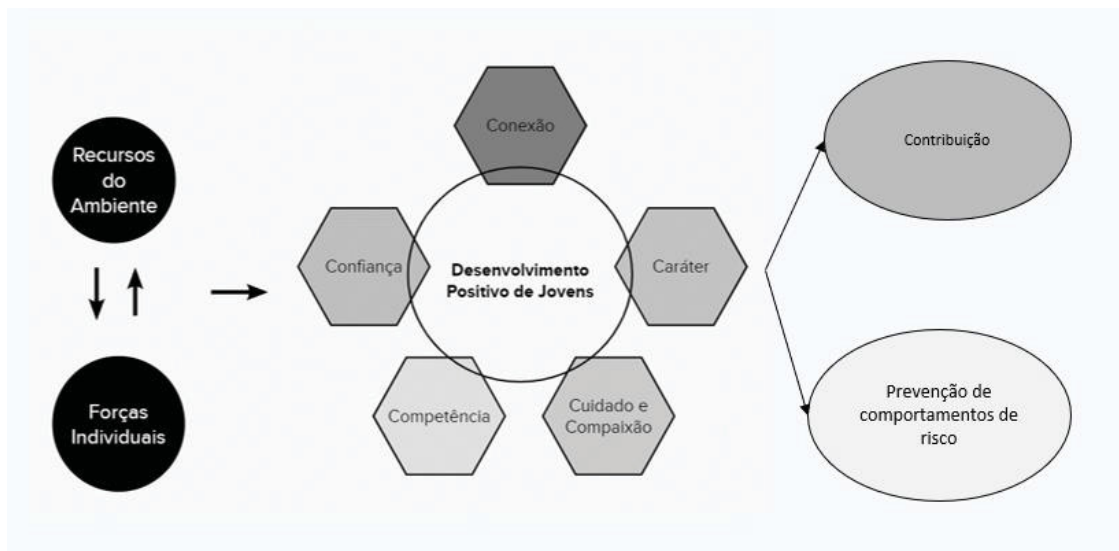
#### 2.4.1.4 A Abordagem dos 6Cs e o Desenvolvimento Positivo de Jovens.

Como parte das abordagens alinhadas com a TRSD, a concepção proposta por Lerner, a partir do modelo dos “5Cs” (Lerner et al., 2005) e posteriormente expandido para “6Cs”(Lerner et al., 2011) é uma das perspectivas mais citadas na literatura sobre o DPJ, especialmente por ter sido utilizada em um estudo estadunidense longitudinal e de abrangência nacional, o estudo 4H (Lerner et al., 2019), que avalia um programa de DPJ com jovens dos EUA. Segundo esse modelo, o desenvolvimento positivo de uma criança e um adolescente seria propiciado com a combinação entre recursos do ambiente com forças individuais, levando aos

“5Cs”, sendo eles: - Competência, Confiança, Caráter, Cuidado e Compaixão, Conexão, que podem fomentar o 6º “C”, a Contribuição. A Figura 2 representa uma síntese desse modelo.

**Figura 2**

*Modelo de Desenvolvimento Positivo dos 6Cs.*



*Nota.* Adaptado de Lerner et al., 2005; 2011.

Essa abordagem utiliza como referência os recursos do ambiente e forças individuais descritos no modelo de Recursos do Desenvolvimento (Benson et al., 2007), como, por exemplo, os conceitos de identidade positiva, conexão com a comunidade, adultos significativos, engajamento escolar, entre outros (Lerner et al., 2015). Assim, o desenvolvimento dos Cs ocorreria através da interação entre fatores contextuais e individuais. A distinção desse modelo em relação ao de Recursos do Desenvolvimento seria a operacionalização de categorias específicas para o desenvolvimento positivo, com ênfase na interação e não no recurso ou característica individual em si, e o acréscimo da temporalidade dessas dimensões até o desenvolvimento da Contribuição.

A proposição de diferentes modelos nessa abordagem reflete um aspecto essencial da TRSD, a compreensão do desenvolvimento como um processo de mudança. Isso se exemplifica através da ideia de que a interação entre os cinco Cs nas trajetórias de desenvolvimento pode

levar à contribuição, o sexto componente dessa abordagem (Lerner, 2005). Isto é, através do desenvolvimento de competências variadas, confiança, desenvolvimento do caráter, cuidado, compaixão e conexão com suas comunidades, é possível o processo de contribuição para si e para outros a seu redor, bem como a redução de comportamentos de risco, caracterizando a concepção dessa abordagem da constituição do DPJ. Portanto, essa abordagem pressupõe um caráter longitudinal, caracterizado por mudanças individuais e contextuais, assim como instabilidades ao longo do ciclo vital e; que justificam a alteração tanto em um sentido de investigação científica, quanto de implicações para práticas com jovens. Essa mudança dos 5Cs para os 6Cs também representa o pressuposto da TRSD de que o DPJ é um processo e que necessita de organização em seu percurso.

Mais especificamente sobre os conceitos-chave dessa abordagem (Lerner et al., 2015; 2019), a interação dos recursos internos e externos pode resultar na **competência**, definida como a percepção positiva em áreas como a social, emocional, cognitiva, comportamental e moral. Esse conceito se aproxima das ideias propostas por Catalano e colaboradores (2002), indicando que a definição de competência abrange relações inter e intrapessoais, bem como acadêmicas. Ao avaliar as implicações práticas desta abordagem, observa-se que a noção de competência como um construto multidimensional pode ser necessária na elaboração de currículos escolares, por exemplo. Ademais, esses conceitos indicam a necessidade de interação entre fatores individuais e contextuais no DPJ, minimizando concepções reducionistas ou culpabilizantes nas intervenções com esse público.

O segundo C dessa abordagem é representado pela **confiança**, que pode ser caracterizada como o autoconceito global positivo em diversos campos (Phelps et al., 2009). Nessa abordagem para o DPJ, a confiança é do sujeito em si de uma forma global, seu autovalor, e não em relação a domínios específicos e por esse motivo ela se distingue da competência (Lerner et al., 2005). Em outras palavras, se a competência é relativa a domínios específicos na

trajetória desse jovem, a confiança é relativa ao seu autoconceito global, ou “senso de si mesmo”.

A **conexão** representa o terceiro C dessa abordagem e envolve a ligação percebida nos relacionamentos e seus variados contextos (Lerner et al., 2005). Um jovem pode sentir conexão com a sua família, seus pares, professores, profissionais de saúde, membros da comunidade, entre inúmeras outras possibilidades, a depender de seu contexto. Ainda que possa ocorrer de forma distinta a depender do jovem e seu momento de vida, ela representa um elemento importante nas trajetórias de DPJ e deve ser contemplada em programas que buscam o desenvolvimento positivo.

Como quarto C está o conceito de **caráter**, que envolve o respeito e aderência a padrões morais e culturais valorizados no contexto (Lerner et al., 2005). Nessa perspectiva de DPJ (Lerner, 2011), o caráter envolve questões do indivíduo e do seu contexto. Esse autor o define como o respeito pelas normas culturais e sociais e que também envolve padrões morais da pessoa (Lerner, 2011). Assim como no conceito de confiança, o caráter pode ser abordado em subdomínios como o moral (valores de “certo X errado” para o sujeito e questões filosóficas a respeito da sociedade), cívico (relativo a ser um membro que contribui para a sua sociedade), intelectual (compreensão sobre questões de juízo moral e crenças pessoais) e comportamental (como essa criança ou adolescente age nas relações sociais segundo suas reflexões e valores) (Berkowitz & Bier, 2017). Portanto, a definição de caráter envolve como esse jovem percebe e age em prol de seu contexto e pode acarretar questões significativas para as suas relações sociais.

As noções de **cuidado e compaixão** compõem o quinto C dessa abordagem e refletem o quanto o jovem percebe o outro como um ser com necessidades e direitos (Lerner et al., 2005). Isto é, o quanto a criança/adolescente se sente próximo do outro, reconhece-o como um ser de direitos e compreende as suas necessidades. Cuidado e compaixão nessa perspectiva também

indicam o quanto o jovem sente empatia pelas angústias de outras pessoas (Bowers et al., 2010). Em relação a esses conceitos, percebe-se outro aspecto fundamental dessa teoria, que embora os construtos sejam descritos separadamente, sua integração é necessária para a compreensão e prática. Cuidado e compaixão só são possíveis quando se estabelece ao menos um senso de conexão com o outro e algumas competências sociais, como a empatia.

A articulação entre recursos internos e externos de jovens pode propiciar o desenvolvimento da competência, da confiança, da conexão, do caráter, do cuidado e compaixão. Nessa abordagem essas seriam as bases para o DPJ, que também leva em conta o objetivo pela diminuição de comportamentos de risco, quando existentes, mas não restringe a eles. Essa interação entre os 5Cs possibilitaria o sexto C, a **contribuição**, para si e para outros (Lerner et al., 2005). Portanto, o modelo dos 6Cs pressupõe que o DPJ é um processo e para que os efeitos da prosperidade de crianças e adolescentes sejam percebidos para além das trajetórias individuais é necessário se planejar estudos e ações que também tenham esse pressuposto contextual (Lerner et al., 2019).

Ao avaliar os efeitos relacionados ao DPJ nesta perspectiva, níveis mais elevados nos 5Cs e em sua avaliação global foram empiricamente associados a menos problemas de comportamento – ex. vitimização entre pares, uso de substâncias -, incluindo menos desenvolvimento de sintomas de depressão entre jovens em avaliações nacionais nos EUA (Lerner & Lerner, 2011). Em outra avaliação utilizando este modelo, a competência e a conexão com os pares foram dimensões associadas positivamente com o engajamento de jovens em atividades extracurriculares, as quais têm se mostrado como uma possibilidade para a redução de comportamentos de risco como, por exemplo, a vitimização entre pares (Eisman et al., 2018).

Ainda que com indicadores empíricos favoráveis, é necessário que se avalie o DPJ de forma crítica e sem perder de vista a relação contextual. Ao examinar possíveis efeitos

indesejáveis no excesso de desenvolvimento das subdimensões dos 5Cs, o artigo de Geldhof e colaboradores (2019) destaca que o cuidado pode ser excessivo em certos contextos, trazendo malefícios ao indivíduo. Nesta pesquisa foi verificado que o DPJ global se apresentou como um fator de proteção para a saúde mental, mas que o cuidado excessivo estava positivamente associado a sintomas depressivos. Os autores destacam a relevância de se compreender não apenas cada uma das dimensões de forma isolada, mas sempre entendendo como elas funcionam no ambiente (Geldhof et al., 2019).

Destacando a perspectiva contextual desta abordagem, em uma pesquisa neste mesmo país com jovens não-brancos e de grupos minoritários foi verificado que os 5Cs do desenvolvimento positivo estavam associados com a qualidade do relacionamento com adultos fora do círculo familiar. Ou seja, relações de qualidade com pessoas fora do seu círculo familiar – como por exemplo, mentores e professores – estavam associadas com maior desenvolvimento positivo global na juventude minoritária (Bowers et al., 2020). Outro estudo realizado com jovens da Malásia identificou que o DPJ, especialmente em relação às subdimensões de confiança e conexão estavam positivamente associados com os relatos de bem-estar percebido, propósito de vida e esperança (Kadir & Mohd, 2021). Comparando dados sobre os 5Cs do DPJ em Gana, Kosovo, Noruega Portugal, Eslovênia e Turquia (Fernandes et al., 2021), os pesquisadores indicam que as medidas sob esta perspectiva podem ser utilizadas para a compreensão dos efeitos em locais distintos, mas que a forma de associação entre cada uma das subdimensões dos 5Cs pode se comportar de forma distinta. Por exemplo, nesta amostra o DPJ geral de jovens noruegueses foi mais baixo do que comparado a de outros países, mas esses participantes apresentavam maiores escores para o compromisso com a aprendizagem. Nesta pesquisa (Fernandes et al., 2021) é ressaltado como ponto fundamental para o desenvolvimento positivo o acesso a recursos externos e internos, demonstrando que a juventude necessita receber suportes para sua prosperidade.



Nota-se que ao se adotar modelos teóricos que operacionalizam sua concepção sobre DPJ, tal como os 5Cs se possibilita o planejamento mais sistemático de ações – pesquisas, programas etc. –, assim como se facilita a comunicação científica e com a sociedade em geral. Outros benefícios da operacionalização do conceito envolvem evidências para a tomada de decisões sobre prioridades para fomento de desenvolvimento positivo por instituições e políticas públicas.

Ou seja, essa operacionalização pode auxiliar na delimitação de ações, políticas, delineamentos e objetivos de pesquisa; bem como fornecer evidências para a comparação com outras intervenções/pesquisas. Exemplificando, no estudo 4H (Lerner et al., 2019) foram utilizados instrumentos para a mensuração partir dos 6Cs do DPJ e que apresentavam associações com o florescimento de jovens (Cabrera & Leyendecker, 2017). Nesta perspectiva, o DPJ se relaciona com o florescimento ao permitir que o jovem cresça de forma saudável, apresentando vitalidade emocional e êxito em sua vida. A seção a seguir apresenta informações sobre a mensuração de DPJ sob esta abordagem.

#### 2.4.1.4.1 A mensuração dos 5 e 6Cs do Desenvolvimento Positivo de Jovens.

Com a operacionalização do desenvolvimento positivo através dos 5 e 6Cs (Lerner et al., 2005) foi possível a criação de um recurso para sua mensuração. A escala de DPJ (Lerner et al., 2005) é um instrumento de autorrelato com 78 itens que analisam o DPJ em seis aspectos: competência, conexão, confiança, cuidado e compaixão, caráter e contribuição. Posteriormente, o instrumento foi adaptado para uma versão mais curta- [PYD-sv] (Geldhof et al., 2014), composta por 34 itens que avaliam cinco dimensões (competência, conexão, confiança, cuidado, caráter), e que também podem ser usados como um fator único, estrutura bifatorial ou usando todas as cinco dimensões. Ou seja, podemos compreender o DPJ a partir de uma ideia global, dividida entre fatores do sujeito e voltados ao contexto ou sob as cinco subdimensões.

Embora um modelo de 5Cs não envolva a dimensão contribuição na avaliação de DPJ;

no trabalho com crianças e pré-adolescentes, um instrumento mais curto e direto pode ser uma forma de fornecer acessibilidade cognitiva, bem como dados mais precisos (Hellen Tsuruda Amaral et al., 2021). Ambas as versões curta e original são utilizadas em estudos nacionais norte-americanos (Lerner & Lerner, 2011), assim como em estudos realizados em países como China, El Salvador, Gana, Itália, Quênia, Noruega, Eslovênia, África do Sul e Turquia (Wium & Dimitrova, 2019a).

Em contextos com semelhanças linguísticas com o Brasil, como em Portugal, este modelo de DPJ também é utilizado para abordar a medição de 5Cs em estudos recentes (Tomé et al., 2019), especialmente com adolescentes. Um conceito geral de DPJ pode ser encontrado em estudos brasileiros, mas não utilizando a abordagem dos 5Cs. Por exemplo, um estudo de DPJ (Dutra-Thomé et al., 2019) focou em fatores de promoção e risco com jovens adultos emergentes, usando como suas medidas as relações com pares, vínculo comunitário e familiar, exposição à violência, autoestima, entre outros indicadores de DPJ. Em revisão brasileira sobre bem-estar subjetivo do adolescente (Lima & Morais, 2019), os conceitos de estratégias de enfrentamento, otimismo e gratidão foram descritos como indicadores de DPJ, também sem abordar explicitamente o modelo dos 5Cs ou 6Cs.

Embora a abordagem dos 6Cs represente uma perspectiva estruturada sobre o DPJ, um aspecto fundamental dessa visão é o contexto. Assim, é necessário entender se o modelo 6Cs poderia ser utilizado em outros contextos, como o brasileiro. Para além de desafios já demarcados para a juventude brasileira, crises sociais agudas, como por exemplo, o momento pandêmico no qual a pesquisa foi desenvolvida podem sublinhar a necessidade de estudos e práticas voltados ao DPJ.

Um exemplo desta necessidade é evidenciado no Relatório Nacional sobre Juventudes e a Pandemia do Coronavírus (Conselho Nacional da Juventude, 2021), no qual constam dados sobre mais de 68 mil jovens brasileiros entre 15 e 29 anos de idade, coletados durante o ano de

2020. Dentre as demandas avaliadas, a ansiedade foi relatada como um dos efeitos mais percebidos pelos participantes como decorrência direta ou indireta da pandemia; segundo os mesmos, 61,0% relataram sintomas ansiosos. Dentre outros efeitos da COVID-19 sobre a saúde dos jovens, destaca-se a sensação de exaustão e/ou cansaço constante, relatada por 51,0% e a depressão, manifestada por 17,0%. Avaliando a perspectiva de futuro destes participantes, 51,0% apresentaram sentimentos ruins ou muito ruins em relação ao futuro. Destaca-se que a perspectiva de futuro muitas vezes é associada ao otimismo, sendo este um fator de proteção para a saúde de jovens, incluindo para a prevenção e redução de sintomas depressivos (Taylor et al., 2020). Dentre as ações prioritárias recomendadas pelo relatório, o atendimento psicológico na saúde pública foi indicado por 48,0% dos jovens, seguido pela recomendação de acompanhamento psicológico nas escolas, por 37,0%.

Nesses momentos de intensas crises vemos que os recursos individuais e contextuais passam a ter sua capacidade de resposta levada além do limite; sendo necessárias perspectivas multidimensionais para a abordagem de fatores de proteção para crianças e adolescentes (Masten & Motti-Stefanidi, 2020). Adiciona-se a essas observações que a juventude é um espectro bastante vasto no desenvolvimento humano, especialmente em termos de mudanças individuais. Por esse motivo, iniciar a observação desses dados em um ponto, como por exemplo o fim da infância, pode ser um dos caminhos metodológicos possíveis e que pode trazer contribuições para a base de conhecimento sobre o desenvolvimento de crianças, com repercussões importantes em programas e políticas públicas.

Examinando os estudos da Psicologia, especialmente nas abordagens centradas em forças para o desenvolvimento de crianças e adolescentes, observam-se as possibilidades que um modelo como o dos 5Cs apresenta para a promoção do desenvolvimento positivo em jovens. Esse vem sendo testado em diferentes culturas, exibindo evidências de adaptação em diferentes contextos populacionais (ex. Fernandes et al., 2021). No entanto, este enquadramento teórico

não foi testado em crianças e adolescentes brasileiros, demonstrando uma lacuna existente na produção científica. Tendo em consideração os potenciais benefícios para jovens brasileiros, avaliar se essa abordagem é compatível com o contexto do Brasil pode acarretar benefícios para o avanço do campo científico. Ademais, caso o modelo seja relevante nessa amostra, pode fornecer subsídios para intervenções que fomentem o desenvolvimento positivo na juventude.

## 2.5 Delimitação do problema e objetivos de pesquisa

Levando em conta a necessidade social sobre intervenções e pesquisas sobre o desenvolvimento pleno e as competências socioemocionais em jovens – especialmente no contexto da pandemia de COVID-19, mas não se resumindo a ele -, o presente trabalho se propõe a responder a seguinte pergunta norteadora: Como são as trajetórias de desenvolvimento positivo de jovens (DPJ) no contexto brasileiro?

Supõe-se que os resultados forneçam evidências sobre as trajetórias de desenvolvimento positivo de jovens de maneira cientificamente confiável, avaliando também fatores de risco e proteção associados a estes percursos. Estes dados podem ajudar a compreender quais prioridades devem ser escolhidas ao se pensar instituições que trabalhem com crianças e adolescentes brasileiros, fornecendo evidências científicas para a tomada de decisão de famílias, educadores e políticas públicas.

O presente trabalho teve como **objetivo geral** acompanhar as trajetórias de desenvolvimento positivo de jovens (DPJ) entre nove e treze anos de idade sob a concepção dos “5Cs” - Competência, Confiança, Conexão, Cuidado e Caráter– do desenvolvimento positivo (Lerner, et al., 2005; Lerner, Lerner, Bowers, et al., 2015). Este modelo foi adotado em virtude do número de evidências empíricas que o suportam em diferentes culturas (Catalano et al., 2019; Lerner et al., 2019; Wium & Dimitrova, 2019a), mas que ainda não foi explorado com jovens brasileiros. Portanto, compreender como esta abordagem se comporta na população brasileira – se é compatível com esta cultura, se seus aspectos centrais são relevantes e se os instrumentos desenvolvidos nesta abordagem podem ser utilizados em pesquisas com jovens do Brasil – pode fornecer evidências que respondem a uma lacuna científica e social.

Para isso, nesta pesquisa se busca alcançar os seguintes **objetivos específicos**:

- Realizar a adaptação de uma medida curta de DPJ para a avaliação do conceito em contexto brasileiro;
- Verificar indicadores de validade convergente e discriminante da escala adaptada para a avaliação do DPJ;
- Acompanhar as trajetórias de DPJ em três etapas ao longo de um ano;
- Investigar diferenças sociodemográficas entre as trajetórias de DPJ;
- Analisar o DPJ como fator de proteção a sintomas depressivos.

Neste trabalho foi hipotetizado que seria possível acompanhar as trajetórias de DPJ de brasileiros a partir do modelo dos 5Cs (Lerner et al., 2005; Lerner et al., 2015), levando em conta parâmetros psicométricos para a avaliação dessas trajetórias (Hutz et al., 2015). Outras hipóteses do estudo envolveram a associação positiva dos 5Cs com indicadores de florescimento, e relação negativa com sintomas depressivos nesta população.

### 3. MÉTODO

O presente trabalho apresentou como objetivo geral acompanhar as trajetórias de desenvolvimento positivo de jovens (DPJ) entre nove e treze anos de idade sob a concepção dos 5Cs do desenvolvimento positivo – competência, confiança, caráter, conexão e cuidado - (Lerner, et al., 2005; Lerner et al., 2015). Os objetivos específicos envolveram a adaptar de uma medida de DPJ, obter informações empíricas de sua validade em contexto brasileiro, para posteriormente sua utilização para acompanhar as trajetórias desses jovens e avaliar sua relação com sintomas depressivos.

Para a viabilização dos objetivos deste trabalho foram desenvolvidos três estudos distintos através de uma abordagem com múltiplas amostras para abordar o problema de pesquisa. O primeiro estudo envolveu o processo preliminar de adaptação da medida curta para a avaliação do DPJ com jovens brasileiros e com uma amostra avaliada no ano de 2020. Os dados sobre esta adaptação estão em processo de submissão (para mais informações, Amaral et al., 2022).

Com as análises desta amostra foi possível a condução do segundo passo do trabalho, descrito na seção “Estudo transversal de avaliação de validade convergente e discriminante sobre o Desenvolvimento Positivo de Jovens”. Esta análise envolveu a aplicação do instrumento em uma nova amostra no ano de 2021, a fim de proporcionar mais evidências para a avaliação longitudinal das trajetórias de desenvolvimento positivo com o instrumento adotado. Com as análises realizadas nesta etapa foi possível a condução da etapa final deste trabalho, que apresenta o processo de acompanhamento de trajetórias de DPJ e avaliação de um fator de risco, os sintomas depressivos. O delineamento de cada uma das etapas é descrito nas seções a seguir, onde são apresentados os métodos, resultados e análise de cada uma das amostras.

#### **4. ESTUDO TRANSVERSAL DE AVALIAÇÃO DE VALIDADE CONVERGENTE E DISCRIMINANTE SOBRE O DESENVOLVIMENTO POSITIVO DE JOVENS**

O desenvolvimento positivo de jovens (DPJ) é uma abordagem baseada em forças para compreender o desenvolvimento de crianças e adolescentes e para promover a prosperidade em níveis individuais e contextuais (Lerner et al., 2011). O conceito de DPJ nem sempre é abordado sob uma mesma definição, demonstrando diferentes concepções a depender de qual enfoque se adota. Dentre as operacionalizações do conceito, os modelos 5 e 6Cs do DPJ (Jones et al., 2011; Lerner et al., 2005) são possibilidades focadas em subdimensões para a promoção do desenvolvimento positivo, sendo elas a competência, a confiança, o cuidado, a conexão e o caráter (5Cs); podendo levar à contribuição (6Cs).

Este modelo tem sido pesquisado extensivamente em avaliações envolvendo amostras nacionais nos EUA (Lerner et al., 2019), demonstrando estar associado com proteção a comportamentos de risco (Lerner & Lerner, 2011). Em outros contextos culturais, os 5Cs tem sido associados ao bem-estar, esperança e propósito de vida (Abdul Kadir & Mohd, 2021), entre outros efeitos benéficos (Bowers et al., 2020). Ainda que seja amplamente avaliado em países como os EUA e com iniciativas em outros contextos economicamente menos favorecidos (Catalano et al., 2019; Petersen et al., 2016), há carência sobre essa abordagem em relação a população brasileira. No Brasil, não foram identificadas pesquisas até o presente momento que utilizem esta abordagem com crianças e adolescentes. Os estudos da área tem investigado o DPJ em adultos emergentes, mas sem esta abordagem (Dutra-Thomé et al., 2019) ou utilizado outras concepções para avaliar indicadores de DPJ, como otimismo e gratidão (Lima & Morais, 2019).

Levando em conta a carência de instrumentos para a compreensão deste modelo com crianças e jovens brasileiros, a primeira etapa deste trabalho envolveu o do processo de adaptação e validação de uma medida curta de DPJ, a partir da perspectiva dos 5Cs para o



contexto brasileiro (Amaral et al., 2022). Entretanto, apenas a avaliação com uma amostra não garante que o instrumento tenha propriedades psicométricas adequadas para a generalização dos seus resultados (Hutz et al., 2015).

Para além de questões psicométricas, a conceituação dos 5Cs do DPJ aparece negativamente associada a comportamentos de risco (Lerner & Lerner, 2011; Eisman et al., 2018); e positivamente relacionada a indicadores de saúde mental (Geldhof et al., 2019), como o bem-estar percebido, a esperança (Kadir & Mohd, 2021), e o relacionamento interpessoal benéfico (Bowers et al., 2020). Conseqüentemente, no processo de adaptação de um instrumento para a mensuração deste construto com a população brasileira, a inclusão de outros recursos que avaliem conceitos sobre comportamentos de risco e de bem-estar pode fornecer evidências sobre o ajuste deste modelo teórico a realidade brasileira. Inclusive, no próprio processo de desenvolvimento de uma das versões iniciais do instrumento para a avaliação dos 5Cs foram investigadas associações com fatores de risco e proteção ao desenvolvimento, como por exemplo, suporte social e autorregulação (Lerner et al., 2005).

Considerando que durante a pandemia de COVID-19 houve aumento nos índices de depressão e ansiedade na população jovem (Shukla et al., 2022); e que a preocupação com o bem-estar socioemocional foi destacada por familiares e professores de jovens brasileiros (Programa DIGA, 2020), a avaliação de indicadores de saúde mental e sua associação com o DPJ pode promover direcionamentos a esta população, além de fornecer benefícios para o avanço do conhecimento científico.

Em uma pesquisa com jovens da Croácia e Espanha sobre os 5Cs do DPJ, a confiança e a conexão foram negativamente associadas com sintomas depressivos, especialmente em jovens croatas (Gomez-Baya et al., 2022). Similarmente, em uma amostra populacional do Irã, os sintomas depressivos apresentaram associação significativa e negativa com todos os 5Cs (Sarizadeh et al., 2019). Portanto, a avaliação da relação entre sintomas depressivos e os 5Cs

parece relevante ao se selecionar indicadores de validade discriminante para os 5Cs do desenvolvimento positivo.

A validade discriminante pode ser concebida como uma maneira de se avaliar a validade de um construto, exibindo o quanto um conceito é oposto a outro (Hutz et al., 2015). Neste trabalho, os sintomas depressivos foram escolhidos para a avaliação da validade discriminante em relação ao DPJ na abordagem dos 5Cs. Além da validade discriminante, para a verificação da validade do construto também é possível se analisar a validade convergente (Hutz et al., 2015). Neste tipo de validação se analisam quais conceitos estariam associados ao construto avaliado (Hutz et al., 2015). Levando em conta o DPJ, um conceito que se aproxima teoricamente deste enquadramento é o florescimento. O florescimento em crianças e adolescentes indica um estado de saúde mental positiva, incluindo a vitalidade emocional e prosperidade em sua vida (Keyes & Haidt, 2003). O florescimento também tem sido positivamente associado aos 5Cs do desenvolvimento (Cabrera & Leyendecker, 2017), demonstrando alinhamento conceitual com esta perspectiva. Por estas razões, se adotou como indicador de validade convergente do DPJ o florescimento.

Visando a melhoria dos indicadores do processo de adaptação da medida, o presente estudo teve por objetivo verificar indicadores de validade convergente e discriminante da escala adaptada para a avaliação do DPJ. O presente estudo é do tipo quantitativo, correlacional e transversal (Sampieri et al., 2013). As seções a seguir descrevem o método desta investigação.

## **4.1 Método**

### **4.1.1 Aspectos éticos**

A pesquisa é parte integrante do estudo “Conviver: Intensificando a responsabilidade social e liderança pró-social em crianças” [Conviver] (CAE:15187219.3.0000.0102) e foi submetido ao Conselho de Ética em pesquisa da Universidade Federal do Paraná. A investigação Conviver avalia a eficácia do Programa DIGA (Programa DIGA, 2019) e demais

indicadores de desenvolvimento de crianças, adolescentes, responsáveis e profissionais da educação. Como parte do estudo Conviver, essa pesquisa foi financiada pela *Templeton World Charity Foundation* (TWCF) (financiamento número 0354). A TWCF é uma entidade internacional sem fins lucrativos e que apoia inovações com potencial contribuição para o bem-estar e florescimento humano.

O Programa DIGA (Programa DIGA, 2019) é uma intervenção que tem como objetivos o desenvolvimento de uma linguagem comum sobre resolução de conflitos de forma pacífica; a capacitação de profissionais da educação para o aprendizado socioemocional e a melhoria do clima escolar. Esta intervenção capacita profissionais da educação para a sua atuação com estudantes do ensino fundamental I (do primeiro ao quinto ano). O DIGA se refere a um acrônimo – Dialogue, Ignore, Ganhe distância, Ache ajuda –, visando a fácil memorização em crianças e pré-adolescentes. O programa é uma adaptação de um programa canadense (WITS) e foi iniciado no Brasil no ano de 2019, avaliando a eficácia do mesmo e os indicadores socioemocionais de estudantes de 60 escolas nos municípios de Almirante Tamandaré, Araucária, Curitiba, Mandirituba e Piraquara. O presente estudo não se prontifica a avaliar a eficácia do Programa, mas integra sua avaliação de indicadores socioemocionais.

#### 4.1.2 Participantes

Os participantes do estudo foram selecionados a partir das escolas participantes do Programa DIGA ao longo do ano de 2021. Foram considerados participantes elegíveis somente os jovens que receberam autorização escrita dos responsáveis através de termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), que assentiram participar do estudo. Nesta análise são utilizados os dados obtidos na primeira etapa de coleta de dados, composta por 3.261 jovens. Suas características sociodemográficas apresentadas na Tabela 5.

**Tabela 5***Dados sociodemográficos dos participantes do Estudo*

Dados sociodemográficos	n=3261
Idade, média e desvio-padrão	6-17 anos; Média: 9,47, d.p.=1,27
Gênero	50,5% Masculino; 49,5% Feminino
Etnia/raça	3,5% Preta 32,5% Parda 61,0% Branca 1,0% Indígena 2,0% Amarela
Série em que estuda	60,5% 4º ano do ensino fundamental 39,5% 5º ano do ensino fundamental
Rede de Ensino	4,7% Almirante Tamandaré  32,4% Araucária 18,5% Mandirituba 38,7% Piraquara 5,7% Rede Particular (Curitiba)
Tipo de escola	94,1% Pública 5,9% Privada
Escolas Urbanas e Rurais	75,3% Escolas Urbanas 24,7% Escolas Rurais

*Nota: d.p. desvio-padrão.*

A maior parte dos participantes estudava na rede pública de ensino, em escolas urbanas e estava matriculada no quarto ou quinto ano do ensino fundamental. A maioria dos participantes se identificou como branco quanto à raça ou cor e apresentou idade média de 9 anos.

#### 4.1.3 Medidas

4.1.3.1 Versão Curta da Escala de Desenvolvimento Positivo de Jovens. Após o estudo inicial, a escala curta adaptada para a população brasileiro foi utilizada com os participantes do ano de 2021. A Escala curta de DPJ avalia os 5Cs – confiança, competência, conexão, cuidado e caráter -, podendo ser utilizada de mono unifatorial ou com suas cinco subdimensões.

O Instrumento é composto por 35 itens de autorrelato, dispostos nos construtos confiança (seis itens), competência (nove itens), conexão (oito itens), cuidado (quatro itens) e

caráter (oito itens). O participante deve indicar o quanto se identifica com as afirmativas da escala, com quatro pontos de resposta (1=nem um pouco parecido comigo; 2=pouco parecido comigo; 3=parecido comigo; 4=totalmente parecido comigo). Os itens são apresentados no Apêndice I; a confiabilidade dos itens neste estudo está disponível ao final da seção de medidas.

4.1.3.2 Escala de Florescimento. Como medida para a avaliação da validade convergente (Hutz et al., 2015) foi selecionada a Escala de Florescimento (Diener et al., 2010). Este é um instrumento composto por oito itens para a avaliação do bem-estar psicológico dos participantes sob a perspectiva de bem-estar como a prosperidade psicológica experimentada pelo sujeito. Esse instrumento de autorrelato avalia construtos similares aos descritos nos 5Cs, como por exemplo: relacionamentos positivos, propósito, competência e significado. Inicialmente esta escala foi validada com adultos, mas estudos recentes têm sido realizados para a avaliação de suas propriedades psicométricas em outros contextos, assim como seu uso com adolescentes. Por exemplo, no contexto da Índia (Singh et al., 2017) e China (Duan & Xie, 2019). Nesse caso, o instrumento se demonstrou adequado também para uso com essas populações.

No presente estudo se utilizou uma versão de teste da adaptação da Escala de Florescimento para o contexto brasileiro. A escala foi composta por oito itens de autorrelato, com quatro pontos de resposta, indo de discordo muito à concordo muito. Os itens da escala e formato de resposta estão disponíveis no Apêndice 1.

4.1.3.3 Questionário sobre sentimentos e humores. Na avaliação da validade discriminante foi selecionado o Questionário Sobre Sentimentos e Humores (Costello & Angold, 1988). O questionário é utilizado na avaliação de sintomas depressivos em crianças, adolescentes e adultos (Costello & Angold, 1988). O mesmo pode ser realizado através do autorrelato ou do relato por familiares e conta com diferentes versões para cada faixa etária. O instrumento apresenta versões curtas compostas por 13 itens (ex. “Eu senti que não gostava de nada.”) e versões longas com 33 itens (ex. “Eu me senti sozinho(a).”), nas quais o participante responde uma escala de três pontos (0=não é verdade; 1=às vezes; 2=verdade). No caso da versão longa, os escores variam entre 0-66 e na versão curta entre 0-26 pontos. O ponto de corte indicado para a possibilidade de sintomas depressivos que podem necessitar de acompanhamento profissional na versão longa é de 27 e na versão curta de 12 pontos por participante (Costello & Angold, 1988).

Esse questionário já foi validado para população em diferentes contextos, como, por exemplo, a adaptação para o árabe (Tavitian et al., 2014), para a população espanhola (Fernández-Martínez et al., 2020), da Nova Zelândia (Thabrew et al., 2018) e entre jovens brasileiros (Rosa et al., 2018). Neste estudo será utilizada a versão curta do instrumento e para autorrelato de jovens, adaptada a partir dos itens da versão brasileira longa (Rosa et al., 2018) e do instrumento original. A versão curta deste instrumento está disponível de forma aberta e gratuita pelos autores (Costello & Angold, 1988). Os itens desse instrumento estão disponíveis no Apêndice I.

Com relação a indicadores de confiabilidade, a tabela a seguir indica a confiabilidade dos coeficientes alfa de Cronbach (George & Mallery, 2003) e ômega de McDonald (Viladrich et al., 2017) das medidas deste estudo.

**Tabela 6***Alfas de Cronbach e Coeficiente Ômega das variáveis do Estudo*

<b>Dimensão</b>	<b>Número de itens</b>	<b>Alfa de Cronbach (<math>\alpha</math>)</b>	<b>Coeficiente Ômega (<math>\Omega</math>)</b>
Competência	9	0,76	0,76
Confiança	6	0,79	0,79
Caráter	8	0,83	0,83
Cuidado e Compaixão	4	0,85	0,85
Conexão	8	0,82	0,82
Desenvolvimento Positivo geral	35	0,93	0,93
Florescimento	8	0,83	0,83
Sintomas Depressivos	13	0,87	0,87

***Procedimentos de coleta de dados***

A coleta de dados deste estudo utiliza dados do projeto de pesquisa Conviver, portanto a coleta de dados foi realizada com as escolas participantes do Programa DIGA durante o ano de 2021.

Em virtude das restrições durante a pandemia do vírus COVID-19, em especial com a adoção de medidas de distanciamento social e ensino remoto nas escolas envolvidas no estudo durante a maior parte do ano letivo, os questionários foram programados na plataforma *Limesurvey* (Baker, 2012) e através do software *Teleform 6.0* (Jinks et al., 2003), que permite o escaneamento e leitura automatizada de dados impressos. As 46 escolas participantes do DIGA em 2021 foram convidadas a participar do estudo e puderam optar pela modalidade impressa ou on-line para a coleta de dados. Portanto, a operacionalização da pesquisa foi dividida em uma modalidade on-line e outra impressa, contando com dois questionários. Ambos contêm os mesmos itens, diferindo apenas em relação ao formato on-line ou impresso.

Na opção pela modalidade impressa e visando minimizar o contágio do vírus COVID-19, os materiais foram enviados às escolas dentro de kits com plásticos cobrindo o material destinado a cada participante, permitindo a higienização do material. Após o recebimento, as

escolas distribuíram os materiais de pesquisa de acordo com calendário próprio de entrega de recursos na comunidade escolar. Quando recebidos novamente pela equipe do Programa DIGA, os questionários ficaram em isolamento, sendo processados somente após, no mínimo, uma semana de armazenamento. No caso da opção pela modalidade on-line, os links de acesso específicos para cada instituição foram enviados aos representantes do Programa DIGA em cada escola, que fizeram a disseminação dos links de acesso para os participantes.

#### 4.1.4 Análise dos dados

Inicialmente foram avaliados os dados descritivos sociodemográficos e das dimensões do estudo, descrevendo médias e desvio-padrão e confiabilidade das variáveis do estudo, que foram apresentadas nas seções anteriores.

Sobre os indicadores de consistência interna foram utilizados dois parâmetros, o coeficiente alfa de Cronbach (Cronbach, 1951) e o coeficiente ômega de McDonald (Raykov, 1997). O alfa de Cronbach avalia a interrelação entre os itens da escala para a mensuração de um mesmo conceito, com valores aceitáveis a partir de 0,65; no entanto, apenas essa medida pode não significar que os itens possuem consistência interna adequada para a validação de escalas (Tavakol & Dennick, 2011). Dessa forma, a opção pela utilização do coeficiente ômega se justifica como mais um parâmetro estatístico a partir das cargas fatoriais de cada item, sendo uma medida mais precisa para a avaliação da confiabilidade escalar, sendo recomendáveis valores de referência entre 0,70 e 0,90; mas já considerados aceitáveis aqueles acima de 0,65, similarmente aos valores de referência no coeficiente Alfa de Cronbach (Viladrich et al., 2017).

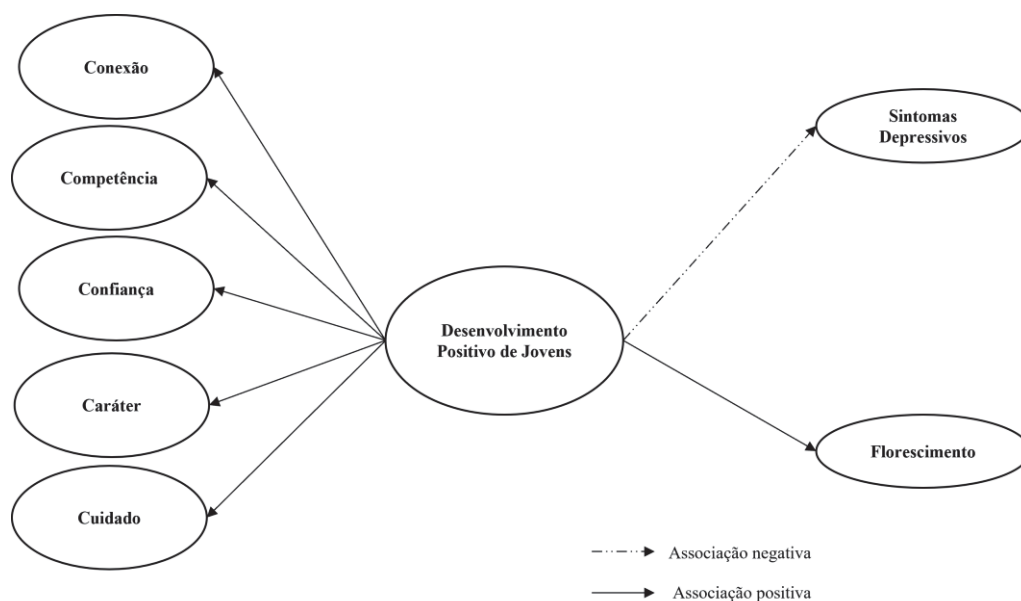
Em seguida, visando o objetivo deste estudo, - verificar indicadores de validade convergente e discriminante-, foi efetuada uma análise de equações estruturais (Kline, 2011) para verificar as validades convergente e discriminante (Hutz et al., 2015) da escala de DPJ. Para a verificação da validade convergente, foi selecionada a medida de florescimento para a



verificação da concordância com a escala de DPJ. Em contrapartida, para a verificação da validade discriminante – aquela que representa o quanto a medida se diferencia do conceito avaliado (Hutz et al., 2015) – foi selecionado o questionário sobre sentimentos e humores, que avalia sintomas depressivos. A Figura 3 apresenta uma síntese do modelo de análise.

### Figura 3

#### *Modelo de análise do Estudo*



Observa-se que se propôs a avaliar o DPJ a partir de suas cinco subdimensões como preditor para os sintomas depressivos e para o florescimento.

A análise via modelo de equações estruturais (Kline, 2011) foi implementada por meio do software *Mplus* 6.0 (Muthén & Muthén, 1998). O ajuste estatístico adotado para a definição de modelos aceitáveis foi de: mudanças não significativas do qui-quadrado ( $\chi^2$ ) entre os modelos; índice de ajuste comparativo (CFI) acima de 0,9; raiz quadrada média do erro de aproximação (RMSEA) igual ou inferior a 0,06; raiz quadrada média residual padronizada (SRMR) abaixo de 0,08 (Kline, 2011). Para seguir esses critérios, os itens da escala com cargas mais baixas nos fatores latentes foram removidos para a construção do modelo alternativo. Com relação à multicolinearidade entre as variáveis de interesse foi avaliada a matriz de

correlação estimada para as variáveis latentes (Rashwan & El-Dereny, 2011), sendo consideradas correlações altas indicadores de multicolinearidade.

## 4.2 Resultados

Inicialmente se criou os construtos latentes de competência, confiança, cuidado, caráter e conexão; sintomas depressivos e florescimento. No segundo modelo foi executado o modelo com os 5Cs como preditores para o florescimento e a depressão. Observando que o modelo não atingiu indicadores como os parâmetros adotados, os itens com cargas fatoriais mais baixas foram removidos nas análises subsequentes. Por fim, no modelo final foi criada dimensão DPJ global, a partir dos 5Cs, sendo considerado um modelo mais adequado para a predição dos sintomas depressivos e florescimento do que com o uso dos 5Cs. Ao total foram executados oito modelos diferentes, representados na tabela a seguir.

**Tabela 7**

*Síntese dos modelos executados no estudo*

Descrição do Modelo	Qui-quadrado	p	CFI	RMSEA	SRMR
1 Criação variáveis latentes: 5Cs, sintomas depressivos e florescimento	4559,158	0,000	0,842	0,044	0,051
2 5Cs como preditores de florescimento e sintomas depressivos- todos os itens	4559,158	0,000	0,842	0,044	0,051
3 5Cs como preditores de florescimento e sintomas depressivo: removidos itens com carga fatorial abaixo de 0,4	4397,501	0,000	0,846	0,045	0,051
4 5Cs como preditores de florescimento e sintomas depressivo: removidos itens com carga fatorial abaixo de 0,5	9899,307	0,000	0,854	0,046	0,05
5 5Cs como preditores de florescimento e sintomas depressivo: removidos itens com carga fatorial abaixo de 0.6 de cada dimensão	17388,162	0,000	0,877	0,045	0,049
6 *5Cs como preditores de florescimento e sintomas depressivo: removidos itens com carga fatorial abaixo de 0.6 de cada dimensão	2111,493	0,000	0,9	0,044	0,046
7 Criação do DPJ como preditor de florescimento e sintomas depressivos	2183,142	0,000	0,896	0,045	0,049
8 *DPJ como preditor de florescimento e sintomas depressivos -removidas as cargas fatoriais mais baixas	1946,156	0,000	0,907	0,043	0,05

*Nota: \* modelo estatisticamente aceitável.*

O modelo mais adequado para o teste das validades convergente e discriminante foi o último modelo, composto pelo DPJ global como preditor para os sintomas depressivos e o florescimento. Ao avaliar a matriz de correlações entre as variáveis latentes, verificou-se que os sintomas depressivos foram baixamente correlacionados com o DPJ ( $r=-0,29$ ) e com o florescimento ( $r=-0,31$ ), não indicando multicolinearidade entre esses construtos. O florescimento e o DPJ apresentaram correlação mais alta ( $r=0,72$ ), entretanto, essa associação foi postulada no modelo.

A referida análise está representada na Figura 4.

**Figura 4**

*Modelo final do Estudo*



De acordo com os parâmetros estatísticos adotados, no modelo final foram retidos 23 dos 35 itens da escala de DPJ, todos os itens da escala de florescimento e nove itens dos treze do questionário sobre sentimentos e humores. O DPJ foi um preditor positivo com o

florescimento ( $r=0,76$   $p < 0,01$ ), fornecendo indícios de validade convergente entre as medidas. Com relação aos sintomas depressivos, o DPJ foi um preditor negativo ( $r=-0,14$   $p < 0,05$ ), indicando validade discriminante.

### 4.3 Análise

O presente estudo se dispôs a verificar indicadores de validade convergente e discriminante da escala adaptada para a avaliação do DPJ. O estudo foi realizado com 3.261 jovens, com média de nove anos de idade e durante a pandemia de COVID-19. Os participantes do estudo estudavam em escolas participantes do Programa DIGA. As medidas comparadas foram a escala de florescimento (Diener et al., 2010) e a de sentimentos e humores (Costello & Angold, 1988), que avaliam sintomas depressivos. Observou-se 23 dos 35 itens da escala de DPJ foram preditores positivos para as variáveis latentes de florescimento e negativos para sintomas depressivos. Com relação à mensuração de sintomas depressivos, foram mantidos nove dos treze itens da escala original, demonstrando alinhamento com o instrumento original. A escala de florescimento foi utilizada de forma integral no modelo.

Observando as subdimensões de DPJ, o caráter e a conexão foram os preditores que apresentaram maior número de itens retidos no modelo (seis em cada subdimensão), podendo indicar que a compreensão de normas sociais, o sentimento de pertencimento e vínculo positivo com outros são importantes fatores de proteção para sintomas depressivos, assim como para o desenvolvimento de bem-estar.

O DPJ se mostrou um preditor positivo para o florescimento, indicando que esses conceitos estão alinhados não somente para a conceituação de desenvolvimento pleno, mas na promoção de bem-estar e prosperidade em jovens. Como preditor negativo para sintomas depressivos, traz-se subsídios para a hipótese de validade discriminante entre os conceitos e possíveis implicações práticas. Isto é, a promoção de desenvolvimento positivo pode ser uma forma de prevenir e lidar com sintomas depressivos em jovens, que foram aumentados durante

o período da pandemia (Oliveira & Muszkat, 2021).

Com relação à consistência interna reportada neste estudo sobre o questionário de sentimentos e humores, nesse estudo o valor obtido foi de 0,87, similar a estudos que utilizaram esta escala com outras populações. Por exemplo, com adolescentes neozelandeses o valor para esta versão da escala foi de 0,89 (Thabrew et al., 2018).

Comparando os valores obtidos na escala de florescimento com outros estudos que investigaram sua validade e confiabilidade, verifica-se que os indicadores neste estudo foram similares a outros. Por exemplo, em um estudo com a população japonesa (Sumi, 2014), e em outro com a população da Nova Zelândia (Hone et al., 2014), seus valores no Alfa de Cronbach foram de 0,87, enquanto na presente pesquisa foram de 0,83. As amostras populacionais foram distintas nos estudos citados em relação a este, mas já demonstram possibilidades na avaliação do construto.

Analisando os resultados obtidos, o instrumento de mensuração dos 5Cs foi considerado adequado para a utilização de acompanhamento das trajetórias de desenvolvimento positivo de crianças e adolescentes em uma perspectiva longitudinal. Estes resultados possibilitaram a condução da etapa final do trabalho, o acompanhamento do percurso de DPJ brasileiros a partir da perspectiva dos 5Cs.

## **5. ESTUDO LONGITUDINAL DE AVALIAÇÃO ENTRE DESENVOLVIMENTO POSITIVO DE JOVENS E DEPRESSÃO**

Embora neste trabalho tenha se avançado nos indicadores psicométricos do instrumento para a mensuração dos 5Cs na população brasileira – seções “Os 5Cs do Desenvolvimento Positivo de Jovens no Brasil: validação de uma escala para crianças e adolescentes” e “Estudo transversal de avaliação de validade convergente e discriminante sobre o DPJ” -, este não era o objetivo principal da pesquisa. Todavia, para possibilitar o acompanhamento das trajetórias desses jovens, compreender a adequação do instrumento a realidade do Brasil foi parte dos objetivos específicos no estudo.

No presente trabalho foi hipotetizado que o modelo dos 5Cs seria pertinente para a avaliação do desenvolvimento positivo de brasileiros, o que foi parcialmente sustentado pelas etapas anteriores. Além disso, a hipótese de associação positiva com o florescimento foi corroborada, assim como a relação negativa com sintomas depressivos.

A escolha por uma abordagem longitudinal é relevante ao se avaliar o desenvolvimento positivo em uma perspectiva relacional de sistemas de desenvolvimento, uma vez que o fator do tempo é parte integrante deste modelo. Segundo a teoria bioecológica, uma das vertentes dentro da metateoria das Teorias Relacionais de Sistemas de Desenvolvimento (TRSD), o cronossistema – sistema que engloba a relação do tempo – apresenta as mudanças entre os níveis ecológicos ao longo do ciclo de vida de uma pessoa, assim como nos processos históricos humanos (Bronfenbrenner, 2011). Ou seja, não atribui à simples passagem do tempo as mudanças ocorridas, mas a como as transformações dentro de um intervalo são consideráveis.

Alinhado com a TRSD, o modelo dos 5Cs do DPJ propõe a interação entre recursos do ambiente com forças individuais para a promoção de desenvolvimento positivo (ver Figura 2), o que envolve as variáveis culturais dos sistemas, assim como temporais, que acarretam em mudanças em todo o sistema de desenvolvimento relacional (Lerner et al., 2015, p.14). Quando

as relações entre o indivíduo e o contexto são mutuamente benéficas se possibilitaria o desenvolvimento dos 5Cs, assim como diminuição da perspectiva de comportamentos de risco e aumento de contribuições para a vida desse jovem e seu contexto (Lerner et al., 2015). As consequências destas relações adaptativas do desenvolvimento alteram a vida do indivíduo, bem como do seu contexto, sendo percebidas em um espaço de tempo (Lerner et al., 2015). Portanto, a compreensão longitudinal é parte integrante desta concepção sobre o desenvolvimento positivo. Por consequência, a avaliação dos modelos em uma perspectiva longitudinal pode fornecer evidências mais precisas sobre o DPJ do que estudos transversais.

A presente etapa do trabalho buscou responder os seguintes objetivos: acompanhar as trajetórias de DPJ em três etapas ao longo de um ano; investigar diferenças sociodemográficas entre as trajetórias de DPJ; e analisar o DPJ como fator de proteção a sintomas depressivos. O presente estudo adotou o delineamento longitudinal com três pontos de coleta de dados e de natureza quantitativa (Sampieri et al., 2013). Observou-se as trajetórias dos dados obtidos sobre DPJ e sintomas depressivos em três pontos de coleta de dados com participantes, visando a avaliação do construto na população estudada durante o ano de 2021.

## **5.1 Método**

### **5.1.1 Aspectos éticos**

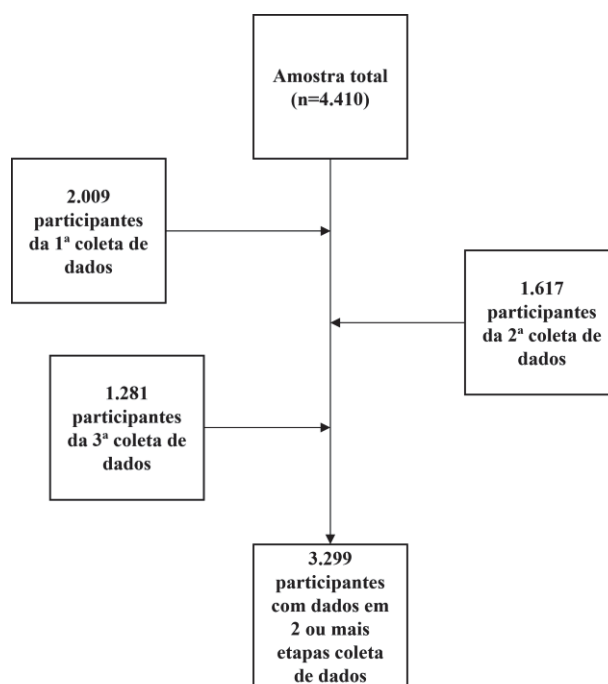
Do mesmo modo das etapas anteriores sobre adaptação da escala e avaliação da validade convergente e discriminante, o presente estudo é parte integrante da investigação “Conviver: Intensificando a responsabilidade social e liderança pró-social em crianças” [Conviver] (CAE:15187219.3.0000.0102) e foi submetido ao Conselho de Ética em pesquisa da Universidade Federal do Paraná. No presente estudo foram utilizadas as variáveis relativas aos 5Cs do DPJ (Lerner et al., 2005; 2011), depressão e medidas sociodemográficas coletadas em três etapas.

### 5.1.2 Participantes

A coleta de dados ocorreu com 3299 jovens dos municípios paranaenses de Almirante Tamandaré, Araucária, Curitiba, Mandirituba e Piraquara durante o ano de 2021. Assim como no estudo anterior, participaram apenas os jovens que receberam autorização escrita dos responsáveis através de termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), que assentiram participar do estudo. Outro critério de seleção da amostra foi a participação em ao menos, dois dos três tempos de coleta de dados, tal como indicado na Figura 5.

#### Figura 5

*Seleção final dos participantes da análise do Estudo*



Do mesmo modo como no estudo transversal, os participantes do estudo foram selecionados a partir das escolas participantes do Programa DIGA ao longo do ano de 2021. Em virtude de a amostra ser diferente do estudo anterior, por apresentar mais dois pontos na coleta de dados, suas características sociodemográficas apresentadas na Tabela 8.



**Tabela 8***Dados sociodemográficos dos participantes do Estudo*

Dados sociodemográficos	n=3299
Idade, média e desvio-padrão	6-17 anos; Média: 9,44, d.p.=1,27
Gênero	50,3% Masculino; 49,6% Feminino; 0,1% Outro
Etnia/raça	3,5% Preta 23,8% Parda 60,8% Branca 1,0% Indígena 1,9% Amarela
Série em que estuda	52,6% 4º ano do ensino fundamental 47,4% 5º ano do ensino fundamental
Rede de Ensino	4,6% Almirante Tamandaré 33,1% Araucária 18,2% Mandirituba 38,2% Piraquara 5,9% Rede Particular (Curitiba)
Tipo de escola	94,1% Pública 5,9% Privada
Escolas Urbanas e Rurais	75,3% Escolas Urbanas 24,7% Escolas Rurais

*Nota: d.p. desvio-padrão.*

Novamente, a maioria dos participantes estudava na rede pública de ensino, em escolas urbanas e estava matriculada no quarto ou quinto ano do ensino fundamental. Grande parte se identificou como branco quanto à raça ou cor e apresentou idade média de 9 anos.

### 5.1.3 Medidas

5.1.3.1 Versão Curta da Escala de Desenvolvimento Positivo de Jovens. A versão curta da Escala de Desenvolvimento Positivo de Jovens foi empregada ao longo de todas as coletas de dados, incluindo dos estudos anteriores. Suas propriedades psicométricas são descritas na Tabela 13, na seção de resultados. Os itens são representados no Apêndice I.

### 5.1.3.2 Questionário sobre sentimentos e humores

Assim como no estudo transversal, o questionário de sentimentos e Humores (Costello & Angold, 1988) foi utilizado no presente estudo em todas as etapas de coleta de dados. Suas propriedades psicométricas são descritas na Tabela 13, na seção de resultados. Os itens são

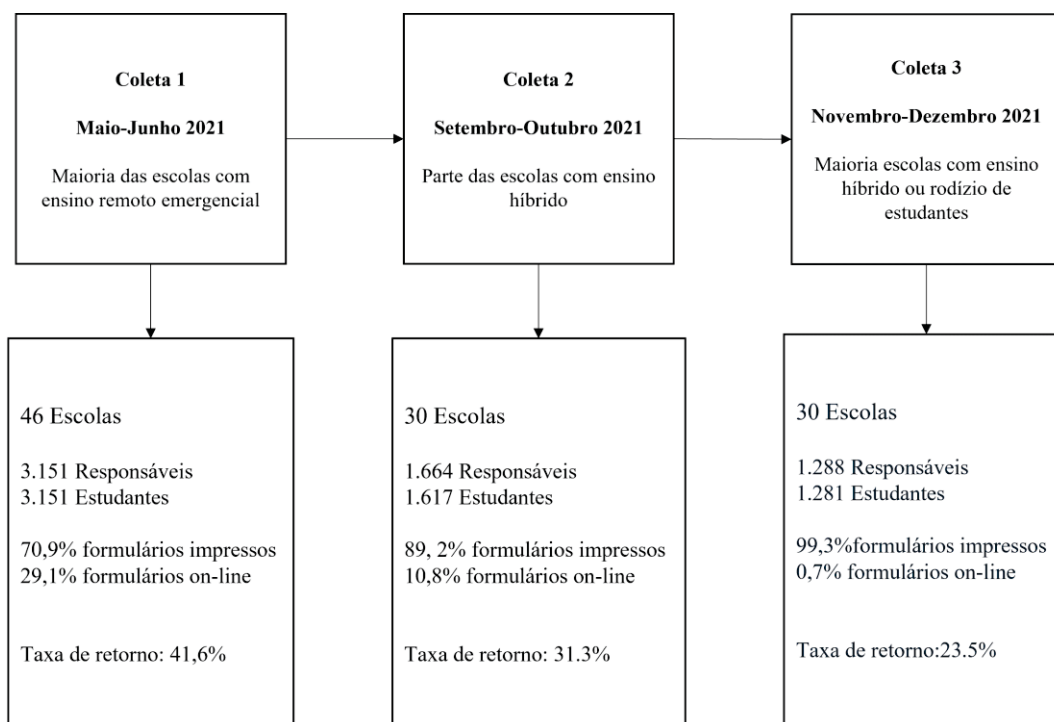
representados no Apêndice I.

#### 5.1.4 Procedimentos de coleta de dados

A coleta de dados deste estudo utilizou novamente dados do projeto de pesquisa Conviver, sendo realizada com as escolas participantes do Programa DIGA durante três etapas durante o ano de 2021. Os mesmos cuidados com relação às restrições da pandemia do vírus COVID-19 foram tomados em todas as etapas do estudo. Novamente, os questionários foram programados na plataforma *Limesurvey* (Baker, 2012) e através do software *Teleform* 6.0 (Jinks et al., 2003), que permite o escaneamento rápido de dados impressos. As 46 escolas participantes do DIGA em 2021 foram convidadas a participar do estudo e puderam optar pela modalidade impressa ou on-line para a coleta de dados. A Figura 6 resume as informações sobre a coleta de dados.

**Figura 6**

*Síntese das informações da coleta de dados*



Como indicado na Figura anterior, os dados foram obtidos em três etapas de coleta e,

2021 pela modalidade on-line e/ou impressa. Foi possível observar que majoritariamente as escolas optaram pela modalidade impressa de materiais. Na etapa um foram coletados dados de participantes de 46 escolas, sendo que, entre a primeira e a segunda coleta de dados, dezesseis escolas não participaram da coleta. Neste caso, as instituições permaneceram no Programa DIGA, mas a rede municipal do município não deu seguimento na coleta de dados.

Observa-se que a primeira fase da coleta de dados levou três meses (maio, junho e julho de 2021), levando em conta os procedimentos necessários para envio, distribuição e recolhimento dos materiais impressos. Quando recebidos novamente pela equipe do Programa DIGA, os questionários ficaram em isolamento, sendo processados somente após, no mínimo, uma semana de armazenamento. No caso da opção pela modalidade on-line, os links de acesso específicos para cada instituição foram enviados aos representantes do Programa DIGA em cada escola, que fizeram a disseminação dos links de acesso para os participantes.

A taxa de retorno de cada etapa da coleta de dados foi calculada a partir da proporção entre o número de estudantes matriculados nos quartos e quintos anos do ensino fundamental - dados fornecidos pelos representantes de cada escola - e o número de questionários preenchidos pelos estudantes. Por exemplo, escolas com 100 estudantes matriculados nos quartos e quintos anos, que retornaram 40 questionários tiveram uma taxa de retorno de 40% e assim por diante. Observa-se que o retorno na primeira etapa de coleta foi de 41,6%, sendo 31,3% na segunda e 23,5% na terceira etapa. Além disso, a preferência pela modalidade impressa de coleta de dados aumentou também conforme as instituições escolares retomaram suas atividades presenciais. Na primeira fase de coleta de dados a maior parte das escolas se encontrava apenas em ensino emergencial remoto, com envio de materiais para o domicílio dos estudantes. Na segunda fase da coleta de dados parte das escolas já havia iniciado o modelo híbrido de ensino e na terceira etapa de coleta de dados a maioria destas já havia retomado as aulas presenciais, com rodízio entre os estudantes para o ensino.

A partir dos dados obtidos nas três etapas, criou-se uma base de dados de compilação entre os questionários on-line e impressos em todas as etapas.

#### 5.1.5 Análise dos dados

Por conta do caráter longitudinal do estudo, o tratamento dos dados foi dividido em uma análise descritiva e outra inferencial. Inicialmente foram avaliados os dados descritivos sociodemográficos e das dimensões do estudo, descrevendo médias e desvio-padrão dos 5cs, DPJ global e sintomas depressivos ao longo das três etapas de coleta de dados. As análises inferenciais envolveram:

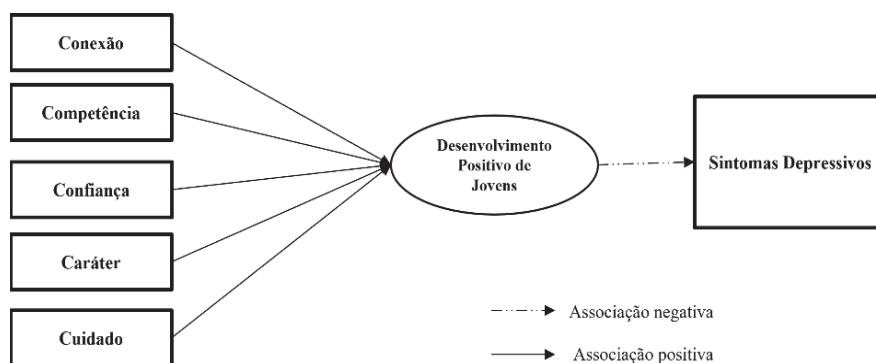
- A avaliação de consistência interna dos itens utilizados no estudo nas três ondas de dados,
- Análises das correlações entre as variáveis do estudo;
- Investigação sobre possíveis diferenças nas médias de DPJ e sintomas depressivos entre gênero, autodeclaração étnico-racial, idade e série;
- Condução de uma regressão estatística via modelo multinível de análise para aferição de possíveis diferenças nas trajetórias de DPJ em interação com sintomas depressivos.

Assim como no estudo transversal, os indicadores de consistência interna foram avaliados a partir do alfa de Cronbach (Cronbach, 1951) e o coeficiente ômega de McDonald (Raykov, 1997). Os parâmetros adotados foram valores aceitáveis a partir de 0,65 para o alfa e entre 0,70 e 0,90 para o coeficiente ômega (Tavakol & Dennick, 2011). A análise de correlações visou identificar associações entre as dimensões estudadas ao longo das três etapas de coleta de dados, tendo como referência parâmetros estatísticos com significância de 0,05 (Field, 2009). Para a comparação das médias das variáveis entre os gêneros feminino e masculino foi utilizado o teste *T de Student* (Neideen & Brasel, 2007). Enquanto que para a avaliação de potenciais diferenças das médias entre autodeclaração étnico-racial e idade foi utilizado o teste de Análise da Variância (ANOVA) (Field, 2009).

Por fim, a regressão estatística permite que se avalie não apenas a correlação, mas o potencial de predição de uma ou mais variáveis independentes na variável dependente do estudo (Field, 2009). Por sua vez, a regressão executada via modelo multinível (Bickel, 2007) se caracteriza como uma abordagem estatística que permite a avaliação da influência do contexto nas associações estudadas. Em outras palavras, esta abordagem possibilita, além da predição de variáveis dependentes existente nas regressões simples e múltipla, a análise das diferenças individuais e contextuais em um mesmo modelo estatístico. Outra potencialidade no uso do modelo multinível para a análise é a avaliação da mudança ao longo do tempo a partir dos agrupamentos realizados, descritos como os níveis de análise “um, dois, três” e assim por diante (Atkins, 2005). No presente estudo foi conduzida a análise se considerando dois níveis: diferenças individuais (nível 1) e diferenças entre escolas (nível 2) no DPJ como preditores para os sintomas depressivos ao longo do tempo. O ajuste estatístico adotado para a definição de modelos mais indicados foram: efeitos estatisticamente significativos; diminuição do erro de predição (*proportion reduction prediction error – PRPE*), melhoria no modelo, a partir da comparação dos valores da variação entre eles (Bickel, 2007). Ainda que em estudo anterior a multicolinearidade entre sintomas depressivos e DPJ não tenha sido identificada, a fim de evitar estas possíveis relações, os dados foram centrados estatisticamente antes da análise multinível (Paccagnella, 2006), evitando assim problemas de multicolinearidade na pesquisa. A Figura 7 a seguir sintetiza o modelo de análise da presente pesquisa.

### **Figura 7**

*Modelo 1 proposto para a Análise dos 5Cs em contexto brasileiro*



Na Figura 7 se observa que o DPJ global foi construído a partir de cada uma das subdimensões dos 5CS. Além da composição do DPJ global, outra proposta foi a análise dos 5Cs sem a criação de um fator de ordem única, mas sua predição de sintomas depressivos ao longo dos três tempos de coleta de dados.

Para a execução das análises descritivas, consistência interna das escalas e correlações foi utilizado o software *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) na versão 20 (IBM Corp, 2011) e para a condução da regressão via modelo multinível foi utilizado o programa: *Hierarchical Linear and Nonlinear Modeling* na versão 6.0 (HLM 6) (Raudenbush, 2004).

## 5.2 Resultados

Em virtude dos objetivos desta pesquisa de acompanhamento das trajetórias de DPJ ao longo de três etapas de coleta de dados e avaliação de seu potencial fator protetivo contra sintomas depressivos, os resultados são apresentados em três seções:

1. Seção de estatísticas descritivas, contendo as informações sobre o desenvolvimento positivo de jovens (DPJ) e escores sobre sintomas depressivos em cada ponto da coleta de dados;

2. Seção de estatísticas inferenciais sobre as medidas do estudo, relatando potenciais diferenças nas variáveis em relação a indicadores sociodemográficos; análise de consistência interna dos itens de cada instrumento das coletas de dados, bem como suas correlações.

3. Seção de modelo multinível para a predição de sintomas depressivos a partir dos 5CS

e o DPJ, com controle para as variáveis sociodemográficas.

### 5.2.1 Estatísticas descritivas

Com o intuito de acompanhar as trajetórias dos jovens nas dimensões, inicialmente foram obtidas as médias de cada uma das variáveis deste estudo. A Tabela 9 apresenta as médias, desvio-padrão e número de participantes para cada medida do estudo em cada uma das etapas do estudo. As análises inferenciais sobre esses dados serão abordadas na próxima seção.

**Tabela 9**

*Dados descritivos sobre as variáveis nas três etapas de coleta de dados*

Dimensão	Valores Mínimo- Máximo	Coleta de dados 1		Coleta de dados 2		Coleta de dados 3	
		Médias	Desvio- padrão	Médias	Desvio- padrão	Médias	Desvio- padrão
Competência	1-4	2,61	0,62	2,70	0,59	2,72	0,59
Confiança	1-4	3,30	0,61	3,26	0,60	3,28	0,61
Caráter	1-4	3,07	0,67	3,10	0,65	3,17	0,64
Cuidado e Compaixão	1-4	3,24	0,74	3,23	0,74	3,25	0,72
Conexão	1-4	3,20	0,61	3,21	0,57	3,26	0,58
Desenvolvimento Positivo geral	1-4	2,99	0,60	3,03	0,54	3,08	0,53
Sintomas Depressivos	0-30	5,55	4,95	6,31	5,28	5,62	5,62

Observa-se que as variáveis dos 5Cs do DPJ apresentaram médias distintas ao longo das três etapas. No caso da competência, houve acréscimo nos valores médios entre a primeira e a terceira etapa, assim como para a variável conexão e para a média geral de desenvolvimento positivo dos participantes. As variáveis confiança e cuidado apresentaram declínio entre a primeira e a segunda coleta, com leve aumento na última etapa, mas ainda sem retornar aos valores observados na primeira etapa dos dados. Os valores médios para a depressão apresentaram aumento nas médias entre as três coletas de dados. A seguir são apresentadas as análises inferenciais sobre as variáveis.

## 5.2.2 Estatísticas Inferenciais

### 5.2.2.1 Análise de consistência interna e correlações

Antes de prosseguir com outras explorações foi verificada a consistência interna dos itens utilizados no estudo. As análises foram realizadas para todas as etapas da coleta de dados, tal como demonstrado na tabela a seguir.

**Tabela 10**

*Alfas de Cronbach e Coeficiente Ômega das variáveis do Estudo*

Dimensão	Nº de itens	T1		T2		T3	
		Alfa de Cronbach ( $\alpha$ )	Coeficiente Ômega ( $\Omega$ )	Alfa de Cronbach ( $\alpha$ )	Coeficiente Ômega ( $\Omega$ )	Alfa de Cronbach ( $\alpha$ )	Coeficiente Ômega ( $\Omega$ )
Competência	9	0,76	0,76	0,76	0,77	0,78	0,78
Confiança	6	0,79	0,79	0,78	0,78	0,80	0,80
Caráter	8	0,83	0,83	0,85	0,85	0,87	0,87
Cuidado e Compaixão	4	0,85	0,85	0,84	0,84	0,83	0,83
Conexão	8	0,82	0,82	0,80	0,80	0,79	0,80
Desenvolvimento Positivo geral	35	0,93	0,93	0,94	0,94	0,94	0,94
Sintomas Depressivos	13	0,87	0,87	0,87	0,87	0,89	0,89

Conforme dados anteriores, é possível perceber que os valores indicadores de consistência interna se mantiveram relativamente estáveis entre as três coletas de dados. Além disso, na comparação dos indicadores Ômega e Alfa de Cronbach, no T1 ambos apresentaram os mesmos valores para quase todas as variáveis. Somente no T2 houve diferença de 0,01 entre os indicadores para a Competência e no T3 a mesma diferença entre os indicadores para a variável Conexão. Ainda assim, verifica-se concordância entre eles.

### 5.2.2.2 Análise de correlações

A seguir foram avaliadas as correlações entre as variáveis, detalhadas na próxima tabela.



Tabela 11

Correlações entre as variáveis do estudo nas três etapas de coleta de dados

Dimensão	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1- Competência T1	1																			
2- Confiança T1	,567**	1																		
3- Caráter T1	,579**	,615**	1																	
4- Cuidado e Compaixão T1	,466**	,503**	,636**	1																
5- Conexão T1	,521**	,616**	,701**	,647**	1															
6- Desenvolvimento Positivo geral T1	,820**	,808**	,874**	,766**	,852**	1														
7- Depressão T1	-	-	-	-	-	-	1													
8- Competência T2	,206**	,247**	,227**	,095**	,218**	,273**	-	1												
9- Confiança T9	,049	,043	,113*	,014	,012	,058	-	,137**	1											
10- Caráter T2	-,003	,061	,065	,030	,017	,012	-	,207**	,561**	1										
11- Cuidado e Compaixão T2	-,021	,004	,058	-,017	,008	,003	-	,155**	,642**	,115**	1									
12- Conexão T2	-,016	,004	,032	,031	-,028	-,017	-	,053	,470**	,553**	,640**	1								
13- Desenvolvimento Positivo geral T2	,013	,034	,082	,068	,035	,052	-	,066	,639**	,699**	,624**	,873**	1							
14- Depressão T2	-,003	,023	,002	,014	-,010	,009	-	,802**	,809**	,873**	,770**	,860**	,860**	1						
15- Competência T3	-,015	-,016	-,043	-,004	-,021	-,014	-	-,045	,224**	,199**	,224**	,199**	,199**	1						
16- Confiança T3	,007	-,001	,042	,037	,064	,002	-	-,047	,045	-,047	-,045	-,047	-,047	,047	1					
17- Caráter T3	,025	-,017	-,014	-,024	-,035	-,017	-	,553**	,553**	1						1				
18- Cuidado e Compaixão T3	-,007	-,025	-,007	,011	-,012	-,008	-	,626**	,626**	,626**	1						1			
19- Conexão T3	,018	-,058	-,052	-,014	,015	-,028	-	,494**	,494**	,494**	,635**	1						1		
20- Desenvolvimento Positivo geral T3	,010	-,038	-,029	,004	,001	-,010	-	,540**	,592**	,700**	,592**	,700**	1						1	
21- Depressão T3	-,007	,010	,046	,054	,020	,022	-	,797**	,792**	,879**	,747**	,850**	,850**	1						
							-	,194**	,282**	,162**	,077**	,234**	,234**	,244**						

Nota: T1: coleta de dados 1, T2: coleta de dados 2, T3: coleta de dados 3. \* de significância 0,005; \*\* nível de significância 0,001.

Como esperado, o DPJ nas três etapas de coleta de dados foi associado a cada uma das subdimensões que as compõem. Ou seja, dentro da mesma etapa foram observadas associações entre os 5Cs e o DPJ geral.

Avaliando as associações por coleta de dados, na primeira etapa se verifica que os 5Cs avaliados - a competência, a confiança, o caráter, o cuidado e a conexão -, bem como a variável DPJ possuem associação negativa e significativa com a variável depressão da mesma etapa de coleta, indicando que escores mais baixos nessa variável estão associados a maiores escores em todas essas variáveis. O nível de depressão no T1 foi associado negativa e significativamente com a variável cuidado na etapa três de coleta de dados.

Avaliando as correlações na segunda etapa de coleta de dados, verificou-se novamente que as médias de competência, confiança, caráter, conexão e DPJ foram significativa e negativamente associadas com as médias de depressão dessa mesma coleta. Uma diferença observada foi que cuidado não foi associado significativamente com as médias de depressão dos participantes, podendo indicar alterações nas trajetórias desses construtos ao longo do tempo. Outro ponto relevante foi que a subdimensão confiança no T2 foi negativamente associada com a percepção de competência no T3.

Na terceira etapa todos os 5Cs e o DPJ foram negativa e significativamente associados com a depressão. Avaliando correlações entre as variáveis ao longo de todos os tempos, verificou-se que as médias dos 5Cs não apresentaram associação significativa com as mesmas variáveis para nenhuma das coletas. De outro modo, os escores de DPJ não foram associados entre as três coletas de dados. Não foram encontradas outras associações estatisticamente significativas.

Por conta dessas correlações, hipotetizou-se que poderia haver padrões distintos nas trajetórias das variáveis do estudo. Portanto, outras análises foram executadas, a fim de compreender as associações entre as variáveis de maneira aprofundada, suas variações entre

grupos e suas respectivas trajetórias.

### 5.2.3 Diferenças sociodemográficas no Desenvolvimento Positivo de Jovens e na Depressão

#### 5.2.3.1 Diferenças entre gênero.

Visando observar se há diferenças entre as médias das variáveis do estudo e os gêneros masculino e feminino, foi executado o teste t de Student. A Tabela 12 apresenta uma síntese dos dados dessa avaliação.

**Tabela 12**

*Resultados do Teste T de Student das variáveis do estudo e comparação entre gênero dos participantes*

Etapa de coleta de Dados	Dimensão	t	Graus de Liberdade	Significância
T1	Competência	0,734	1080	0,463
	Confiança	1,254	1060	0,210
	Caráter	-1,045	1040	0,296
	Cuidado e Compaixão	1,712	1030	0,087
	Conexão	0,812	1036	0,417
	Desenvolvimento Positivo geral	0,784	1096	0,433
	Depressão	0,446	1077	0,656
T2	Competência	-0,189	443	0,850
	Confiança	-1,026	425	0,305
	Caráter	-0,794	424	0,428
	Cuidado e Compaixão	0,472	424	0,637
	Conexão	-0,823	422	0,411
	Desenvolvimento Positivo geral	-0,974	443	0,331
	Depressão	0,160	430	0,873
T3	Competência	0,025	496	0,980
	Confiança	-0,991	480	0,322
	Caráter	-2,115	485	0,035
	Cuidado e Compaixão	-2,234	479	0,026
	Conexão	-2,472	483	0,014
	Desenvolvimento Positivo geral	-2,124	499	0,034
	Depressão	1,450	471	0,148

*Nota: T1: coleta de dados 1, T2: coleta de dados 2, T3: coleta de dados 3. \* diferenças estatisticamente significativas.*

A partir desses resultados se inferiu que não foram encontradas diferenças significativas

entre meninos e meninas para nenhuma das variáveis e em nenhuma das etapas de coleta de dados. Esses resultados podem indicar que outros fatores além do gênero têm sido associados aos 5Cs.

#### 5.2.3.2 Diferenças étnico-raciais.

Para a avaliação de possíveis diferenças entre os grupos étnico-raciais dentre as variáveis de interesse, foi utilizado o teste de Análise de Variância (ANOVA). Ao observar os resultados, não houve diferença significativa entre os participantes que se declararam como: pretos, pardos, brancos, indígenas ou amarelos e as médias de DPJ, 5Cs ou depressão. A Tabela 13 demonstra as estatísticas do teste para cada uma das variáveis.

**Tabela 13**

*Teste de Análise de Variância das variáveis do estudo e comparação entre grupos étnico-raciais*

Etapa de coleta de Dados	Dimensão	F	Graus de Liberdade	Significância
T1	Competência	2,629	4, 1078	0,033
	Confiança	0,707	4, 1059	0,587
	Caráter	2,061	4, 1036	0,084
	Cuidado e Compaixão	3,547	4, 1026	0,007
	Conexão	2,541	4, 1028	0,038
	Desenvolvimento Positivo geral	2,006	4, 1090	0,092
	Depressão	2,301	4, 1077	0,057
T2	Competência	2,119	4, 437	0,077
	Confiança	0,836	4, 419	0,503
	Caráter	0,541	4, 418	0,705
	Cuidado e Compaixão	1,447	4, 415	0,218
	Conexão	1,307	4, 416	0,267
	Desenvolvimento Positivo geral	0,873	4, 437	0,480
	Depressão	0,786	4, 424	0,535
T3	Competência	1,289	4, 488	0,273
	Confiança	1,904	4, 471	0,109
	Caráter	2,030	4, 476	0,089
	Cuidado e Compaixão	0,997	4, 470	0,409
	Conexão	1,120	4, 474	0,347
	Desenvolvimento Positivo geral	2,411	4, 491	0,048
	Depressão	0,403	4, 491	0,807

*Nota: T1: coleta de dados 1, T2: coleta de dados 2, T3: coleta de dados 3.*

Conforme resultados desse teste, é possível afirmar que não houve diferenças étnico-raciais entre as médias do DPJ e a depressão dentre os participantes do estudo.

#### 5.2.3.3 Diferenças entre idades.

Para avaliar as diferenças entre participantes a partir da idade, depressão e DPJ, foi necessária uma reclassificação dos dados etários. Em virtude do baixo número de participantes com idade entre seis e sete anos (11 participantes) e acima de doze anos (38 participantes), foi avaliada a diferença entre participantes com as idades na faixa etária de oito a onze anos de idade. Novamente foi utilizado o teste ANOVA e ao observar os resultados, não houve diferença significativa entre os participantes e as variáveis do estudo, tal como observado na Tabela 14, a seguir.

**Tabela 14**

*Teste de Análise de Variância das variáveis do estudo e comparação entre idades dos participantes*

<b>Etapa da coleta de Dados</b>	<b>Dimensão</b>	<b>F</b>	<b>Graus de Liberdade</b>	<b>de Significância</b>
	Competência	4,098	3, 1026	0,007

T1	Confiança	1,868	3, 1014	0,133
	Caráter	1,083	3, 988	0,355
	Cuidado e Compaixão	1,854	3, 969	0,136
	Conexão	1,488	3, 976	0,216
	Desenvolvimento Positivo geral	1,540	3, 1040	0,203
	Depressão	1,478	3, 1021	0,203
T2	Competência	0,338	3, 421	0,798
	Confiança	0,460	3, 404	0,711
	Caráter	1,096	3, 404	0,351
	Cuidado e Compaixão	0,201	3, 401	0,895
	Conexão	0,107	3, 402	0,956
	Desenvolvimento Positivo geral	0,404	3, 421	0,750
T3	Depressão	0,248	3, 421	0,750
	Competência	1,101	3, 457	0,349
	Confiança	1,811	3, 457	0,144
	Caráter	1,142	3, 460	0,332
	Cuidado e Compaixão	0,478	3, 455	0,698
	Conexão	0,710	3, 460	0,546
	Desenvolvimento Positivo geral	1,154	3, 475	0,327
	Depressão	1,644	3, 448	0,178

*Nota: T1: coleta de dados 1, T2: coleta de dados 2, T3: coleta de dados 3.*

Assim como em variáveis anteriores, não houve diferenças significativas entre os participantes de oito, nove, dez ou onze anos em nenhuma das etapas da coleta de dados.

5.2.3.4 Diferenças entre séries. Para verificar se havia diferenças nas médias entre participantes cursando o 4º e 5º ano do ensino fundamental foi executado teste *T de Student*. A Tabela 15 demonstra os resumos dos dados obtidos nesse teste.

**Tabela 15**

*Resultados do Teste T de Student das variáveis do estudo e comparação entre séries dos participantes*

Etapa da coleta de Dados	Dimensão	t	Graus de Liberdade	Significância
	Competência	0,916	1098	0,360
	Confiança	0,710	1075	0,478
	Caráter	0,622	1051	0,534

T1	Cuidado e Compaixão	0,594	1029	0,553
	Conexão	2,060	1038	0,040
	Desenvolvimento Positivo geral	0,867	1123	0,386
	Depressão	-0,999	1091	0,318
T2	Competência	-0,101	525	0,920
	Confiança	-1,543	501	0,123
	Caráter	-0,381	501	0,703
	Cuidado e Compaixão	-0,501	497	0,616
T3	Conexão	-0,306	497	0,760
	Desenvolvimento Positivo geral	-1,095	525	0,274
	Depressão	1,640	507	0,102
	Competência	-0,186	587	0,852
T3	Confiança	0,405	568	0,686
	Caráter	0,233	572	0,816
	Cuidado e Compaixão	0,921	567	0,357
	Conexão	-0,841	571	0,400
T3	Desenvolvimento Positivo geral	-0,20	590	0,984
	Depressão	-1,046	561	0,296

*Nota: T1: coleta de dados 1, T2: coleta de dados 2, T3: coleta de dados 3.*

Conforme dados acima, não houve diferenças significativas entre participantes do 4º ou 5º ano do ensino fundamental para as variáveis da pesquisa. Ou seja, não foram encontradas diferenças entre as medidas de nenhuma das variáveis para as variáveis sociodemográficas avaliadas.

#### 5.2.4 Análise de trajetórias

Após a comparação de médias das variáveis do estudo entre os dados sociodemográficos, foi explorada a trajetória dos 5Cs, Desenvolvimento Positivo e Depressão. O modelo escolhido foi o de uma regressão multinível para a predição da depressão a partir dos escores de desenvolvimento positivo de jovens. Acreditou-se que essa verificação permitiria identificar padrões e diferenças entre os participantes com maior precisão.

Nessa etapa do estudo foi executada a Análise multinível com três níveis: (1) avaliação das diferenças individuais nas três etapas; (2) diferenças entre os participantes; (3) diferenças entre escolas. De outro modo, foi avaliado se os participantes mudaram suas médias ao longo do ano, se havia grupos diferentes em relação ao desenvolvimento positivo e se as escolas

apresentavam variação entre si nessa trajetória. A Figura 08 na seção de Análise de Dados apresenta uma síntese do modelo testado. A seguir são apresentados os resultados desta análise.

### 5.2.5 Desenvolvimento Positivo de Jovens e Sintomas Depressivos

#### 5.2.5.1 Modelo Incondicional.

A correlação intraclasse (ICC) do modelo incondicional (modelo 00) revelou que 98,02% da variabilidade na depressão foi no nível individual (nível 1). Assim, 1,20% da variabilidade foi entre estudantes (nível 2) neste modelo e 0,77% foi entre escolas (nível 3). Houve variabilidade significativa no nível individual (nível 1),  $\chi^2(3522) = 1,15$ ,  $p = 0,000$  e no nível entre escolas (nível 3),  $\chi^2(29) = 56,68$ ,  $p < 0,005$ ; mas não entre os participantes (nível 2),  $\chi^2(2364) = 2420,08$ ,  $p > 0,005$ . Ou seja, foi estatisticamente significativa a variabilidade nos sintomas de depressão entre os próprios sujeitos, indicando que eles estão mudando esses escores de sintomas depressivos ao longo das três coletas; assim como observada variabilidade entre as escolas do estudo. Como houve diferença significativa entre os escores dos participantes ao longo do tempo e entre as escolas do estudo, foram analisadas as diferenças individuais nos escores de depressão e a relação com as subdimensões de DPJ e o escore global.

#### 5.2.5.2 Diferenças Individuais entre os sintomas depressivos.

A primeira variável inserida no modelo para a predição da depressão foi a de mudanças ao longo do tempo nessa dimensão (coletas 1, 2 e 3) (modelo 01). Nenhum efeito significativo foi observado para o intercepto da variabilidade entre os participantes. Ou seja, os participantes desse estudo não diferiram significativamente nos escores iniciais de sintomas depressivos  $b=0,00032$ ,  $SE = 0,01$ ,  $t(711) = 724,13$ ,  $p = 0,358$ ; nem apresentaram diferenças relativas à mudança no tempo;  $b = 0,0011$ ,  $SE = 0,03$ ,  $t(711) = 724,13$ ,  $p = 0,008$ . No geral, adicionar a variável de mudança ao longo do tempo reduziu o erro de previsão individual,  $PRPE = -9,27\%$ , e melhorou significativamente o modelo quando comparado ao modelo incondicional,



$\Delta\chi^2(5)=39,97$   $p=0,000$ . A Tabela 16 apresenta os coeficientes de equação das curvas do Nível 1 (diferenças individuais) para a predição de sintomas depressivos.

**Tabela 16**

*Coeficientes de equação das curvas do Nível 1 (diferenças individuais) para a predição de sintomas depressivos.*

<b>Modelo</b>	<b>Variáveis preditoras de sintomas depressivos</b>	<b>b</b>	<b>SE</b>	<b>t</b>	<b>g.l.</b>	<b>p</b>
01	Nível 1					
	Intercepto	0,00032	0,01	724,13	711	0,358
	Mudanças ao longo do tempo	0,0011	0,03	724,13	711	0,008
02	Nível 1					
	Mudanças ao longo do tempo	0,0016	0,039	837,86	704	0,001
	DPJ Global	0,0001	0,013	733,85	704	0,218
03	Nível 1					
	Mudanças ao longo tempo	0,0015	0,0391	830,55	704	0,001
	DPJ em interação com sintomas depressivos	0,0001	0,0134	725,76	704	0,277

04	Nível 1					
	Mudanças ao longo do tempo	0,0017	0,0420	828,55	701	0,001
	Competência	0,0003	0,0173	719,11	701	0,309
05	Nível 1					
	Mudanças ao longo do tempo	0,0016	0,0404	788,39	678	0,002
	Confiança	0,0002	0,0136	684,32	678	0,425
06	Nível 1					
	Mudanças ao longo do tempo	0,0399	0,0016	782,20	675	0,003
	Caráter	0,0001	0,0118	682,15	675	0,416
07	Nível 1					
	Mudanças ao longo do tempo	0,0014	0,0369	763,81	671	0,007
	Cuidado e compaixão	0,0001	0,0090	704,48	671	0,180
08	Nível 1					
	Mudanças ao longo do tempo	0,0017	0,0412	800,05	677	0,001
	Conexão	0,0002	0,0132	698,91	677	0,272

A tabela anterior apresenta uma síntese dos coeficientes de equação das curvas do Nível 1 para dos modelos executados para a avaliação das diferenças intra-individuais na predição da depressão. Os modelos 02 a 08 são explicados nas seções subsequentes.

5.2.5.3 Diferenças Individuais entre os sintomas depressivos e o efeito do desenvolvimento positivo de jovens.

Visando observar as influências do DPJ sobre os escores de depressão, o desenvolvimento positivo de jovens global e cada uma das subdimensões de DPJ - competência, confiança, caráter, cuidado e compaixão, conexão - foram acrescentados como preditores para a depressão, conjuntamente com a mudança ao longo do tempo dessa variável. Foram executados modelos diferentes para o DPJ global e para cada uma das subdimensões, a fim de obter seu efeito isolado sobre a trajetória dos escores de depressão dos participantes.

#### 5.2.5.3.1 Desenvolvimento Positivo de Jovens Global e depressão.

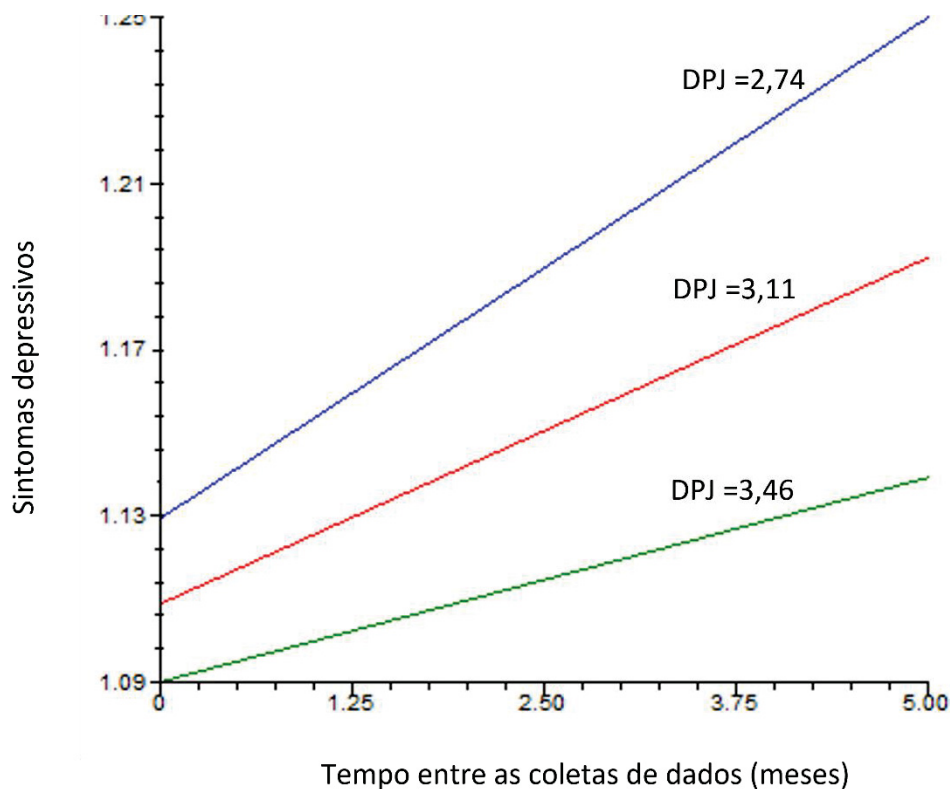
O acréscimo do DPJ global reduziu o erro de previsão individual, PRPE = -2,40%, e melhorou significativamente o modelo (modelo 02),  $\Delta\chi^2(4)=111,03$   $p=0,000$ . A mudança ao longo do tempo nos escores de depressão foi significativas dentre os participantes  $b = 0,0016$ ,  $SE = 0,039$ ,  $t(704) = 837,86$ ,  $p = 0,001$ ; mas não entre os mesmos  $b = 0,0002$ ,  $SE = 0,014$ ,

$t(704) = 733,01$ ,  $p = 0,218$ . Ou seja, ao avaliar a interação do desenvolvimento positivo de jovens para a predição da depressão, é possível perceber efeitos estatisticamente significativos do DPJ na depressão dentre as trajetórias de cada indivíduo, mas não entre os participantes do estudo.

Com esses resultados nas análises anteriores, foi inserida no modelo a interação entre o DPJ global dos participantes com os escores de depressão (modelo 03), visando observar como essas variáveis estão relacionadas. A inserção da interação das variáveis reduziu o erro de previsão individual,  $PRPE = -0,41\%$ , e melhorou significativamente o modelo,  $\Delta\chi^2(5)=17,40$   $p = 0,000$ . Portanto, a interação do DPJ com a depressão ao longo do tempo foi considerada uma representação adequada para a análise dessas trajetórias. Os detalhes sobre medidas do modelo estão disponíveis na Tabela 16. A Figura 8 apresenta a interação observada entre as trajetórias de DPJ global e a depressão com os participantes do estudo.

### **Figura 8**

*Interação entre as trajetórias de desenvolvimento positivo de jovens global e depressão nos participantes do estudo - Modelo 03*



Na Figura 8 são demonstradas três trajetórias distintas na relação entre os sintomas depressivos e as médias de DPJ. A linha superior do gráfico (linha azul) indica a trajetória dos sintomas depressivos em participantes que tinham menores médias nos indicadores de desenvolvimento positivo. Nesse caso, participantes com menores médias em DPJ ( $M=2,74$ ) já iniciaram sua trajetória de depressão em nível mais alto ( $M=1,13$ ) do que os demais e no ponto final de sua trajetória também apresentaram o maior crescimento nesses sintomas.

Na linha intermediária (linha vermelha) são indicados os participantes que iniciaram suas trajetórias de sintomas depressivos com o DPJ com média=3,11. Neste caso, os jovens apresentaram – assim como em todas as trajetórias – aumento nos sintomas depressivos ao longo dos meses, mas finalizaram o ano com crescimento menor do que os com médias mais baixas de DPJ.

Na terceira linha (linha verde) é demonstrado o percurso dos sintomas depressivos para participantes com as maiores médias em DPJ ( $M=3,46$ ). Nota-se que suas médias de sintomas depressivos já iniciam menores do que os outros dois grupos de comparação (1,09) e finalizam

também mais baixas do que os demais.

Em outras palavras, na avaliação da interação entre as trajetórias de desenvolvimento positivo e sintomas depressivos foi observado que em participantes com maiores médias de DPJ houve menor início e média final nesse fator de risco. Estes resultados podem indicar que as trajetórias de DPJ podem funcionar como fatores de proteção para sintomas depressivos, ainda em momentos como a pandemia de COVID-19.

Apesar dos resultados que sugerem a interação entre o DPJ global e sintomas depressivos, outras análises foram conduzidas. Avaliações posteriores ocorreram para comparar se o modelo mais adequado para a predição das trajetórias de depressão é com a utilização da escala global de DPJ ou com uma de suas subdimensões, detalhadas a seguir.

#### 5.2.5.3.2 Competência e sintomas depressivos.

Ao inserir a subdimensão competência na predição da depressão conjuntamente com a mudança ao longo do tempo nos escores de depressão (modelo 04), o modelo apresentou uma piora significativa em relação ao modelo 03. O erro de previsão individual obteve aumento, PRPE = 0,72% e não melhorou significativamente o modelo,  $\Delta\chi^2(0)=-35,08$   $p=0,000$ . Ou seja, para a predição da depressão, o DPJ global foi mais adequado do que a variável competência isoladamente. Os coeficientes do modelo 04 estão disponíveis na Tabela 16.

#### 5.2.5.3.3 Confiança e sintomas depressivos.

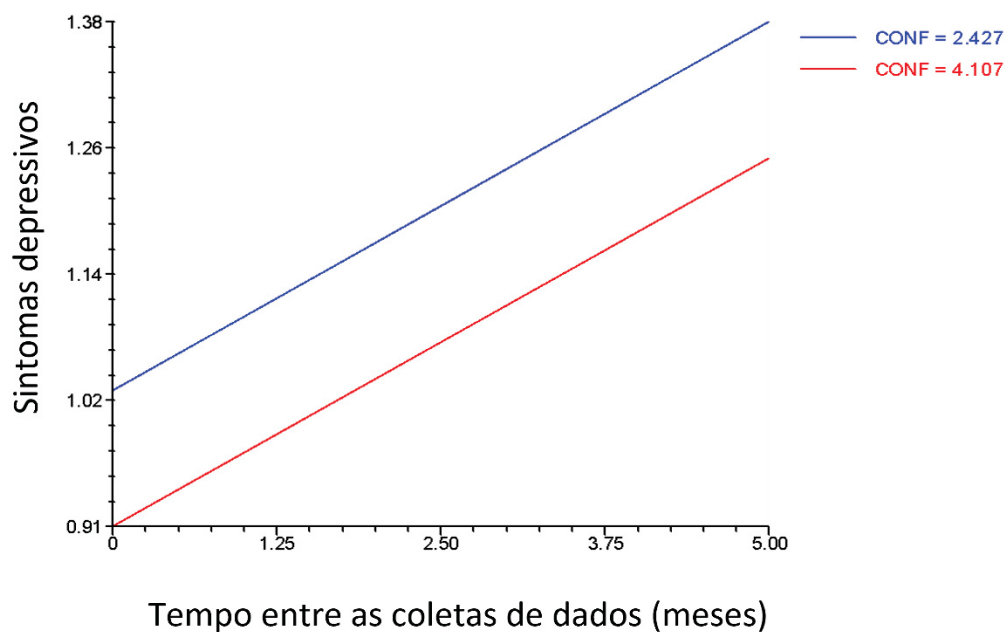
Na predição da depressão, o DPJ global foi mais adequado do que a variável competência isoladamente. No modelo 05, a predição da depressão foi comparada com a interação entre a mudança ao longo do tempo e as médias de confiança dos participantes. Comparado com o modelo 03, o erro de previsão individual obteve redução, PRPE = -1,23%, e melhorou significativamente o modelo,  $\Delta\chi^2(0)=111,33$   $p=0,000$ . Portanto, a confiança explicou estatisticamente melhor a trajetória da depressão do que o DPJ, ainda que com valores aproximados. A Figura 9 apresenta a interação observada entre as trajetórias de confiança e a

depressão com os participantes do estudo e a Tabela 16 apresenta os coeficientes do modelo.

### Figura 9

*Interação entre as trajetórias de confiança e depressão nos participantes do estudo - Modelo*

05



Ao comparar as trajetórias de sintomas depressivos e as médias de confiança foram encontradas duas trajetórias distintas nas mudanças no nível 1. Na linha superior (linha azul) é demonstrada a trajetória de participantes com médias menores em confiança e sua interação com sintomas depressivos. Neste caso os participantes iniciaram seu percurso destes sintomas com média mais alta ( $M=1,02$ ) e finalizaram também com médias maiores.

Na outra trajetória identificada (linha vermelha) foi verificado que os participantes que iniciaram o percurso com médias maiores de confiança ( $M=4,10$ ) apresentaram início e fim com menores índices em sintomas depressivos.

Similarmente à análise do DPJ global, participantes que tiveram médias mais altas em confiança apresentaram menor início e crescimento na trajetória de depressão ao longo do tempo.

#### 5.2.5.3.4 Caráter e sintomas depressivos.

Ao inserir a interação da subdimensão caráter na predição da depressão conjuntamente com a mudança ao longo do tempo nos escores de depressão (modelo 06), houve aumento no erro de previsão individual, PRPE =1,63% - parâmetro indesejado para a melhoria do modelo -, mas esse aumento indicou melhoria significativa no modelo  $\Delta\chi^2(0)=18,20$   $p =0,000$ . No entanto, levando em conta ambas as estatísticas, o modelo com DPJ global ainda foi considerado mais adequado para a previsão da depressão do que a variável caráter isoladamente. Mais detalhes sobre coeficientes na Tabela 16.

#### 5.2.5.3.5 Cuidado e sintomas depressivos.

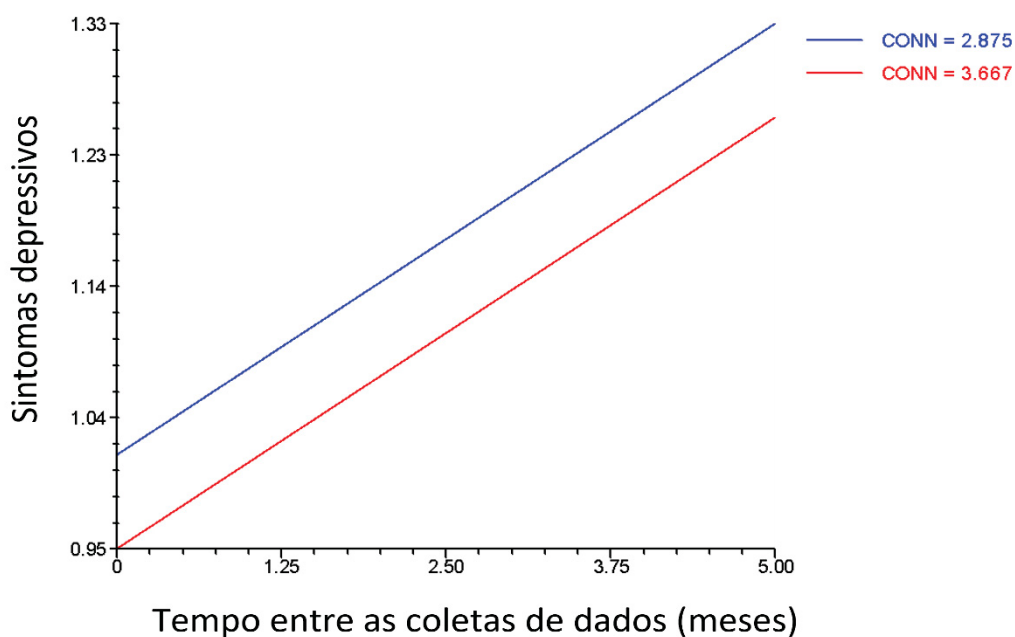
Assim como em modelos anteriores, no modelo 07 foi utilizada a interação entre subdimensão cuidado e compaixão e o efeito sobre a depressão. Quando comparado ao modelo 03, o erro de previsão individual aumentou, PRPE =5,10% e não foi observada melhoria significativa no modelo  $\Delta\chi^2(0)=-30,36$   $p =0,000$ ; outros parâmetros estão indicados na Tabela 16. Portanto, o DPJ global foi mais indicado para explicar a depressão do que essa subdimensão.

#### 5.2.5.3.6 Conexão e sintomas depressivos.

A interação entre a trajetória de depressão e a conexão foi denominada de modelo 08. Nesta análise houve diminuição no erro de previsão individual, PRPE =-1,12% e melhoria significativa no modelo  $\Delta\chi^2(0)=109,63$ ,  $p =0,000$ . Portanto, a conexão apresentou um modelo mais adequado do que o DPJ para a predição da depressão. Na tabela 16 estão os coeficientes desta análise. A Figura 10 apresenta a interação observada entre as trajetórias de conexão e a depressão com os participantes do estudo.

### **Figura 10**

*Interação entre as trajetórias de conexão e depressão nos participantes do estudo - Modelo 08*



Novamente foram encontradas duas trajetórias distintas. A linha azul representa o percurso dos sintomas depressivos para jovens com menores médias de conexão ( $M=2,87$ ). Nestes participantes os sintomas depressivos iniciaram com valores mais altos e terminaram também mais altos do que o segundo grupo de comparação.

No segundo grupo (linha vermelha) se observa a trajetória dos sintomas depressivos para os que tinham maiores médias de conexão, que iniciam e finalizam mais baixas. Ou seja, participantes que tiveram médias mais altas em conexão apresentaram menor início e crescimento na trajetória de depressão ao longo do tempo. No entanto, utilizando o desenvolvimento positivo geral ou a confiança se apresentou um modelo mais adequado para a previsão da depressão.

### 5.3 Diferenças entre os participantes

O modelo incondicional (modelo 00) indicou que houve diferenças estatisticamente significativas entre os escores de depressão na coleta de dados ao avaliar a variabilidade dos sujeitos (nível 1 de análise) e a variabilidade entre as escolas (nível 3), mas não quando se comparava os participantes uns com ou outros (nível 2). Por conta desse resultado no modelo



multinível, as análises de comparação entre os participantes não são indicadas, uma vez que o modelo inicial demonstra não haver variabilidade significativa neste nível (Bickel, 2007).

Por estas razões, na próxima seção são apresentados os resultados obtidos para a análise das diferenças entre as escolas – nível 3.

#### 5.4 Diferenças entre escolas

Ao avaliar a variabilidade das trajetórias de depressão entre os participantes (modelo 00), verificou-se que 0,77% dessa mudança era localizada no nível 3 da análise, a divisão por escolas. Ou seja, a maior parte da variabilidade dessa variável era mais bem explicada por variações individuais do que entre as escolas, mas estas ainda possuem um efeito pequeno e significativo sobre essas trajetórias, acima até mesmo do que as diferenças individuais.

Para compreender as diferenças entre características das escolas foi executado um modelo (09) com controle para variáveis sociodemográficas das escolas: tipo de escola (pública ou privada), escola rural ou urbana e tempo de início do Programa DIGA na escola. No entanto, esse modelo não foi adequado, ainda que tenha representado uma redução no PRPE -39.46%, mas que não foi melhoria significativa no modelo  $\Delta\chi^2(6)=3,33$ ,  $p=0,77$ .

Por esta razão as análises sobre preditores foram encerradas no modelo 08; sendo as diferenças individuais os melhores modelos para a explicação das trajetórias de depressão em interação com o desenvolvimento positivo na presente amostra. Dentre as trajetórias utilizadas, as análises com melhor ajuste estatístico e utilizaram o DPJ global, apenas a subdimensão confiança e/ou conexão para a predição da depressão.

#### 5.5 Análise

O presente estudo teve como objetivos acompanhar as trajetórias de DPJ em três etapas ao longo de um ano; investigar diferenças sociodemográficas entre as trajetórias de DPJ; e analisar o DPJ como fator de proteção a sintomas depressivos. As três etapas de coleta de dados

ocorreram durante o ano de 2021, no qual houve mudanças na retomada das atividades presenciais escolares para os participantes.

Na primeira etapa se conseguiu o maior número de participações, com a articulação com escolas e diversificação das modalidades de coleta de dados. No entanto, essa etapa levou mais tempo para seu ciclo completo, desde o início da coleta, até o processamento dos dados. Nas etapas dois e três de coleta de dados, parte das instituições de ensino que apoiaram a pesquisa havia mudado o sistema de ensino para híbrido, mudando também as interações entre os participantes e aumentando a preferência por coleta de dados de forma impressa. A taxa de resposta dos participantes no T1 foi de 41,6%, seguida por 31,3% do T2 e finalizando com 23,5% no T3. Observa-se que a diminuição no número de participantes em estudos longitudinais não é algo exclusivo do presente estudo, mas podendo ser observado em outras pesquisas longitudinais e de maior complexidade (ex. Schaie et al., 2004), devendo este ser um fator a planejado desde o delineamento de estudos com essa abordagem.

Com relação a propriedades psicométricas das variáveis do estudo, os instrumentos utilizados se demonstraram parcialmente adequados para as análises, demonstrando que ainda é necessária sua investigação, mas que já apresentam indicadores promissores para o contexto brasileiro.

Observando os valores absolutos de DPJ e suas subdimensões, todos apresentaram um aumento entre os pontos observados, assim como os sintomas depressivos. Neste cenário uma questão pertinente é a indagação sobre quais os fatores influenciando sintomas depressivos e o desenvolvimento positivo? Neste estudo não foram encontradas diferenças entre gênero, idade, autodeclaração étnico-racial, nem série do estudante, sugerindo que outros motivos poderiam estar associados a esses construtos, ainda que a maior parte da variabilidade nas trajetórias tenham sido relativas a diferenças do próprio sujeito. Ou seja, existem outros fatores que afetam o desenvolvimento individual contribuindo para essas trajetórias.

Outro ponto que requer destaque é que o modelo não apontou diferenças significativas entre os participantes, mas uma pequena variabilidade no nível escolar. Levando em consideração que a forma de acesso às escolas apresentou oscilação, bem como períodos de isolamento comum, esse pequeno efeito pode sugerir a importância do ambiente escolar frente a essas questões. Além disso, chama a atenção que mesmo na retomada de parte da rotina (terceira coleta de dados), no qual o isolamento social se encontrava mais baixo do que em outros momentos, os sintomas depressivos estavam maiores em toda a amostra. Este resultado leva a considerações sobre como tem sido os microssistemas escolares em sua retomada de ações, demonstrando que o desenvolvimento socioemocional deve ser trabalhado não somente como uma exigência legal, mas como um possível fator de proteção para o desenvolvimento.

Sobre os sintomas depressivos na população estudada, pesquisas contemporâneas sugerem seu aumento em diferentes contextos (Marques de Miranda et al., 2020; Oliveira & Muszkat, 2021), dado que foi corroborado no presente estudo. Ou seja, fatores micro e macrossociais como o isolamento social, perdas, diminuição de renda, qualidade do clima escolar, entre outros parecem estar associados a esse contexto, até mesmo acima de questões sociodemográficas.

Ao analisar as trajetórias de DPJ e sintomas depressivos, os resultados do presente estudo indicam três principais conceitos associados: o desenvolvimento positivo global (5Cs), a confiança e a conexão. Isto é, na predição de trajetórias de sintomas depressivos, o DPJ global, a confiança e a conexão se mostraram como fatores protetivos. Levando em conta os desafios que o contexto pandêmico e pós-pandemia trazem para a prosperidade de jovens (Campione-Barr et al., 2021; Shukla et al., 2022), investir em domínios que protejam o bem-estar e fomentem o desenvolvimento pleno deve ser uma das ações com prioridade em instituições que trabalham com crianças e adolescentes.

A associação entre DPJ e sintomas depressivos também foi encontrada no estudo longitudinal realizado com adolescentes chineses, mesmo antes da pandemia de COVID-19 (Zhou et al., 2020). Na referida pesquisa também é citada a importância de se promover recursos contextuais que possam proteger adolescentes destes sintomas, como o desenvolvimento socioemocional. O modelo dos 5Cs (Lerner, 2005) é uma das perspectivas alinhadas às recentes propostas de desenvolvimento socioemocional (EASEL Lab, 2020). Nesta abordagem, percebe-se que para se favoreça o desenvolvimento pleno é necessário que se avance em direções que não privilegiem somente o desenvolvimento de competências, mas que contemplem outros domínios socioemocionais.

Inclusive, no presente estudo, a competência como subdimensão isolada não foi um fator de proteção para sintomas depressivos, mas sim a maneira como esses jovens na transição da infância para a adolescência experimentou suas relações sociais e se sentiram pertencentes a um grupo social, ainda que com o isolamento. O outro fator associado foi a confiança, demonstrando que a manutenção de uma autoavaliação positiva pode proteger a criança ou adolescente de sintomas depressivos. Sobre a confiança, destaca-se o quanto ela é relativa ao contexto no qual ele está inserido. Em outras palavras, ela reflete as expectativas do contexto sobre aquele jovem e sua autoavaliação sobre seu desempenho. Mais do que executar atividades ou habilidades, a confiança reflete a consonância entre as próprias expectativas do comportamento e as demandas que são apresentadas a esse jovem. Se elas estão alinhadas, podemos ter um senso positivo de confiança.

Analisando os resultados obtidos no estudo longitudinal, última etapa deste trabalho, acredita-se que esta auxiliou na averiguação das hipóteses propostas pelo trabalho. Mais implicações sobre o trabalho e seu percurso serão apresentadas na seção de discussão desta tese.

## 6. DISCUSSÃO

Levando em consideração possíveis benefícios científicos e sociais para o desenvolvimento de crianças e adolescentes, a presente pesquisa teve como objetivo geral acompanhar as trajetórias de desenvolvimento positivo de jovens (DPJ) entre nove e treze anos de idade sob a concepção dos “5Cs” - Competência, Confiança, Conexão, Cuidado, Caráter e Contribuição – (Lerner et al., 2015). Hipotetizou-se que seria viável teórica e empiricamente o acompanhamento dessas trajetórias, com indicadores psicométricos de acordo com os estabelecidos na literatura científica (Hutz et al., 2015). Neste processo, o estudo foi dividido em três etapas para alcance do objetivo principal e específicos. Os objetivos específicos envolveram: realizar a adaptação de uma medida curta de DPJ para a avaliação do conceito em contexto brasileiro; verificar indicadores de validade convergente e discriminante da escala adaptada para a avaliação do DPJ; acompanhar as trajetórias de DPJ em três etapas ao longo de um ano; investigar diferenças sociodemográficas entre as trajetórias de DPJ; analisar o DPJ como fator de proteção a sintomas depressivos.

Inicialmente o trabalho sinaliza a difusão de conceitos quando se discute sobre concepções de desenvolvimento positivo. Dentro dessas relações se apontam similaridades entre o campo de competências socioemocionais e o desenvolvimento positivo de jovens, especialmente ao de adotar a perspectiva dos 5Cs (EASEL Lab, 2020). Nesta tese se propõe que a operacionalização de conceitos como o desenvolvimento positivo e as competências socioemocionais apresentam benefícios científicos e sociais para avanço de estratégias de desenvolvimento pleno em crianças e adolescentes. Esta operacionalização poderia auxiliar na resposta da questão norteadora deste trabalho: como são as trajetórias de desenvolvimento positivo de jovens (DPJ) no contexto brasileiro?

Para além dos limites deste trabalho, legislações educacionais como a BNCC (Brasil, 2017) e instituições civis (ex. OECD) têm demonstrado esta preocupação com o

desenvolvimento de competências socioemocionais em estudantes. Ou seja, na educação se propõe a valorização do desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais. Avaliando algumas perspectivas sobre competências socioemocionais, percebe-se que a inserção da escola como ambiente central para este fomento é uma tendência neste campo (EASEL Lab, 2020), especialmente quando se considera que em uma sociedade ocidental, urbana e industrializada, grande parte dos jovens passa por instituições escolares, sendo o Brasil compatível em grande parte com essa cultura. Nesse enquadramento teórico, os 5Cs do DPJ podem compreendidos como uma das formas de promoção das competências socioemocionais (EASEL Lab, 2020). A partir de outro ponto de vista, os 5Cs são entendidos como uma das abordagens para a promoção do desenvolvimento pleno, com base em abordagens psicológicas centradas em forças e alinhadas com a TRSD (Overton & Molenaar, 2015).

Contudo, boa parte das abordagens empíricas para o desenvolvimento positivo de crianças e adolescentes acaba sendo desenvolvida e avaliada em contextos majoritários, como os EUA (Catalano et al., 2019). Ponderando sobre as necessidades sociais e científicas, identifica-se uma preocupação crescente com o desenvolvimento positivo de crianças e adolescentes brasileiros, especialmente a partir do contexto escolar; necessidade de operacionalização do conceito de desenvolvimento positivo, evidências desse construto na população do Brasil.

Ao avaliar possibilidades exibidas no campo da Psicologia para lidar com essa problemática, destacam-se as abordagens centradas em forças, como por exemplo, a Educação Positiva (Seligman et al., 2009) e os 5Cs do DPJ (Lerner et al, 2005; 2015). Estas perspectivas exibem noções contextuais para a prosperidade da juventude, indicando a necessidade de interação de recursos do ambiente e do indivíduo para esse fomento. Os 5Cs do desenvolvimento têm sido estudados transculturalmente (Wiium & Dimitrova, 2019a), e, ainda

que pesquisas com a população brasileira venham enfatizando abordagens centradas em forças da juventude (ex. Dutra-Thomé et al., 2019), o modelo dos 5Cs não foi testado empiricamente até o presente momento.

Considerando o contexto no qual há lacunas sobre o DPJ de brasileiros – especialmente sob a abordagem dos 5Cs -, bem como potenciais benefícios para a população jovem, nesta tese se propõe uma análise inédita sobre as trajetórias de DPJ, avaliando o desenvolvimento positivo geral e suas subdimensões (competência, confiança, conexão, caráter e cuidado). A população para o estudo foi definida como participantes em transição entre a infância e a adolescência, levando em conta o potencial favorecimento com os resultados da pesquisa. Dentre os benefícios apontados nesta tese se encontram subsídios teóricos e de mensuração para o desenvolvimento da competência, confiança, conexão, caráter e cuidado; possíveis implicações para a contribuição para sua trajetória e dos contextos; como possíveis formas de prevenção de comportamentos de risco nesses jovens, ainda mais quando se considera o aumento de risco para a saúde de crianças e adolescentes durante a pandemia de COVID-19 (Neumann et al., 2020).

Com este embasamento teórico adotado, esta tese exhibe um percurso cumulativo e com múltiplas amostras, de forma a investigar empiricamente o problema de pesquisa e as hipóteses do estudo. Na primeira etapa houve o relato sobre o processo de adaptação de um instrumento para a mensuração do DPJ sob os 5Cs (Amaral et al., 2022). Esta ocorreu no ano de 2020, correspondente ao estudo inicial sobre a adaptação da escala de desenvolvimento positivo de jovens em sua versão reduzida (Geldhof et al., 2014). Ainda que fosse uma pesquisa preliminar, optou-se pela escala curta pela população estudada, que envolvia participantes um pouco mais jovens do que o estudo original. Desta forma, visando a acessibilidade cognitiva para jovens na transição infância-adolescência, a escala mais curta e com quatro pontos de resposta foi a solução para permitir um instrumento adequado a jovens nessa faixa etária, segundo parâmetros



indicados na literatura para esta questão (Hellen Tsuruda Amaral et al., 2021). No estudo “Os 5Cs do Desenvolvimento Positivo de Jovens no Brasil: validação de uma escala para crianças e adolescentes”, a escala de DPJ foi testada com 585 jovens de forma *online* e que suas escolas participavam do Programa DIGA. A escala se mostrou parcialmente adequada, com 28 dos 35 itens com indicadores considerados adequados para a mensuração do DPJ na perspectiva dos 5Cs.

Com as evidências iniciais, na segunda etapa deste trabalho a escala dos 5Cs foi testada com uma amostra ampliada de participantes e verificando indicadores de validade de construto que ainda não haviam sido examinados com o instrumento (Hutz et al., 2015). No segundo estudo – “Estudo transversal de avaliação de validade convergente e discriminante sobre o Desenvolvimento Positivo de Jovens” - se objetivou a obtenção de mais indicadores relativos a propriedades psicométricas da escala utilizada. No caso foram selecionados a escala de florescimento (Diener et al., 2010) e o questionário sobre sentimentos e humores (Costello & Angold, 1988). O florescimento foi considerado uma medida de validade convergente, uma vez que avalia construtos relacionados ao bem-estar e tem sido testado em diferentes contextos (Duan & Xie, 2019; Hone et al., 2014; Singh et al., 2017). O questionário de sentimentos e humores avalia o sintomas depressivos, que tem sido indicados como negativamente associados a indicadores de desenvolvimento positivo (Zhou et al., 2020). Por esta razão, ele foi selecionado como indicador de validade discriminante. Além disso, a investigação sobre sintomas depressivos no contexto da pandemia pode fornecer informações pertinentes para escolas, famílias e políticas públicas que lidam com jovens, especialmente os em idade escolar. Nesta fase da pesquisa participaram 3.261 jovens de cinco municípios paranaenses e a coleta de dados ocorreu no primeiro semestre de 2021, pelas modalidades impressa e on-line.

Avaliando os resultados sobre a segunda etapa, 23 dos 35 itens da escala de DPJ foram associados a todos os itens de florescimento como preditores positivos e com nove dos treze

itens sobre sintomas depressivos. Esta relação sugere que o DPJ é um preditor positivo para o florescimento, fornecendo evidências de validade convergente e negativo para sintomas depressivos, fornecendo evidências de validade discriminante. Para além do DPJ global, as subdimensões de caráter e conexão foram as que retiveram maior número de itens no modelo. Uma possível interpretação é que esses itens sejam mais ajustados para a análise convergente em relação ao florescimento e divergente com os sintomas depressivos. Esses resultados se alinham com um estudo realizado com jovens espanhóis entre 17 e 29 anos de idade, no qual o desenvolvimento positivo global (5Cs) foi negativamente associado com sintomas depressivos, assim como ambas as dimensões de caráter e conexão (Gomez-Baya et al., 2019).

Sobre as outras medidas utilizadas na segunda etapa, verificou-se que os indicadores de consistência interna do instrumento sobre sentimentos depressivos apresentaram valores similares com outros estudos da área (ex. Thabrew et al., 2018). Para os itens da escala sobre florescimento essa relação também se manifestou (ex. Sumi, 2014; Hone et al., 2014), indicando que os instrumentos nessa população têm funcionado de forma similar a outras pesquisas do campo. Com estes indicadores psicométricos favoráveis, considerou-se possível a ampliação da coleta de dados, a fim de acompanhar as trajetórias dos 5Cs nos jovens participantes desta pesquisa.

Finalmente, o “Estudo longitudinal de avaliação entre Desenvolvimento Positivo de Jovens e depressão” demonstra o ciclo final para atingir os objetivos propostos. A coleta de dados foi ampliada para mais duas etapas no ano de 2021, e foram compiladas as informações dos participantes nas três coletas de dados. Com este delineamento foi possível verificar as trajetórias dos jovens sobre o DPJ e os sintomas depressivos ao longo do ano de 2021.

A adoção de um delineamento longitudinal foi proposta levando em consideração que os 5Cs do desenvolvimento positivo são pensados a partir de uma perspectiva contextual e de mudanças (Lerner et al., 2015). As evidências de eficácia desta medida foram desenvolvidas

de forma longitudinal, sendo esta uma orientação necessária para a investigação do construto sob esta abordagem e outras que se alinham com a metateoria TRSD (Overton & Molenaar, 2015). Outrossim, este delineamento permite que se avalie como as trajetórias de desenvolvimento ocorrem em um determinado contexto, ampliando a concepção quando comparado a um estudo transversal. No entanto, um dos desafios observados em pesquisas com este delineamento é a diminuição de participantes ao longo das etapas, devendo esta ser uma etapa planejada e incluída nas análises dos dados (Jeličić et al., 2009). Nesta pesquisa essa relação não foi diferente, observou-se diminuição na taxa de resposta dos participantes ao longo do ano, mas que não inviabilizaram a análise.

O acompanhamento das trajetórias dos 5Cs - o objetivo geral desta tese - foi possível a partir dos indicadores psicométricos obtidos em cada uma das etapas; que estiveram de acordo com os parâmetros estatísticos estabelecidos (Cronbach, 1951; Raykov, 1997). Com estas medidas adequadas, pode-se seguir a avaliação do DPJ em três momentos de coletas de dados. Observou-se que as correlações entre as variáveis de interesse do estudo apresentavam diferenças entre cada uma das etapas. Portanto, hipotetizou-se que havia trajetórias distintas dentre os participantes, o que foi corroborado ao se executar a análise multinível.

Com relação a variáveis sociodemográficas, não foram encontradas diferenças entre gênero dos participantes e as variáveis da pesquisa. Neste aspecto, os resultados obtidos se diferenciam do estudo conduzido em Gana (Wiium et al., 2019), no qual meninos reportaram maiores médias em competência do que meninas e que na dimensão de cuidado, os indicadores de meninas foram significativamente maiores do que em meninos. Também não foram encontradas diferenças étnico-raciais, entre faixas etárias ou ano de estudo em que os participantes estavam matriculados. Estes resultados podem assinalar que as diferenças nas trajetórias de DPJ estariam associadas a outros fatores para além de questões sociodemográficas, mas contextuais, como, por exemplo, o acesso a recursos e a qualidade das

relações nos ambientes aos quais os participantes tinham acesso. Em uma revisão sobre perspectivas DPJ, foi verificado que intervenções para o desenvolvimento positivo têm sido avaliadas com impactos benéficos em diferentes contextos, para além de identificação étnico-racial, de gênero, idade ou até mesmo localidade da escola (rural, urbana, etc.) (Shek et al., 2019). Os resultados desta pesquisa ratificam estes achados.

Nas trajetórias dos 5Cs, notou-se que o DPJ global estava negativamente associado a sintomas depressivos nesta população. Neste estudo, jovens com maiores níveis de desenvolvimento positivo apresentaram menor índice de sintomas depressivos em todos os pontos de análise, incluindo menor crescimento deste fator de risco. Avaliando as subdimensões dos 5Cs separadamente, a conexão e a confiança foram as mais associadas com a proteção frente à depressão, mas não de forma tão eficaz quando o desenvolvimento positivo como um todo. Estes efeitos corroboraram com a hipótese de que os 5Cs podem ser um fator de proteção frente a sintomas depressivos. Dados de outros estudos corroboram com essa inferência em diferentes contextos (ex. Zhou et al., 2020). Tais informações podem sugerir que ao se pensar sobre fatores de risco e proteção para jovens, a compreensão sobre abordagens do desenvolvimento socioemocional, assim como os 5Cs podem fornecer direções práticas para profissionais e famílias brasileiras.

Outro ponto relevante para a discussão é sobre a categorização do desenvolvimento positivo. Ainda que se tenha utilizado a média dos 5Cs e do DPJ na pesquisa, esse estudo não se propôs a categorizar em “níveis” o desenvolvimento. Ou seja, não foi um objetivo a utilização de parâmetros como “DPJ adequado” ou “inadequado”. Isto se deve a dois fatores principais; um deles é o questionamento do que seria um desenvolvimento positivo ótimo, sem conhecer as demandas do contexto. Em certos locais a competência pode ser altamente valorizada e isso pode se alinhar aos recursos do ambiente; enquanto em outros pode ser a conexão. Deste modo, não pareceu oportuna neste estudo a comparação de médias

consideradas adequadas ou inadequadas, mas a compreensão de como esses indicadores têm se relacionado a fatores de risco. A outra razão pela não-utilização de parâmetros como os referidos foi a lacuna de outros estudos com a mesma abordagem em contexto brasileiro, ao menos no momento da sua elaboração, o que não permitiria a compreensão destas variáveis na população brasileira de forma coerente.

Mais do que pensar em critérios que definam níveis “bons” ou “insuficientes”, a mensuração e compreensão de trajetórias de DPJ pode fomentar ações benéficas para crianças e adolescentes. Para os referidos participantes, uma possibilidade é investir em ações que incentivem o DPJ global, incluindo atuações que articulem o desenvolvimento de competências, o cuidado com outros, a conexão com pares e outras pessoas relevantes para jovens, educação do caráter e a confiança. Caso nem todas essas frentes sejam possíveis em um primeiro momento, o presente estudo indica que o regaste ou construção de formas de conexão com outros e o fomento da confiança são primeiros passos com potencial.

Além disso, o presente estudo traz uma perspectiva longitudinal sobre o desenvolvimento positivo em um contexto brasileiro e sob uma crise humanitária. Assim como indicado por Wium e colaboradores na revisão sobre perspectivas de desenvolvimento positivo em contextos culturais distintos (Wium & Dimitrova, 2019a), pouco se sabe sobre o desenvolvimento positivo em contextos minoritários e, ainda que existam diversas iniciativas, a maior parte da construção deste saber vem de contextos socioeconômicos privilegiados e quem nem sempre refletem o mundo majoritário.

Avaliando-se os resultados de cada uma das etapas da presente pesquisa, considera-se que todas apresentam relevância na proposta executada, desde questões de adaptação de instrumentos de mensuração psicológica, até o acompanhamento longitudinal de participantes. No processo adaptação transcultural do instrumento de DPJ, assim como relatado por Wong e colaboradores (2021), a escala curta de DPJ (Geldhof et al., 2014) não pode ser aplicada de

forma indiscriminada e, por vezes, nem todos seus itens podem ser utilizados em outros contextos; no entanto, o instrumento tem mostrado sensibilidade para as diferenças socioculturais. Esta foi a mesma conclusão obtida através dos dois primeiros estudos, que tornaram as inferências no terceiro mais confiáveis. Considera-se que, de um ponto de vista social, os resultados mais relevantes se encontram nos estudos dois e três, especialmente ao fornecer evidências da relevância dos conceitos discutidos para jovens brasileiros.

O desenvolvimento dos 5Cs – competência, confiança, conexão, caráter e cuidado – se alinha com propostas de desenvolvimento socioemocional que são notáveis em diferentes contextos (EASEL Lab, 2020). Além disso, podem ser formas práticas de desenvolvimento pleno para jovens brasileiros, assim como esperado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996). Esta proposta também pode estar alinhada a certas exigências da BNCC (Brasil, 2017), como por exemplo, no autoconhecimento, autocuidado, empatia e cooperação.

Os estudos realizados focaram na população que, majoritariamente, se encontrava na transição infância-adolescência, mas os resultados têm sido similares a estudos com faixas etárias mais amplas (Lerner et al., 2019; Zhou et al., 2020), nos quais o desenvolvimento positivo pode ser preditor de trajetórias mais benéficas para estes seres humanos e seus contextos. Ademais, o investimento em indicadores socioemocionais neste momento pode auxiliar no enfrentamento de outros fatores de risco além de sintomas depressivos, como potencialmente, a evasão escolar nessa época (INEP, 2020). Em um tempo como a pandemia de COVID-19, mas também após esta crise, o desenvolvimento pleno de jovens pode estar em risco e são necessárias respostas científicas que auxiliem na tomada de decisão de políticas públicas para seu bem-estar. Igualmente, pesquisas quantitativas, ainda que não abranjam toda a complexidade deste fenômeno, podem auxiliar em avaliações populacionais e que fomentem a tomada de decisão responsável nestas questões, especialmente no âmbito governamental. Sobre este ponto, verificou-se que a maioria das instituições promotoras de programas

socioemocionais são a partir de iniciativas governamentais e/ou por organizações sem fins lucrativos (EASEL Lab, 2020), demonstrando a importância de envolvimento em diversos níveis sociais para lidar com estas questões relativas ao desenvolvimento.

Neste trabalho foi abordado o DPJ a partir dos 5Cs (Lerner, 2005), um desdobramento da Teoria Relacional de Sistemas de desenvolvimento (Overton & Molenaar, 2015). No entanto, outras propostas também podem ser conduzidas. Dentro desta perspectiva foram citados neste trabalho os Programas de DPJ (Catalano et al., 2002) e a Abordagem dos Recursos do Desenvolvimento (Benson et al., 2007) como outras possibilidades. Ainda que com distinções, todas apontam para a relevância da interação entre fatores pessoais e contextuais para a promoção de desenvolvimento positivo. Dentro da multiplicidade de formas de promoção de bem-estar e desenvolvimento pleno de jovens foram apresentadas ainda outras perspectivas distintas dentro da Psicologia para essa questão (ex. Peterson & Seligman, 2004), mas que possuem um fim em comum: a noção de que pesquisa e práticas com crianças e adolescentes deve promover o desenvolvimento socioemocional e pleno. A escolha nesta investigação pela referida abordagem se deu especialmente pelo elevado número de estudos apontado evidências transculturais na proposta de DPJ (Wiiium & Dimitrova, 2019a), mas que ainda carece de estudos realizados em território brasileiro. Entretanto, sabe-se que o desenvolvimento positivo pode envolver outras nuances não abordadas nos 5Cs, como por exemplo, a espiritualidade, altamente relevante em certas culturas (Catalano et al., 2002). Estas são direções sugeridas para futuros estudos, a exploração de outras dimensões desta relação para jovens brasileiros.

Com suas potencialidades e limitações, considera-se que este trabalho tenha atingido seus próprios objetivos, assim como tenha se apresentado com relevância acadêmica e social. Além do campo da psicologia da educação e do desenvolvimento, estas informações também podem ser relevantes a famílias e profissionais da educação, que, assim como avaliado pelo Programa DIGA (Programa DIGA, 2020), majoritariamente têm se preocupado com bem-estar

socioemocional destes jovens. A pesquisa apresenta seus resultados frente a este contexto pandêmico, altamente desafiador para a população mundial, mas demonstrando que o DPJ pode e deve ser fomentado. Ficam os questionamentos sobre como podemos promover mais crescimento e prosperidade para esses jovens, especialmente pensando em quais recursos devem ser promovidos para que alcancem seu desenvolvimento pleno.

### **6.1 Limitações e recomendações para pesquisas**

Ainda que tenha apresentado resultados pertinentes, o presente estudo possui limitações. Inicialmente, a avaliação do DPJ, mesmo que tenha passado por um processo de adaptação da medida, avalia apenas de forma quantitativa o construto e com uma população específica do sul do Brasil. A perspectiva dos 5Cs (Lerner, 2005; 2011) foi desenvolvida em contexto estadunidense e, ainda que amplamente avaliada nesse local (Lerner et al., 2019), até o momento não há outras investigações sob essa perspectiva em contexto brasileiro; limitando suas comparações nesse ambiente. Nesta primeira etapa do estudo há também mais limitações com relação a coleta de dados. Por exemplo, a amostra de participantes foi transversal e a coleta de dados foi online, impossibilitando o acesso a pesquisa de participantes com menores condições socioeconômicas e/ou acesso à internet. Esta limitação foi abordada no estudo de validade convergente e discriminante, assim como na avaliação longitudinal.

Sobre as demais etapas deste trabalho, de forma similar, a avaliação do DPJ foi realizada somente a partir do autorrelato de jovens e de forma quantitativa. A população investigada também se circunscribe a jovens paranaenses e que estavam em escolas participantes do Programa DIGA. Outra limitação é a condução de coleta de dados somente durante a pandemia da COVID-19, que leva a questionamentos sobre a generalização destes dados. De outra forma, será que as relações encontradas neste estudo serão mantidas em um contexto diferente, especialmente em relação ao isolamento social? Futuros estudos na temática poderão responder a este questionamento, descrevendo com estas relações ocorrem em outros contextos sociais.



Próximas pesquisas podem acompanhar, inclusive, se esta relação ocorre no período pós-pandemia. Tais sugestões podem elucidar se os resultados obtidos neste estudo foram devido à crise humanitária vivida ou se por conta da interrelação dos conceitos investigados. Ademais, indica-se que outras pesquisas avaliem essa relação com jovens de outras regiões brasileiras e acrescentar outros informantes sobre esses conceitos, como famílias e professores. Outra possibilidade é a investigação de outros construtos significativos para o DPJ de jovens brasileiros, através da condução de pesquisas qualitativas e que permitam a captação de nuances do DPJ no contexto nacional.

Por fim, recomenda-se que o conhecimento obtido na área não fique circunscrito à comunidade científica, mas que implique em ações com escolas, jovens, famílias e demais instituições que priorizem o desenvolvimento positivo de crianças e adolescentes brasileiros. Considerando que um dos objetivos da educação é o desenvolvimento pleno de seus estudantes (Brasil, 1996), as instituições escolares brasileiras podem e devem promover competências socioemocionais (BNCC, 2017), para além de componentes cognitivos em seus currículos.

O presente trabalho indica possibilidades para o alcance desta finalidade, com base nos 5Cs do desenvolvimento positivo. Por exemplo, instituições escolares podem adotar práticas nas quais a promoção da **competência** cognitiva seja equilibrada com o fomento de competências sociais, emocionais, comportamentais e morais. Além disso, o investimento em contextos que promovam a **confiança** desse jovem em suas possibilidades de atuação podem favorecer o desenvolvimento pleno. Por exemplo, alinhando as expectativas desses estudantes com as exigências curriculares. Outras possibilidades são em relação à **conexão** com outras pessoas. Neste trabalho, tanto a confiança, quanto a conexão foram associadas negativamente com os sintomas depressivos, demonstrando que a conexão e o relacionamento com pares e outros adultos significativos pode ter local planejado dentro das ações pedagógicas. Ou seja, adotar práticas educativas cooperativas, que privilegiem clima escolar positivo como prioridade

podem ser benéficas para jovens. Dentre os outros Cs, o desenvolvimento do **caráter**, pode levar ao engajamento de crianças e adolescentes em busca de ambiente mais justos, dentro e fora da escola. Como perspectiva para o desenvolvimento do caráter, podem ser implementadas estratégias que levem ao protagonismo desses jovens na construção de regras e delimitação de valores do contexto escolar. A criação destes vínculos, autoadvocacia e autonomia pode levar à compreensão de que outras pessoas são sujeitos de direitos, desenvolvendo o **cuidado** consigo mesmo e com as pessoas de seu contexto. Além de cada uma dessas subdimensões, o desenvolvimento positivo global foi considerado no presente estudo o melhor indicador para a predição das trajetórias de sintomas depressivos. Isto pode apresentar implicações de que a concepção de estudantes como sujeitos integrais deve ser pautada como forma de prevenção de comportamentos de risco e de promoção de saúde, bem-estar e prosperidade.

Com intuito de impulsionar estas práticas, medidas avaliadas cientificamente, como por exemplo, a escala dos 5Cs utilizada no presente trabalho, podem ser o ponto de partida para ações que deem conta do desenvolvimento pleno. Em avaliações recentes como o PISA (OECD, 2022), avanços em indicadores de competências socioemocionais têm sido associados a ganhos em competências cognitivas (ex. matemática). Portanto, a adoção destes instrumentos pode apresentar benefícios para o crescimento e prosperidade de jovens. Entende-se que apenas a mensuração desses construtos não transforma a realidade, mas fornece subsídios para a compreensão do contexto e o planejamento de ações.

Em um contexto social alterado pela pandemia do COVID-19, ações que priorizem o bem-estar de crianças e adolescentes se demonstram como uma das necessidades emergentes, de forma a fomentar o desenvolvimento e pessoas que terão uma vida plena e próspera, contribuindo para uma sociedade mais justa e igualmente plena e proveitosa. Nesse complexo cenário, intervenções com bases empíricas apresentam maior chance de sucesso, uma vez que se propõem a avaliar seus efeitos.

## REFERÊNCIAS

- Alcobia, I., Claro, C., & Lapa Esteves, M. (2020). O olhar das crianças/adolescentes sobre a pandemia Covid-19 e a psicologia. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, 2(1), 249–256. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2020.n1.v2.1841>
- Amaral, H. T., Cunha, J. M., Weber, L. N. D., & Batista, M. N. (2022). *The 5Cs of Positive Youth Development in Brazil: adaptation and validation of a short scale.* <https://doi.org/10.31234/OSF.IO/UC8PK>
- Amaral, Hellen Tsuruda, Cunha, J. M. da, Boueri, I. Z., & Santo, J. B. (2021). School climate and peer victimization: perceptions of students with intellectual disability. *Revista Educação Especial*, 34(0), 5-1–22. <https://doi.org/10.5902/1984686x53606>
- Amaral, Hellen Tsuruda, Cunha, J. M. da, & Santo, J. B. (2019). Authoritative school climate and peer victimization among Brazilian students. *Psico*, 50(1), e29275. <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2019.1.29275>
- Assis, D. C. M. de, Moreira, L. V. de C., & Fornasier, R. C. (2021). Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner: a influência dos processos proximais no desenvolvimento social das crianças. *Research, Society and Development*, 10(10), e582101019263. <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i10.19263>
- Atkins, D. C. (2005). Using Multilevel Models to Analyze Couple and Family Treatment Data: Basic and Advanced Issues. *Journal of Family Psychology*, 19(1), 98. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.19.1.98>
- Baker, J. D. (2012). Online survey software. In *Online Instruments, Data Collection, and Electronic Measurements: Organizational Advancements* (p. 328–334). <https://doi.org/10.4018/978-1-4666-2172-5.ch019>
- Becker, H. A., & Vanclay, F. (2003). *The International Handbook of Social Impact Assessment: Conceptual and ...* - Google Books. Edward Elgar Publishing. <https://books.google.com.br/books?hl=en&lr=&id=UM-Gyh9l4KUC&oi=fnd&pg=PA108&dq=bronfenbrenner+ecological+systems+theory+and+wellbeing&ots=GBqZ0xf->

yx&sig=uwDTFaw2E\_ilkDKRjBTexmLjIKk#v=onepage&q=bronfenbrenner ecological systems theory and wellbeing&f=false

Benson, P. (1997). *All kids are our kids*. Jossey-Bass.

Benson, P. L., Scales, P. C., Hamilton, S. F., & Sesma, A. (2007). Positive Youth Development: Theory, Research, and Applications. In *0 Handbook of Child Psychology*. John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0116>

Benson, P. L., Scales, P. C., & Syvertsen, A. K. (2011). The contribution of the developmental assets framework to positive youth development theory and practice. In *Advances in Child Development and Behavior* (Vol. 41, p. 197–230). Academic Press Inc. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-386492-5.00008-7>

Berkowitz, M. W., & Bier, M. C. (2017). Toward a science of character education. *Journal of Character Education*, 13(1), 33–51. [https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=qCJIDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA33&dq=berkowitz+character+positive+youth+development&ots=\\_BgxUpunq2&sig=a1D7eVfyFIHmbWu78FclsAUCuVQ#v=onepage&q=berkowitz character positive youth development&f=false](https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=qCJIDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA33&dq=berkowitz+character+positive+youth+development&ots=_BgxUpunq2&sig=a1D7eVfyFIHmbWu78FclsAUCuVQ#v=onepage&q=berkowitz character positive youth development&f=false)

Bickel, R. (2007). *Multilevel Analysis for Applied Research: It's Just Regression!* Guilford Publications. <https://www.amazon.com.br/Multilevel-Analysis-Applied-Research-Regression/dp/159385191X>

Bowers, E. P., Li, Y., Kiely, M. K., Brittan, A., Lerner, J. V., & Lerner, R. M. (2010). The Five Cs model of positive youth development: A longitudinal analysis of confirmatory factor structure and measurement invariance. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(7), 720–735. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9530-9>

Bowers, E. P., Winburn, E. N., Sandoval, A. M., & Clanton, T. (2020). Culturally relevant strengths and positive development in high achieving youth of color. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 70, 101182. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101182>

LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente, (1990). [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm)

Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96. Estabelece as diretrizes e bases da

educação nacional., (1996).

Brasil. (2017). *Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a base*. [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf%3E](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf%3E). Acesso em: 02 jun.%0A2017.

Bronfenbrenner, U. (2011). *Bioecologia do Desenvolvimento Humano: Tornando os seres humanos mais humanos* (Primeira). Artmed.

Butler, A., Patte, K. A., Ferro, M. A., & Leatherdale, S. T. (2019). Interrelationships among depression, anxiety, flourishing, and cannabis use in youth. *Addictive Behaviors*, 89, 206–215. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2018.10.007>

Cabrera, N. J., & Leyendecker, B. (2017). Handbook on positive development of minority children and youth. In *Handbook on Positive Development of Minority Children and Youth*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-43645-6>

Campione-Barr, N., Rote, W., Killoren, S. E., & Rose, A. J. (2021). Adolescent Adjustment During COVID-19: The Role of Close Relationships and COVID-19-related Stress. *Journal of Research on Adolescence*, 31(3), 608–622. <https://doi.org/10.1111/JORA.12647>

Campolina, L. de O., & Oliveira, M. C. S. L. de. (2017). Aspectos semióticos da transição infância-adolescência: o contexto da escola. *Psicologia Argumento*, 30(70), 537–546. <https://periodicos.pucpr.br/index.php/psicologiaargumento/article/view/20483>

Carvalho, C. G. M. (2021). *Educação Socioemocional em Escolas de Ensino Fundamental e Médio*. Universidade Federal do Paraná.

Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A. M., Lonczak, H. S., & Hawkins, J. D. (2002). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *Prevention & Treatment*, 5(1). <https://doi.org/10.1037/1522-3736.5.1.515a>

Catalano, R. F., Skinner, M. L., Alvarado, G., Kapungu, C., Reavley, N., Patton, G. C., Jessee, C., Plaut, D., Moss, C., Bennett, K., Sawyer, S. M., Sebany, M., Sexton, M., Olenik, C., & Petroni, S. (2019). Positive Youth Development Programs in Low- and Middle-Income

- Countries: A Conceptual Framework and Systematic Review of Efficacy. *Journal of Adolescent Health*, 65(1), 15–31. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2019.01.024>
- Center for Systems Science and Engineering. (2022). *COVID-19 Map - Johns Hopkins Coronavirus Resource Center*. Johns Hopkins Coronavirus Resource Center. <https://coronavirus.jhu.edu/map.html>
- Chodkiewicz, A. R., & Boyle, C. (2017). Positive psychology school-based interventions: A reflection on current success and future directions. *Review of Education*, 5(1), 60–86. <https://doi.org/10.1002/rev3.3080>
- Ciocanel, O., Power, K., Eriksen, A., & Gillings, K. (2017). Effectiveness of Positive Youth Development Interventions: A Meta-Analysis of Randomized Controlled Trials. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(3), 483–504. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0555-6>
- Conselho Nacional da Juventude. (2021). *Relatório Nacional sobre Juventudes e a Pandemia do Coronavírus*. <https://www.juventudeseapandemia.com/>.
- Costa, B. S., Matos, A. P., & Costa, J. J. (2018). O efeito moderador da satisfação com a vida na associação entre a qualidade da relação pais/filhos(as) e depressão na adolescência. *Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental, Especial 6*. <https://doi.org/10.19131/rpesm.0212>
- Costello, E. J., & Angold, A. (1988). Scales to Assess Child and Adolescent Depression: Checklists, Screens, and Nets. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 27(6), 726–737. <https://doi.org/10.1097/00004583-198811000-00011>
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297–334. <https://doi.org/10.1007/BF02310555>
- Darling, N. (2007). Ecological Systems Theory: The Person in the Center of the Circles. *Research in Human Development*, 4(3–4), 203–217. <https://doi.org/10.1080/15427600701663023>
- Davim, R. M. B., Germano, R. M., Menezes, R. M. V., & Carlos, D. J. D. (2009). Adolescente/adolescência: revisão teórica sobre uma fase crítica da vida. *Rev. Rene. Fortaleza*, 10(2), 131–140.

- de Mattos, E. (2019). Desenvolvimento do self e os processos imaginativos na transição para a adolescência: um estudo de caso. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 37(3), 477–490. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.8181>
- Deng, W., Gadassi Polack, R., Creighton, M., Kober, H., & Joormann, J. (2021). Predicting Negative and Positive Affect During COVID-19: A Daily Diary Study in Youths. *Journal of Research on Adolescence*, 31(3), 500–516. <https://doi.org/10.1111/JORA.12646>
- Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D. won, Oishi, S., & Biswas-Diener, R. (2010). New well-being measures: Short scales to assess flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research*, 97(2), 143–156. <https://doi.org/10.1007/s11205-009-9493-y>
- Domingues, M. P., Cavichioli, F., & Gonçalves, C. E. (2014). Perspectiva ecológica na determinação de percursos desportivos contrastantes em jovens futebolistas. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 28(2), 249–261. <https://doi.org/10.1590/1807-55092014000200249>
- Duan, W., & Xie, D. (2019). Measuring Adolescent Flourishing: Psychometric Properties of Flourishing Scale in a Sample of Chinese Adolescents. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 37(1), 131–135. <https://doi.org/10.1177/0734282916655504>
- Dutra-Thomé, L., DeSousa, D., & Koller, S. H. (2019). Promotive and Risk Factors for Positive Youth Development Among Emerging Adults in Brazil. *Child and Youth Care Forum*, 48(2), 171–185. <https://doi.org/10.1007/s10566-018-9475-9>
- EASEL Lab. (2020). *Explore SEL*. Harvard Graduate School of Education. <http://exploresel.gse.harvard.edu/>
- Eisman, A. B., Stoddard, S. A., Bauermeister, J. A., Caldwell, C. H., & Zimmerman, M. A. (2018). Organized Activity Participation and Relational Aggression: The Role of Positive Youth Development. *Violence and Victims*, 33(1), 91–108. <https://doi.org/10.1891/0886-6708.33.1.91>
- Fernandes, D., Pivec, T., Dost-Gözkan, A., Uka, F., Gaspar de Matos, M., & Wiium, N. (2021). Global Overview of Youth Development: Comparison of the 5 Cs and Developmental Assets Across Six Countries. *Frontiers in Psychology*, 12.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.685316>

- Fernández-Martínez, I., Morales, A., Méndez, F. X., Espada, J. P., & Orgilés, M. (2020). Spanish Adaptation and Psychometric Properties of the Parent Version of the Short Mood and Feelings Questionnaire (SMFQ-P) in a Non-Clinical Sample of Young School-Aged Children. *Spanish Journal of Psychology*, 23. <https://doi.org/10.1017/SJP.2020.47>
- Field, A. (2009). *Descobrimo a Estatística Usando o SPSS (5ª edição)*. Penso. <https://books.google.com.br/books?hl=en&lr=&id=Hl3dDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR1&dq=andy+field+spss&ots=WaIKIKp1Qe&sig=emq6lfdq8d2KQbIu01VJZQz1Cys#v=onepage&q=andy field spss&f=false>
- Franco, G. de R., & Rodrigues, M. C. (2014). Programas de Intervenção na Adolescência: Considerações sobre o Desenvolvimento Positivo do Jovem. *Temas em Psicologia*, 22, 677–690. <https://doi.org/10.9788/TP2014.4-01>
- Franco, G. R., & Rodrigues, M. C. (2018). Autoeficácia e desenvolvimento positivo dos jovens: uma revisão narrativa da literatura. *Temas em Psicologia*, 26(4), 2267–2282. <https://doi.org/10.9788/tp2018.4-20pt>
- Gable, S. L., & Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology? *Review of General Psychology*, 9(2), 103–110. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.9.2.103>
- Geldhof, G. J., Bowers, E. P., Boyd, M. J., Mueller, M. K., Napolitano, C. M., Schmid, K. L., Lerner, J. V., & Lerner, R. M. (2014). Creation of short and very short measures of the five Cs of positive youth development. *Journal of Research on Adolescence*, 24(1), 163–176. <https://doi.org/10.1111/jora.12039>
- Geldhof, G. John, Larsen, T., Urke, H., Holsen, I., Lewis, H., & Tyler, C. P. (2019). Indicators of positive youth development can be maladaptive: The example case of caring. *Journal of Adolescence*, 71, 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.11.008>
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update*.
- Gomez-Baya, D., Babić Čikeš, A., Hirnstein, M., Kurtović, A., Vrdoljak, G., & Wiium, N. (2022). Positive Youth Development and Depression: An Examination of Gender



- Differences in Croatia and Spain. *Frontiers in Psychology*, 12, 6282. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.689354>
- Gomez-Baya, D., Reis, M., & Gaspar de Matos, M. (2019). Positive youth development, thriving and social engagement: An analysis of gender differences in Spanish youth. *Scandinavian Journal of Psychology*, 60(6), 559–568. <https://doi.org/10.1111/sjop.12577>
- Hauge, M.-I. (2009). Bodily practices and discourses of hetero-femininity: girls' constitution of subjectivities in their social transition between childhood and adolescence. *Gender and Education*, 21(3), 293–307. <https://doi.org/10.1080/09540250802667625>
- Hildebrand, N. A., Celeri, E. H. R. V., Morcillo, A. M., & Zanolli, M. de L. (2019). Resilience and mental health problems in children and adolescents who have been victims of violence. *Revista de Saude Publica*, 53(1), 17. <https://doi.org/10.11606/S1518-8787.2019053000391>
- Hone, L., Jarden, A., & Schofield, G. (2014). Psychometric Properties of the Flourishing Scale in a New Zealand Sample. *Social Indicators Research*, 119(2), 1031–1045. <https://doi.org/10.1007/S11205-013-0501-X/TABLES/5>
- Hutz, C. S. H., Bandeira, D. R., & Trentini, C. M. (2015). *Psicometria* (1<sup>a</sup>). Artmed. [https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=cVlICgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT5&dq=+Hutz,+Bandeira+%26+Trentini,+2015\).+&ots=Wht59kvE7R&sig=NL6cXN2VtxQj2Py6TDpZB8WiDIw#v=onepage&q=Hutz%2C+Bandeira+%26+Trentini%2C+2015\).&f=false](https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=cVlICgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT5&dq=+Hutz,+Bandeira+%26+Trentini,+2015).+&ots=Wht59kvE7R&sig=NL6cXN2VtxQj2Py6TDpZB8WiDIw#v=onepage&q=Hutz%2C+Bandeira+%26+Trentini%2C+2015).&f=false)
- IBM Corp. (2011). *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 20.0*.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). (2020). *Censo escolar da educação básica: Indicadores Educacionais*. <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>
- Jeličić, H., Phelps, E., & Lerner, R. M. (2009). Use of Missing Data Methods in Longitudinal Studies: The Persistence of Bad Practices in Developmental Psychology. *Developmental Psychology*, 45(4), 1195–1199. <https://doi.org/10.1037/a0015665>
- Jinks, C., Jordan, K., & Croft, P. (2003). Evaluation of a computer-assisted data entry

- procedure (including Teleform) for large-scale mailed surveys. *Computers in Biology and Medicine*, 33(5), 425–437. [https://doi.org/10.1016/S0010-4825\(03\)00012-X](https://doi.org/10.1016/S0010-4825(03)00012-X)
- Jones, M., Dunn, J., Holt, N., Sullivan, P., & Bloom, G. (2011). Exploring the “5Cs” of Positive Youth Development in Sport. *Journal of Sport Behavior*, 34(3), 250–267. [http://www.activecircle.ca/images/files/resources/youth\\_development.pdf](http://www.activecircle.ca/images/files/resources/youth_development.pdf)
- Jones, S., Bailey, R., Brush, K., & Nelson, B. (2019a). *Establishing Practical Social-Emotional Competence Assessments Work Group Introduction to the Taxonomy Project: Tools for Selecting & Aligning SEL Frameworks*.
- Jones, S., Bailey, R., Brush, K., & Nelson, B. (2019b). *Establishing Practical Social-Emotional Competence Assessments Work Group Introduction to the Taxonomy Project: Tools for Selecting & Aligning SEL Frameworks*. February, 1–13.
- Kadir, N. B. A., & Mohd, R. H. (2021). The 5Cs of Positive Youth Development, Purpose in Life, Hope, and Well-Being Among Emerging Adults in Malaysia. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.641876>
- Keyes, C. L. M., & Haidt, J. (2003). *Flourishing: Positive psychology and the life well-lived* (1st ed). American Psychological Association (APA). <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=pzh&jid=200304013&site=ehost->
- Kline, R. B. (2011). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling - Rex B. Kline - Google Livros* (4<sup>o</sup> ed, p. 427). The Guilford Press. <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=Q61ECgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Principles+and+practice+of+structural+equation+modeling.+Guilford+publications.&ots=jEnn0sD9ql&sig=aIdiFCTVb4LRsmvgX6zHmMI4cGM#v=onepage&q=Principles and practice of structura>
- Krebs, R. J. (2006). A Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano e o contexto da educação inclusiva. *Inclusão - Revista de Educação Especial*, jul, 40–45. <http://files.diees-emed.webnode.com/200002004-c2fa4c3f47/revistainclusao2.pdf#page=40>
- Leach, C. J. C., & Unit, C. P. (2011). Flourishing Youth Provision : The Potential Role of

- Positive Psychology and Coaching in Enhancing Youth Services. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 9(1), 44–58. <https://researchportal.coachfederation.org/Document/Pdf/1942.pdf>
- Lee, M. T., Bialowolski, P., Weziak-Bialowolska, D., Mooney, K. D., Lerner, P. J., McNeely, E., & VanderWeele, T. J. (2021). Self-assessed importance of domains of flourishing: Demographics and correlations with well-being. *Journal of Positive Psychology*, 16(1), 137–144. <https://doi.org/10.1080/17439760.2020.1716050>
- Lerner, R. M., & Callina, K. S. (2014). Relational developmental systems theories and the ecological validity of experimental designs: Commentary on Freund and Isaacowitz. In *Human Development* (Vol. 56, Número 6, p. 372–380). Karger Publishers. <https://doi.org/10.1159/000357179>
- Lerner, R. M., & Lerner, J. V. (2011). *Report Of The Findings from the First Seven Years of the 4-H Study of Positive Youth Development*. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.432.5862>
- Lerner, R. M., Lerner, J. V., Almerigi, J. B., Theokas, C., Phelps, E., Gestsdottir, S., Naudeau, S., Jelicic, H., Alberts, A., Ma, L., Smith, L. M., Bobek, D. L., Richman-Raphael, D., Simpson, I., Christiansen, E. D., & von Eye, A. (2005). Positive Youth Development, Participation in Community Youth Development Programs, and Community Contributions of Fifth-Grade Adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 25(1), 17–71. <https://doi.org/10.1177/0272431604272461>
- Lerner, R. M., Lerner, J. V., Bowers, E. P., & Geldhof, G. John. (2015). Positive youth development and Relational-Developmental-Systems. In *Handbook of Child Psychology and Developmental Science* (p. 1–45). Wiley. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-20925-8\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-319-20925-8_7)
- Lerner, R. M., Lerner, J. V., P. Bowers, E., & John Geldhof, G. (2015). Positive Youth Development and Relational-Developmental-Systems. In *Handbook of Child Psychology and Developmental Science* (p. 1–45). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy116>
- Lerner, R. M., Lerner, J. V., Almerigi, J. B., Theokas, C., Phelps, E., Gestsdottir, S., Naudeau,

- S., Jelacic, H., Alberts, A., Ma, L., Smith, L. M., Bobek, D. L., Richman-Raphael, D., Simpson, I., & Christiansen, E. D. (2005). Positive Youth Development, Participation in Community Youth Development Programs, and Community Contributions of Fifth-Grade Adolescents: Findings From the First Wave Of the 4-H Study of Positive Youth Development. *Journal of Early Adolescence*, 25(1), 17–71. <https://doi.org/10.1177/0272431604272461>
- Lerner, R. M., Tirrell, J. M., Dowling, E. M., Geldhof, G. J., Steinunn Gestsdóttir, S., Lerner, J. V., King, P. E., Williams, K., Iraheta, G., Alistair, A., Sim, T. R., Geldhof, G. J., Gestsdóttir, S., Sim, A. T. R., & Org, A. C. (2019). The End of the Beginning: Evidence and Absences Studying Positive Youth Development in a Global Context. *Adolescent Research Review*, 4, 1–14. <https://doi.org/10.1007/s40894-018-0093-4>
- Lerner, R. M., Tirrell, J. M., Dowling, E. M., Geldhof, G. J., Gestsdóttir, S., Lerner, J. V., King, P. E., Williams, K., Iraheta, G., & Sim, A. T. R. (2019). The End of the Beginning: Evidence and Absences Studying Positive Youth Development in a Global Context. In *Adolescent Research Review* (Vol. 4, Número 1). Springer. <https://doi.org/10.1007/s40894-018-0093-4>
- Lerner, R. M., Verner, J. V., Eye, A. von, Bowers, E. P., & Lewin-Bizan, S. (2011). Individual and contextual bases of thriving in adolescence: A view of the issues. *Journal of Adolescence*, 34(6), 1107–1114. <https://doi.org/10.1016/J.ADOLESCENCE.2011.08.001>
- Lima, R. F. F., & Morais, N. A. de. (2019). Subjective Well-Being Trajectories of Street-Involved Youth: Considerations of a Longitudinal Study. *Temas em Psicologia*, 27(4), 909–923. <https://doi.org/10.9788/TP2019.4-07>
- Linhares, M. B. M., & Enumo, S. R. F. (2020). Reflexões baseadas na Psicologia sobre efeitos da pandemia COVID-19 no desenvolvimento infantil. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 37, 1–13. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202037E200089>
- Luthar, S. S., Ebbert, A. M., & Kumar, N. L. (2021). Risk and resilience during COVID-19: A new study in the Zigler paradigm of developmental science. *Development and Psychopathology*, 33(2), 565–580. <https://doi.org/10.1017/S0954579420001388>
- Ma, C. M. S., Shek, D. T. L., & Leung, H. (2019). Evaluation of a Positive Youth Development

- Program in Hong Kong: A Replication. *Research on Social Work Practice*, 29(7), 808–819. <https://doi.org/10.1177/1049731518806579>
- Marin, A. H., Silva, C. T. da, Andrade, E. I. D., Bernardes, J., & Fava, D. C. (2017). Social-emotional competence: concepts and associated instruments. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 13(2), 92–103. <https://doi.org/10.5935/1808-5687.20170014>
- Marques de Miranda, D., da Silva Athanasio, B., Sena Oliveira, A. C., & Simoes-e-Silva, A. C. (2020). How is COVID-19 pandemic impacting mental health of children and adolescents? *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 51, 101845. <https://doi.org/10.1016/J.IJDRR.2020.101845>
- Masten, A. S., & Motti-Stefanidi, F. (2020). Multisystem Resilience for Children and Youth in Disaster: Reflections in the Context of COVID-19. *Adversity and Resilience Science*, 1(2), 95–106. <https://doi.org/10.1007/s42844-020-00010-w>
- McDavid, L., McDonough, M. H., & Smith, A. L. (2015). An empirical evaluation of two theoretically-based hypotheses on the directional association between self-worth and hope. *Journal of Adolescence*, 41, 25–30. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.02.007>
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (1998). *Mplus user's guide (Vol.6)*. [https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as\\_sdt=0%2C5&q=Muthén%2C+L.+K.%2C+%26+Muthén%2C+B.+O.+%281998%29.+Mplus+user's+guide+%28Vol.+6%29.+Los+Angeles%2C+CA%3A+Muthén+%26+Muthén.&btnG=](https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=Muthén%2C+L.+K.%2C+%26+Muthén%2C+B.+O.+%281998%29.+Mplus+user's+guide+%28Vol.+6%29.+Los+Angeles%2C+CA%3A+Muthén+%26+Muthén.&btnG=)
- Neideen, T., & Brasel, K. (2007). Understanding Statistical Tests. *Journal of Surgical Education*, 64(2), 93–96. <https://doi.org/10.1016/j.jsurg.2007.02.001>
- Neumann, A. L., Kalfels, F. M., Schmalz, F., Rosa, R. L. M. da, & Pinto, L. H. (2020). IMPACTO DA PANDEMIA POR COVID-19 SOBRE A SAÚDE MENTAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES: UMA REVISÃO INTEGRATIVA. In *Pandemias: Impactos na sociedade* (p. 56–66). [https://doi.org/10.36599/editpa-2020\\_pan0006](https://doi.org/10.36599/editpa-2020_pan0006)
- Nickerson, A. B., Fredrick, S. S., Allen, K. P., & Jenkins, L. N. (2019). Social emotional learning (SEL) practices in schools: Effects on perceptions of bullying victimization. *Journal of School Psychology*, 73, 74–88. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.03.002>

- Oliveira, P., & Muszkat, M. (2021). Revisão sistemática integrativa sobre métodos e estratégias para promoção de habilidades socioemocionais. *Revista Psicopedagogia*, 38(115), 91–103. <https://doi.org/10.51207/2179-4057.20210008>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2022). *Programme for International Student Assessment 2022: Mathematics Framework*. <https://pisa2022-maths.oecd.org/pt/index.html#Twenty-First-Century-Skills>
- Organization, W. H. (1986). Young people's health--a challenge for society. Report of a WHO Study Group on young people and "Health for All by the Year 2000". *World Health Organization technical report series*, 731, 1–117.
- Overton, F. W., & Molenaar, P. C. (2015). Processes, Relations and Relational-Developmental-Systems. In *Handbook of Child Psychology and Developmental Science* (p. 4–48). Wiley.
- Paccagnella, O. (2006). Centering or not centering in multilevel models? The role of the group mean and the assessment of group effects. *Evaluation Review*, 30(1), 66–85. <https://doi.org/10.1177/0193841X05275649>
- Patalay, P., & Fitzsimons, E. (2018). Development and predictors of mental ill-health and wellbeing from childhood to adolescence. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 53(12), 1311–1323. <https://doi.org/10.1007/s00127-018-1604-0>
- Pessoa, A. S. G., Coimbra, R. M., Koller, S. H., & Ungar, M. (2018). Resiliência Oculta na Vida de Adolescentes com Envolvimento no Tráfico de Drogas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 34, 1–9. <https://doi.org/10.1590/0102.3772e34426>
- Petersen, A. C., Koller, S. H., Motti-Stefanidi, F., & Verma, S. (2016). Positive youth development in global contexts of social and economic change. In *Positive Youth Development in Global Contexts of Social and Economic Change* (1st ed). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315307275>
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification* (First). Oxford University Press.
- Phelps, E., Zimmerman, S., Warren, A. E. A., Jeličić, H., von Eye, A., & Lerner, R. M. (2009). The structure and developmental course of Positive Youth Development (PYD) in early

- adolescence: Implications for theory and practice. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(5), 571–584. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2009.06.003>
- Pires, A. M. M. (2019). *O espelho Guarani Mbya: a autoimagem do Guarani Mbya na transição da infância para a juventude*. Universidade de São Paulo.
- Programa DIGA. (2019). *O que é o DIGA?* <https://programadiga.com.br/o-que-e-o-diga/>
- Programa DIGA. (2020). [www.programadiga.com.br](http://www.programadiga.com.br). [www.programadiga.com.br](http://www.programadiga.com.br)
- Rashwan, N. I., & El-Dereny, M. (2011). Solving Multicollinearity Problem Using Ridge Regression Models. *Int. J. Contemp. Math. Sciences*, 6(12), 585–600.
- Raudenbush, S. W. (2004). *HLM 6: Hierarchical Linear and Nonlinear Modeling*. Scientific Softwarre Internationa, Inc. <https://books.google.com.br/books?hl=en&lr=&id=VdmVtz6Wtc0C&oi=fnd&pg=PA173&dq=hlm+for+windows+2004&ots=kVUP8QWV-b&sig=ACSrE6G6OXm1SRwh-9wivWW1Tds#v=onepage&q=hlm+for+windows+2004&f=false>
- Raykov, T. (1997). Estimation of composite reliability for congeneric measures. *Applied Psychological Measurement*, 21, 173-184. *Applied Psychological Measurement*, 21, 173–184. <http://www.sciepub.com/reference/198846>
- Rey, L., Mérida-López, S., Sánchez-álvarez, N., & Extremera, N. (2019). When and how do emotional intelligence and flourishing protect against suicide risk in adolescent bullying victims? *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(12), 2114. <https://doi.org/10.3390/ijerph16122114>
- Riciputi, S., McDonough, M. H., & Ullrich-French, S. (2016). Participant perceptions of character concepts in a physical activity-based positive youth development program. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 38(5), 481–492. <https://doi.org/10.1123/jsep.2016-0061>
- Rosa, M., Metcalf, E., Rocha, T. B. M., & Kieling, C. (2018). Translation and cross-cultural adaptation into Brazilian Portuguese of the mood and feelings questionnaire (MFQ) - Long version. *Trends in Psychiatry and Psychotherapy*, 40(1), 72–78. <https://doi.org/10.1590/2237-6089-2017-0019>

- Ross, K. M., & Tolan, P. (2018). Social and Emotional Learning in Adolescence: Testing the CASEL Model in a Normative Sample. *Journal of Early Adolescence*, 38(8), 1170–1199. <https://doi.org/10.1177/0272431617725198>
- Salmon, K. (2021). The Ecology of Youth Psychological Wellbeing in the COVID-19 Pandemic. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 10(4), 564–576. <https://doi.org/10.1016/J.JARMAC.2021.11.002>
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, M. P. (2013). *Metodologia de pesquisa* (5ª). Penso.
- Santos, F., Côrte-Real, N., Regueiras, L., Dias, C., & Fonseca, A. (2016). O papel do treinador no desenvolvimento positivo dos jovens através do desporto: Do que sabemos ao que precisamos saber. *Revista Iberoamericana de Psicologia del Ejercicio y el Deporte*, 11(2), 289–296.
- Sarizadeh, M. S., Najafi, M., & Rezaei, A. M. (2019). The prediction of depression based on religious coping and the components of positive youth development in adolescents. *Mental Health, Religion and Culture*, 216–228. <https://doi.org/10.1080/13674676.2019.1710123>
- Schaie, K. W., Willis, S. L., & Caskie, G. I. L. (2004). The Seattle Longitudinal Study: Relationship between personality and cognition. In *Aging, Neuropsychology, and Cognition* (Vol. 11, Números 2–3, p. 304–324). Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.1080/13825580490511134>
- Schoon, I. (2021). Towards an Integrative Taxonomy of Social-Emotional Competences. *Frontiers in Psychology*, 12, 515313. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.515313>
- Scorsolini-Comin, F., Fontaine, A. M. G. V., Koller, S. H., & dos Santos, M. A. (2013). From authentic happiness to well-being: The flourishing of positive psychology. *Psicologia: Reflexao e Critica*, 26(4), 663–670. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722013000400006>
- Seligman, M. E. P. (2011). *Florescer*. Objetiva.
- Shek, D. T., Dou, D., Zhu, X., & Chai, W. (2019). <p>Positive youth development: current perspectives</p>. *Adolescent Health, Medicine and Therapeutics, Volume 10*, 131–141. <https://doi.org/10.2147/ahmt.s179946>



- Shek, D. T. L., & Lin, L. (2017). Trajectories of Personal Well-Being Attributes Among High School Students in Hong Kong. *Applied Research in Quality of Life*, 12(4), 841–866. <https://doi.org/10.1007/s11482-016-9492-5>
- Shukla, M., Wu, A. F. W., Lavi, I., Riddleston, L., Hutchinson, T., & Lau, J. Y. F. (2022). A network analysis of adolescent mental well-being during the coronavirus pandemic: Evidence for cross-cultural differences in central features. *Personality and Individual Differences*, 186, 111316. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.111316>
- Silva, R. L. F., Carneiro, L. de A., Nery, D. B., Duarte, L. A., Moret, A. L. M., Salimon, A., Angelo, T. C. S. de, Medina, C., Albano, D. M., Abramides, D. V. M., Lopes, N. B. F., & Jacob, R. T. de S. (2020). A autoadvocacia como prática de empoderamento de adolescentes com deficiência auditiva: um estudo-piloto. *Audiology - Communication Research*, 25. <https://doi.org/10.1590/2317-6431-2020-2324>
- Singh, K., Junnarkar, M., & Jaswal, S. (2017). Validating the Flourishing Scale and the Scale of Positive and Negative Experience in India. <https://doi.org/10.1080/13674676.2016.1229289>, 19(8), 943–954. <https://doi.org/10.1080/13674676.2016.1229289>
- Snyder, C. R., & Lopez, S. J. (2009). *Oxford handbook of positive psychology*. Oxford University Press. <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=6IyqCNBD6oIC&oi=fnd&pg=PA149&dq=lerner+positive+youth+development+7+wave&ots=IMlaVMZaxx&sig=HPcjhli7APArThpZPIXvQnea6Sk#v=onepage&q=lerner+positive+youth+development+7+wave&f=false>
- Sumi, K. (2014). Reliability and Validity of Japanese Versions of the Flourishing Scale and the Scale of Positive and Negative Experience. *Social Indicators Research*, 118(2), 601–615. <https://doi.org/10.1007/s11205-013-0432-6>
- Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. In *International journal of medical education* (Vol. 2, p. 53–55). IJME. <https://doi.org/10.5116/ijme.4dfb.8dfd>
- Tavitian, L., Atwi, M., Bawab, S., Hariz, N., Zeinoun, P., Khani, M., & Maalouf, F. T. (2014). The arabic mood and feelings questionnaire: Psychometrics and validity in a clinical

- sample. *Child Psychiatry and Human Development*, 45(3), 361–368. <https://doi.org/10.1007/s10578-013-0406-6>
- Taylor, S., & Workman, L. (2018). *The psychology of human social development : from infancy to adolescence*.
- Taylor, Z. E., Kittrell, N., Nair, N., Evich, C. D., & Jones, B. L. (2020). Developmental antecedents of adolescent optimism in rural midwestern U.S. Latinx youth. *Journal of Community Psychology*, 48(2), 448–463. <https://doi.org/10.1002/jcop.22267>
- Thabrew, H., Stasiak, K., Bavin, L. M., Frampton, C., & Merry, S. (2018). Validation of the Mood and Feelings Questionnaire (MFQ) and Short Mood and Feelings Questionnaire (SMFQ) in New Zealand help-seeking adolescents. *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 27(3), e1610. <https://doi.org/10.1002/mpr.1610>
- Tomé, G., Matos, M., Camacho, I., Gomes, P., Reis, M., Branquinho, C., Gomez-Baya, D., & Wium, N. (2019). POSITIVE YOUTH DEVELOPMENT (PYD-SF): VALIDATION FOR PORTUGUESE ADOLESCENTS. *Psicologia, Saúde & Doença*, 20(3), 556–568. <https://doi.org/10.15309/19psd200301>
- Valiente, C., Contreras, A., Peinado, V., Trucharte, A., Martínez, A. P., & Vázquez, C. (2021). Psychological Adjustment in Spain during the COVID-19 Pandemic: Positive and Negative Mental Health Outcomes in the General Population. *The Spanish Journal of Psychology*, 24, 1–13. <https://doi.org/10.1017/SJP.2021.7>
- Viladrich, C., Angulo-Brunet, A., & Doval, E. (2017). Un viaje alrededor de alfa y omega para estimar la fiabilidad de consistencia interna. *Anales de Psicología*, 33(3), 755–782. <https://doi.org/10.6018/analesps.33.3.268401>
- Weber, L. N. D., & Pasqualotto, R. A. (2019). O circuito da esperança. *Psicologia Argumento*, 36(92), 270. <https://doi.org/10.7213/psicolargum.36.92.r01>
- Wen, M., Su, S., Li, X., & Lin, D. (2015). Positive youth development in rural China: The role of parental migration. *Social Science and Medicine*, 132, 261–269. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2014.07.051>
- Wium, N., & Dimitrova, R. (2019a). Positive Youth Development Across Cultures:

Introduction to the Special Issue. In *Child and Youth Care Forum* (Vol. 48, Número 2, p. 147–153). <https://doi.org/10.1007/s10566-019-09488-7>

Wiium, N., & Dimitrova, R. (2019b). Positive Youth Development Across Cultures: Introduction to the Special Issue. In *Child and Youth Care Forum* (Vol. 48, Número 2, p. 147–153). <https://doi.org/10.1007/s10566-019-09488-7>

Wiium, N., Wreder, L. F., Chen, B. Bin, & Dimitrova, R. (2019). Gender and Positive Youth Development. *https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000365*, 227(2), 134–138. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/A000365>

Wong, P. W. C., Kwok, K. W., & Chow, S. L. (2021). Validation of Positive Youth Development Scale and Implications for Adolescent in Hong Kong Community. *Child and Youth Care Forum*. <https://doi.org/10.1007/s10566-021-09658-6>

Zhou, Z., Shek, D. T. L., Zhu, X., & Dou, D. (2020). Positive youth development and adolescent depression: A longitudinal study based on mainland Chinese high school students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(12), 1–15. <https://doi.org/10.3390/ijerph17124457>

## APÊNDICES

### Apêndice I: Instrumentos utilizados

#### Dados Sociodemográficos

Sobre Você:

1. Qual o seu nome completo?
2. Qual a sua idade?
3. Você é: ( ) Menino ( ) Menina
4. Sua raça/cor de pele:  
( ) Preta ( ) Parda ( ) Branca ( ) Indígena ( ) Amarela
5. Em qual ano escolar você estuda?

#### Versão curta da Escala de Desenvolvimento Positivo de Jovens

O QUANTO AS FRASES A SEGUIR SE PARECEM COM VOCÊ?

( ) Nada parecido comigo    ( ) Um pouco parecido comigo    ( ) Parecido comigo    ( ) Muito parecido comigo

1	Sou popular com outras crianças ou adolescentes
2	Demonstro interesse nas ideias dos outros
3	Geralmente tenho boas ideias quando tento resolver um problema
4	Eu sei resolver conflitos
5	Sou muito inteligente
6	Faço bem as tarefas da escola
7	Sei praticar esportes, jogos ou brincadeiras com outras pessoas
8	Existem coisas que sei fazer muito bem
9	Me sinto bem sobre o meu modo de agir
10	Estou satisfeito comigo mesmo a maior parte do tempo
11	No geral, sou muito feliz da maneira que eu sou
12	Eu espero que coisas boas aconteçam na minha vida
13	Tenho uma visão positiva do futuro
14	Faço o que acho certo, mesmo que os outros riam de mim
15	Quando cometo um erro, aceito as consequências
16	Gosto da companhia de pessoas que são diferentes de mim
17	Sou gentil e ajudo os outros
18	Respeito as outras pessoas quando estou brincando ou conversando
19	Eu sigo as regras, mesmo quando ninguém está olhando
20	Eu tento agir de forma responsável em casa
21	Falo a verdade, mesmo quando não é fácil
22	Me sinto incomodado quando acontecem coisas ruins com as outras pessoas
23	Fico triste quando percebo que algumas pessoas não têm as mesmas coisas que eu
24	Fico triste quando percebo que uma pessoa não tem amigos
25	Sinto pena quando vejo uma pessoa triste
26	Eu e os meus amigos nos preocupamos uns com os outros
27	Sinto que tenho bons amigos
28	Quando estou brincando ou conversando, me dou bem com os outros
29	Os adultos da minha comunidade me escutam
30	Eu confio nas pessoas que moram comigo]

31	Em casa, geralmente me dou bem com os outros
32	Eu confio nas pessoas da minha escola
33	A minha escola me motiva bastante

### Questionário sobre sentimentos e humores

AS PRÓXIMAS PERGUNTAS FALAM SOBRE COMO VOCÊ AGIU E SE SENTIU RECENTEMENTE.

NÃO É VERDADE = 0; AS VEZES = 1; VERDADE = 2

#### MARQUE COMO VOCÊ SE SENTIU NAS ÚLTIMAS DUAS SEMANAS

SE UMA FRASE NÃO FOR VERDADEIRA SOBRE VOCÊ, MARQUE NÃO É VERDADE.

SE UMA FRASE FOR VERDADEIRA ALGUMAS VEZES, MARQUE AS VEZES.

SE UMA FRASE FOR VERDADEIRA SOBRE VOCÊ A MAIOR PARTE DAS VEZES, MARQUE VERDADE.

1. EU ME SENTI TRISTE.

2. EU SENTI QUE NÃO GOSTAVA DE NADA.

3. EU ME SENTI TÃO CANSADO QUE SÓ FIQUEI SENTADO SEM FAZER NADA.

4. EU FIQUEI MUITO AGITADO.

5. EU SENTI QUE NÃO PRESTO PARA NADA.

6. EU CHOREI MUITO.

7. EU ACHEI DIFÍCIL PENSAR DIREITO OU ME CONCENTRAR.

8. EU SENTI RAIVA DE MIM.

9. EU FUI UMA PESSOA RUIM.

10. EU ME SENTI SOZINHO.

11. EU ACHEI QUE NINGUÉM ME AMA DE VERDADE.

12. EU ACHEI QUE NUNCA PODERIA SER TÃO BOM QUANTO AS OUTRAS CRIANÇAS.

13. EU FIZ TUDO ERRADO.

### Escala de Florescimento

Para concluir, queremos saber sobre como você se sente. Pensando em você, o quanto discorda ou concorda com as frases abaixo?

(1) Discordo Totalmente (2) Discordo (3) Concordo (4) Concordo Totalmente

1. MINHA VIDA TEM PROPÓSITO E SIGNIFICADO.

2. MINHAS RELAÇÕES COM AS PESSOAS SÃO POSITIVAS E BENÉFICAS.

3. EU ME SINTO ENGAJADO E INTERESSADO NAS MINHAS ATIVIDADES DIÁRIAS.

4. EU CONTRIBUO ATIVAMENTE PARA A FELICIDADE E BEM-ESTAR DOS OUTROS.

5. EU SOU COMPETENTE E CAPAZ NAS ATIVIDADES QUE SÃO IMPORTANTES PARA MIM.

6. EU SOU UMA PESSOA BOA E TENHO UMA VIDA BOA.

7. EU ESTOU OTIMISTA COM O MEU FUTURO.

8. AS PESSOAS ME RESPEITAM.