

Contribuições das Teorias do Desenvolvimento Humano para a Concepção Contemporânea da Adolescência¹

Sylvia Regina Carmo Magalhães Senna²
Maria Auxiliadora Dessen
Universidade de Brasília

RESUMO - O interesse pelo estudo da adolescência vem aumentando, sobretudo por seu impacto no desenvolvimento do indivíduo, da família e da sociedade. Tratar a adolescência simplesmente como um período de grandes mudanças não condiz com as atuais perspectivas teóricas da ciência do desenvolvimento. Portanto, este artigo visa contribuir para uma compreensão mais atualizada deste período do curso de vida, caracterizado por intensa exploração e múltiplas oportunidades, que variam em função dos diferentes contextos sociais e culturais. Ênfase é dada à importância de se adotar um paradigma sistêmico para a compreensão da adolescência, priorizando as inter-relações dos recursos individuais e contextuais que promovem as trajetórias de desenvolvimento positivo.

Palavras-chave: desenvolvimento humano, teorias, adolescência, psicologia positiva.

Contributions of Human Development Theories to a Contemporary Concept of Adolescence

ABSTRACT - The interest in studying adolescence is increasing, especially because of its impact on the development of individuals, families and society. To treat adolescence simply as a period of great changes does not correspond to the current theoretical perspectives of human development sciences. Therefore, this article aims to contribute to a more updated understanding of this period in life, characterized by intense exploration and multiple opportunities that vary according to the different social and cultural contexts. Emphasis is given to the importance of adopting a systemic paradigm for the comprehension of adolescence, prioritizing individual and contextual resources that promote positive development.

Key words: human development, theories, adolescence, positive psychology

As primeiras tentativas de descrever a adolescência datam do início do século XV, embora esta fase tenha sido reconhecida como crucial ao desenvolvimento humano somente nos anos de 1890 (Ariès, 1978/1986). Porém, foi particularmente no século XX que a adolescência se tornou um tema de crescente interesse na história da psicologia. Naquele século, marcado por grandes avanços teóricos nas ciências em geral, advindos da adoção de modelos sistêmicos para a compreensão de fenômenos do desenvolvimento, este período passou a ser visto como um conjunto de fatores inter-relacionados, de ordem individual, histórica e cultural.

Ao adotar uma visão relacional e contextual, as pesquisas na área do desenvolvimento do adolescente começaram a estabelecer relações específicas entre os aspectos do indivíduo e de seus contextos de desenvolvimento, e a identificar desafios, potencialidades e possibilidades de desenvolvimento das reais competências do adolescente (Lerner & Steinberg, 2004). A ênfase maior na adolescência, enquanto período decisivo do curso de vida, passou a ser, então, deslocada para os fatores de mudança e plasticidade, bem como para a diversidade social e cultural, que podem ser mais pronunciados neste período.

Recentemente, sobretudo nas três últimas décadas, as rápidas mudanças no mundo, nas sociedades ocidentais e nas famílias vêm gerando novas preocupações e questionamentos entre estudiosos e leigos. Por exemplo, como compreender as influências mútuas entre os fatores individuais e as forças contextuais no curso do desenvolvimento individual e vice-versa (Brown, 2005)? Como promover relações entre o indivíduo e seu contexto que sejam mutuamente benéficas à saúde do jovem, de sua família e de sua nação (Lerner & Overton, 2008)?

Estudiosos da área se preocupam com as diversas possibilidades de trocas dinâmicas entre o adolescente e seus diferentes contextos, de modo que ele possa seguir caminhos marcados por oportunidades de saúde e desenvolvimento positivo (Lerner & Overton, 2008). Os estudos atuais buscam apresentar dados que sirvam de base para programas dirigidos aos adolescentes, já que é nesta fase que um grande potencial pode ser desenvolvido, preparando-os para enfrentar melhor os desafios e atuar no mundo adulto (Larson, Wilson & Mortimer, 2002; Roth & Brooks-Guhn, 2003; Smetana, Campione-Barr & Metzger, 2006).

Reconhecendo a adolescência como um período do curso de vida essencial ao desenvolvimento do indivíduo, este artigo apresenta o percurso do estudo científico da adolescência, com base em duas fases sobrepostas da história das teorias do desenvolvimento humano, propostas por Lerner e Steinberg (2004; 2009) e reiteradas por Goosens (2006).

1 As autoras agradecem ao grupo de estudos do Laboratório de Desenvolvimento Familiar, UnB.

2 Endereço para: SQS 209, bloco E, apto. 205 – Asa Sul; Brasília-DF; CEP: 70272-050; Fone: (61) 32420031; E-mail: sylviasenna@hotmail.com

Na primeira seção, serão apresentadas as fases históricas que caracterizaram o estudo científico da adolescência no século XX. Considerando a importância das teorias do desenvolvimento elaboradas até os anos 70 para a compreensão e concepções atuais da adolescência, foco deste artigo, breve menção será feita às contribuições das diversas teorias clássicas. Em seguida, será apresentada uma visão mais integradora e contextualista do desenvolvimento, destacando a abordagem do curso de vida e o modelo bioecológico do desenvolvimento humano. A segunda seção trata dos avanços nos estudos empíricos da adolescência, no século XXI, apontando as tendências da ciência e a emergência de uma nova fase caracterizada pela aplicação das teorias e por uma visão de adolescência saudável.

Ao buscar compreender a adolescência com base nas explicações teóricas que orientam suas concepções ao longo do tempo, espera-se contribuir para uma discussão atualizada, que não se restrinja às fronteiras e características do adolescente, mas que considere as inter-relações dos recursos individuais e contextuais que promovem as trajetórias de desenvolvimento positivo.

O Percurso do Estudo Científico da Adolescência no Século XX

As teorias do desenvolvimento têm um papel bastante importante na história da psicologia do adolescente. Ao longo do tempo, teóricos dessa área se preocuparam com as mudanças sistemáticas do comportamento, enfocando a descrição dessas mudanças em um ou outro aspecto particular (ex. cognição, emoção), ou nas relações entre esses aspectos. Tais teorias organizaram e deram significado e coerência aos fatos relativos à adolescência, a princípio isolados, e permitiram a dedução e testagem efetiva em trabalhos empíricos subsequentes (Dubas, Miller & Petersen, 2003; Goosens, 2006).

Na história do estudo científico da adolescência, é possível identificar duas fases teóricas sobrepostas (Goosens, 2006; Lerner & Steinberg, 2004; Steinberg & Lerner, 2004). A primeira delas ocorreu do início do século XX até os anos de 1970 e é caracterizada pela realização de estudos descritivos e não-teóricos. Na segunda fase, que começa por volta dos anos de 1970, a ciência passa a ter seu foco na avaliação de modelos teóricos e hipóteses, com vistas a justificar os processos de desenvolvimento humano influenciados por contextos amplos e diversificados. Esse período se destacou pelo interesse crescente por modelos sistêmicos e estudos longitudinais, e, também, pela plasticidade e diversidade dos processos, no curso de vida.

No decorrer da história, fica evidenciado que as principais teorias do desenvolvimento foram responsáveis por explicar o fenômeno da adolescência, com base em duas questões principais: a adolescência como uma fase distinta no desenvolvimento e como um período caracterizado por crescentes e inevitáveis níveis de turbulência. Tais questões organizaram as teorias da adolescência sob princípios organizacionais ou contextualistas, diferenciando-as em teorias biológicas, psicanalíticas, socioculturais e cognitivas. Na sua maioria organizacional, estas teorias tinham como fundamento o mun-

do como um organismo vivo e o indivíduo como um agente ativo em seu próprio desenvolvimento, sendo o resultado de suas propriedades e metas (Goosens, 2006).

Primeira Fase: A Descrição dos Processos de Desenvolvimento na Adolescência

Na primeira fase do estudo científico da adolescência, destaca-se a obra de G. Stanley Hall, intitulada *Adolescência*, publicada em 1904. Com ênfase na teoria biológica, baseada no desenvolvimento das espécies (filogênese) e na recapitulação do desenvolvimento do indivíduo (ontogênese), Hall define a adolescência como um período de transição universal e inevitável, considerando-a como um segundo nascimento. Ele reconhece a influência da cultura ao mesmo tempo em que valoriza as diferenças individuais do adolescente e sua característica de plasticidade (maleabilidade), podendo ser considerado inovador e provocativo para sua época, um precursor das teorias contextualistas contemporâneas (Arnett, 1999).

Um segundo grupo, o das teorias baseadas nos pressupostos da psicanálise de Sigmund Freud (1856-1939), não identificou a adolescência como fase distinta no desenvolvimento, apesar de considerá-la crucial. Esta perspectiva preconizou a pessoa como dotada de um reservatório de impulsos biológicos básicos, identificando a emergência de determinado aspecto da sexualidade humana a cada fase distinta do ciclo vital. Assim, na adolescência, ocorre a reativação, na forma madura e genital, de vários impulsos sexuais e agressivos experimentados pela criança nas fases iniciais do seu desenvolvimento (oral, anal e edípica). A intelectualização é o mecanismo de defesa adotado pelo adolescente para lidar com a sua revolta emocional, conduzindo-o a mudar seus interesses das questões concretas do corpo para as questões mais abstratas, isentas de emoção. Logo, os conflitos da puberdade são considerados normais e até necessários ao seu funcionamento 'adaptativo', na busca por um novo sentido de personalidade e papel social.

Com a teoria do desenvolvimento psicossocial, Erik Erikson (1968/1976) integra a psicanálise ao campo da antropologia cultural, enfatizando a interação entre as dimensões intelectual, sociocultural, histórica e biológica (Lopes de Oliveira, 2006). Ao afirmar que o desenvolvimento é descrito por uma série de estágios previsíveis, Erikson destaca a influência dos ambientes e o impacto da experiência social durante todo o curso de vida. Sob esta perspectiva, a cada estágio do desenvolvimento, a pessoa se depara com um conflito central, isto é, uma crise normal e saudável a ser ultrapassada. Em se tratando da adolescência, essa crise se caracteriza pelo desenvolvimento da identidade, que está em constante mudança, e que depende das experiências e informações adquiridas nas interações diárias do adolescente com outros. Como consequência, adolescentes que recebem encorajamento e reforço apropriados para sua exploração pessoal tendem a emergir desse estágio com um sentido mais forte de si mesmo e um sentimento de independência e controle.

O terceiro grupo de teorias de desenvolvimento é reconhecido por priorizar aspectos socioculturais da adolescência e

preconizar que o comportamento do adolescente é moldado, até certo ponto, pelo ambiente social imediato (pais e pares) e pelo ambiente social amplo (cultura). Na busca por examinar a universalidade da idéia de turbulência atribuída à adolescência, antropólogos sociais e culturais, com destaque para Margaret Mead, relacionam a rebeldia da puberdade (fase universal) contra a autoridade dos pais ao idealismo do jovem, dependendo do estilo de vida e da cultura na qual ele está inserido (Mead, 1928/1979).

Ainda nesta primeira fase, um quarto grupo de teorias da adolescência, que tem como precursor Jean Piaget, merece destaque ao privilegiar os processos cognitivos do desenvolvimento e afirmar que os comportamentos adolescentes que geram preocupações aos adultos têm sua origem nas mudanças na sua forma de pensar, característica do início desta fase. Com o desenvolvimento do pensamento formal, por meio da assimilação e da acomodação de novas estruturas, o adolescente revela uma maneira própria de compreender a sua realidade e constrói sistemas filosóficos, éticos e políticos como tentativa de se adaptar e mudar o mundo (Inhelder & Piaget, 1958/1976). Ao perceber que as soluções baseadas apenas no raciocínio lógico não são possíveis, o adolescente adentra a idade adulta por meio da inserção na sociedade.

Apesar de as teorias clássicas descreverem as várias mudanças durante a adolescência, tendo como foco diferentes aspectos do indivíduo (sentimentos, cognições e interações), elas não foram suficientes para explicar o desenvolvimento nesta etapa do curso de vida (Goosens, 2006; Lerner & Steinberg, 2009). De acordo com estes autores, estas teorias se limitavam a apresentar dicotomias entre os aspectos maturacionais e genéticos e os aspectos exclusivamente contextuais: herdado *versus* adquirido, continuidade *versus* descontinuidade, estabilidade *versus* mudança, que representavam o conhecimento da época. Na medida em que as evidências empíricas foram sendo produzidas, novos modelos relacionais do desenvolvimento foram surgindo. Tais modelos reconheciam o caráter fundamental e integrador das influências dos diferentes níveis de organização da ecologia do desenvolvimento humano, gerando a necessidade de novos aportes integradores, culminando, assim, na segunda fase dos estudos científicos.

Segunda Fase: A Visão Contextualista do Desenvolvimento do Adolescente

Esta fase dos estudos científicos sobre a adolescência teve início na década de 1970, à medida que as pesquisas empíricas se tornavam desvinculadas dos modelos teóricos clássicos e que novos modelos e questões sobre desenvolvimento humano no curso de vida surgiam. Estes modelos refletiam uma visão contextualista, que enfatiza o indivíduo e o ambiente na sua dinâmica de relações bidirecionais, bem como o papel do tempo e do espaço no desenvolvimento humano. As interações pessoa-contexto passam a ser vistas como um fenômeno do desenvolvimento psicológico que implica considerar: (a) a pessoa em constante desenvolvimento, devido ao fluxo de contínuas

mudanças nas relações que ela estabelece com o ambiente; (b) o desenvolvimento humano caracterizado pelo grande potencial para mudança sistemática (plasticidade), em qualquer ponto no curso de vida; e (c) o significado do desenvolvimento humano inserido no contexto socio-histórico em que ele acontece (Goosens, 2006).

Naquela época, um grupo de estudiosos do desenvolvimento se reuniu com o apoio do *Carolina Consortium on Human Development* (CCHD, 1996), com o intuito de organizar uma síntese das diferentes disciplinas e teorias sociais, psicológicas e biocomportamentais, que servisse para orientar as pesquisas em diversos níveis da organização humana. Seus participantes propuseram um modelo abrangente denominado ciência do desenvolvimento, em que desenvolvimento refere-se a um fenômeno multifacetado, composto pelo conjunto de processos de mudanças progressivas, estruturais e organizacionais, ocorridos nas interações entre pessoas e sistemas biológicos, dentro de grupos sociais e ambientes, no decorrer do tempo (Cairns, Elder & Costello, 1996; Magnusson & Cairns, 1996). Para compreender o funcionamento deste sistema, faz-se necessário investigar os contextos, as propriedades estruturais e funcionais da pessoa e do ambiente, e como eles interagem e produzem constâncias e mudanças no desenvolvimento do indivíduo (Dessen & Costa Junior, 2005).

De acordo com esta visão, cada indivíduo tem seu desenvolvimento delineado por inúmeros fatores reciprocamente interativos, que variam de acordo com o tempo, o contexto e o processo, e que, a cada etapa desse processo, novas possibilidades são geradas para a próxima (Sifuentes, Dessen & Lopes de Oliveira, 2007). Em outras palavras, o desenvolvimento ocorre por meio de forças internas e externas, denominadas de co-ação, que atuam de modo complementar e bidirecional no sentido de adaptar e manter o equilíbrio e a harmonia do sistema diante de situações novas ou adversas (Gottlieb, 1996; van Geert, 2003).

O desenvolvimento passou, então, a ser visto como epigenético e probabilístico, na medida em que os fatores biológicos e contextuais foram considerados reciprocamente interativos, gerando um grande desafio para a área. Como compreender os múltiplos sistemas que influenciam o desenvolvimento individual, desde os processos genéticos até os eventos culturais, desde os eventos fisiológicos até as interações sociais? Como estes sistemas se integram ao longo do tempo, para produzir ou não saúde e funcionamento adaptativo? Tais questionamentos exigiram o entrelaçamento e a integração de disciplinas de diversas áreas, a fim de desvelar os complexos processos que levam os seres humanos a se desenvolverem dentro de uma dinâmica de forças existentes no mundo em constante transformação.

Neste sentido, a perspectiva sistêmica foi fundamental para a compreensão das questões de investigação sobre o desenvolvimento humano, tanto no que tange a relação mútua entre sistemas e entre os componentes de um sistema, como a sua evolução em padrões no tempo. Dentre as orientações teóricas que representam essa perspectiva do desenvolvimento, destacamos a teoria do curso de vida (Elder, 1996) e a abordagem bioecológica de Bronfenbrenner (1979/1996, 1999).

A Teoria do Curso de Vida

A perspectiva do curso de vida é uma orientação teórica que propõe a identificação dos estágios de vida (infância, adolescência, fase adulta e velhice), nos seus aspectos temporais, contextuais e processuais, como uma das formas de compreender as mudanças que ocorrem no desenvolvimento humano. Nesta visão, as mudanças históricas, geográficas e ambientais nos padrões de vida modelam o conteúdo, a forma e o processo do desenvolvimento do indivíduo, na história e no mundo social, em diversos níveis: macro (da sociedade e da ordem social), das estruturas intermediárias (comunidades e vizinhança) e do mundo proximal (escola e família). Isto é, os indivíduos adquirem significados próprios do seu contexto histórico e das experiências de outros e, como agentes ativos de mudança, influenciam seu próprio desenvolvimento, fazendo escolhas baseadas nessas experiências - disposições, conhecimentos e crenças -, que afetam suas perspectivas, expectativas e adaptações subsequentes (Elder, 1996).

O conceito de curso de vida estabelece, ainda, uma interdependência de trajetórias, onde cada trajetória não está restrita a histórias individuais, mas envolvida na dinâmica de caminhos múltiplos e inter-relacionados, formando uma matriz de relações sociais ao longo do tempo. Assim, cada geração pode tomar decisões e promover eventos no curso de vida das outras, havendo uma interdependência entre vidas, e também, entre níveis, como por exemplo, entre trabalho e família, casamento e parentalidade, trabalho e lazer (Elder, 1996).

Nesta direção, a teoria do curso de vida postula a articulação de conceitos do desenvolvimento, ultrapassando modelos mais tradicionais, lineares, unidimensionais, unidirecionais e unifuncionais de crescimento e maturação biológica do indivíduo. Ao adotar uma visão holística, essa teoria prescreve o desenvolvimento entre ganhos e perdas, sendo que as potencialidades são expressas por meio da plasticidade intraindividual, isto é, do grau de maleabilidade presente nos indivíduos. Assim, as trajetórias observadas na mudança intraindividual variam no tempo e no espaço, como consequência dessa plasticidade, com o desenvolvimento exercendo um papel regulador, que tanto facilita como impede oportunidades de mudança (Elder & Shanahan, 2006).

Esta visão contemporânea do desenvolvimento, presente a partir da segunda fase dos estudos científicos da adolescência, contribuiu não somente para a compreensão da atual concepção de adolescência, mas também, para a adoção de metodologias mais apropriadas para responder questões desta fase do curso de vida. Em consonância com a perspectiva do curso de vida, ainda na década de 1970, Bronfenbrenner (1979/1996) apresentou um modelo para orientar as pesquisas em desenvolvimento humano denominado modelo ecológico. Este modelo foi revisado pelo próprio autor no final do século XX, passando a ser denominado modelo bioecológico (Bronfenbrenner, 1999; Bronfenbrenner & Morris, 1998). Ele traçou, portanto, as diretrizes para o planejamento de pesquisas que consideram a inter-relação dos fatores individuais, contextuais e temporais na promoção dos processos de desenvolvimento humano.

O Modelo (Bio)Ecológico de Urie Bronfenbrenner

O modelo ecológico, apresentado por Urie Bronfenbrenner em 1979, em seu livro “A ecologia do desenvolvimento humano”, revisado e complementado em 1999, postula que, para compreender o desenvolvimento humano, é preciso incorporar, nas análises, não somente o indivíduo e as suas capacidades perceptuais, motoras ou cognitivas, mas também, as interações e os padrões relacionais que se estabelecem em diferentes contextos, ao longo do tempo. Isto significa analisar as influências múltiplas dos diferentes ambientes, diretos ou indiretos, ao ser humano (Bronfenbrenner, 1979/1996).

Compreender o desenvolvimento humano com base neste modelo implica identificar quatro elementos básicos, inter-relacionados e dinâmicos: o processo (P), a pessoa (P), o contexto (C) e o tempo (T) (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Ao longo do desenvolvimento, a pessoa (P) se envolve em processos (P) de interações recíprocas, com outras pessoas, objetos ou símbolos. Essas interações podem variar de acordo com as características das pessoas, dos contextos e do momento em que elas acontecem, podendo produzir tanto competências como disfunções no desenvolvimento (Bronfenbrenner & Evans, 2000).

Neste modelo, o adolescente, como qualquer pessoa, apresenta características próprias - individuais, psicológicas e biológicas - além de uma forma própria de lidar com suas experiências de vida. Ele é visto como um sujeito ativo, produto e produtor do seu desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1999), que ocorre na interação com o contexto (C). O contexto é definido por uma hierarquia de sistemas interdependentes - micro, meso, exo e macrosistemas - e é composto pelas atividades, papéis e relações interpessoais presentes, por exemplo, nas suas famílias, nos grupos de amigos, na vizinhança, na comunidade, e nas instituições educacionais e de saúde, sociais e políticas.

Na adolescência, a família continua a ser considerada o principal microsistema do desenvolvimento, pois nela acontecem as interações mais diretas e as experiências mais significativas para a pessoa. Reconhecida na sua complexidade, a família é responsável por conduzir o adolescente à compreensão de conceitos e valores básicos, ao engajamento na realização de tarefas e papéis sociais cada vez mais diversificados e complexos, e ao desenvolvimento de competências sociais. Durante a adolescência, as interações no cotidiano da vida familiar, isto é, os processos proximais, continuam particularmente importantes, sobretudo no engajamento em práticas educativas e nos processos de comunicação, tais como diálogos, negociações e trocas de argumentos e de opiniões.

Entretanto, o funcionamento interno do microsistema familiar, ou seja, o seu desenvolvimento, bem-estar e clima emocional, recebe influências também de outros contextos em que os familiares vivem e crescem. E, à medida que o adolescente passa a participar de outros microsistemas e a formar e ampliar sua rede de relações interpessoais, torna-se evidente a formação de novas relações e influências interdependentes entre a família, o adolescente e os demais contextos de interações proximais (mesossistema). Além disso, mesmo quando o adolescente não tem um papel diretamente ativo, como por exemplo, em decisões tomadas em contex-

tos sociais do trabalho dos pais, por dirigentes da escola ou por agentes responsáveis pelo lazer e cultura (parques, jardins e bibliotecas), ele, indiretamente, recebe influências provenientes destes ambientes (exossistema). Por outro lado, decisões que são tomadas nas esferas macrosistêmicas, tais como leis que regulam o sistema educacional e de saúde pública, interferem em sua vida e na vida de sua família, ao promoverem contextos mais ou menos favoráveis ao seu desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1979/1996).

Na adolescência, pode-se reconhecer os efeitos diretos e indiretos gerados pelas mudanças e estabilidades sucessivas, que ocorrem não somente nas características individuais, mas, sobretudo, nas transformações histórico-culturais, sociais, políticas e econômicas, atribuídas à época em que ela é vivida (Bronfenbrenner, 1999). Algumas dessas transições são esperadas ou normativas (namoro, entrada em novo ciclo escolar), enquanto outras são imprevistas ou não-normativas (guerras mundiais, queda do muro de Berlim, atentado às Torres Gêmeas); porém, ambas devem ser vistas nos níveis do micro, meso e macrotempo que compõem o cronossistema (T). Conseqüentemente, as influências bidirecionais entre a pessoa e os contextos - sistemas ideológicos de crenças e valores, sistemas governamentais e políticas públicas, aspectos étnicos e religiosos, família de origem e disponibilidade de recursos e oportunidades - devem ser consideradas ao longo do tempo (Bronfenbrenner, 1979/1996).

À parte as dificuldades na operacionalização integral do modelo, em um único projeto de pesquisa, sua adoção parcial em estudos sobre a adolescência tem sido especialmente útil. O modelo auxilia a investigação da forma como os adolescentes estão situados em seus contextos específicos, como esses contextos influenciam o curso do seu desenvolvimento e, ao mesmo tempo, como os adolescentes influenciam esses contextos direta ou indiretamente. Estes conhecimentos têm permitido avanços no sentido de ultrapassar a visão inicial de adolescência como um período de turbulência e instabilidade, para incorporar uma visão mais positiva do desenvolvimento do adolescente.

Tendências Atuais: a Visão do Desenvolvimento Positivo

Problemas inter-relacionados, referentes ao desenvolvimento econômico e tecnológico; à qualidade ambiental, à saúde e aos cuidados ao próximo; à pobreza, ao crime e à violência; às drogas, aos abusos, ao sexo inseguro e ao fracasso escolar, resultaram em efeitos desastrosos em todo o mundo (Lerner, Wertlieb & Jacobs, 2005). Assim, a chegada do século XXI foi marcada por um contexto de rápidas mudanças que estimularam o interesse conjunto de pesquisadores, políticos e profissionais para a condução de pesquisas voltadas para questões sociais e para a aplicação e utilização dos resultados em direção ao progresso da sociedade.

Foi somente na última década, que o foco científico no discurso coletivo orientado para a “falta” começou a ser paulatinamente substituído por uma mentalidade mais positiva, associada ao desenvolvimento de recursos do indivíduo e do ecossistema (Theokas et al., 2005). Conforme afirmou Bronfenbrenner (1979/1996), ainda na década de

1970, a colaboração mútua entre produtores e consumidores do conhecimento científico, entre teoria e prática, torna-se essencial para a legitimação da visão otimista do potencial para intervenções no curso de vida, e para o fortalecimento da ideia do desenvolvimento positivo (Lerner, Fisher & Weinberg, 2000).

Do ponto de vista do desenvolvimento positivo do jovem, tem-se buscado ultrapassar uma visão negativa e deficitária que, no século XX, dominou os campos da ciência do desenvolvimento, da psicologia, da sociologia, da educação, entre outros. Esta nova perspectiva originou-se não só dos modelos dinâmicos do comportamento e desenvolvimento humanos, da compreensão da plasticidade e da importância das relações entre indivíduos e contextos ecológicos do mundo real; mas também, das intervenções feitas nas comunidades, por meio de programas dirigidos aos jovens com comportamentos de risco (Lerner, Phelps, Forman & Powers, 2009).

Embasada na concordância de cientistas, terapeutas e educadores, a visão positiva preconiza que tanto os jovens são fontes de recursos e forças internas a serem desenvolvidos, como todas as famílias, escolas e comunidades têm ‘nutrientes’ que, alinhados, podem promover o ‘florescimento’ saudável desses jovens (Benson, 2003; Lerner et al., 2009). Neste contexto, além dos recursos e das mudanças pertinentes aos jovens, é preciso, também, identificar os recursos de suas famílias, instituições e comunidades, com a finalidade de fortalecer conexões entre eles. Tais conexões dependem de um compromisso mútuo, no qual o jovem tanto pode exercer um papel pró-ativo no seu desenvolvimento como atuar em parceria com sua família e com a comunidade, da mesma maneira que a sociedade pode oferecer suporte ao desenvolvimento dos seus cidadãos (Lerner, Wertlieb & Jacobs, 2005).

Logo, não se pode negligenciar os recursos provenientes de diferentes ambientes, já que eles exercem influência crescente e decisiva no período da adolescência (Theokas & Lerner, 2006). Entretanto, não são apenas as condições estabelecidas pelos contextos, mas o tempo que o jovem depende com adultos cuidadores e com pares, em atividades que reforçam valores associados à saúde e ao bem-estar comum, que asseguram seu sucesso escolar, e garantem o desenvolvimento de valores e comportamentos relativos à consciência social, liderança, solidariedade e valorização da diversidade (Benson, 2003; Roth & Brooks-Guhn, 2003; Theokas et al., 2005).

Assim sendo, a promoção do desenvolvimento positivo do jovem vai exigir, primeiramente, a identificação de seus recursos pessoais - talentos, energias e interesses construtivos - e, depois, a elaboração de programas específicos de estimulação desses talentos. De acordo com Lerner (2004), o sucesso desses programas depende de três fatores preponderantes: (a) uma relação positiva e sustentável com adultos; (b) atividades dirigidas ao desenvolvimento de suas habilidades; e (c) a participação do jovem em todas as decisões e vertentes do programa. Em geral, eles propõem ações efetivas com base, por exemplo, no desenvolvimento de características tais como os cinco “Cs” - caráter, cuidado, confiança, conexão e compaixão (Lerner, Almerigi, Theokas & Lerner, 2006; Lerner et al., 2000) - e em ideologias de compromisso moral,

dever de cidadão e saúde do jovem e da sociedade (Lerner & Steinberg, 2004; Theokas et al., 2005).

Não se pode negar, entretanto, o quanto, nos tempos atuais, os adolescentes se deparam com mais chances e com mais desafios do que os das gerações precedentes. Muitas vezes, diante dos desafios contemporâneos, a adesão a escolhas negativas e destrutivas acaba por comprometer seu desenvolvimento saudável. Porém, a promoção do desenvolvimento positivo não significa, apenas, a prevenção de comportamentos de risco; tampouco significa que manter o adolescente livre de problemas é certificar-se que ele esteja preparado ou engajado com seu próprio desenvolvimento e o desenvolvimento da sociedade (Benson, 2003; Theokas et al., 2005). É preciso que ele seja acompanhado e estimulado, além de reconhecido nas suas peculiaridades, estabilidades e mudanças sistemáticas, que ocorrem concomitantes às transições dos seus contextos.

Neste movimento, emerge uma nova proposta de estudo, denominada a ciência aplicada do desenvolvimento, visando compartilhar conhecimentos científicos com a comunidade e propondo aprimoramentos nas chances de vida de crianças, adolescentes, famílias e comunidades, isto é, nas suas trajetórias no curso de vida (Lerner, Wertlieb & Jacobs, 2005). Por meio da descrição e explicação dos processos normativos e da ênfase nos aspectos saudáveis, esta ciência norteia intervenções no sentido de prevenir riscos e otimizar sucessos, ao invés de remediar problemas, deficiências ou fraquezas dos indivíduos e dos contextos (Lerner et al., 2000). As ações propostas reforçam as diferenças interindividuais (diversidade de raça, etnia, classe social e gênero) e intraindividuais (como aquelas esperadas pelas transições da puberdade), bem como a centralidade do contexto e das relações bidirecionais entre os diferentes níveis ecológicos do desenvolvimento.

Como a pesquisa em processos relacionais básicos de desenvolvimento e suas aplicações caminham na mesma direção (Lerner, Wertlieb & Jacobs, 2005), as teorias científicas da atualidade devem: (a) estudar o indivíduo e seus múltiplos contextos, de modo integrativo, relacional e temporal, como prescreve as teorias contextualistas e o próprio Bronfenbrenner (1979/1996); e (b) adotar seus conceitos em programas de educação e intervenção, e em políticas públicas dirigidas aos cidadãos. Nesse *continuum* entre a geração e a aplicação do conhecimento, atualmente, são propostas pesquisas que envolvam contextos naturais, ecologicamente válidos, e a avaliação de intervenções e programas, por meio da construção e do uso de delineamentos e instrumentos sensíveis ao desenvolvimento e aos contextos, tal qual apontado pelos teóricos, na segunda metade do século XX.

A ênfase dada aos aspectos relacionais, à plasticidade e à diversidade, à metodologia longitudinal e à aplicação das teorias do desenvolvimento, que foram cristalizados e integrados na segunda fase dos estudos científicos do desenvolvimento do adolescente, vem se expandindo gradualmente, tanto qualitativa como quantitativamente (Lerner & Steinberg, 2009). No âmbito internacional, pode-se observar um grande avanço nos trabalhos sobre a genética do comportamento que, em muito, tem ampliado a visão do desenvolvimento e contribuído para a compreensão da influência conjunta entre a biologia e o ambiente (Plomin, 2000), e entre os fatores

biológicos e neuropsicológicos do desenvolvimento cerebral na adolescência (Dahl & Hariri, 2005).

Nesses estudos, o desafio se traduz na integração de diversos conhecimentos a respeito de uma só pessoa (no caso, o adolescente), sobre as mudanças biológicas na puberdade, o desenvolvimento do cérebro, as influências genéticas, ritmos de sono, saúde física, transições sociais, influências religiosas, educacionais e culturais, típicas desta fase. Ultrapassar esse desafio conduzirá a uma compreensão melhor dos ajustamentos positivos na adolescência; ao reconhecimento dos aspectos ditos normativos, necessários ao desenvolvimento; e a possibilidade de oferta de contextos de relações mais positivas, sustentadoras e contínuas, de proximidade e aceitação, que dão a tônica da adolescência saudável (Theokas et al., 2005).

Considerando os jovens como empreendedores vitais para o futuro, tanto da ciência como da sociedade, Lerner e Overton (2008) reforçam a necessidade de compreendê-los melhor, fornecendo-lhes suporte e mais oportunidades de maximizarem suas chances de desenvolvimento saudável e positivo. Afinal, “eles representam, em qualquer ponto da história, aqueles que vão assumir a liderança nas famílias, comunidades e sociedades, e manter e trazer progressos à vida humana” (p. 252).

Considerações Finais

Apesar dos avanços na compreensão da adolescência, ainda se pode identificar uma tendência a caracterizar este período apenas como um momento no curso de vida, repleto de dificuldades, conflitos, alterações constantes de humor e comportamentos de risco (Lerner, 2004; Steinberg & Morris, 2001). Grande parte dos estudos na área enfatiza situações conflituosas, tipicamente associadas a esta fase, pautando-se na ideia do modelo médico de diagnóstico e tratamento de problemas, que tem foco na conduta do adolescente doente, e não na visão do adolescente saudável (Theokas et al 2005).

A visão de uma adolescência única, presente ainda hoje, parece inapropriada e, sobretudo, limitada e ultrapassada (Steinberg & Morris, 2001). Já não se pode mais admitir que a ideia tradicional de rebeldia (tempestade e estresse) seja típica, universal ou mesmo inevitável nesta etapa do curso de vida (Larson et al., 2002). Considerar o adolescente com base em fatores particulares, ou mesmo isolar aspectos genéticos e ambientais, pode impedir um diálogo amplo entre as diferentes áreas de pesquisa, e dos pesquisadores com os profissionais e os políticos (Brown, 2005).

Ademais, abordar a adolescência como um período de mudança e transitoriedade no desenvolvimento, ou mesmo, um estado em si, não condiz com os avanços nas perspectivas teóricas da ciência do desenvolvimento humano (Brown, 2005). Essas concepções distorcem a ideia de processo contínuo do desenvolvimento humano, conforme preconizam os estudos atuais (Lopes de Oliveira, 2006). Buscar os antecedentes geradores das mudanças na adolescência significa tratá-la como um período de intensa exploração e de grandes e múltiplas oportunidades para muitos jovens, futuros adultos.

Além disso, a adolescência não é algo acabado, que tenha um início e um fim bem definidos. A delimitação deste

período ultrapassa aspectos cronológicos e biológicos e esbarra em condições sociais, culturais, históricas e psicológicas específicas. Portanto, ela precisa ser compreendida tendo como base a noção de que um mesmo resultado em desenvolvimento pode ser alcançado por diferentes meios e em contextos relativamente diferentes. Investigar os mecanismos subjacentes à competência do adolescente pode gerar uma compreensão mais acurada das características que emergem nesta fase (Smetana et al., 2006).

O movimento da psicologia positiva traz uma contribuição valiosa, ao adotar como missão central a investigação de potencialidades e qualidades humanas - tais como a resiliência, o otimismo, a esperança e a coragem, entre outras habilidades interpessoais indicativas da vida saudável -, e o planejamento de intervenções que facilitem sua construção. Percebido também no Brasil (Dell'Aglio, Koller & Yunes, 2006), este movimento demonstra o interesse relativamente recente pelos estudos sobre a resiliência, tema que reflete a tendência à valorização das forças pessoais e à promoção do bem-estar e da satisfação na vida de todos (Paludo & Koller, 2007; Yunes, 2003, 2006). Yunes (2003) sugere que aspectos de saúde que justificam a condição humana, como a resiliência nas famílias, formam um campo fértil nas linhas de pesquisa em desenvolvimento humano no país, que deveriam ser mais estimuladas.

Para sedimentar as atuais concepções teóricas do desenvolvimento humano e da adolescência, é preciso que, no futuro, todos os interessados em descrever, explicar e promover o desenvolvimento positivo do jovem possam se debruçar sobre o adolecer e sobre as mudanças que estão ocorrendo nos contextos sociais nos quais o jovem vive. É imprescindível um esforço para ultrapassar a fragmentação disciplinar e, ao buscar uma integração de modelos conceituais das ciências biológicas e sociais, confirmar o diálogo interdisciplinar esperado na área, promovendo processos conjuntos, fundamentais à saúde e ao desenvolvimento do adolescente.

Conforme propõem Lerner e Overton (2008), a pesquisa empírica futura deve incluir estudos que respondam a uma questão desmembrada em cinco questionamentos inter-relacionados: Quais atributos? De quais indivíduos? Em relação à quais condições ecológicas? E, em que aspectos ontogenéticos, familiares ou geracionais?

A complexidade exigida pelas ciências, na atualidade, refletida nesta ampla questão, demonstra a necessidade da construção de projetos de pesquisa mais aprofundados e o uso de delineamentos que combinem dados quantitativos e qualitativos, e que adotem instrumentos e técnicas de avaliação mais sensíveis para capturar as inter-relações entre o adolescente e seu contexto. Em parceria com profissionais e políticos, pesquisadores devem dirigir os resultados de suas pesquisas empíricas para a elaboração de modelos de intervenção preventiva, no curso do desenvolvimento.

Espera-se, assim, aumentar cada vez mais a disseminação do conhecimento, por meio da comunicação de massa, de especialistas e da própria comunidade, e estabelecer uma conexão maior entre a ciência e a sociedade. Isto possibilitará que políticos e profissionais colaborem para o crescimento da ciência no curso de desenvolvimento (Lerner & Steinberg, 2009), enquanto a ciência se coloca como instrumento

para a sociedade civil (Lerner et al., 2000). A este respeito, nós, pesquisadores brasileiros, temos uma longa trajetória a percorrer, para a qual devemos aplicar os princípios do “desenvolvimento positivo do jovem”.

Referências

- Ariès, P. (1986). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar. (Trabalho original publicado em 1978).
- Arnett, J. J. (1999). Adolescent storm and stress, reconsidered. *American Psychologist*, 5, 317-326.
- Benson, P. L. (2003). Developmental assets and asset building communities: Conceptual and empirical foundations. In R. M. Lerner, & P. L. Benson (Eds.), *Developmental assets and asset-building communities: Implications for research, policy, and practice* (pp. 19-43). Norwell, MA: Kluwer Academic.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados* (M. A. Veríssimo, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas. (Trabalho original publicado em 1979).
- Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: Theoretical and operational models. In S. L. Friedman & T. D. Wachs (Eds.), *Measuring environment across the life span: Emerging methods and concepts* (pp. 3-28). Washington, DC: American Psychological Association.
- Bronfenbrenner, U., & Evans, G. (2000). Developmental science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research and empirical findings. *Social Development*, 9, 115-125.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental process. In W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology, Vol.1 - Theoretical models of human development* (5^a ed., pp. 993-1028). New York: Wiley.
- Brown, B. B. (2005). Moving forward with research on adolescence: Some reflections on the state of *JRA* and the state of the field. *Journal of Research on Adolescence*, 15, 657-673.
- Cairns, R. B., Elder, G. H., & Costello, E. J. (Eds.). (1996). *Developmental science*. New York: Cambridge University Press.
- Carolina Consortium on Human Development [CCHD] (1996). Developmental science: A collaborative statement. In R. B. Cairns, G. H. Elder Jr., & E. J. Costello (Eds.), *Developmental science* (p. 1-6). New York: Cambridge University Press.
- Dahl, R., & Hariiri, A. R. (2005). Lessons from G. Stanley Hall: Connecting new research in biological sciences to the study of adolescent development. *Journal of Research on Adolescence*, 15, 367-382.
- Dell'Aglio, D. D., Koller, S. H., & Yunes, M. A. (Eds.). (2006). *Resiliência e psicologia positiva: interfaces do risco à proteção*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Dessen, M. A., & Costa Junior, A. L. (Eds.). (2005). *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras*. Porto Alegre: Artmed.
- Dubas, J. S., Miller, K., & Petersen, A. (2003). The study of adolescence during the 20th century. *The History of the Family*, 3, 375-397.

- Elder Jr., G. H. (1996). Human lives in changing societies: Life course and developmental insights. In R. B. Cairns, G. H. Elder Jr., & E. J. Costello (Eds.), *Developmental science* (pp. 31-62). New York: Cambridge University Press.
- Elder Jr., G. H., & Shanahan, M. J. (2006). The life course and human development. In R. M. Lerner (Ed. vol.) & W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology, Vol. 1 - Theoretical models of human development* (6ª ed., pp. 665-715). New York: Wiley.
- Erikson, E. (1976). *Identidade, juventude e crise*. (2ª ed.). Rio de Janeiro: Zahar. (Trabalho original publicado em 1968).
- Goossens, L. (2006). Adolescent development: Putting Europe on the map. In S. Jackson, & L. Goossens (Eds.), *Handbook of adolescent development* (pp. 1-10). New York: Psychology Press.
- Gottlieb, G. (1996). Developmental psychobiological theory. In R. B. Cairns, G. H. Elder Jr., & E. J. Costello (Eds.), *Developmental science* (pp. 63-77). New York: Cambridge University Press.
- Inhelder, B., & Piaget, J. (1976). *Da lógica da criança a lógica da adolescente: ensaio sobre a construção das estruturas operatórias formais*. (D. M. Leite, Trad.). São Paulo: Pioneira. (Trabalho original publicado em 1958).
- Larson, R. W., Wilson, S., & Mortimer, J. T. (2002). Conclusions: Adolescents' preparation for the future. *Journal of Research on Adolescence, 12*, 159-166.
- Lerner, R. M. (2004). Programs promoting positive youth development and civil society. In R. M. Lerner (Ed.), *Liberty: Thriving and civic engagement among America's youth* (pp. 109-142). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lerner, R. M., Almerigi, J., Theokas, C., & Lerner, J. (2005). Positive youth development: Current research perspectives. *Journal of Early Adolescence, 25*, 10-16.
- Lerner, R. M., Fisher, C. B., & Weinberg, R. A. (2000). Applying developmental science in the 21st century: International scholarship for our times. *International Journal of Behavioral Development, 24*, 24-29.
- Lerner, R. M., & Overton, W. F. (2008). Exemplifying the integrations of the relational developmental system: Synthesizing theory, research, and application to promote positive development and social justice. *Journal of Adolescent Research, 23*, 245-255.
- Lerner, R. M., Phelps, E., Forman, Y., & Powers, E. P. (2009). Positive youth development. In R. M. Lerner, & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (3ª ed., pp. 524-558). New York: Wiley.
- Lerner, R. M., & Steinberg, L. (2004). The scientific study of adolescent development: Past, present, and future. In R. M. Lerner, & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 1-12). New York: Wiley.
- Lerner, R. M., & Steinberg, L. (2009). The scientific study of adolescent development: Historical and contemporary perspectives. In R. M. Lerner, & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (3ª ed., pp. 3-14). New Jersey: Wiley.
- Lerner, R. M., Wertlieb, D., & Jacobs, F. (2005). Historical and theoretical bases of applied developmental science. In R. M. Lerner, F. Jacobs, & D. Wertlieb (Eds.), *Applied developmental science: An advanced textbook* (pp.3-29). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lopes de Oliveira, M. C. S. (2006). Identidade, narrativa e desenvolvimento na adolescência: uma revisão crítica. *Psicologia em Estudo, 11*, 427-436.
- Magnusson, D., & Cairns, R. (1996). Developmental science: Toward a unified framework. In R. B. Cairns, G. H. Elder Jr., & E. J. Costello (Eds.), *Developmental science* (pp.7-30). New York: Cambridge University Press.
- Mead, M. (1979). *Coming of age in Samoa: A psychological study of primitive youth for Western civilization*. New York: Norton. (Trabalho original publicado em 1928).
- Paludo, S., & Koller, S. H. (2007). Psicologia positiva: uma nova abordagem para antigas questões. *Paidéia, 17*, 9-20.
- Plomin, R. (2000). Behavioral genetics in the 21st century. *International Journal of Behavioral Development, 24*, 30-34.
- Roth, J., & Brooks-Guhn, J. (2003). What exactly is a youth development program? Answers from research and practice. *Applied Developmental Science, 7*, 14-11.
- Sifuentes, T. R., Dessen, M. A., & Oliveira, M. C. (2007). Desenvolvimento humano: desafio para a compreensão das trajetórias probabilísticas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 23*, 379-386.
- Smetana, J., Campione-Barr, N., & Metzger, A. (2006). Adolescent development in interpersonal and societal contexts. *Annual Review of Psychology, 57*, 255-284.
- Steinberg, L., & Lerner, R. M. (2004). The scientific study of adolescence: A brief history. *The Journal of Early Adolescence, 24*, 45-54.
- Steinberg, L., & Morris, A. S. (2001). Adolescent development. *Annual Review of Psychology, 52*, 83-110.
- Theokas, C., Almerigi, J., Lerner, R., Dowling, E., Benson, P., Scales, P. C., & von Eye, A. (2005). Conceptualizing and modeling individual and ecological asset components of thriving in early adolescence. *Journal of Early Adolescence, 25*, 113-143.
- Theokas, C., & Lerner, R. M. (2006). Promoting positive development in adolescence: The role of ecological assets in families, schools, and neighborhoods. *Applied Developmental Science, 10*, 61-74.
- van Geert, P. (2003). Dynamic systems approaches and modeling of developmental processes. In J. Valsiner, & K. Connolly (Eds.), *Handbook of developmental psychology* (pp. 640-672). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yunes, M. A. M. (2003). Psicologia positiva e resiliência: o foco no indivíduo e na família. *Psicologia em Estudo, 8*, 75-84.
- Yunes, M. A. M. (2006). Psicologia positiva e resiliência: o foco no indivíduo e na família. In D. D. Dell'Aglío, S. H. Koller, & M. A. Yunes (Eds.), *Resiliência e psicologia positiva: interfaces do risco à proteção* (pp. 45-68). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Recebido em 10.12.2009

Primeira decisão editorial em 19.08.2010

Versão final em 28.06.2011

Aceito em 28.06.2011 ■