

ANA SOFIA SOARES BARROS DA COSTA

**PROGRAMA DE PREVENÇÃO DAS
TRANSGRESSIONALIDADES JUVENIS**

Orientador: Carlos Alberto Poiares

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Escola de Psicologia e Ciências da Vida

Lisboa

2014

ANA SOFIA SOARES BARROS DA COSTA

**PROGRAMA DE PREVENÇÃO DAS
TRANSGRESSIONALIDADES JUVENIS**

Tese apresentada para obtenção do Grau de Mestre em Psicologia Forense e de Exclusão Social do Curso de Mestrado em Psicologia Forense e de Exclusão Social, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientador: Professor Doutor Carlos Poiares

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Escola de Psicologia e Ciências da Vida

Lisboa

2014

Epígrafe

Quem não é capaz de causar uma revolução
dentro de si mesmo, nunca conseguirá mudar as
rotas sinuosas de sua vida. A maior miséria não
é aquela que habita os bolsos, mas a alma.

Augusto Cury (2006)

Dedicatória

Aos meus pais, que persistiram e nunca desistiram
de mim; ao meu avô, pela preciosa ajuda que me deu
em todos os níveis; ao meu filho, fonte inspiradora;
ao meu namorado, pela paciência e presença
constantes.

Agradecimentos

Quero agradecer ao meu Orientador, Professor Doutor Carlos Poiares pela sua paciência e apoio dado na realização deste trabalho, bem como à Mestre Maria Louro pelo apoio e motivação na criação deste programa.

Não posso deixar de agradecer a presença de vários professores, que passaram pelo meu percurso académico, e que foram, sem dúvida, fonte de inspiração, da qual pude contar, em várias ocasiões, com o seu apoio e motivação, Professora Ana Carina Valente, Sónia Reis e Tânia Borja Manuel, Professor Diogo Morais, Jorge Ferreira, Miguel Faria e Pedro Rosa.

Aos meus Pais e Avô, pelo apoio incondicional, e à minha avó, que, apesar de não estar presente fisicamente, está a acompanhar o meu percurso com um lindo sorriso.

Ao meu namorado, força presente e motivadora para o alcance de novos objetivos de vida.

Ao meu filho, pois todo o meu esforço é para lhe poder proporcionar uma vida melhor.

Ao meu irmão Miguel, que sempre me disponibilizou apoio e paciência incondicional, tendo ajudado muito na realização deste trabalho.

Às minhas colegas de trabalho, Carla Amaral, Catarina Maia, Cláudia Guerreiro e Susana Sousa, um muito obrigada pelo apoio, simpatia e paciência ao longo destes últimos tempos mais conturbados.

Agradecer também às minhas amigas que sempre apoiaram e valorizaram esta minha opção, Ana Filipa Máximo e Paula Santos, um muito obrigada.

Às minhas amigas de percurso académico, que me apoiaram incondicionalmente mesmo com altos e baixos, superámos em grande, Gina Santos, Graça Santos e Inês Ferreira.

Por fim agradeço a todos os que tornaram este trabalho possível. Um muito Obrigada!

Resumo

A presente investigação teve como objetivo desenhar um programa de prevenção de transgressões juvenis, direcionado para a promoção do desenvolvimento de competências pessoais e sociais, de modo a prevenir a exclusão social e orientar os jovens, auxiliando-os a desenvolver *insights*, de forma a conseguirem alcançar os seus objetivos, descobrindo ainda a sua vocação profissional. Este programa teve como população alvo os jovens inseridos no programa *SportBosco*, jovens estes carenciados de apoio psicológico, curricular e motivacional. Foi concebido para ser desenvolvido em horário extracurricular na Escola Salesiana de Manique, mas facilmente adaptado a qualquer escola; foi direcionado para jovens, com idades compreendidas entre os 12 e 16 anos, mais precisamente para o terceiro ciclo, uma vez que é nesta fase da adolescência que os jovens têm uma maior tendência para entrar na via da transgressionalidade perdendo os objetivos de vida. Este projeto foi desenhado para ser aplicado por uma equipa multidisciplinar, pois é a junção dos vários saberes que torna possível apoiar os jovens em todas as frentes, psicológica, motivacional, educacional e social.

Palavras-Chave: Adolescência; Transgressionalidades; Desenvolvimento de Competências; Prevenção

Abstract

This research aimed to design a program to prevent juvenile transgressions, aimed at promoting the development of personal and social skills in order to prevent social exclusion and guide young people helping them to develop insights, so they can achieve their goals and help them discovering their vocation. This program has targeted the young population in *SportBosco*, because these teenagers have several disadvantages like, psychological support, educational and motivational. It was designed to be developed in extracurricular time in the Salesian School of Manique, but easily adapted to any school; was directed to young people aged between 12 and 16, more precisely to the third cycle, since it is at this stage of adolescence that young people are more likely to go towards transgression losing life goals. This project was designed to be applied by a multidisciplinary team, it is the merge of several knowledge's that makes possible to support young people in all fronts, psychological, motivational, educational and social.

Keywords: Adolescence; Transgression; Skills Development; Prevention

Índice

Introdução	10
PARTE A – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	12
1.1 Teorias da transgressionalidade	13
1.1.1 Delinquência juvenil.....	18
1.1.2 A reforma da justiça juvenil.....	25
1.2 Fatores de risco, proteção e resiliência.....	27
1.2.2 O Grupo de pares e a transgressão, fatores de risco e proteção	34
1.2.3 A Escola e a transgressão, fatores de risco e proteção	38
1.3 – A Adolescência.....	40
1.3.1 A Família.....	47
1.3.2 O Grupo de pares	55
1.4 Breve abordagem teórica ao conceito de exclusão social e pobreza	58
1.4.1 Pobreza e exclusão social	58
1.4.2 Conceito de desfiliação e desqualificação social	62
1.4.3 Integração e inclusão sociais.....	63
PARTE B – LEGITIMAÇÃO	66
2.2 O empowerment e o papel do psicólogo nos programas de prevenção	68
2.3 Coping, uma estratégia a utilizar	69
2.4 Desenho do programa: contexto de aplicação e objetivos gerais	72
PARTE C – METODOLOGIA	82
Cartografia do Programa	89
1. Identificação do consórcio	89
1. Apresentação do programa	89
2.1. Contexto de intervenção: enquadramento geral e área geográfica de implementação do programa.....	89
2.2. População-alvo/destinatários.....	90
3. Planificação do programa.....	91

3.1. Objetivos gerais	91
3.2. Objetivos específicos	91
3.3. Indicadores.....	92
3.4. Instrumentos de avaliação	92
3.5. Desenvolvimento do programa.....	92
4. Estrutura organizativa e gestão do programa	94
4.1. Constituição da equipa.....	94
4.2. Parcerias.....	94
4.3. Duração/Calendarização	95
5. Supervisão técnica	96
6. Avaliação interna do programa	96
7. Avaliação externa	96
Considerações finais.....	97
Referências Bibliográficas e Bibliografia	99
APÊNDICES	i
Apêndice I	ii
Apêndice II.....	iii
Apêndice III	iv
Apêndice IV	v
Apêndice V	vii
Apêndice VI	viii
Apêndice VII.....	ix
Apêndice VIII	x
Apêndice IX	xi
Apêndice X.....	xii
Apêndice XI	xiii
Apêndice XII.....	xiv
Apêndice XIII	xv

Introdução

O presente estudo tem como objetivo a construção de um programa de prevenção de transgressionalidades juvenis, em que se pretende promover estratégias que permitam aos jovens desenvolver as suas competências pessoais e sociais, permitindo-lhes uma forte integração social. Promover-se-á o *empowerment*, utilizando estratégias psicoinclusivas, assentando este projeto na motivação para a participação dos destinatários.

As teorias criminológicas permitem compreender melhor os conceitos de crime, desvio ou transgressão. Porém, devido à grande diversidade de teorias, neste estudo serão referidas as que respeitam ao conceito de transgressão juvenil. Deste modo, podemos referir que a transgressão juvenil coaduna-se à infração de qualquer norma social (Ferreira, 1997; Igra e Irwin, 1996). É possível concluir que a definição de transgressão é vasta, e não se limita à infração das normas jurídicas. Estes comportamentos são mais prováveis de ocorrer durante a fase da adolescência, e, de acordo com alguns autores, esta ocorrência deve ser compreendida como funcional, intencional e essencial ao desenvolvimento adequado do adolescente (Jessor, 1992; Laranjeira, 2007).

De acordo com Matos, Negreiros, Simões e Gaspar, 2009, foi realizado um estudo, que possibilitou afirmar que a promoção de competências é uma estratégia eficaz na prevenção da transgressão. Foram identificados vários fatores de risco e de proteção, que podem aumentar ou atenuar a probabilidade de ocorrência de transgressões. Estes fatores devem ser agrupados nas categorias familiares, escolares, individuais e de grupos de pares. É de grande relevância tê-los em conta na construção de um programa de prevenção.

Evolutivamente, as famílias têm desempenhado as suas funções de diversas formas, mediante os contextos históricos, sociais e culturais, com a cooperação da comunidade, da Igreja e do Estado. As funções que lhes estão cometidas consistem basicamente no desenvolvimento e proteção dos seus membros, auxiliando-os na sua integração e adaptação a uma determinada cultura (Minuchin, 1982). Tal como a definição de família, também o conceito de adolescência tem sido mutável, não existindo uma concordância entre autores, relativamente à duração da mesma (Simões,

2007). A adolescência é comumente definida por um período de instabilidade e desorganização, possibilitando a ocorrência das transgressionalidades como forma de lidar com esta agitação. Contudo, muitos dos problemas decorridos na adolescência devem ser vistos apenas como formas exploratórias, necessárias ao desenvolvimento do sujeito.

A família de hoje é considerada uma estrutura da sociedade, que realiza as suas funções através das instituições que desenvolveu, especificamente escolas, hospitais, centros sociais e de acolhimento, centros de lazer, entre outros, tendo-se tornado dependente destas para a realização das suas competências (Ramos, Mendes, Silva & Porfírio, 2012). Uma vez que a vida familiar não faculta, a muitos jovens, um apoio firme, estes procuram, na escola, o apoio para preencher as suas lacunas, na área das competências pessoais e sociais. Contudo, muitas vezes, as escolas também não se encontram preparadas para responder a este pedido, necessitando assim de uma parceria, saúde/escola, e de uma maior envolvimento da comunidade em redor.

Surgiu, pois, a necessidade de intervenção da Psicologia Forense e da Exclusão Social com a população adolescente em que se verifiquem problemas no âmbito da exclusão, especificamente a ausência de competências pessoais e sociais, que lhes permita sair do ciclo em que se encontram, para que consigam encontrar melhores condições de vida, tornando-se jovens ativos e empreendedores na sociedade atual, não dependendo de instituições para a sua própria sobrevivência.

A dissertação encontra-se dividida em partes: a Parte A – Fundamentação Teórica, onde se procura expor o fenómeno da transgressão juvenil e as componentes que abarca, desde fatores de risco e proteção, fator família, grupo de pares e escola; a Parte B – Legitimação do programa e sua pertinência; Parte C – Metodologia, que explana a metodologia utilizada para elaboração do programa; Parte D – Cartografia, que, por último, refere a população alvo, o contexto de intervenção, a planificação do programa, as ações a desenvolver e a gestão do programa.

É esperado que este estudo possa contribuir para o aumento dos conhecimentos técnico-científicos sobre as temáticas e estratégias que facilitem a inclusão dos jovens, na sociedade em que se encontram.

PARTE A – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Teorias da transgressionalidade

Para uma melhor compreensão do complexo de problemas desta investigação, é relevante uma abordagem inicial ao tema da transgressionalidade e explicar o conceito de subcultura delinquente. A teoria de Cohen encara a subcultura delinquente como resposta do grupo de pares à frustração de desenquadramento do estatuto social que lhes é exigido ter, ou que do prisma social, é anunciado aos indivíduos, no emaranhado selvático do capitalismo, de mercado selvagem e da conversão do consumo em entidade divinizada (Lipovetsky, 1989); assim, o grupo rejeita os valores da classe média, e adota outros comportamentos que, para o grupo, são mais vantajosos, incentivando o comportamento delinquente (Giddens, 2004). Entre 1920 e 1930, surgiu, na escola de Chicago, a Ecologia Criminal, dando início ao estudo da criminologia na América. O principal objetivo deste estudo, inicialmente, era compreender os problemas da subcultura delinquente, o seu trajeto e as taxas de criminalidade (Dias & Andrade, 1997).

A Teoria do Laço Social Hirshi (1969) é fundamental para explicar os comportamentos desviantes em adolescentes. Segundo o autor, quando os laços vinculativos são praticamente inexistentes, e a vinculação à sociedade é fraca, principalmente com os pais e/ou grupo de pares, o jovem poderá desenvolver uma maior predisposição para a prática criminal. Ou seja, a contrariedade às normas sociais depende da firmeza existente nas vinculações, consonância e consenso que o jovem desenvolve entre o seu *Self* e a sociedade (Born, 2005).

De acordo com Hirshi (2002), as principais componentes ao laço social são a vinculação, a dedicação, o investimento e as crenças. A vinculação baseia-se nos laços criados com os pais desde o nascimento, que permitirá, seguir e respeitar normas idênticas aos seus progenitores. Mais tarde, na fase da adolescência, o adolescente irá sofrer a pressão das normas sociais, tornando-o subjugado. A vinculação aos pais e sociedade, e o respeito pelas normas por si impostas, ampliar-se-ão ao contexto escolar, ao grupo de pares, e à restante sociedade. Quanto maior a importância que o adolescente der à opinião dos outros sobre si, (aspeto qualitativo), e a quantas mais instituições convencionais ele esteja ligado, (aspeto quantitativo), maior será a vinculação (Siegel, 2012; Hirshi, 2002). A dedicação consiste no empenho do jovem nas atividades

convencionais como a escola e a ocupação de tempos livres bem como a interação com a comunidade. A escolha pela entrada no mundo criminal vai depender do interesse pelas atividades convencionais, onde ele fará a análise entre as vantagens e desvantagens da prática transgressiva. A passagem ao ato criminal varia também consoante o tempo que o jovem gasta para se ocupar das atividades convencionais, numa relação de proporcionalidade inversa. Quanto mais tempo ele dedicar a estas, menor será a tendência para se iniciar no mundo desviante; por conseguinte, estará assim mais vinculado às normas convencionais (Siegel, 2012). A incursão na via transgressiva depende, igualmente, da adesão do adolescente às normas sociais e a credibilidade que lhes atribui. Quanto menor a vinculação às normas sociais e a vinculação às instituições convencionais, maior a probabilidade do surgimento desta conduta (Cusson, 2006). Assim, de acordo com Gonçalves (2008), a teoria de Hirshi pretende admitir a possibilidade de que todas as pessoas têm dentro de si um potencial desviante; porém, o despoletar para esta via depende dos laços sociais estabelecidos, da vinculação às instituições convencionais, do seu envolvimento nas atividades convencionais e com a boa assimilação das normas sociais.

Outra teoria que conduz ao entendimento da delinquência juvenil é a teoria da anomia, que se traduz na ausência de normas. Durkheim (cit. Cusson, 2006) explica a vinculação com uma determinada comunidade através dos termos Anomia e Densidade Moral. A densidade moral refere-se à presença de valores, estabelecendo laços sociais, enquanto a anomia é o seu oposto. Segundo o autor, a anomia tem, como princípio, a ausência de coesão social. A anomia e a diminuição da densidade moral são responsáveis pela manifestação de determinadas patologias ou perturbações mentais, onde o suicídio tem uma probabilidade de ocorrência muito grande, uma vez que o jovem, ao não se enquadrar na sociedade em que está inserido, sente-se com total ausência de uma estrutura social, desamparado, e sem saber que sentido deve dar à sua vida, optando em alguns casos por pôr termo à mesma (Born, 2005).

Mais tarde, Merton (1938) reorganiza a teoria de Durkheim (1895). Segundo o autor, o conceito de anomia emerge quando existem diferenças socioeconómicas vivenciadas por indivíduos de uma dada sociedade, provocando a revolta dos mais desfavorecidos contra os indivíduos que se encontram em situações economicamente mais favoráveis. Assim, estes seres anómicos optam por contrariar as normas sociais

através da prática criminal, com o intuito de adquirirem os mesmos benefícios das classes mais favorecidas, da forma que mais lhes convém, não olhando a meios para atingir os fins desejados (Cusson, 2006).

Surgiu, criada por Sutherland e Cressey, a teoria da Associação Diferencial que advoga que a pluralidade dos comportamentos delinquentes é apreendida, aquando do contacto com elementos e padrões que predominam num determinado ambiente físico e social. Quando os jovens se encontram em bairros calmos e onde a socialização é positiva, os comportamentos prevaletentes baseiam-se em regras e valores positivos, interagindo, em conformidade, com as normas sociais. Nos bairros onde predominam ambientes de delinquência, os comportamentos delinquentes são vistos como parte integral da cultura bairrista. No âmbito geral, a teoria de Sutherland e Cressey (1996) explica que a sociedade associa o comportamento criminal quando um jovem se vincula a um grupo de pares ou quando os jovens estão inseridos em famílias com condutas desviantes, considerando que desenvolvem aptidões para a prática de crimes. Este sistema de aprendizagem envolve os mesmos mecanismos do sistema de aprendizagem de comportamentos não criminosos (Cusson, 2006). Uma das premissas principais desta teoria indica que a prática criminal, além de ser impelida por impulsos, motivações e atitudes, deve-se à existência de crenças favoráveis à violação das normas legais, levando o adolescente a optar pela via da delinquência (Siegel, 2012). Esta teoria foi reformulada por Akers (1979), focando-se no processo de imitação de comportamentos. A imitação é proveniente do processo de aprendizagem por observação e é um decurso fulcral para a conduta desviante, porque, se o jovem observar que determinado comportamento resultou em sucesso, ele irá apreendê-lo como tal e, terá tendência para o reproduzir mais tarde ao longo do processo de desenvolvimento.

Para complementar os modelos explicativos da transgressionalidade surge a Teoria da Rotulagem, que postula que o comportamento criminal é fruto do rótulo, que os dispositivos de controlo formal e informal imputam aos indivíduos. Estabelece-se uma associação entre o comportamento criminal e o rótulo atribuído ao ator do comportamento. Por norma, as pessoas com estes rótulos são pobres, com pouca influência na sociedade e vitimizados pelas instâncias de controlo (Siegel, 2012). A pessoa que comete um ato de desvio possui consciência da condenação social face aos seus atos e, quando rotulado como delinquente, experimenta o sentimento do estigma e

da marginalização criadas pela sociedade, tornando-se um alvo de pressão social, que o leva a assumir os rótulos criados pela sociedade (Kelly, 1977). Este período permite ao adolescente reavaliar o seu autoconceito, interiorizando a ideia de que é um criminoso, enraizando-se no mundo criminal. A associação a grupos de pares desviantes ou subculturas delinquentes é frequente, agravando o seu comportamento criminal (Akers & Sellers, 2009).

De acordo com Lemert's (1967 cit. Siegel, 2012), o enraizamento criminal explica-se através dos conceitos de desvio primário e secundário. O primeiro está envolto em atos desviantes, com pouco significado, e com pouca influência, sobre a pessoa que os comete, ultrapassando rapidamente esta fase, embora possa ocorrer a rotulagem de transgressor pela sociedade. O segundo diz-nos que o ato criminal baseia-se num mecanismo de defesa face à reação social negativa perante o próprio, podendo levar à continuidade ou intensificação desses comportamentos. O desvio primário pode evoluir para o secundário, cujos atos serão alvo de recriminação social, e os pais poderão ser culpabilizados pelo ingresso do filho na subcultura desviante. Lemert (1972) faculta-nos uma ideia fundamental, considerando importante a premissa da Teoria da Rotulagem. O autor diz-nos que, quando se exerce uma tentativa de controlo, através de tratamento ou castigo, ainda se reforça mais a continuidade do comportamento transgressivo. A estigmatização, associada à teoria da rotulagem pode, em casos extremos, conduzir à exclusão social. Por fim, Tannenbaum (1938), menciona a estigmatização do comportamento do delinquente e indica que estes comportamentos, durante a adolescência, regem-se pelo prazer, jogo e aventura, não sendo de cariz patológico. Nesta situação, os adultos estigmatizam o ato e o ator (Cusson, 2006).

De acordo com a revisão da literatura, existe uma relação idade/crime. Os estudos têm revelado que existe uma ligação entre a idade e a prática criminal, comprovando que, à medida que a idade aumenta, há um abrandamento, ou mesmo abandono, da prática criminal. É na fase da adolescência que se verifica um acréscimo da conduta criminal, atingindo o seu pico pelos 17 anos, verificando-se em seguida um decréscimo na idade adulta (Negreiros, 2008). De acordo com a Teoria da Tendência Criminal, a conduta criminal varia, consoante a idade e o seu início. A continuidade ou interrupção desta via relaciona-se com fatores maturacionais, desenvolvimentais, sociais ou biológicos, impelindo o adolescente para uma possível ocorrência deste tipo de

comportamentos. Quanto mais precoce for o início na via do desvio, maior a probabilidade de manter os comportamentos na idade adulta; quanto mais tarde iniciarem estes comportamentos, especificamente na adolescência, menor a probabilidade dos comportamentos se manterem pela vida adulta; este tipo de comportamentos cessa no final da adolescência, como resultado de um efeito de maturação (Negreiros, 2002).

Estes pressupostos vão de encontro às tipologias de Delinquência Limitada à adolescência e de Comportamento Antissocial Persistente referenciados por Moffitt (1993). A Delinquência Limitada à Adolescência tem como tempo de vida essa fase, resumindo-se por atos simplesmente instrumentais, possíveis de controlo, e utilizados em situações circunstanciais, surgindo a necessidade de recorrer a estes comportamentos pelas vantagens que trazem, variando de acordo com a necessidade do jovem para a sua prática. Estes comportamentos surgem por exigência de um grupo de pares, no qual o jovem tenta a sua integração, pela necessidade de se afirmar no seu grupo de pares, ou para enfrentar os pais, afirmando a sua posição e independência dos mesmos. Englobam-se nestes comportamentos atos como pequenos furtos, agressões físicas e/ou verbais aos colegas. Esta fase costuma ocorrer por volta dos 11 anos, apresentando-se comportamentos completamente díspares dos demonstrados na infância. No final da adolescência, com a maturação quase terminada e em prol de objetivos profissionais, familiares ou sociais, o jovem abandona a conduta ilegal (Born, 2005; Moffitt, 1993). Ao contrário destes jovens, existem outros, que manifestam comportamentos como a impulsividade e ausência de controlo sobre os seus atos. Estes comportamentos, denominados antissociais, têm um início precoce, surgindo na infância, com um agravamento progressivo da conduta criminal e da gravidade dos seus atos, permanecendo ao longo da adolescência até à idade adulta (Born, 2005). De acordo com Moffitt (1993), esta tipologia denomina-se por comportamentos Antissociais Persistentes, e estarão associados a défices neuropsicológicos, que, em conjunto com a presença de ambientes educacionais desfavoráveis ou desviantes, despoletarão uma carreira criminal que subsistirá por toda a vida do adolescente. É comum estes adolescentes apresentarem desde a primeira infância, défices de hiperatividade e de autocontrolo, défices cognitivos, dificuldades na aprendizagem e integração no contexto escolar. Têm dificuldade em estabelecer relações, mantendo laços sociais pobres,

agregando-se a grupos de pares desviantes, que mantêm e privilegiam uma conduta criminal (Born, 2005; Feldman, 2001).

Por último, e de acordo com Agra e Matos (1997), existem quatro quadros explicativos das trajetórias juvenis: o quadro explicativo biológico, psicológico, sociológico e o sistémico e biopsicossocial. De acordo com o quadro biológico, o fenómeno criminal é explicado através de teorias que remetem para os fatores biológicos do indivíduo, como a anatomia, a fisiologia e características antropológicas. Atualmente, a tendência destas teorias vão no sentido de articular as variáveis biológicas com as variáveis educacionais e sociais. Contudo estas tendências não são homogêneas, surgindo dois modelos de integração biopsicossocial: o neo-positivista, que integra a estatística, procurando encontrar o peso relativo que cada um dos fatores exerce para a determinação do comportamento delinquente; o fenomenológico, que procura compreender, não as causas, mas, as significações do ato transgressivo (Agra e Matos, 1997).

1.1.1 Delinquência juvenil

Este tema tem sido alvo dos mais variados estudos nos últimos anos, refletindo a preocupação da sociedade. Em Portugal, foi no final da década de 90 que se despoletou a necessidade de entender este fenómeno, a transgressão juvenil (Santos, 2004).

De acordo com Moffitt (1993), as pessoas podem encetar o caminho no mundo da marginalidade nas mais diversas idades. Contudo, é na infância e na adolescência que acontece com maior frequência. Os motivos que originam a prática criminal são diversos e a contiguidade varia consoante fatores externos, fatores que sobrepujam o adolescente, como fatores do foro familiar ou social, e fatores internos, que se traduzem em fatores intrínsecos ao indivíduo (Moffitt, 1993).

Ao longo da vida, as pessoas, como seres sociais, passam por diversas fases. A infância e a adolescência são mais importantes para o desenvolvimento do processo de socialização. Durante a infância, as figuras de referência são os pais ou familiares diretos, e, na adolescência, o grupo de pares e todo o ambiente escolar que o rodeia, pois é aqui que passa grande parte do seu tempo (Born, 2005).

Durante a adolescência, o jovem conhece variadíssimas transformações, que passam por alterações biológicas, psicológicas e sociais. É nesta fase que o jovem desenvolve a identidade e personalidade, com base nas suas vivências, experiências e história pessoal. É suposto o adolescente adquirir maior autonomia, permitindo-lhe sair do controlo familiar para se inserir num grupo de pares, que será, a partir daqui, o foco mais importante para o processo de socialização e construção da identidade, substituindo assim os valores familiares pelo novo grupo, o grupo de pares (Prazeres, 2002). A família e o grupo de pares são, deste modo, imprescindíveis para o desenvolvimento da personalidade e identidade do jovem. Cabe-lhes ajudar a construir um percurso normativo ou desviante. Quando um jovem não consegue socializar com um grupo de pares, dando lugar à ausência de integração, acrescido de uma deficiente vinculação familiar, poderá vivenciar sentimentos de marginalização e exclusão, gerando a possibilidade de atos delinquentes, numa ocasião futura, que se poderão prolongar pela vida adulta (Born, 2005; Martinho, 2010).

As transformações biológicas e físicas geram sentimentos de insegurança, bem como as fortes alterações de humor e alternância de estados psicológicos. Todas as transformações vivenciadas pelo jovem, nesta fase, podem despoletar comportamentos como tendências agressivas, conflito face à autoridade, oposição, nomeadamente oposição parental. Poderão surgir condutas antissociais e desviantes, integrando o conceito de delinquência juvenil (Braconnier & Marcelli, 2000).

As normas sociais regulam a interação e o comportamento social. Abrangem costumes, tradições, padrões, regras, valores, modas, entre outros (Sherif, 1936, cit. Veríssimo, 2001). Definem os padrões comportamentais mais adequados a desenvolver pelos membros de uma sociedade (Veríssimo, 2001).

Existem três tipos de normas: as normas descritivas, que definem os comportamentos mais adequados, a ter numa determinada situação; as normas prescritivas, que definem o nosso comportamento mediante a perspetiva do outro, e consoante as regram morais do grupo, estando relacionada com a eventual aprovação da sociedade e das pessoas do grupo; e as normas subjetivas, que dependem do próprio sujeito, ou seja, variam consoante a perspetiva que cada pessoa tem, das expectativas que são esperadas do indivíduo numa determinada situação (Cialdini & Trost, 1998).

Para que ocorra uma transgressão é necessária a existência de normas, e um consenso social em relação a estas. Segundo Cusson (2006), as normas sociais são regras de conduta, desenvolvidas pelas sociedades, num determinado momento, sendo que o indivíduo está sujeito a uma sanção, aquando do incumprimento das mesmas.

Uma transgressão consiste na ocorrência de comportamentos diferentes dos predefinidos. Contudo, as normas, princípios, objetivos e limites estão sempre em mutação (Silva, 2004). As sanções servem para fortalecer as normas sociais, relembrando à população que, quando cometem uma transgressão, sofrem uma consequência (Martins, 2011). Já as sanções relacionadas com as normas sociais não contêm um carácter legal. Têm na maior parte das vezes de ser aceites sem contestações, e postas em prática por toda a sociedade (Cialdini & Trost, 1998). No entanto, para que as pessoas aceitem e cumpram estas medidas, devem conter um significado para o próprio, que vá de encontro aos valores sociais. Assim, a norma é um conjunto de valores, sob a forma de regra social (Born, 2005). Um sujeito é normativo ou desviante de acordo com a manutenção do seu *status* (o *status* valoriza-nos enquanto pessoas). A autoestima serve de barómetro para determinado sujeito agir de forma normativa ou desviante; em alguns sistemas a prisão é uma vergonha já num *gang* é sinal de que ele é forte e resistente. Nos subgrupos verificamos a manutenção e reforço da autoestima através de comportamentos desviantes. Surge ainda o processo de cálculo, onde o sujeito vai analisar quais as vantagens e desvantagens do seu ato. Depois de pensar nos motivos que o levam a cometer determinado ato, internamente ele vai pensar que vai cometer determinado ato e que este terá determinada consequência, ele vai então analisar se isso lhe traz ou não vantagens, ou, quais os benefícios que daí provém, custo versus benefício.

A situação ideal seria a aprovação unânime das normas sociais. Porém, dada a baixa probabilidade desse acontecimento, tende a aparecer as subculturas, que defendem valores e regras diferentes, criando uma pluralidade de normas. Uma subcultura rege-se por um modo específico de pensar, agir e comunicar, que diverge da restante sociedade, apreendida e compartilha por um grupo de pessoas (Selosse, 2001).

Contudo, é impossível as pessoas cumprirem à risca todas as regras existentes, bem como o total desrespeito pelas mesmas. É legítimo afirmar que qualquer pessoa pode, num determinado momento, transgredir uma norma social (Giddens, 2004) e que,

mesmo nas subculturas, além das normas desviantes, são seguidas normas convencionais (Born, 2005).

De acordo com Giddens (2004), o desvio é definido como um comportamento, que foge às normas, aceites por um grupo ou sociedade; ou seja, as atitudes ou comportamentos vão contra o modo de agir e as expetativas de determinado grupo ou sociedade (Sampaio, 2010). Durkheim (1897), considera que o desvio é essencial para o equilíbrio social, pois enfatiza as normas sociais e enaltece a coesão (Cusson, 2006).

O comportamento desviante assenta na violação das expectativas e normas defendidas pela sociedade, mesmo que não estejam tipificadas na lei (Nunes, 2010); sendo, assim, um conceito que se aproxima do desvio, aqui designado por transgressão. A transgressão pode ser compreendida como a violação de qualquer norma social, que abrange diversos comportamentos, não sendo obrigatoriamente ilegal, mas reconhecida pela vertente social. Foram criadas regras mínimas pelas Nações Unidas para a administração da Justiça de Menores, de molde a construir um sistema mais justo para os jovens que entram em conflito com a lei (Santos, 2004).

Os jovens podem ser classificados como desviantes ou transgressores. O desviante é aquele que comete um comportamento transgressivo, ficando, deste modo, rotulado pela sociedade, pois são tidos em conta fatores como o estatuto social, sexo, idade, etnia, nível socioeconómico e cultural (Selosse, 2001). O conceito de transgressão é uma constante, uma vez que as normas sociais estão constantemente em atualização; por exemplo, a prática da prostituição não é legal mas também já não é considerada crime (Silva, 2007). É necessário salientar que transgressão e crime não são sinónimos, uma vez que a transgressão não está limitada ao que é estipulado pela lei (Cabié, 1999). Este conceito abarca comportamentos que incluem o consumo de substâncias, comportamentos agressivos e a prática de diferentes atos delinquentes, entre outros. Foram propostas quatro categorias de comportamentos problemáticos na adolescência, que podem fundamentar a diferença entre transgressão e delinquência: os comportamentos imprudentes, como a condução de um veículo sem carta de condução ou consumo de substâncias; conflituosos, com desafio da autoridade; clandestinos, tais como furtos ou fraudes; e manifestos, como o vandalismo ou a violência (Le Blanc, 2008).

Encontram-se na literatura vários conceitos de transgressão, sendo, no entanto, referida como delinquência. Mas, ao contrário da delinquência, que, na ótica jurídica, refere-se aos jovens menores de idade que cometem atos, posteriormente punidos por lei (Negreiros, 2008), a transgressão envolve todas as infrações a qualquer tipo de normas e expectativas sociais.

O desenvolvimento e evolução da transgressão compreende três trajetórias distintas: trajetória do conflito com a autoridade, que surge em idades precoces e traduz-se na desobediência; a trajetória coberta, envolvendo roubos, mentiras e evoluindo para a destruição de propriedades, iniciando-se como moderadamente grave e podendo terminar com delinquência grave, e trajetória aberta, que tem início com pequenos atos de violência, e pode terminar com a morte do outro (Stouthamer-Loeber *et al.*, 2001). Estas trajetórias vão-se agravando, assim como a sua severidade, mas nem todos evoluem até ao ponto máximo de cada fase (Moisseeff, 1999).

Não existe apenas uma teoria que explique profundamente o que é a delinquência. A delinquência é um tema vasto, podendo ser definido de variadas formas, pela perspetiva psicológica e desenvolvimental, social, jurídica e clínica. A delinquência pode gerar comportamentos neutros, prossociais, associais e antissociais, onde estes últimos dois são considerados como delinquentes, dependendo da avaliação da intenção, ou seja, intenção de culpa ou dolo. Para que tenha conotação negativa, tem de ter sido designado por alguém no corpo social (Marques, 2005). De acordo com o enquadramento legal, é considerado crime todo o ato que viola as normas previstas na lei penal (Oliveira, Gomes, Pontes & Salgado, 2009). A Lei Tutelar Educativa Lei n.º 166/99 de 14 de Setembro especifica que “A prática, por menor com idade compreendida entre os 12 e os 16 anos, de facto qualificado pela lei como crime dá lugar à aplicação de medida tutelar educativa em conformidade com as disposições da presente lei.”. Logo, o fenómeno da delinquência juvenil aglomera os atos qualificados pela lei como crime, praticados por jovens, entre os 12 e os 16 anos, onde estes precisam de ser educados para o Direito, bem como aprender, de forma digna e responsável, o enquadramento na vida em sociedade (Santos, 2004). Contudo, a definição de delinquência não se limita ao âmbito legal, abrangendo o social, uma vez que a sociedade se rege por normas culturais e ela própria já traz uma bagagem

temporal de comportamentos considerados antissociais, e que violam as expectativas sociais bem definidas (Kazdin & Buela-Casal, 2001).

Segundo Sellin e Wolfgang (cit. Cusson, 2006), foi realizado um estudo em que se pretendia avaliar como a gravidade dos delitos era percebida pela população, concluindo que, quanto maior for a gravidade do ato, maior a viabilidade de ser considerado crime e condenável. A título de exemplo, foi considerado que um homicídio, cometido na sequência de um assalto, é mais grave do que uma violação, e um assalto à mão armada é mais grave, caso exista posse de arma de fogo. Concluindo, o fator social tem grande influência, quando se quer definir a delinquência, mudando a perspectiva, consoante a sociedade que se estuda.

Segundo Bandura e os seus colaboradores (cit. La Rosa, 2003) foram realizadas diversas experiências, concluindo que a maioria dos comportamentos aprendidos ocorre através da aprendizagem social por observação, mediante modelação. A criança observa, imita e posteriormente molda os seus comportamentos, integrando-os na forma como interage/reage. Estudos realizados por Bandura (1986, 1990, 1991, 1996, 1997, 1999, 2002, 2004, 2006) sobre a agressividade demonstraram que as crianças, quando expostas a comportamentos agressivos, têm propensão a reproduzi-los, assim como evidenciam novos tipos de comportamentos agressivos, indiciando que a exposição de uma criança a modelos agressivos permite-lhe adotar comportamentos de agressão (La Rosa, 2003). Podemos afirmar que, quando uma criança ou jovem está exposta continuamente a um ambiente social desestruturado, a adoção de comportamentos agressivos será mais provável. Esta perspectiva vai de encontro à perspectiva desenvolvimental de Born (2005), que afirma que as lacunas, no processo de aprendizagem e socialização das pessoas, são responsáveis pelo costume de atos delinquentes e pela probabilidade de ingressar no mundo da desviância.

A nível psicopatológico, a delinquência juvenil é definida como uma perturbação do comportamento, onde se verifica um: “padrão persistente de comportamento antissocial, podendo interferir com diversos domínios da vida do indivíduo. Trata-se, assim, de um conjunto de comportamentos antissociais e de oposição, (roubos, violência física, crueldade, fugas) caracterizados por conflitos constantes com os outros” (cit Negreiros 2008, p.12). Pode-se dizer que o conceito de delinquência é o mais difícil de definir. Pode ser definido em função dos critérios

jurídico-penais, onde é considerado delinquente aquele que praticou atos que resultaram numa condenação pelos tribunais; ou pode ser analisado na vertente psicológica, definindo-se como um comportamento antissocial, tendo um peso maior para a sociedade (Negreiros, 2001).

De acordo com Cohen (1955), um conceito alternativo de delinquência poderá ser “violação das expectativas da maioria dos membros duma sociedade” (cit. Dias & Andrade, 1997). De acordo com a vertente criminológica, o parecer de delinquência juvenil é um tema vasto, podendo ser explicado por variadas perspetivas. Em suma, esta envolve uma larga série de comportamentos, que contrariam as normas legais e sociais, variando consoante a sociedade em que nos encontramos, os valores e formas culturais, as suas leis e as normas estabelecidas (Dias & Andrade, 1997).

A sociedade atribui, com frequência, um determinado significado para um certo comportamento, distinguindo-o da lei. A título de exemplo, o caso da condução insegura, apresentando excesso de velocidade, não é um comportamento criminalizável pela grande maioria da sociedade; porém, este comportamento é considerado crime pela lei, e o seu autor será alvo de uma pena consoante a gravidade do ato praticado (Morel, Boulanger, Hervé, & Tonnelet, 2001). É importante diferenciar comportamento antissocial e comportamento delinquente. Os comportamentos antissociais conglomeram os comportamentos que violam as normas e as expectativas sociais, não sendo, forçosamente, ilegais. Já o comportamento delinquente é usado quando se pretende aludir aos comportamentos que violam as leis, e que são tipificados como crime pela lei (Steinberg, 2001).

É legítimo afirmar que a transgressão juvenil é fundamental para o desenvolvimento do adolescente, sendo mesmo funcional, intencional e instrumental (Jessor, 1977). Pode também ser importante para a procura de originalidade, que conduz os jovens ao exagero e provocação (Braconnier & Marcelli, 2000); procura de autonomia em relação à família, aproximação ou identificação com o grupo de pares, bem como ganhar o seu respeito (Ingra & Irwin, 1996); é um momento de autodescoberta, avaliação das suas próprias capacidades e de sentir o risco (Pereira & Matos, 2008); pode ser uma forma de encarar a ansiedade e frustração; afirmação da personalidade e demais maturidade, e a recusa das regras impostas pelas figuras de autoridade (Jessor, 1992).

Embora algumas normas não sejam sempre claras para os jovens, isso não significa que os adolescentes transgressores não tenham consciência de que o seu comportamento não é o mais adequado; dão, simplesmente, mais importância às consequências a curto prazo (Ingra & Irwin, 1996). No entanto, pode ser o início de uma trajetória desviante para outros. Para estes jovens, a transgressão poderá prejudicar o desenvolvimento de algumas competências pessoais, como por exemplo a sua autoeficácia, o desempenho adequado do seu papel na sociedade e a preparação para a fase adulta (Jessor, 1992). É, por isso deveras importante, diferenciar as transgressões que têm o papel adaptativo, e as que prejudicam o desenvolvimento do adolescente.

A transgressão juvenil torna-se disforme quando o adolescente se afasta da comunidade e do seu papel social, não partilha de interesses com os que lhe estão próximos e se sente incompreendido e rejeitado socialmente (Baumrind, 1966). Deve-se ter sempre em conta a fase do adolescente, quando analisada a sua conduta (Reppold, Pacheco, Bardagi & Hutz, 2002); além dos comportamentos transgressivos que podem ocorrer, e da sua fase de desenvolvimento, torna-se necessário avaliar a durabilidade destas condutas, a intensidade e as causas mais importantes (Moreira, 2005).

Outro fator importante a frisar é o género do jovem que comete uma transgressão. É esperado que estas condutas sejam mais frequentes nos rapazes (Negreiros, 2001; Simões, 2007; Le Blanc, 2008); contudo, é necessária uma avaliação quantitativa e qualitativa, pois o padrão de transgressão e comportamento diverge entre os géneros. Normalmente os rapazes participam em lutas, roubos e vandalismo, enquanto as raparigas mentem, cometem fugas, faltam à escola, podendo iniciar-se no consumo de substâncias e prostituição (Nation *et al.* 2003). A visão destes atos também é influenciada pelo estigma social, sendo que estes comportamentos são, por norma, mais facilmente aceites quando cometidos por rapazes, uma vez que a mulher está associada à fragilidade e beleza (Veiga, 1996).

1.1.2 A reforma da justiça juvenil

Até ao século XVIII, o crime e a doença mental eram alvo de medidas semelhantes e bastante pesadas. Foi Pinel (1745-1826) que iniciou a primeira tentativa de diferenciar os transgressores com perturbação mental, daqueles que não a possuíam (Nunes, 2010). Foi a partir da primeira metade do século XX que se confirmou

internacionalmente a necessidade de diferenciar a criança do adulto a nível legal, criando-se normas jurídicas distintas. O estatuto de criança e jovem foi alterado, passando a usufruir de direitos e deveres específicos. A transgressão juvenil passou a ser considerada a nível legal, após a criação do sistema de justiça de menores (Ferreira, 1997). A 1 de janeiro de 1911, a proteção de menores em Portugal assumiu uma enorme importância com a publicação do Decreto que criou as Comissões de Proteção. Porém, foi a Lei de Proteção à Infância (LPI) de 27 de maio de 1911, que iniciou a organização de um sistema judicial de proteção às crianças e jovens (Tomé, 2010). Portugal colocou-se assim há 100 anos na vanguarda no que respeita à proteção das crianças, ao criar, após a implantação da Primeira República, em 1910, a Lei das Tutorias da Infância (LPI), diferenciando a criança do adulto. Foi instituída a primeira Tutoria de Infância, que mais tarde deu origem aos atuais Tribunais de Família e Menores (Abreu, 2010). Esta lei assenta na vertente educativa, preventiva, tutelar e subjetiva. De molde a configurar todas as normas referentes às crianças num único texto legal, foi criada, em 1962, a Organização Tutelar de Menores, abrangendo transgressores ou jovens em risco. Em 1978 foi efetuada a primeira revisão à lei, abrangendo, a partir daqui, a proteção de todas as crianças com idade inferior aos doze anos, ficando a cargo das comissões de proteção de menores, enfatizando a proteção social ao invés da judicial (Santos, 2004). Em 1996 começou a reforma da Organização Tutelar de Menores, com o propósito de diferenciar os menores considerados vítimas, ou em situações de risco, dos que cometem transgressões tipificadas como crime (Teixeira, 2008). Foram ratificadas três legislações distintas: Legislação sobre Proteção de Crianças e Jovens em Perigo, Lei relativa aos Processos Tutelares Cíveis e a Lei Tutelar Educativa. A Lei Tutelar Educativa (Lei nº 169/99) dependeu de uma reformulação dos mecanismos legais, levando a uma nova abordagem sobre a delinquência e como intervir (Gaspar, Carvalho & Matos, 2008). Contudo, apesar de a lei datar de 1999, só vigorou a partir de Janeiro de 2001 (Santos, 2004).

Consoante a situação e conduta do jovem, existem duas formas diferentes de intervenção (Santos, 2004): as medidas tutelares educativas, destinadas aos menores com idades compreendidas entre os doze e os dezasseis anos, que evidenciaram comportamentos criminais (Teixeira, 2008); e as medidas tutelares de proteção, que se destinam aos jovens em condição de perigo para a sua saúde, segurança, educação ou desenvolvimento (Santos, 2004). Ainda segundo o autor, o legislador português

considerou um tratamento diferente para os jovens que tivessem comportamentos transgressivos para as idades de 12, 16 ou 21 anos. Para aplicar a Lei Tutelar Educativa não basta uma simples transgressão, é necessária a evidência da quebra dos vínculos sociais, mais precisamente as normas penais (Rodrigues & Fonseca, 2003, cit. Santos, 2004). A Lei Tutelar Educativa aplica vários tipos de medidas tutelares, com diferentes graus de severidade. A medida mais leve consiste na admoestação (repreensão dada pelo juiz), enquanto a mais grave consiste no internamento num centro educativo, podendo este pode ocorrer em regime aberto, semiaberto ou fechado (Teixeira 2008).

O desenvolvimento e aplicação de programas de prevenção para a transgressão juvenil tem, como finalidade, evitar a aplicação das medidas tutelares educativas, bem como reduzir os comportamentos transgressivos. A transgressão juvenil retratada neste trabalho não se enquadra na quebra das normas legais, antes na eventualidade da rutura com a sociedade, conduzindo à exclusão social por ausência de competências pessoais e sociais.

1.2 Fatores de risco, proteção e resiliência

De modo a tornar compreensível o que vai ser exposto nos pontos seguintes é conveniente explicar alguns conceitos. De acordo com Kirby e Fraser (1997), o conceito de risco define-se como qualquer circunstância, ou evento, que engrandece a probabilidade de surgir, manter ou agravar um problema. Os fatores de risco podem ser assentes como “as características, variáveis ou acontecimentos que, caso presentes para um dado indivíduo, tornam mais provável que esse indivíduo desenvolva uma perturbação, quando comparado com um indivíduo selecionado, aleatoriamente, da população em geral” (Mrazek & Haggerty, 1994, cit. Pollard, Hawkins & Arthur, 1999, p. 145).

Nas investigações sobre os fatores de risco, associados aos comportamentos-problema na adolescência, como sejam consumos, violência, transgressionalidade, abandono escolar e comportamentos sexuais de risco, foram identificados os seguintes fatores. Os fatores intrapessoais, ou seja, fatores relacionados com a personalidade e respetivas perturbações; fatores psicológicos, nomeadamente atributos individuais como a passagem ao ato, agressão e raiva, ansiedade, extroversão e impulsividade, introversão, baixa autoestima, comportamento de oposição e procura de novas

sensações; fatores Micro-ambientais, arrolados com a estrutura familiar e a qualidade dos seus relacionamentos, comunicação intrafamiliar, comportamentos desviantes; e, por último na lista dos fatores, fatores Macro-ambientais, com fenómenos ligados à pobreza, situação profissional, grau de habilitações, qualidade habitacional e crime (Rhodes *et al.*, 2003).

Ainda no domínio da transgressionalidade, Losel, Bliesener e Kofert (1989, cit. Kaplan, 1998) mencionam que, desde 1950, têm sido feitas inúmeras investigações, que conduzem a um conjunto comum de fatores, articulado a carreiras delinquentes persistentes. Estes fatores incluem a criminalidade parental e fraca supervisão, atitudes passivas ou negligentes dos pais, má conduta disciplinar e inconsistente, grande número de agregado familiar e baixas condições socioeconómicas.

Contudo, ambas as teorias são relativas, uma vez que estes fatores variam em função das pessoas e das situações, o que é para uns risco pode não ser para outros, bem como os fatores de proteção não são válidos da mesma forma para todos os sujeitos. As circunstâncias de risco são episódicas, são momentos que podem mudar a vida das pessoas; consoante os contextos podem ou não potenciar os riscos. Na maioria das vezes o que explica um comportamento de risco é a idade, os objetivos de vida, os acessos tecnológicos como a internet, de entre outros, existe uma dialética própria nestes meios. Pode afirmar-se que os riscos mudam com os tempos, mas apesar de as práticas serem mais divulgadas nos dias que correm, continuam a ser semelhantes às que aconteciam antigamente. É preciso dotar as pessoas de capacidades cognitivas e capazes de se defender psicologicamente, para que a educação seja bem-sucedida. É sempre necessária uma análise aos quadros de risco que envolvem as crianças e os jovens.

O efeito cumulativo do risco é mais importante do que padrões específicos de risco (Gest, Reed & Masten, cit. Richman & Fraser, 2001). Estudos evidenciaram que grandes níveis de exposição ao risco estariam associados a um aumento da prevalência de comportamentos transgressivos, ou mesmo delinquentes (Pollard, Hawkins & Artur, 1999). Fraser, Richman & Galinsky (1999) explicam que o efeito cumulativo apenas sugere que os prejuízos da pobreza, racismo, discriminação sexual, violência doméstica e infantil, falta de competências parentais e outras circunstâncias negativas amplificam a possibilidade de surgirem diversos tipos de problemas e perturbações, onde os mesmos

defendem uma perspectiva global, onde sejam incluídos os riscos acumulativos e os indicadores de risco específico.

O conceito de fatores de proteção pode ser visto de duas perspectivas distintas. Pode ser considerado como fator antagónico aos fatores de risco, onde se aplica em populações de baixo e alto risco, ou como variáveis moderadoras, que reduzem os efeitos do risco, onde, aqui, o seu efeito em populações de baixo risco já pode ser inexistente ou, em conjunto com outras variáveis, poderá ter efeito cumulativo, aumentando assim o risco (Fraser, Richman & Galinsky, 1999). Contudo, existem algumas controvérsias com este conceito, uma vez que os avultados estudos existentes, sobre fatores de risco e proteção, não confirmam a explicação dos fatores de proteção, ao contrário dos fatores de risco. No entanto, tudo isto pode depender dos dados estatísticos, introdução de dados e sua análise. Aqui também se podem distinguir fatores distais e proximais, bem como os modelos cumulativo e interativo de funcionamento.

Foi proposta uma classificação tripartida dos fatores de proteção. Os fatores individuais, que englobam o temperamento e características da personalidade, tais como a capacidade de reflexão e de resposta, e a aquisição de competências cognitivas, que permitem uma resposta positiva às necessidades dos outros. De seguida, temos os fatores familiares, como a coesão familiar, a afetividade e a presença de uma figura cuidadora. E, por fim, fatores de suporte social, podendo este ser disponibilizado por um professor, um adulto de referência ou uma instituição de apoio, onde possam ser promovidos vínculos a uma comunidade com valores positivos (Becoña, 2006).

Por fim, o conceito de resiliência surge como uma nova perspectiva, que explica os resultados dos processos de desenvolvimento e vai além da tentativa de compreender as condições de vulnerabilidade das crianças, com um esforço para perceber o motivo, pelo qual algumas crianças conseguem desenvolver respostas adaptativas, mesmo estando submetidas à influência de fatores de risco (Fraser, Richman & Galinsky, 1999). Masten e Garmezy (1985) dão a seguinte definição para resiliência: “resiliência é o processo de, a capacidade para, o resultado (*outcomes*) de adaptações bem-sucedidas, apesar dos desafios e circunstâncias ameaçadoras” (p. 146). O conceito de resiliência inclui termos como invulnerabilidade, resistência ao *stresse*, mestria, plasticidade e ajustamento pessoa/ambiente (Kaplan, 1998). Ainda segundo o autor, os vários objetos de estudo na resiliência dividem-se em três categorias: perturbações emocionais,

problemas de comportamento e disfunções físicas. Os problemas de comportamento incluem os comportamentos de risco na adolescência. É importante frisar que existem jovens que, apesar de expostos a um colossal número de fatores de risco, conseguem ser bem-sucedidos e ajustados (Pereira, Mendonça, Neto, Valente, & Smith, 2004).

Apesar das várias definições do conceito, pode-se dizer que, de forma geral, a resiliência é a capacidade que as pessoas, expostas aos riscos, têm para ultrapassar as contrariedades com que se deparam, desenvolvendo mecanismos de adaptação eficazes (Masten, 2001). A resiliência não se cinge a uma só pessoa, mas a todas as pessoas, individuais e em grupo, e também como comunidades. Esta interação entre uma pessoa e os diversos subsistemas a si ligados, como os familiares e sociais, capacidade de lidar com o *stress*, fatores de risco e fatores de proteção. Por conseguinte, a opção entre modelos aditivos e modelos interativos deve ser analisada, mediante a influência recíproca entre fatores de risco e de proteção, com base numa abordagem multissistémica de oportunidades e desafios, postos à disposição das crianças e adolescentes durante as fases de desenvolvimento (Richman & Fraser, 2001).

Certas situações de risco como o nível de habilitações literárias, o estatuto social dos pais e a ausência de uma rede de apoio social e afetiva podem ser vistas como fatores negativos no desenvolvimento das crianças. Estas condições, em conjunto com uma fraca autoperceção e um jovem sem objetivos de vida, sem esperanças de ultrapassar a sua situação económica precária e sem contemplar que é possível alcançar um bem-estar subjetivo, podem agravar as condições básicas em acionar os processos de resiliência, superando as condições de vulnerabilidade em que se encontra (Poletto & Koller, 2008).

Quando se analisa o desenvolvimento de crianças e adolescentes em possível situação de risco, é essencial ponderar os contextos em que se encontram essas crianças, as suas relações com os familiares e grupo de pares e as relações com o ambiente. É preciso incluir, nesta análise, a fase de desenvolvimento em que se encontra e as correspondentes características individuais, de molde a compreender as suas fragilidades e potencialidades. Um estudo sistémico deve abranger todos os núcleos, processo, pessoa, contexto e tempo (Masten & Garmezy, 1985). Tal como os valores sociais, as normas não são universais e eternas, são pareceres relativos que dependem

do contexto e do espaço temporal onde estão inseridos, quer isto dizer, de uma eco-temporalidade, (Poiares, 2012).

Por fim, e ainda neste contexto, Jessor (1992) menciona a importância para o conceito de “risco” ou “estar em risco”, uma vez que, para o autor, os significados são diferentes. Para os adolescentes que já estão envolvidos em condutas de risco, “estar em risco” constitui um agravamento da probabilidade de riscos para a saúde e vida, bem como o comprometimento com o seu desenvolvimento futuro; estas condutas, conforme mencionado anteriormente, vão desde relações sexuais de risco, gravidez precoce, insucesso, absentismo ou abandono escolares, envolvimento em condutas de violência escolar, consumos, comportamentos transgressivos e problemas com o sistema jurídico-legal, como furtos, roubos, vandalismo e ofensas corporais. O significado “estar em risco” remete para um momento tardio no desenvolvimento do risco, onde os comportamentos de risco já se praticam. Nestes casos, o conceito de intervenção deverá ter como finalidade lidar com o problema, ou seja, prevenção secundária. Já no caso dos adolescentes que ainda não iniciaram comportamentos de risco (normalmente os adolescentes mais novos), “estar em risco” conduz-nos para os antecedentes e determinantes psicossociais, que poderão influir na probabilidade de o adolescente vir, de futuro, a exibir comportamentos de risco. Com estes jovens, o intuito da intervenção deverá ser o da prevenção primária, ou seja, estudar com os jovens a melhor forma de prevenir o início de comportamentos problema. Os jovens percecionam os comportamentos de risco como tendo custos e benefícios, que lhes permite completar várias funções psicológicas (Jessor, 1992, pp. 381-382).

1.2.1 A Família e a transgressão, fatores de risco e proteção

Compete à família incutir, no adolescente, quais os comportamentos mais adequadas em cada contexto, e quais os inadequados e suas consequências (Simões, 2007). É com a família que a criança treina os comportamentos, e a sua reprodução, certa ou errada, depende do reforço desta (Camacho & Matos, 2006). Pode-se dizer que é da responsabilidade da família exercer o papel de controlador informal, sendo esperado que os comportamentos reforçados não vão de encontro aos comportamentos transgressivos, muitas vezes valorados por determinados grupos de pares (Negreiros, 2001; Matos, Negreiros, Simões & Gaspar, 2009). Contudo, se os valores que os pais apresentam são de conduta desviante, estes irão funcionar como fator de risco.

De acordo com a literatura, as práticas ou estilos parentais são um fator de grande influência nos comportamentos dos jovens e na eventualidade de se relacionarem com a transgressão. Ao conjunto de atitudes, manifestações e reações dos pais, perante os filhos, designa-se por estilos parentais, que caracterizam o tipo de relação e interação estabelecido entre estes atores (Reppold, Pacheco, Bardagi, & Hutz, 2002). Os estilos parentais influenciam o fator comportamental do adolescente, desde as suas atitudes, objetivos de vida, desenvolvimento e sucesso académico, às competências cognitivas e sociais adquiridas (Camacho & Matos, 2006); definem os seus valores e modelam comportamentos e normas a seguir (Born, 2005); apoiam no desenvolvimento da autoestima e autoconceito, positivos ou negativos, e podem estar relacionados com o aparecimento de psicopatologia (Steinberg, 2001).

Existem diversos fatores emocionais e sociais, inerentes aos pais, que podem dificultar o seu relacionamento com os filhos, durante esta etapa de desenvolvimento. Estes fatores poderão levar à ausência de diálogo, de paciência e de atenção (Bronfenbrenner, 1996). Foi criado um modelo de classificação de pais: autoritários, onde temos pais rígidos e controladores com um ambiente emocional distante; permissivos, onde permanece a ausência de controlo e regras; e, por último, os democráticos, que tentam direcionar os filhos de forma racional e orientada, recorrendo ao diálogo, à partilha de informação, ao controlo do jovem mostrando que a sua perspetiva é a mais correta (Baumerind, 1987). No modelo autoritário, predomina um elevado grau de controlo e inflexibilidade, relacionado com os padrões de comportamento, punição e violência, como resposta à transgressão das normas definidas (Simões, 2007); as regras são impostas e inquestionáveis (Born, 2005); não existe diálogo, e ao jovem não lhe é permitido ter autonomia, interesses ou vontades próprios (Oliveira, Marin, Pires, Frizzo, Ravanello & Rossato, 2002). Estas características conduzem a um fraco relacionamento emocional familiar, e podem conduzir ao fracasso da aquisição das competências sociais, dificultando a interiorização dos valores éticos e morais (Urra, 2009). De acordo com Sprinthall e Collins (1999), nas culturas em que permanece o estilo mais democrático, permite um melhor desenvolvimento dos jovens, apresentando uma elevada autoestima, um sentimento de liberdade e independência e a predominância de um “*locus*” de controlo interno. Foi possível ainda perceber uma maior consonância entre as atitudes e comportamentos destes adolescentes e as atitudes parentais. Em contrapartida, o estilo permissivo pode conduzir a comportamentos de

rejeição parental e comportamentos antissociais. De acordo com Smetana (1987, cit. Sprinthall & Collins, 1999), que procurou definir a forma como pais e adolescentes definem as áreas de poder e autoridade, foram considerados três domínios no comportamento: convenções, decididos com base no acordo mútuo; atos morais, onde predomina a base do respeito pelos princípios universais; e pessoal, onde o comportamento se baseia no seu próprio pensamento e crença. O autor concluiu que pais e filhos estão de acordo, quanto à legitimidade do exercício da autoridade parental, sobre temas convencionais e morais, ao contrário dos temas de domínios pessoal e misto, onde os filhos consideram ser do foro pessoal e dependentes da sua capacidade de decisão.

De acordo com Sampaio (1994), a presença dos pais, na fase de desenvolvimento da infância para a adolescência, é tão ou mais importante do que noutra fase, uma vez que “o seu papel agora é de estar atentos, de mobilizar sem dirigir, de apoiar nos fracassos e incentivar nos êxitos, em suma, estar com eles e respeitar cada vez mais a sua individualização” (Sampaio, 1994, p.42).

De acordo com Schenker e Minayo (2003), estão referenciadas duas vias de início à transgressão, relacionadas com a família: quando a família tem comportamentos delinquentes e quando surge a rutura familiar. A primeira está relacionada com os comportamentos evidenciados pela família, incidindo na aprendizagem social neste contexto. As crianças e adolescentes aprendem a partir da observação direta do comportamento dos seus familiares, sendo-lhes inculcida uma conduta desviante (Schenker & Minayo, 2003). Relativamente à rutura familiar, predomina a quebra de vínculos entre os membros da mesma família, como um divórcio. O divórcio ou a separação entre progenitores, poderá conduzir ao enfraquecimento da família como controladores informais, conduzindo a uma maior probabilidade de ocorrência de transgressões (Loeber & Stouthamer, 1986). Quanto mais novo é o adolescente, maior a probabilidade de incidência na transgressionalidade. De acordo com Born (2005), existem ainda mais dois paradigmas, como a negligência relacionada com a ausência de supervisão e responsabilidade dos pais, e o conflito entre os progenitores, quando a corrente de educação diverge entre crenças e costumes a inculcar na criança.

É possível encontrar na família fatores de risco e de proteção, em relação à transgressão juvenil. Quanto aos fatores de risco, podemos nomear a monitorização e

supervisão desadequada, pouca comunicação familiar, violência doméstica (Sampaio, 2010); fraco investimento na vida familiar, vínculo débil ou mesmo inexistente entre os membros da família, uma disciplina irregular ou ineficaz (Le Blanc, 2008); negligência (Assis & Constantino, 2005); a criminalidade dos pais, ausência de valores e baixos níveis de instrução, a psicopatologia que algum dos progenitores possa ter, e repassar como herança genética, bem como a existência de relações conjugais conflituosas (Negreiros, 2001; Sampaio, 2010; Teixeira, 2008); a existência do fator desemprego, famílias monoparentais ou numerosas, gravidez na adolescência (Farrington, 1998, cit. Simões, 2007) e estratégias de educação punitivas ou coercivas (Vilelas, 2009). O conjunto destes fatores é muito importante no seu todo, mas importa salientar que é durante a adolescência que o jovem precisa de maior supervisão, disciplina e controlo informal, de maneira a evitar a ocorrência de transgressão. Como fatores protetores existem os vínculos familiares harmoniosos, com uma forte relação de confiança, a ausência de modelos transgressivos como modelos de aprendizagem, estratégias relacionais positivas e seguras (Le Blanc, 2008); forte capacidade de resolução de conflitos a nível familiar, com uma boa capacidade de comunicação entre os membros familiares, dedicação e apoio familiar, elevadas expectativas e apoio na autonomia do jovem (Sampaio, 2010); supervisão e práticas disciplinares adequadas com regras bem definidas (Rodrigues, 1997); controlo das atividades do adolescente com o grupo de pares fora de casa (Matos, 2008) e desaprovação da transgressão (Ferreira, 1999). É possível perceber, que é no ambiente família que o jovem pode encontrar os seus maiores desafios quanto à formação da sua personalidade; é aqui que irá, ou não, encontrar formas resilientes para ultrapassar as suas vivências. Apesar de os acontecidos serem marcantes na vida dos sujeitos, é possível discernir o certo do errado e não reproduzir no seu futuro relacional os seus vividos.

1.2.2 O Grupo de pares e a transgressão, fatores de risco e proteção

Tal como supracitado, o grupo de pares assume-se de extrema importância no período da adolescência, onde se privilegia o contexto de socialização. Tendo atingido enorme relevância para o estudo da transgressionalidade, graças à teoria da associação diferencial de Sutherland (1939). Esta teoria explana a conceção sociológica do comportamento criminal, na qual o autor afirma que o adolescente se torna delinquente quando entra em contato com pessoas do mesmo meio, onde a conduta criminal é algo

que se aprende, associando o comportamento criminal ao comportamento legal (Le Blanc, 2008).

Durante a fase da adolescência, o grupo de pares assume contornos diferentes da infância. Os jovens passam mais tempo juntos, os grupos funcionam de forma mais autónoma sem a supervisão dos adultos, aumenta o contacto com o sexo oposto e os grupos são geralmente maiores (Steinberg 1998, cit. Simões, 2007). O grupo funciona especialmente como partilha de experiências, informações e sentimentos entre todos, onde cada um vivencia diferentes situações e onde a partilha promove o sentimento de integração social e a aprendizagem de relacionamento social, de extrema importância para o bom funcionamento do adolescente na fase adulta (Matos & Carvalhosa, 2001). É nesta fase que o adolescente pode testar as suas competências e comportamentos (Matos, 2008).

O grupo de pares tem várias funções, durante a fase da adolescência, nomeadamente no que se refere à intimidade, ou seja, partilhar com alguém os seus desgostos, dificuldades, expectativas e sonhos, e encontrar alguém em quem ele se reveja (Schoen-Ferreira, Aznar-Farias & Silveiras, 2003); adquirir conhecimento que lhe permita construir a sua visão do mundo; ter companhia para realizar atividades de tempos livres e vivenciar experiências emocionais positivas (Ferreira, 1999); apoio na construção da identidade e autonomia, desenvolvimento de atitudes e opiniões, aprendizagem de gestão de conflitos ou capacidade de resposta (Matos, 2008); tem como função auxiliar o jovem a encontrar afeto, a sentir-se como parte de um grupo e a ter solidariedade (Teixeira, 2008); o grupo ajuda os jovens a protegerem-se, enquanto grupo, e a valorizarem-se, enquanto pessoas e membros do grupo (Silva, 2004); adquirem um estatuto, onde são, por exemplo, transmitidas referências e valores; desenvolve-se o contexto de aprendizagem social; fomenta-se a autoestima e experimentam-se novos comportamentos (Simões, 2007). Para que o adolescente se identifique com o grupo, está dependente da partilha e semelhança dos interesses, dos desejos e atitudes do grupo, bem como das suas motivações e necessidades (Walker *et al.*, 2007). O grupo de amigos não é escolhido ao acaso, já que o adolescente tem, em consideração, a similitude dos valores e do comportamento (Zacarés, 1997); a semelhança na idade, nos interesses e necessidades (Pereira & Matos, 2008).

O grupo de pares influencia o desenvolvimento individual do adolescente de duas formas diferentes: influências informais, onde o grupo engloba uma fonte de conhecimentos, relacionados com o comportamento, atitudes, valores e suas consequências, e transmite esta informação aos membros do grupo, permitindo legitimar as suas ações; e influências normativas, onde o grupo, como forma de pressão social, pretende que todos ajam da mesma forma, ou seja, seguindo um determinado padrão (Sprinthall & Colins, 1994, cit. Veloso & Matos, 2008). Ainda segundo os autores, para se entender a influência do grupo de pares sobre um adolescente em particular, é premente falar de dois processos sociopsicológicos: a comparação social, que trata da comparação de comportamentos entre jovens da mesma idade e a sua posição social, onde o adolescente tem o seu próprio *insight*, levando-o a tomar atitudes positivas, ou negativas, conforme a situação com que se defronta e os seus valores; e o processo da conformidade, onde o jovem adota os comportamentos do seu grupo, podendo o adolescente tomar aqui o mesmo comportamento que o seu grupo, por ter sido compelido a tal, ou por ser uma forma de recompensa ou punição dada pelo grupo. Durante a adolescência, alguns adolescentes são mais conformistas do que outros (Cantini, 2004). A principal diferença reside na crença do jovem de não possuir competências para realizar determinadas tarefas; quando um jovem se sente incompetente, facilmente segue as ordens que lhe são dadas, sem equacionar se estão corretas. Outro aspeto importante a salientar para o conformismo é o estatuto dentro do grupo, ou seja, os líderes dos grupos são menos conformistas ao contrário das restantes posições no grupo, que são mais conformistas (Claes, 1985). É notória, na nossa sociedade, a influência que o grupo de pares exerce entre si, despoletando a rápida renúncia aos valores incutidos pelos pais, em prol do grupo, uma vez que é no grupo que ele obtém reconhecimento. Verifica-se um conflito crescente, entre os valores dos pais e os valores do grupo, onde o adolescente se quer inserir. É possível afirmar que os adolescentes sentem uma grande pressão de ambas as partes, residindo aqui um dos grandes problemas que os jovens têm de enfrentar, nesta fase de desenvolvimento (Bushman, Baumeister, & Stack, 1999).

A influência do grupo de pares depende de alguns fatores, particularmente o género, a idade, o comportamento alvo e o estatuto do grupo ou do adolescente (Cordeiro, 1997). Um dos locais mais importantes para o adolescente encontrar a sua identidade é a escola. Além das funções de formação, a escola é um meio de

desenvolvimento pessoal, o jovem encontra outros jovens semelhantes a si, a passar exatamente pela mesma fase de transformações. Podemos dizer que a socialização é um processo condicionante para a estruturação do jovem, tendo um forte significado para a sua estabilidade física e emocional, servindo de base para a vida adulta (Coslin, 2009).

Os temas abordados pelos adolescentes junto dos pais são abordagens como a saúde e dificuldades escolares, enquanto no grupo de pares os temas abordados estão relacionados com a sua intimidade sexual e sentimental, bem como a descoberta sobre os consumos de substâncias. Estas temáticas não costumam ser abordadas de forma completa ou fiável, pelo que é importante que os jovens tenham figuras adultas de referência a quem possam recorrer para os ajudar a esclarecer dúvidas. Apesar de o grupo de pares ser de uma enorme importância para o desenvolvimento social do adolescente, é o que constitui um dos maiores impulsionadores para um caminho de transgressão e risco, durante a fase da adolescência. (Braconnier & Marcelli, 2000)

O grupo de pares é, na maioria das vezes, encarado como principal responsável pelos comportamentos desviantes, pelo consumo de substâncias e o abandono escolar (Durlak & Wells 1997). O grupo de pares vai influenciar as escolhas do jovem em diversas áreas, como a ocupação dos tempos livres, gostos musicais, a linguagem e formas de interagir (Arnett, 1992). São estas características, os valores e os comportamentos adotados que irão determinar se essa influência é positiva ou negativa.

Segundo Born (2005), a probabilidade de o adolescente seguir a via da transgressão aumenta, quando o grupo de pares é composto por um número significativo de amigos, que praticam esse tipo de atos. O caminho, que leva à permanência no grupo ou à saída deste, reverte-se no facto de o adolescente ser excluído por não agir da mesma forma, ou ele próprio procurar outros grupos, com os quais o grau de identificação seja mais elevado (Cusson, 2006). Se o adolescente optar, todavia, pelo grupo de pares transgressor, a transgressão deixa de ser punida pelos pares, mas valorizada, alterando os valores do adolescente originando um enfraquecimento da norma social que é violada (Veríssimo, 2001).

Também nos grupos de pares é possível identificar fatores de risco e proteção à ocorrência de transgressão. Os principais fatores de risco são: a associação a amigos que fortificam estes comportamentos, bem como uma fraca supervisão parental (Le Blanc,

2008); amigos que consomem substâncias, amigos que têm comportamentos agressivos (WHO, 2004); a rejeição por parte dos pares convencionais (Becoña, 2002) e a pertença a um *gang* (Simões, 2007). Como fatores de proteção, podemos identificar: a associação a pares convencionais, ou seja, que não seguem comportamentos transgressivos, bem como desprezam essas atitudes (Le Blanc, 2008; Ferreira, 1997); ausência de consumo de substâncias no grupo e ainda oferta de proteção e apoio emocional aos amigos, caso queiram experimentar novas sensações fora da norma (Becoña, 2002).

É possível compreender a importância do grupo de pares sobre o comportamento dos jovens, sendo obrigatório ter como certo que uma intervenção a um jovem, em vias de se enredar nas vias da transgressionalidade, passa pela participação de todo o grupo de pares em que está inserido, e, junto das pessoas mais próximas do adolescente dentro do seu grupo. Mais facilmente o jovem seguirá o seu grupo do que um adulto. É preciso estabelecer confiança com o grupo para se captar o envolvimento do jovem no grupo, e qual o grau de importância que cada jovem tem para o adolescente que possa estar em risco (Le Blanc, 2008).

1.2.3 A Escola e a transgressão, fatores de risco e proteção

A escola é um dos contextos socializadores mais importantes durante a adolescência. Apesar de a sua função ser, maioritariamente, o desenvolvimento de competências académicas dos jovens, sobressaem outras competências desenvolvidas neste meio. Mais precisamente, a construção de uma identidade social, valores como o respeito pelo outro e diversidade cultural (Gaspar, Carvalho & Matos, 2008), compreensão da existência de um mundo institucionalizado, com normas padronizadas (Gaspar, 2008) e aprendizagem de padrões e normas comportamentais (Matos, Negreiros, Simões & Gaspar, 2009). Torna-se possível a aquisição de competências de integração e adaptação à sociedade. Além da acumulação de conhecimentos académicos, os adolescentes procuram na escola aprendizagens no plano afetivo, social e cultural (Braconnier & Marcelli, 2000) e vivem ali de forma a construir o estilo de vida.

Têm surgido grandes mudanças que acompanham a evolução das sociedades. A globalização despoletou, nas escolas, uma diversidade sociocultural, criando grupos heterogéneos (Monteiro, 2009). Contudo, e apesar da heterogeneidade dos alunos, o

modelo escolar continua a ser rígido e homogêneo, causando nos jovens um sentimento de desintegração. Este modelo mostra-se desfavorável, uma vez que conduz os alunos à exclusão social e ao preconceito, numa sociedade cada vez mais multicultural, constituindo, assim, um fator de risco para a conduta transgressiva (Teixeira, 2008).

A transgressão escolar, de acordo com a literatura, é denominada por comportamentos disruptivos, referindo-se ao conjunto de transgressões que prejudicam a aprendizagem, o ambiente de ensino e as relações estabelecidas neste contexto. De acordo com um estudo aplicado em cinco países europeus, por Lawrence e colaboradores (1984), foram referidos os seguintes comportamentos de conduta transgressiva: ameaças ou violência física contra os colegas ou contra os professores, vandalismo, abstenção, atrasos ou desinteresse escolar, recusa de obediência a figuras de autoridade, distúrbios em sala de aula ou nos recreios, linguagem imprópria, alcoolismo e roubos (Veiga, 1996).

A presença e postura adotada pelos professores, bem como as metodologias de ensino, influem na relação estabelecida entre estes e os alunos; a subjetividade no olhar dos jovens irá influenciar o respeito pelas normas, bem como pela aprendizagem escolar e social (Vossekuil, Fein, Reddy, Borum & Modzeleski, 2002). Quando esta percepção é negativa, relaciona-se com a ocorrência de condutas transgressivas, nomeadamente a violência e o consumo de substâncias (Matos & Carvalhosa, 2001). É necessário um papel mais ativo dos professores na prevenção das delinquências juvenis; por isso foi criado um conjunto de estratégias, denominado de *proactive classroom management*, que tem por base o desenvolvimento de um ambiente positivo nas salas de aula, com a finalidade de promover e reforçar comportamentos pró-sociais (Matos, Negreiros, Simões & Gaspar, 2009).

A existência de negligência dos pais, relativamente à vida escolar dos filhos, causa perturbações no desempenho e comportamento destes em ambiente escolar. Estes jovens, quando sujeitos ao *stress* familiar, desenvolvem grandes dificuldades para aceitar as exigências que lhes são exigidas no contexto escolar, podendo mesmo desenvolver atitudes negativas e comportamentos de oposição (Born, 2005). Como consequência, estes jovens têm tendência a socorrer-se de pares, que se encontram nas mesmas condições, favorecendo o aparecimento da transgressionalidade juvenil.

Também neste contexto se podem identificar fatores de risco e de proteção para a transgressão juvenil. Como fatores de risco, apresentam-se as percepções negativas em relação à escola (Simões, 2007); insucesso, retenções ou abandono escolares, associação a um *gang* ou a um grupo de pares de risco na escola (Teixeira, 2008); problemas e sanções disciplinares constantes, mudanças de escola e negligência das atividades escolares (Le Blanc, 2008); ausência de vínculos com a escola (Rolim, 2008); frequência de escolas com elevadas taxas de delinquência e com grande diversidade cultural; pertença a um extrato social baixo (Veiga, 1996); ausência de apoio das figuras de referência, especificamente professores, ausência de disciplina na sala de aula e na escola, exclusão social e discriminação na escola (Matos, Negreiros, Simões & Gaspar, 2009). Como fatores de proteção, nomeiam-se o bom desempenho escolar, a valorização da escola e da aprendizagem por parte do adolescente (Le Blanc, 2008); grandes expectativas, relativamente aos seus objetivos académicos (Jessor, 1992); participação em atividades extracurriculares, identificação, na escola, de modelos positivos a seguir, especialmente professores, sentimento de bem-estar e de pertença na escola enquanto espaço de apoio (Silva, 2008); disponibilidade e proximidade dos professores, psicólogos e apoio social presentes na escola (Matos, Negreiros, Simões & Gaspar, 2009); empenho nos objetivos educacionais, maximizando o tempo de estudo na escola e em casa, percepção da importância do currículo académico para a vida profissional (Ferreira, 1997).

1.3 – A Adolescência

Quando surge a palavra adolescência, devemos considerar a sua origem etimológica, que provém do Latim “*ad*”, que significa para e “*olescere*”, que corresponde a crescer; assim adolescência significaria, *strictu sensu*, crescer para. Ao pensarmos na etimologia desta palavra, remetemo-nos automaticamente para a percepção de desenvolvimento, da preparação para o que daí advirá; preparação que a pessoa deverá futurizar neste “à frente” que está colocado (Gleitman, Fridlund, & Reisberg, 2009). Após uma abordagem conceptual, emerge a noção da existência de um desenvolvimento biopsicossocial. Adolescência é, assim, caracterizada, essencialmente, por alterações sequenciais e interligadas, que vão desde o corpo, o pensamento, a vida social ao Eu (Reymond, 1995).

A adolescência nem sempre foi importante na história do desenvolvimento humano. No âmbito da Psicologia, este interesse é bastante recente. Para Gallatin (1975), o desenvolvimento da Psicologia e Ciências afins deram um enorme contributo para o estudo do adolescente no meio sociocultural, bem como para a interpretação de algumas atitudes e reações. Freud, em 1905, demarcou as transformações na puberdade, ao nível da sexualidade, relativamente às que existiam na infância (Sprinthall & Collins, 1999).

Podemos falar da história da adolescência a partir do século I d.C. do ano 476. Quando nascia um romano, ele só era importante se o pai o quisesse e o recebesse. A partir daqui, poderia iniciar a sua educação e consequente colocação na aristocracia romana. As crianças ficavam entregues a uma ama, que ficava encarregue da sua educação até à puberdade, onde o objetivo principal era a formação do carácter. Aos 14 anos, o adolescente podia abandonar as vestes infantis e teria o direito de fazer o que gostasse; aos 17 anos podia entrar para a carreira pública, como o exército. Não existia um marco que separasse a criança do adolescente; isso era decisão do pai, quando este achasse que tinha chegado a altura de a criança abandonar as vestes e tornar-se um homem (Gammer & Cabié, 1999).

Na Idade Média não existia o termo adolescência, mas de jovem adulto. A passagem desta condição para a idade adulta era marcada por rituais de passagem: nas raparigas, geralmente, era marcada pelo aparecimento da menstruação, menarca, deixando de ser criança para ser mãe; aos rapazes eram efetuadas provas de virilidade e adultícia, que lhes permitiam adquirir o estatuto de adulto (Cordeiro, 1997). Apesar da já existência de uma classificação das várias fases da vida, como a infância e puerilidade, juventude e adolescência, velhice e senilidade, a adolescência era considerada como infância, não havendo um lugar específico para esta. Ainda assim, nesta época realçou-se a existência da infância, onde a adolescência só teve significado muitos anos depois (Fleming, 1993).

É no século XX que surge o adolescente moderno, cujas características revelam uma pureza transitória, força física, espontaneidade e alegria de viver. Principiou o interesse em perceber o adolescente, como pensa e sente. Definiu-se a puberdade e as mudanças psíquicas, para que frísse a imagem do atual adolescente (Frota, 2007).

De acordo com Assis *et al.*, (2003) a antropóloga Margareth Mead (1925), realizou estudos sobre alguns povos primitivos dos Mares do Sul, onde focou a adolescência samoana, comparando-a com os adolescentes das sociedades modernas, afirmando que o que marca a profunda diferença entre os adolescentes das diferentes sociedades são as necessidades criadas em cada adolescente, mediante o progresso que cada sociedade apresenta. Os jovens têm à sua disposição uma variedade de escolhas possíveis, desde as mais diversas religiões, regras sociais e morais, ao desenvolvimento tecnológico, dependendo do desenvolvimento social e tecnológico de cada sociedade ou país.

O início da adolescência é discutido por muitos e não existe consenso. Segundo Cordeiro (1997), este período vai desde os 10 anos aos 19 anos. Para outros, o início começa aos 11 anos e finaliza com a entrada no mercado de trabalho. É uma fase da vida – etapa de desenvolvimento, merecedora de uma atenção especial, tal como nos refere Sampaio (1994).

A adolescência tornou-se numa longa fase da etapa do crescimento devido às sociedades industrializadas: mais do que uma fase de transição, que também é, assina a individualização e a autonomia do sujeito, através de um período de crescimento, maturação, descoberta, no qual o indivíduo se (re)descobre e (re)inventa. É aqui que se dá a puberdade - um desenvolvimento rápido do corpo humano onde ocorrem mudanças biológicas, fisiológicas, cognitivas, entre outras, mas é aqui também que o jovem se apercebe de que a adultez se avista bem longe (Sampaio, 1991). Prolonga-se a permanência no seio familiar, demorando a agenda de autonomia, aparecendo um conflito psicológico. Deveria ser cultivado o incentivo da autonomia dos jovens, mas a sua incapacidade económica de sobrevivência não lhes permite a emancipação, o que se agrava em tempos de ditadura financeira e de crise, como as atuais. Existem algumas divergências sobre o que é mais importante na adolescência. O desenvolvimento físico, as mudanças comportamentais, como a rebeldia, algum isolamento, a necessidade de adotar um grupo de pares fazendo o luto dos pais (Fleming, 1993), constituem atos do processo complexo de passagem para a idade adulta. Este desacordo surge, uma vez que as alterações fisiológicas são universais, ao contrário das alterações psicológicas, que variam entre culturas, de sociedade para sociedade, de grupo para grupo e de pessoa para pessoa (Simões, 2007).

As alterações fisiológicas ocorrem ao nível do corpo e do comportamento (Braconnier & Marcelli, 2000); as alterações cognitivas aceleram o pensamento, fazendo com que o mesmo se torne mais eficiente e complexo. Se nos debruçarmos sobre a teoria dos estádios desenvolvida por Piaget (1983), é possível verificar que, durante o período da adolescência, o jovem alcança o estágio das operações formais, disponibilizando-se a capacidade de obtenção de operações mentais mais abstratas, lógicas, complexas e flexíveis (Simões 2007). Apesar destas alterações cognitivas, é importante salientar que o cérebro apenas alcança a sua completa maturação por volta dos vinte anos de idade, podendo-se verificar o crescimento e a mudança ao longo da vida do adolescente (Velooso & Matos, 2008).

Quando falamos das alterações emocionais, é importante apontar a influência que estas têm na autoperceção do jovem, ou seja, no seu autoconceito (Simões, 2007; Steinberg, 2001). Os primeiros anos de vida são os alicerces para um crescimento emocional equilibrado (Strech, 2003), as bases onde todo o desenrolar das representações do jovem e da sua forma de agir irão assentar.

Surge no adolescente uma enorme vontade de se tornar autónomo, fruto da influência das sociedades, que esperam que os seus filiados se tornem independentes das famílias e integrem a comunidade adulta, partilhando valores básicos, assegurando a reprodução dos genes e dos memes. Contudo, é exigido às crianças, que se estão a tornar adolescentes, mais do que elas são capazes de dar, causando assim um conflito entre crianças e progenitores, criando uma maior tensão nestes jovens, devido à tentativa de ajuste face às expectativas (Correia & Alves, 1990).

Esta busca do “Eu” nos outros, com a expectativa de adquirir uma identidade para o seu *ego*, é o que Erikson (1976) denominou a “crise de identidade”, contemplando angústias, apatia ou revolta, dificuldades de relacionamento inter e intrapessoal, bem como conflitos de valores (Carver, Sutton, & Scheier, 2000). De acordo com Erikson (1976), o homem passa por 8 crises psicossociais, onde a identidade é desenvolvida durante todo o ciclo vital, e cada pessoa prossegue por várias crises desenvolvimentais distintas, com objetivos específicos em cada fase. Estas crises são a interação entre as dimensões institucional, sociocultural, histórica e biológica. O objetivo de cada crise é o desenvolvimento do *ego*. A redefinição do homem ocorre em cada fase do ciclo, avaliando a sua inserção no plano espaço-temporal, integrando a resolução das crises

anteriores de forma negativa ou positiva, passando para a crise psicossocial seguinte (Fleming, 2004). O jovem fará uma integração de seu passado e futuro, através de um processo de recapitulação e antecipação. A resolução positiva da crise indica uma virtude, um ganho psicológico, emocional e social, uma característica de personalidade que lhe confere equilíbrio mental e capacidade de um bom relacionamento social (Carver *et al.*, 2000). Já a resolução negativa indica um jovem socialmente desajustado com tendência a desenvolver sentimentos de ansiedade e de fracasso. Porém, é sempre possível, na crise seguinte, a pessoa passar por vivências que o irão ajudar a refazer o equilíbrio, reconstruindo o seu autoconceito. O conceito de crise é desenvolvido, sublinhando as incertezas e indagações do adolescente, no sentido de descobrir quem é e o que será no futuro (Hansenne, 2003).

O período da adolescência aparece na crise “*identidade e repúdio versus identidade e difusão*”. Este período inicia-se aos 12 anos com duração até aos 20, onde a moratória principal é compreender a sua singularidade, formando a identidade através da interação entre si e o meio em que está inserido. É aqui que o adolescente vai colocar em questão as construções dos períodos anteriores, próprios da infância, sendo também atormentado pelas transformações fisiológicas próprias da puberdade e onde surge a confusão de identidade, que desencadeará um processo de identificações com pessoas, grupos e ideologias, que se tornarão um tipo de identidade provisória ou coletiva, até que a crise esteja resolvida e surja uma identidade autónoma (Schoen-ferreira & Aznar-Farias, 2003). Surge a necessidade de partilhar angústias e padronizar as suas atitudes e ideias, onde o grupo se torna o mais importante, pois é nele que existe a uniformidade de comportamentos, pensamentos e hábitos. Paulatinamente, as atitudes são internalizadas, outras nem tanto; algumas são construídas e o adolescente gera assim uma identidade construída social e pessoalmente (Marques, 2005; Oliveira, Gomes, Pontes & Salgado, 2009).

Ramos de Almeida (1987), refere que o desenvolvimento psicológico do adolescente ocorre em quatro campos correlacionados: o emocional, o sexual, o intelectual e o social, surgindo pelas seguintes fases: interiorização das alterações físicas; estabelecimento de um novo tipo de relações; aparecimento de um comportamento social responsável; evolução para uma personalidade em equilíbrio com os valores éticos da cultura vigente; capacidade para planear e orientar as suas

atividades futuras. No entanto, estas fases não devem ser generalizadas, uma vez que cada adolescente é uma pessoa única e cada vivência das pessoas é única, pessoal e dificilmente igual entre pares (Cordeiro, 1997). Existem, no entanto, características biopsicossociais comuns aos adolescentes, onde o que difere é o modo como se concretizam em cada um, pois existem características específicas adquiridas na infância. Fenwick e Smith (1993) dizem-nos que, durante a adolescência, existem passagens emocionais e intelectuais, pelas quais uma pessoa tem de passar, até atingir a idade adulta. Não é obrigatório que todos apresentem estas características e comportamentos típicos, mas, segundo os autores, existe um padrão geral de maturação, que se pode dividir em três estadios da adolescência: inicial, média e tardia. Na adolescência inicial, entre os 11 e os 14 anos, os aspetos principais são as alterações hormonais, resultando num maior cuidado com a aparência. Surge ainda um comportamento rebelde, provocador, agressivo e de mau humor geral, onde os amigos começam a ter uma maior importância. O segundo estadio, adolescência média, vai dos 15 aos 16 anos, onde o mais marcante é quando o adolescente se torna menos *egocêntrico*. Na moralidade, começa a questionar conceitos e valores, desenvolvendo-se ainda o início da sexualidade, em que se aceita a sua sexualidade e criam relacionamentos sexuais com novas emoções e, intelectualmente, começa a ter interesses mais vastos. Por último, a adolescência tardia ocorre entre os 17 e 18 anos, onde surgem mudanças direcionadas para a independência. Tornam-se idealistas e envolvem-se com a sociedade, dedicando o seu tempo a um curso ou a outra atividade, para obter independência financeira ou emocional. Revelam-se mais aptos para relacionamentos sexuais mais estáveis, sentem-se adultos perante os pais e quase prontos para se tornarem independentes e autoconfiantes (Fenwick e Smith, 1993). As idades aqui mencionadas são uma referência, e em qualquer dos estadios as raparigas tendem, geralmente, a ser mais precoces no processo de maturação que os rapazes. O desenvolvimento da personalidade exige que a relação com o meio seja reestruturada, onde a postura da família é muito importante.

O término da adolescência é difícil de definir, pois está dependente da estrutura da personalidade e dos aspetos socioculturais em que o adolescente se insere (Correia & Alves, 1990). Não é correto dizer que existe só um modelo de adolescentes, iguais a si próprios no tempo e no espaço, pois a adolescência constitui um tempo de passagem,

um tempo em que tudo é definido pelo negativo: não se é criança mas também não se é adulto (Morel, Boulanger, Hervé, & Tonnelet, 2001).

Os comportamentos dos adolescentes são resultado das suas características biológicas, da sua estrutura de personalidade e das suas competências sociais e ambientais, aumentando ou diminuindo a probabilidade de ocorrência da transgressão, o que deve ser ponderado quando estudamos a transgressionalidade juvenil. A incluir como variável está o contexto em que o jovem está inserido (Carbonneau, 2008). Os adolescentes são dotados de características psicológicas e biológicas específicas, tais como insegurança, rebeldia, impulsividade e agressividade, que se apresentam durante o seu desenvolvimento (Bertol & Souza, 2010). Estas características legitimam que a transgressão seja mais comum nesta fase. Quando observados os fatores de risco, associados à transgressão, percebemos que alguns deles são apenas características da adolescência.

Na ocorrência de comportamentos desviantes, existem fatores de risco individuais que devem ser analisados, sendo estes os fatores biológicos que conglomeram a genética herdada, como, por exemplo, pais consumidores de substâncias, lícitas ou ilícitas, ou pais com alguma perturbação psiquiátrica (Becoña, 2002). Os comportamentais, nomeadamente aparecimento de perturbações do comportamento no início da infância (Simões, 2007), ou dificuldade em aceitar diferentes pontos de vista, sem recorrer à violência (Matos, Simões & Canha, 2008). Por fim, os fatores psicológicos e de personalidade, onde podemos nomear perturbações disruptivas do comportamento e de défice de atenção, nomeadamente perturbação de hiperatividade com défice de atenção tipo predominantemente hiperativo-impulsivo, perturbação do comportamento, de oposição bem como perturbação do controlo dos impulsos e expectativas e atitudes positivas face à transgressão (Shields, Cicchetti & Ryan, 1994), défice de competências sociais e pessoais, poucas competências de tomada de decisão e pouca perceção do risco, bem como dificuldade em gerir e identificar conflitos interpessoais, com reduzidas estratégias de resolução de problemas (Matos, Simões & Canha 2008). Além dos fatores de risco individuais, existem fatores sociais de risco; aqui, deveremos ter em conta: a exclusão social e discriminação na comunidade, a facilidade de acesso às drogas e a exposição à violência (Matos, Negreiros, Simões & Gaspar, 2009); as normas culturais do seu grupo (WHO, 2004); a

zona de residência, devido à eventual elevada densidade populacional, heterogeneidade social e isolamento, caso viva num bairro desorganizado e com pouco controlo por parte de adultos (Wasserman *et al.* 2003).

Como fatores individuais de proteção, podemos indicar as atitudes negativas face à transgressão: as competências sociais, de comunicação e processo de tomada de decisão, adquiridas pelo adolescente; a alta perceção do risco e a capacidade de autocontrolo (Simões, Matos & Batista-Foguet, 2008). Ainda de acordo com estes autores, temos características como o autoconceito realista, a vinculação e participação social, as expectativas de futuro positivas e o apoio emocional no grupo de pares. Segundo Moffitt (1993), os adolescentes podem ainda possuir características pessoais que lhes conferem um afastamento da transgressionalidade, tais como a autoconfiança, a empatia, o altruísmo, o *locus* de controlo interno, limitando a aprendizagem da transgressão. Existem alguns fatores sociais, que reduzem comportamentos transgressivos, como o acesso a papéis sociais respeitados e incentivados por adultos, atitudes de intolerância para com comportamentos violentos, envolvimento e participação prósocial do grupo de jovens na comunidade envolvente (Matos, Negreiros, Simões & Gaspar, 2009).

Assim, de acordo com Simões (2007), é possível salientar que a adolescência é um período marcado por uma grande instabilidade e desorganização para alguns adolescentes, enquanto para outros é vivenciada sem quaisquer dificuldades em várias áreas, desde a emocional e comportamental à social. A transgressão surge como uma forma de lidar com esta desordem biopsicossocial, onde o jovem precisa de encarar os problemas da adolescência, como uma etapa a ultrapassar para o seu desenvolvimento.

1.3.1 A Família

Etimologicamente, a palavra família em latim designa-se por *famulus*, que significa servo ou escravo; este foi um novo conceito que surgiu para indicar o que seria um grupo de criados ou escravos de uma pessoa (Prata & Santos, 2007). O autor dá-nos ainda a seguinte definição de família: “Família é uma unidade grupal onde se desenvolvem três tipos de relações pessoais – aliança (casal), filiação (pais/filhos) e consanguinidade (irmãos) - e que a partir dos objectivos genéricos de preservar a espécie, nutrir e proteger a descendência e fornecer-lhe condições para a aquisição de

suas identidades pessoais, desenvolveu através dos tempos funções diversificadas de transmissão de valores éticos, estéticos, religiosos e culturais” (Osório, 1996, p.16).

Muito importante para a intervenção, dos psicólogos forenses e da exclusão social é o conceito de família apresentado pela OMS (1994): “O conceito de Família não pode ser limitado a laços de sangue casa, parceria sexual ou adoção. Qualquer grupo cujas ligações sejam baseadas na confiança, suporte mútuo e destino comum, deve ser encarado como família. Assim, congregações religiosas, grupos de suporte, ”gangs”, membros de rua, redes de organizações não-governamentais, podem ser vistos como famílias.” (Rodrigues, Macedo & Montano, 2007).

Do ponto de vista sociológico, a família é definida como um grupo social, que tem em comum a residência e os custos financeiros inerentes à mesma. É composta por adultos dos diferentes sexos, no sentido em que ambos possam manter uma relação sexual socialmente aceite. O núcleo familiar é composto pelo matrimónio entre um homem e uma mulher, com prole, e onde, em casos especiais, podem existir outras pessoas a viver com a mesma. Merton (1957, cit. por Sprinthall & Collins, 1999) diz que a unidade familiar é uma unidade dinâmica, em constante transformação, devido aos ciclos de vida, e, uma vez que está inserida socialmente, o autor considera que a estrutura social e a função da família estão intimamente ligadas ao padrão a que obedecem as relações sociais. Consideram-se como funções da família a função sexual, a reprodução, a económica e a socialização.

Nas sociedades urbanas desenvolvidas há quatro agentes de socialização fundamentais: a família, a escola, o grupo de pares e os meios de comunicação social. É com estes que se cria a versão da realidade social, e onde a grande utilidade, para os mais novos, é poderem acompanhar a geração adulta, e mudarem rumos, criando desvio nestas realidades, sempre que não concordem com os ditames socialmente aceites (Musgrave, 1979). O elo principal de comunicação entre os adolescentes e a sociedade é a família. É esperado que a família repasse a cultura existente, para que os jovens se encontrem em conformidade com a sociedade onde estão inseridos. Atualmente, a imagem da família apresenta duas visões antagónicas: um papel onde o jovem encontra afetividade, autenticidade, solidariedade e privacidade, ou o caso oposto, como opressão, *egoísmo*, conflitos e violência (Ramos, 1993 e Saraceno, 1997).

De acordo com Relvas (1996), a família, enquanto sistema é um todo, composta pelos elementos que vivem em comum, bem como pelo contexto em que está inserida, como a comunidade e a sociedade. Cada pessoa dentro do sistema é um subsistema, que se relaciona com os outros e com o meio, onde cada elemento participa em diversos papéis, com determinadas funções e tipos de interação. Ainda de acordo com a autora, distinguem-se, na família, vários subsistemas: o individual – cada um tem um papel no seio familiar, e acumula outras funções noutros sistemas, que interagem com o seu desenvolvimento pessoal e com o seu posicionamento na família; o parental – quem comanda as decisões familiares, protege e educa a descendência. O papel parental tem ainda, como papéis, o conjugal e o fraternal, que implicam ensinar que os direitos são iguais para todos. Assim, o desenvolvimento da estrutura familiar depende da organização destes subsistemas e do desenvolvimento do relacionamento entre as partes. Este desenvolvimento vai-se modificando ao longo do tempo, concomitante com o crescimento das crianças, tornando-se adolescentes, e começam a surgir pressões exteriores sobre este sistema, cabendo à família manter a união (Relvas, 1996). Mas os deveres (ou obrigações) também não podem deixar de ser perspetivados, mesmo em sede de políticas de prevenção e de promoção da inclusão e da cidadania.

Segundo Osório (1996), a família tem várias funções, que podem ser divididas em biológicas, psicológicas e sociais, estando todas interligadas. Assim, compete à função biológica acautelar a sobrevivência da espécie, através dos cuidados de saúde e alimentares à prole. De acordo com estudos de Ramos (1990 a 2001), existe uma grande importância da qualidade das relações precoces e dos cuidados aos bebés dentro do seio familiar, de modo a proporcionar a melhor forma de desenvolvimento e prevenção psicológica: “Durante o primeiro ano de vida, a criança deverá elaborar um importante trabalho psíquico, exigindo da parte do adulto, muito tempo, disponibilidade e atenção, cuidados repetidos, efetuados num clima afetivo e social apropriado” (Ramos, 1990, p.317). Por fim, as funções sociais compreendem a transmissão da cultura e a preparação para a cidadania, incumbida pela sociedade.

As funções acima mencionadas foram baseadas no pensamento científico dos últimos anos, que tem, por base, a ideia de que a determinada causa corresponde um certo efeito. Estas funções foram delineadas, considerando que o tipo de evolução do ambiente familiar do adolescente compete aos pais, ou tutores, devendo apoiá-los no

bom desenvolvimento físico e emocional. Mais recentemente, a ciência passou a considerar que os fenómenos da área física e psicossocial têm de considerar os mecanismos de *feedback* ou realimentação, onde os efeitos não são apenas consequência passiva das causas, mas são agentes de mudança que modificam o comportamento dos fatores de origem que os determinaram. Considera-se que as funções da família não são estanques, ou de competência exclusiva desta, uma vez que, da mesma forma que os pais influenciam e, de certa forma, determinam o comportamento dos filhos, a conduta destes leva a modificar e condicionar a atitude dos pais (Osório, 1996).

Da mesma forma que a criança passa por uma fase de desenvolvimento até chegar à idade adulta, também a família tem uma fase de desenvolvimento. Nasce, cresce, amadurece, normalmente gera novas famílias, terminando o seu ciclo com a morte dos membros que a iniciaram, e o afastamento dos descendentes para constituir novas famílias (Ramos, 1993; Saraceno, 1997). Pode dizer-se que o desenvolvimento da família é o conjunto de mudanças, pelas quais esta passa enquanto grupo e enquanto indivíduos que a integram. Esta sequência conjeturável de transformações na organização familiar denomina-se por ciclo vital da família, de acordo com uma perspetiva de desenvolvimento (Relvas, 1996). Ainda de acordo com Relvas (1996), a família passa por diversas etapas de desenvolvimento, que estão relacionadas com as características individuais dos seus elementos; e cada pessoa dentro do grupo familiar desempenha determinadas tarefas, mediante o papel que desempenha.

De acordo com Sampaio (1994), quando a família passa de etapa em etapa existe uma maior vulnerabilidade entre os membros, que pode pôr em causa a homeostasia familiar. Segundo o prisma de Duvall (cit. Sampaio 1994), o ciclo vital da família divide-se em oito etapas: casal sem filhos; família com filhos pequenos que vão até idade pré-escolar, 3 anos; família com filhos em idade pré-escolar até aos 6 anos; família com filhos em idade escolar até à adolescência, 13 anos; família com adolescentes, idades entre os 13 e os 20 anos; família com adultos jovens prestes a sair de casa; família na meia-idade, estão entre a saída do último filho e a reforma e, por último, a família idosa, que se inicia na idade da reforma até à viuvez.

Apesar das mudanças que têm ocorrido, na conceção de família tradicional, uma vez que têm surgido novos tipos de família, Sampaio (1994), diz-nos que o reconhecimento das fases do ciclo vital da família, das tarefas realizadas em cada etapa,

e da vulnerabilidade dos pontos de transição continuam a ser bons auxiliares de trabalho, pois ajudam a compreender o problema sentido pela família. De acordo com Lindemann (cit. por Augusto, 1994), surgem eventualidades na vida das pessoas que desenvolvem uma crise psicológica transitória, de resolução necessária para reencontrar o equilíbrio. Já Kaplan (cit. por Augusto, 1994) sugere que o homem encontra-se em constante equilíbrio instável com o meio, e que deste depende o seu desenvolvimento, onde é necessário um suporte sucessivo de suplementos básicos de ordem física, psíquica, social e cultural. Quando um acontecimento perde este equilíbrio – crise – sobrevêm mecanismos homeostáticos para a resolução da mesma. Pode dizer-se que, perante esta visão, o conceito de crise pode ir mais longe do que um fenómeno individual, sendo também um conceito aplicável à situação familiar.

Surgem em todas as famílias acontecimentos stressantes, geradores de crise. Em maioria, todas as famílias dispõem de recursos próprios para resolver estas crises. Quando as famílias não têm recursos, podem surgir crises prolongadas que, na pior das hipóteses, irão desagregar o núcleo familiar (Sampaio, 2010). Para percebermos as problemáticas familiares é preciso perceber as transformações que esta tem sofrido ao longo das últimas décadas, bem como da sociedade em geral. O mundo contemporâneo apresenta, cada vez mais, de forma rápida e profunda, alterações nos domínios da economia, da ciência e tecnologia, das relações sociais, dos valores, das normas culturais, de família, com uma dimensão cada vez mais global. As sociedades, sempre mais dinâmicas, proporcionam que grupos sociais mais pequenos, como a família, mudem também, quer no enquadramento estrutural, quer no aspeto funcional (Fernandes, 1997, cit. Fontinha, 1982).

O ciclo de vida familiar era constantemente perturbado por fenómenos que afetavam a composição e as estruturas da família. A partir da segunda metade do século XVII, as epidemias começaram a surgir na Europa e as taxas de mortalidade eram muito elevadas, com muitas pessoas a morrerem antes de atingirem a idade adulta (Saraceno, 1997). Outro fenómeno perturbador da estrutura das famílias é o fator migratório. Envolvia principalmente as famílias do meio rural, que tentavam manter um equilíbrio dos recursos e necessidades, obrigando os filhos menores, ou filhas, uma vez que estas não eram herdeiras, a emigrar para servirem famílias urbanas (Fernandes, 1997). A industrialização influenciou uma série de transformações, essencialmente técnicas e

económicas, que levaram, num curto espaço de tempo, à rutura da coesão familiar. Nas novas unidades de produção evidencia-se a divisão do trabalho, onde surgem novas tarefas e posições no processo produtivo, e ocorrem as desigualdades entre homens, mulheres e crianças. As famílias que estão no campo deslocam-se para as cidades, para iniciarem uma vida profissional no setor fabril, no serviço doméstico ou nas lojas da cidade, surgindo, deste molde, os proletários urbanos. As relações familiares e entre gerações alteram-se, mudando essencialmente a situação de classes de grupos sociais inteiros (Saraceno, 1997). Atualmente, as diferenças de mobilidade territorial em função dos novos modelos de vida são elevadas. Se a ligação ao modelo familiar clássico persiste nos constrangimentos migratórios, os atuais desprendimentos familiares concedem liberdade migratória. Como realça Champion (1992), a presente demografia expõe grandes repercussões na mobilidade espacial; os divórcios e os (re)casamentos aumentam a pressão urbanística local como servem de pretexto para migrações, bem como o aumento da esperança média de vida possibilita um renovado comportamento espacial, pós-reforma, com incidências migratórias e urbanísticas importantes que englobam as duplas residências (Warnes, 1992)

De acordo com Ramos (1990, p.318) “As migrações para a cidade, conduzindo a ruturas tanto culturais como familiares, faz com que algumas famílias se sintam isoladas e desenraizadas. A família alargada torna-se nuclear, deixando a mãe por exemplo, de contar com a ajuda psicológica e física dos restantes familiares, vizinhos, etc., nos cuidados à criança e nas tarefas domésticas”.

A autoridade familiar que existia, como a dos pais sobre os filhos e de pessoas mais velhas sobre as mais novas, deixa de existir. A importância da autoridade diminui, à medida que se coloca a questão sobre o valor da afetividade. A família atual já não se baseia no esquema tradicional. Segundo Ramos (1993), a família de hoje continua a pertencer à sociedade, deixando de ser o centro nevrálgico, para ser uma estrutura da sociedade, que cumpre as funções sociais e educacionais, com o apoio de instituições desenvolvidas pela sociedade como as escolas, hospitais, centros de saúde, entre outras. A família está em constante interação e dependência com as várias instituições.

De acordo com um estudo de Fernandes (1994), as mudanças da família ocorrem, mediante as transformações que sucedem na sociedade global. O mundo moderno passou a ter uma conceção individualista. O homem, como ser individual,

impôs-se em relação ao grupo, atuando autonomamente. Com o pensamento liberal, a afetividade e o amor apresentam-se sobre novas concepções, institucionalizando-se diferentes formas de conjugalidade, distintas da vida familiar. Surge, assim, um novo conceito de família. Nesta nova sociedade, a família nunca mais será aquela que nos contam as gerações anteriores, embora, em outro sentido, a família goze ainda de prestígio social e económico. As relações familiares foram assim modificadas, a organização patriarcal desapareceu, não apenas no Direito, mas sobretudo nos costumes.

Atualmente, as famílias contém um número reduzido de membros, a mulher trabalha dentro e fora de casa, procurando afirmar-se profissionalmente, deixando para segundo plano a vida familiar; os filhos são atraídos para fora do lar, uma vez que cada vez mais surgem programas sociais, ou pelo pouco espaço que têm em casa; destas saídas, crescem os problemas relacionados com a infância abandonada e delinquente (Filomena & Gaspar, 2003). Apesar das modificações profundas do conceito familiar e das famílias, não se pode falar em desunião, nem afirmar que estas passam por uma crise, pois, como organismo natural, a família não acaba e, como organismo jurídico, crescem novos conceitos. Atualmente, a sociedade é composta por família nuclear, família monoparental e família de união de facto. As mudanças operam-se nas estruturas e nas mentalidades e atitudes (Sêco, 1997).

As famílias modernas apresentam formas diferentes. Nos últimos anos têm-se verificado alterações que modificaram as características das famílias, como o aumento de divórcios, o papel da mulher na família, a perda de poder dos pais perante os filhos, a diminuição do número de filhos por família e a valorização do amor. Cada vez mais se encontram famílias monoparentais, ou seja, famílias com apenas um ascendente, presente no dia a dia do(s) filho(s), que, por norma, é a mãe, porque é solteira ou porque se separou, bem como mais famílias reconstruídas após divórcios, ou separações de facto (Sampaio, 1994). De acordo com Saraceno (1997), uma família monoparental é como uma família parcial, onde perdura a ausência de ordem material, mas também simbólica, pois da mesma forma que o(s) filho(s) sentem a falta do outro progenitor, também o adulto sente a falta de um cônjuge, da capacidade de o ter ou de o manter. Ainda de acordo com o autor, este tipo de famílias tem vindo a crescer, tornando-se mesmo um fenómeno em todos os países desenvolvidos, ao ponto de se ter tornado o novo problema social. De acordo com Ramos (1993), este tipo de família está a

aumentar, e 90% dos casos tinham como ascendente presente a mãe. Verificadas as diferenças monetárias entre homens e mulheres, é possível prever que estas famílias corram maior risco de entrarem na pobreza e possível exclusão social. Apesar de todas estas controvérsias, a família continua a ser a referência fundamental para a formação da identidade dos jovens.

De acordo com Alarcão & Gaspar (2007), as consequências da ausência de um dos progenitores é vista em quatro níveis. O nível do subsistema conjugal, que se perde ou nunca se constitui, onde as subseqüências da sua ausência são ausência de suporte emocional para a resolução de problemas, intra e extra familiares, fraca comunicação por só existir uma via de pensamento, e a não existência de modelos heterossexuais. Quando existe apenas um modelo de pensamento, apesar de atualmente a guarda partilhada já ser uma opção dos juízes, a maioria das vezes este modelo é o feminino, torna-se difícil, principalmente para os adolescentes homens a adoção de comportamentos masculinos uma vez que lhe faltam estas referências; quando falo de comportamentos masculinos, refiro-me especificamente às diversões, aos *hobbies* praticados, à imagem de si que normalmente é projetada na figura de referência que tem em casa, ao desenvolvimento sexual uma vez que o jovem irá muito provavelmente sentir inibição em dialogar com a progenitora determinados assuntos relacionados com a sua virilidade; já no que respeita às adolescentes mulheres, a rivalidade muitas vezes observada na progenitora pode conduzir a grandes atritos, ao querer afirmar-se surgirão comportamentos de oposição, desde a negação das tarefas em casa, ao fraco desempenho escolar, ao esconder determinados comportamentos como namorar ou mesmo fumar, fugir de casa para sair à noite, de entre outros. O nível do subsistema parental e aquele onde é afetada a dinâmica familiar, desde a partilha de tarefas e divisão de papéis ao excesso de apego podendo mesmo perturbar o desenvolvimento dos jovens ao nível de autoconfiança e segurança de si (Alarcão & Gaspar, 2007). Outro nível é o subsistema fraternal, onde o filho que assume as funções de um dos progenitores poderá comprometer a sua relação com os restantes membros familiares, e também o próprio desenvolvimento individual. E, por último, o subsistema individual, que pode conduzir a uma crise de identidade do adolescente com consequências vastas, conforme já indicado anteriormente (Medeiros, 2000).

Um ponto crucial nestas ausências são os sentimentos de diferença, vividos pelas crianças e adolescentes em relação aos pares, e dias especiais como o dia da mãe ou do pai também podem causar tristeza. Apesar de ninguém conseguir contornar este sentimento, cada vez mais são os jovens nesta situação, diminuindo assim o estigma e a vergonha que os jovens possam sentir. É fundamental, para o bom desenvolvimento do jovem, que os ascendentes tenham posturas adequadas, como arranjar formas de apoiar o filho, mostrando interesse e estando presentes. Os pais não devem, de forma alguma, utilizar os filhos como armas de arremesso para resolverem as suas desavenças. Apesar do sofrimento que todos possam sentir, e existindo rejeição de um dos progenitores em relação ao(s) filho(s) e família, é importante não criar uma imagem negativa do outro, e deixar que a criança enfrente a realidade, permitindo-lhe desenvolver uma resistência positiva individual (Sêco, 1997).

É fundamental perceber que é a família que ocasiona as primeiras relações afetivas e sociais das crianças, bem como os contextos onde ocorrem as aprendizagens iniciais, onde estas primeiras experiências vão ser o pilar de equilíbrio do desenvolvimento da criança (Sprinthall & Collins, 1999). É através da socialização primária que a criança adquire o que Bourdieu (cit. Grácio, 1982), chama de “*princípios organizadores do comportamento*”. De acordo com Musgrave (1979), as experiências póstumas irão influenciar a personalidade, nunca se sobrepondo aos padrões culturais difundidos pela família. Mas não se pode menosprezar que, mais vezes do que se poderia supor, a família é o pior e mais temível lugar do mundo, pelo elevado nível de disfunções que possui, reproduz e tece: abusos sexuais, violência doméstica, consumos de álcool e drogas, negligências de cuidados, causando graves consequências psicológicas.

1.3.2 O Grupo de pares

Durante o período da adolescência, o jovem adquire uma nova subjetividade, alterando a perceção que tem de si e dos outros. Inicia a sua busca de identidade, formando um novo Eu, que lhe é próprio e característico. Inicia-se, nesta fase, a necessidade de libertação da dependência dos pais, trocando-a pelo seu novo grupo de pares, iniciando-se assim uma nova vida social. É neste grupo que o adolescente inicia a busca das referências normativas que vai seguir, bem como de que forma se pretende enquadrar na sociedade. Esta procura é agora opcional, uma vez que ele pode escolher o

seu grupo de pares, mediante as suas convicções, ou seja, pode ainda trocar de amigos facilmente, sempre que não se reveja no grupo, ao contrário da família (Cialdini & Trost, 1998). É neste grupo que o adolescente vai encontrar uma oportunidade de se identificar com o outro, vai conseguir perceber a sua orientação sexual, bem como sentir-se poderoso, pois tem o apoio dos amigos (Frasquilho, 1996).

É através do grupo de pares que o jovem procura a sua autonomia. As novas relações sociais irão conduzir à maturidade, à independência e capacidade de não depender da proteção familiar (Cordeiro, 1997). A adesão a um grupo de pares é semelhante à forma como o homem se organiza na sociedade. Apesar de todas as mudanças biológicas e psicológicas, que ocorrem no adolescente, este só irá adquirir o estatuto de adulto, no quadro cultural em que está inserido, uma vez que a adultez varia de cultura para cultura (Fleming, 1993). Ainda segundo a autora, apesar do padrão de independência ser comum a todas as culturas, cada uma constrói as suas expectativas, face aos comportamentos dos jovens, sendo estes condicionados pelos valores que cada sociedade tem, como fundamento de vida.

Segundo Gills (1991), apesar da passagem cultural ser comum entre adultos e adolescentes, a forma como cada adolescência vindoura vivencia essa passagem é verdadeiramente única, de forma a dar resposta às suas necessidades. O papel do grupo na socialização pode ser positivo ou não, dependendo dos valores morais dos adolescentes e daquilo que procuram num grupo. Porém, o grupo de pares serve principalmente para o encontro de amizades, e é na adolescência que esta é deveras importante (Feijó & Oliveira, 2001). Ainda de acordo com os autores, a amizade está ligada ao desejo de se reconhecer a si mesmo.

Nas sociedades tradicionais, os adolescentes não se afirmavam como um grupo independente, pois o percurso era coordenado pela hierarquia social, embora nas sociedades modernas o desenvolvimento seja imposto pelos adolescentes, que tomam a iniciativa, indo contra a opinião da hierarquia social, onde surgem com novas perspetivas de valores morais e sociais, principalmente: o dinheiro, o que representa e como é utilizado; a independência; a ocupação de tempos livres e a música; a vida social, a habitação, o estudo e o trabalho; o casamento; a participação política e a religião. Os jovens tornaram-se objetos de consumo (Pereira & Matos, 2008); mas também sujeitos.

De acordo com Silva (2001), o relacionamento entre os jovens é extraordinariamente fácil, surgindo, no entanto, um contraste entre a facilidade e a intensidade das relações, uma vez que estas são, de forma geral, superficiais e fugidias, tornando-se evidente o desinteresse em conhecer o outro. Tanto se tratam por tu, como ignoram as características do outro, que lhes permitiria prolongar a relação. No quotidiano, os adolescentes são confrontados com uma sociedade em que princípios, objetivos e fronteiras são cada vez menos perceptíveis e estão em constante mudança, criando assim o aparecimento de problemas como: droga, delinquência juvenil, terrorismo internacional incontrolável, doenças crónicas, psicoses, suicídio, crianças agredidas até à morte pelos próprios pais, acidentes, movimentos de alienação cultural, gravidez em adolescentes, entre outros. Born (2005) diz-nos que esta fase pode servir como um período de reavaliação e construção de valores, que irão iluminar o comportamento do adolescente. Ele será capaz de constatar e compreender a moralidade e as regras da sociedade em que se insere, proporcionando-lhe situar o seu comportamento, e o dos outros, dentro do que estará correto e é esperado.

Durante a adolescência, os jovens, perante o seu grupo, têm um comportamento diferente daquele que tomam perante colegas que não fazem parte deste, não acontecendo o mesmo na infância. Os adolescentes são mais atreitos a partilhar segredos com os amigos do que com aqueles que não são seus amigos, bem como desenvolvem aqui a capacidade de empatia pelos amigos (Rolim, 2008). Ainda segundo os autores e ao contrário dos rapazes, as raparigas, apesar de limitarem o tamanho do seu grupo, têm uma maior capacidade de incluir neste círculo novas amizades. De acordo com Igra e Irwin (1996), a composição do grupo de pares, quer nos rapazes quer nas raparigas, depende, a partir da escola secundária, se o grupo de amigos é formado dentro ou fora da escola. Se for dentro da escola, os grupos costumam ser constituídos por um número elevado de adolescentes do mesmo sexo; já os grupos de pares criados fora da escola são nitidamente mais pequenos e incluem ambos os sexos. De acordo com uma grande variedade de estudos, estes grupos não são intelectualmente idênticos, nem são baseados nas semelhanças a nível da inteligência ou do rendimento escolar (Silva, 2001).

De acordo com Harry Stack Sullivan (cit. Sprinthall & Collins, 1999), a amizade, na pré-adolescência e na adolescência, satisfaz uma carência psicológica

básica comum ao homem: o medo da solidão. Ultrapassando a solidão, através das amizades conseguidas, os jovens desenvolvem uma competência psicológica, ou seja, concebem a intimidade, que se vai desenvolvendo com a progressão dos anos na fase da adolescência. Os amigos são de extrema importância para esta fase do desenvolvimento. O sentimento de pertença é uma razão, lógica e compreensível, para se perceber a necessidade de sucesso das novas relações. A qualidade das relações entre os amigos, durante a infância e a adolescência, constitui um dos processos de ajustamento benéfico na vida adulta. A delinquência, entre os adolescentes e os jovens adultos, está profundamente relacionada com a dificuldade que o jovem teve em estabelecer relações com os pares na infância (Silva, 2008); um forte preditor de problemas surge com o desenvolvimento de relacionamentos frágeis ao longo da vida, podendo significar dificuldades nos comportamentos, como a inibição, problemas profissionais por incompatibilidade relacional e perturbações a nível conjugal e sexual por não ser capaz de criar relações duradouras (Shields *et. al.*, 1994). Outro problema potencial causador de dificuldades são as tendências para o isolamento e uma agressividade excessiva perante o outro, ou, mediante um problema, conduzindo a um número reduzido de relacionamentos e a não ser uma escolha para um grupo. As investigações indicam que quando o adolescente consegue enquadrar-se de forma positiva num grupo de pares, criam-se condições benéficas para o seu desenvolvimento, mais precisamente para o seu autoconceito, evitando assim problemas na vida adulta relativamente a comportamentos sociais (Sprinthall & Collins, 1999). Esta fase de desenvolvimento pode tornar-se numa angústia, farta de incertezas, perante a necessidade de cortar com os seus vínculos infantis (Reymond, 1975).

1.4 Breve abordagem teórica ao conceito de exclusão social e pobreza

1.4.1 Pobreza e exclusão social

Uma vez que a desigualdade está presente em qualquer sociedade, é legítimo afirmar que existe uma divergência na articulação e acumulação de recursos, materiais e sociais por parte dos seus atores sociais. Pode dizer-se que a exclusão é o agravamento das desigualdades, resultando na disparidade entre aqueles que, efetivamente, movimentam os seus recursos, atingindo uma participação social plena, e aqueles que, pela ausência desses mesmos recursos, que vão além da situação económica encontram-se privados de o fazer. A exclusão opõe-se assim à integração social, pois resulta de

uma desconexão entre as pessoas e as diferentes partes da sociedade, inibindo-os de participar num conjunto mínimo de benefícios, que caracterizam um membro de pleno direito dessa sociedade (Serrano, 2008).

A exclusão apresenta-se como um fenómeno multidimensional. É um conjunto de fenómenos sociais interligados, que produzem um excluído. Nestes fenómenos sociais cabem o desemprego, a pobreza, a marginalidade, a discriminação, entre outros. A estes fenómenos acresce um carácter dinâmico, acumulativo e persistente, uma vez que é muitas vezes transmitido geracionalmente, tornando-se causa e consequência de múltiplas ruturas na coesão social (Perista & Baptista, 2010). De acordo com a visão sociológica, a exclusão é proveniente de um défice de coesão social global, não se limitando à individualidade ou a simples situações (Rodrigues, 2011).

De acordo com Fernandes (1995), para se verificar uma situação de exclusão, está presente uma marcada carência de recursos materiais e sociais. Uma pessoa excluída aliena-se do universo material e simbólico, evidenciando-se uma crescente rejeição, que terminará num sentimento de autoexclusão. Ainda de acordo com o autor, “tende a ser excluído todo aquele que é rejeitado de um certo universo simbólico de representações, de um concreto mundo de trocas e transacções sociais” (Fernandes, 1995, p.17). O excluído, quando se assume como tal, cria uma identidade de si, marcada pela incapacidade de atingir os seus fins, acentuando este ciclo. Atualmente, nas sociedades ocidentais, a exclusão perpetua-se em conjunto com a pobreza, surgindo uma exclusão no mercado de trabalho, que impossibilita as pessoas de adquirirem bens e serviços relevantes para a subsistência de cada um, como a habitação, a saúde e o lazer. Assim, considera-se excluído aquele que não desempenha um papel social no mundo do trabalho, na família ou na comunidade, excluindo-se assim das relações sociais e ao seu mundo social (Rodrigues, Samagaio, Ferreira, Mendes & Januário, 1997).

A exclusão social apresenta-se como uma rutura entre uma pessoa e a sociedade, quebrando a unidade social existente. Como consequência, a pobreza e a exclusão são associadas às classes marginais, que colocam em causa a estabilidade e a normalidade sociais, e que interessa ao governo camuflar, para melhor controlar. Os processos de exclusão são assim uma cadeia de insucessos, nas mais diversas esferas sociais, incluindo uma rutura dos laços simbólicos (Xiberras, 1996). Esta ideia remete-nos para

uma crise estrutural, que abala os alicerces em que assenta o conceito de sociedade, salientando o défice de coesão social, pondo em causa este mesmo conceito.

De acordo com Pereirinha (1992), o conceito de pobreza está presente quando existe escassez de recursos de que uma pessoa ou família dispõem para satisfazer as necessidades básicas, e a forma como esses recursos se encontram distribuídos pela sociedade. O conceito de exclusão social é encarado como uma inadequada integração social, acentuando o fenómeno da pobreza. A pobreza é uma componente integrante da exclusão social, sendo, em regra, um tipo e não um resultado da exclusão. Tal sucede porque a exclusão engloba fatores de privação não material, que ultrapassam a ausência de recursos económicos. Enquadra-se neste conceito a alienação de recursos políticos e sociais, culturais e psicológicos (Pereirinha, 1992)

De acordo com Lamarque (1995), a pobreza é fácil de identificar, pois tem como referência uma base de requisitos mínimos para entendimento do que é um nível de vida razoável. Já a exclusão social é um processo, onde causas e consequências estão interligadas, não se podendo reduzir o conceito à carência de recursos patrimoniais ou globais. Enquanto a pobreza é sobretudo um estado estático, a exclusão é um estado dinâmico, pois associa-se a uma trajetória que coloca as pessoas à margem da sociedade, desenvolvendo-se uma acumulação de vários *handicaps*, que vão desde as ruturas familiares, a carências habitacionais, ao isolamento social, entre outros; é um fenómeno que cada vez mais afeta os mais variados tipos de pessoas, ou seja abrange, todo o tipo de grupos sociais (Rodrigues et. al., 1997). A noção de exclusão transpõe a de desigualdade, dando-lhe outro sentido que assenta essencialmente na sua fragilidade e não na oposição de interesses entre grupos sociais, encontra-se, ainda, fundada na ausência de reivindicações e de movimentos com potencialidades ao nível do subsidiariedade identitária das populações menos favorecidas (Paugam, 1996).

É possível classificar em tipologias a exclusão, categorizando a mesma em exclusão social, económica, cultural, familiar, entre outros; estas categorias existem com base em fenómenos, como: baixos rendimentos e carências habitacionais, baixa escolarização e fracas qualificações profissionais, exclusão do mercado de trabalho ou dificuldade de inserção neste mundo, fraca participação social e política. Todos estes fenómenos podem-se traduzir como *handicaps*, e aquele que tiver mais peso é o que traduz a exclusão daquela determinada pessoa (Costa, 1998). Porém, os níveis

etiológicos da exclusão (ou as respetivas dimensões) podem coexistir, amplificando o diagnóstico, num registo de comorbilidade. A identificação destes *handicaps* subentende um reconhecimento das razões que levam a que se despolete esta condição, sendo necessário delimitar a amplitude destes fenómenos, ou seja, perceber se as causas estão apenas relacionadas com a esfera do trabalho, ou com um conjunto vasto de fenómenos, como as políticas ou fenómenos socioculturais que incorrem no despoletar de situações de desfavorecimento (Perista & Baptista, 2010)). O desfavorecimento divide-se em diversos graus, consolidados em posições sociais diferentes; a análise da probabilidade de incorrer na pobreza e exclusão social envolve uma dimensão subjetiva, com a forma como a população caracteriza uma vivência desfavorecida, bem como o seu modo de adaptação aos problemas situacionais que as envolvem (Rodrigues *et. al.*, 1997). Esta abordagem pressupõe que os atores sociais têm uma margem de autonomia, que lhes permite interiorizar, recusar ou *negociar* o seu estatuto. Por outro lado, este estatuto está relacionado com o processo de rotulagem e estigmatização, presente na sociedade envolvente (Paugam, 1991). A existência das categorias sociais traduz-se na perceção de que o ator social não dispõe da condição de cidadania plena (Silva, 2009).

As várias categorias que se podem identificar como vulneráveis à exclusão social estão em constante exposição aos diversos *handicaps*, surgindo novos modos de vida e culturas específicas. As categorias sociais tradicionais são (Rodrigues *et al.*, 1997): idosos, camponeses pobres, assalariados com baixas qualificações e remunerações. As novas categorias incluem (Costa, 1998): desempregados de longa duração; grupos étnicos e culturais minoritários; famílias monoparentais; pessoas com deficiências; sem-abrigo; mulheres, pela diversidade na discriminação; jovens que procuram o primeiro emprego, principalmente aqueles dotados de baixa formação e qualificação profissionais; pessoas com doenças crónicas; beneficiários do Rendimento Mínimo Garantido, atualmente designado por rendimento social de inserção; jovens em risco, como sendo toxicodependentes ou ex-toxicodependentes, que poderão ter estado em reclusão em instituições sociais, bem como jovens que vivem roturas familiares, escolares e sociais.

Em suma, é importante frisar que cada categoria social desfavorecida difere no *handicap* e grau de desfavorecimento, contribuindo para a produção e reprodução de uma identidade heterogénea, criando diferentes modos de vida, obrigando a analisar a

realidade total daquela pessoa. Existem duas formas de um sujeito se encontrar excluído, a autoexclusão, quando o próprio se desvincula do grupo de pares, do trabalho, da família, perdendo os seus objetivos de vida e o contato com a sociedade; e a heteroexclusão, quando é a sociedade que exclui o sujeito, o grupo de pares afasta-se por perda de interesses comuns, o sujeito não se mantém atualizado predispondo a perda de emprego para uma pessoa mais qualificada, por sua vez, estas exclusões irão criar instabilidade emocional podendo fomentar outra rutura, a familiar.

1.4.2 Conceito de desfiliação e desqualificação social

De acordo com Castel (1997), não é possível falar de exclusão social, uma vez que isso indicaria a existência de pessoas rejeitadas pela sociedade, o que, para o autor, é impossível nas sociedades atuais, uma vez que é impossível sair de uma sociedade, excetuando os casos limites, ou seja, pessoas alienadas dos fenómenos que atingem a sociedade profissional. O autor afirma que as pessoas classificadas como excluídas resultam de situações particulares, como os desempregados de longa duração ou jovens com algum tipo de *handicap*. Ao afirmar que estas pessoas estariam em situação de exclusão social, não permitiria analisar o que, de fato, as deixou nesta situação; uma vez que, na atualidade, o motivo pelo qual muitas pessoas se encontram nesta situação prende-se com questões conjunturais. Assim, o autor definiu estas pessoas como *supranumerárias*, definindo o conceito como aquele que se encontra numa sociedade, sem um papel e uma posição definida (Zioni, 2006). Deste modo, foi proposto o termo desfiliação, que define um processo de rutura na coesão social, atingindo pessoas particularmente frágeis. Na construção deste conceito, é necessário destacar o individualismo negativo, específico dos supranumerários, uma vez que, ao quebrarem os laços sociais, estes perdiam o suporte identitário, bem como os mecanismos simbólicos. É também destacável que a desfiliação é analisada como um processo crescente de desinstitucionalização, ou seja, rutura com os objetivos que estruturam a vida social (Castel, 1997).

A desfiliação coloca as pessoas em estado de carência, no qual estas não seguem os conceitos coletivos de regulação e de proteção social, não sendo uma situação estática. São diferenciadas três zonas de variedade da coesão social: uma zona de integração social, onde não constam dificuldades reais; uma zona frágil, onde se reúnem a precariedade de empregos e fragilidade de suportes relacionais; uma zona de exclusão,

onde se concentram as pessoas mais fragilizadas. É a zona intermediária que serve de fronteira entre as outras, e é preciso perceber como se dá a passagem para a zona da exclusão. As pessoas frágeis ou excluídas parecem estar relacionadas, mas a palavra desfiliado será mais adequada para definir uma pessoa em exclusão social, uma vez que a desfiliação não se cinge aos laços sociais, mas à inclusão das pessoas em todas as estruturas providas de sentido (Castel, 1997).

A desqualificação social, conceito utilizado por Paugam (2003), refere-se aqueles que não participam de forma plena na vida económica e social. Para o autor, torna-se necessário estudar a diversidade dos estatutos que os caracterizam, as suas identidades pessoais, ou seja, como perspectivam os sujeitos a sua própria situação, e as relações sociais que mantêm entre si e com os outros. Para Paugam, nas “sociedades modernas, a pobreza não é somente o estado de uma pessoa que tem falta de bens materiais, corresponde igualmente a um estatuto social específico, inferior e desvalorizado que marca profundamente a identidade dos que a experimentam” (p. 23). Atualmente, a pobreza é apreendida de forma negativa, onde o autor salienta: “a pobreza é o símbolo do fracasso social e traduz-se, muitas vezes, em termos da existência humana, por uma degradação moral” (p. 24). A compreensão e análise da desqualificação das populações pobres não se cinge ao estatuto social degradado, ou aos papéis sociais que vão ao encontro desse estatuto, mas à aceitação ou não do processo de identificação e etiquetagem (Paugam, 2003).

1.4.3 Integração e inclusão sociais

O conceito de exclusão social associa-se, por defeito, ao conceito de inclusão social. Por inclusão social, compreende-se que a pessoa desempenhe um papel ativo no funcionamento de grupos sociais organizados. Esta é condição base para existir a integração da pessoa, enquanto ser social. Assim, a inclusão é um conjunto de fenómenos estáveis e consolidados, associados a relações de trabalho, familiares e sociais (Costa, 1998).

Para que esta exista, é necessária uma interação em sistemas: político e jurídico, que comporta a integração política e cívica; económico e territorial, que subentende a integração socioeconómica, numa dada sociedade; proteção social, que permite a existência do sistema familiar, e a integração social, comunitária e simbólica. Para uma

sociedade, a inclusão assenta, de certa forma, quando existe atividade profissional que permite a aquisição de segurança socioeconómica, a organização do tempo e do espaço, e a aquisição de uma identidade no trabalho (Silva, 2005). As políticas de combate à pobreza e exclusão social têm como pressuposto a integração social, definida como “o processo que caracteriza a passagem das pessoas, famílias ou grupos das situações de exclusão para as de participação social e cidadania” (CIES/CESO I&D, 1998, p.9 cit Rodrigues *et al.*, 1999).

O conceito de inclusão social será então o “*duplo movimento que leva, por um lado, as pessoas, famílias e grupos em situação de exclusão social e de pobreza a iniciar processos que lhes permitam o acesso aos direitos de cidadania e de participação social e, por outro lado, as instituições a oferecerem a essas pessoas, famílias e grupos reais oportunidades de iniciar esses processos, disponibilizando-lhes os meios, dando-lhes apoio*” (CIES/ CESO I&D, 1998: 9; Capucha, 1998 cit Rodrigues *et al.*, 1999).

Contudo, a inclusão social não é apenas uma resposta à exclusão. À inclusão social compete garantir que todas as crianças e adultos sejam capazes de participar ativamente na sociedade, onde serão valorizados e respeitados. A inclusão social conduz a uma abordagem dinâmica do desenvolvimento humano para o bem-estar, que vai além da remoção de barreiras ou riscos; obriga a investimentos e medidas que possibilitem alcançar as condições para a inclusão, conforme podemos observar através dos movimentos internacionais de desenvolvimento humano e de saúde da população. A importância da diferença e diversidade tem um papel fundamental para a compreensão da identidade, quer a nível nacional como comunitário; é preciso reconhecer a diversidade, a comunhão de experiências e aspirações partilhadas entre os sujeitos, principalmente entre famílias com crianças (Clavel, 1998). Sugere-se assim que a inclusão vai além da noção de periferia em relação ao centro da cidade; torna-se necessário encurtar as distâncias físicas, sociais e económicas que separam as pessoas, além da eliminação de fronteiras.

Pode-se dizer que a inclusão social assenta em cinco pilares: o reconhecimento valorizado, reconhecimento e respeito que se dá aos sujeitos e grupos, que envolve a captação das diferenças do desenvolvimento das crianças, o apoio a escolas comunitárias com preconceitos no que diz respeito às diferenças de cultura e género, e

promoção de programas de cuidados de saúde; o desenvolvimento humano, que procura fomentar o talento, as habilidades, as capacidades e escolhas de crianças e adultos a viver uma vida que valorizem; o envolvimento e compromisso, exercer o direito de tomar as decisões necessárias que o afetem a si, à família e à comunidade, bem como envolver-se na vida da comunidade, surgindo, o envolvimento parental no currículo escolar, a participação nas decisões políticas municipais e participação política; a proximidade através da partilha de espaços físicos e sociais que proporcionam oportunidades de interações, reduzindo as distâncias sociais entre as pessoas; partilhando assim espaços públicos, como parques e bibliotecas, bairros com diversas classes sociais e escolas e salas de aula integradas; e por último, o bem-estar material, onde surgem os recursos necessários que permitem à comunidade participar plenamente na vida da comunidade, estando aqui incluído o alojamento e um rendimento ajustado (Mitchell & Shillington, 2002).

Estes processos deverão ocorrer na constante interação das pessoas nos meios familiares, sociais, na escolarização e qualificação e no exercício de cidadania plena. A função da proteção social deverá ser a diminuição das desigualdades sociais. Compete-nos assim, como psicólogos forenses e da exclusão social, inseridos em equipas multidisciplinares, intervir nestas frentes, principalmente com os jovens em risco de transgressionalidades. É com estes que surge a emergência de trabalhar, permitindo que, à chegada da vida adulta, os seus conceitos, valores e estrutura pessoal estejam enquadrados na sociedade em que estão inseridos. Torna-se necessário em contexto de intervenção psicoinclusiva elaborar um diagnóstico de exclusão, individual e posteriormente ao grupo de jovens, analisando, as comorbilidades, o funcionamento do grupo, se existe situação psicopatológica, a dimensão económica presente, e se é visível a auto ou hétero exclusão. É preciso motivar os adolescentes para a mudança, compensar os seus défices ao nível da recompetenciação, analisar as pontas a reatar permitindo ao sujeito a promoção da (re)vinculação, auxiliar o adolescente para que ele se comprometa com os seus objetivos. É preciso acreditar no que se faz.

PARTE B – LEGITIMAÇÃO

2.1 – A finalidade dos programas de prevenção

Autores como Bellack e Hersen (1977) e Matson, Sevin e Box (1995) têm demonstrado grande preocupação com as consequências dos défices no desenvolvimento de aptidões sociais nas várias etapas da vida das pessoas, demonstrando mesmo que estas podem comprometer as fases posteriores do ciclo de desenvolvimento. Esta preocupação poderá ser fortalecida com as evidências de correlação entre os défices e uma diversidade de problemas, como sejam as perturbações do comportamento nos adolescentes, o suicídio, as dificuldades escolares, os problemas conjugais, incluindo ainda perturbações como a depressão e a esquizofrenia. A própria depressão poderá causar défices nas aptidões sociais (Pope, 1986).

Os programas que têm por base a prevenção da transgressionalidade juvenil funcionam como apoio social, uma vez que pretende-se favorecer o cumprimento da norma a partir da prevenção, diminuindo a probabilidade de transgressão (Pechansky, Maciel, & Scivoletto, 2004). A possibilidade de desvio na fase da adolescência é bastante evidente; é a fase de experimentação e da necessidade de desafiar os adultos, assim como a fase da procura do *Self* e da sua identidade (Macedo & Silveira, 2012). Para evitar isto, os jovens precisam de ser dotados de ferramentas, como competências pessoais, educacionais e sociais, para que, face às adversidades com que são confrontados diariamente, consigam manobrá-las de forma positiva, saindo vencedores e tornando-se parte ativa e integrante da sociedade.

Segundo Moreira (2005), a prevenção consiste no desenvolvimento de atividades que impeçam ou dificultem o surgimento de determinada situação ou problemática. Prevenir significa adotar um conjunto de estratégias duradouras e sustentáveis para reduzir a problemática evidenciada, intervindo e reformando percursos de vida. Segundo Amado e Freire (2009), a prevenção é o conjunto de atividades, que visam evitar o aparecimento e estabelecimento de padrões de vida (social, económica ou cultural), que se sabe estarem ligados a um elevado risco de doença. Existem três tipos de prevenção: primária, secundária e terciária. A prevenção primária é a prevenção respeitante a qualquer fenómeno, ao qual corresponde um conjunto de ações, que atuam por antecipação, face a esse mesmo fenómeno; a prevenção secundária é o conjunto de ações que incide num determinado grupo, onde se verifica uma determinada

problemática, para que esta diminua a sua incidência; a prevenção terciária destina-se a problemáticas que persistem num determinado grupo, dominando uma perspectiva de ação de reinserção (Amado & Freire, 2009). Este trabalho pretende aplicar a prevenção primária pois, exige, como intenção, evitar que estes jovens entrem na via da transgressionalidade, dotando-os de competências, pessoais e sociais, objetivos inclusivos para o seu bem-estar diário e uma ótima adequação social.

2.2 O empowerment e o papel do psicólogo nos programas de prevenção

Rappaport (1981) propôs um modelo baseado no *empowerment*. O objetivo deste modelo é permitir que os elementos da comunidade, que funcionam como figuras promotoras de suporte, possam resolver os problemas das suas comunidades, devendo os psicólogos funcionar como facilitadores de recursos. De acordo com este modelo colaborativo, o psicólogo não deveria trabalhar no sentido de identificar os indivíduos vulneráveis e ajudá-los a evitar padrões de vida desconfortáveis, mas ajudar os cidadãos no sentido do *empowerment* ou empoderamento, proporcionando recursos e suporte, para que os mesmos possam ativar competências autocorretivas. Este modelo seria compatível com uma conceção da prevenção direcionada para a promoção de competências e a facilitação de um desenvolvimento ótimo. Estes fatores constituem objetivos de empoderamento no dia-a-dia das pessoas (Rappaport, 1981).

Uma das funções do psicólogo forense e da exclusão social é o desenho e implementação de programas de prevenção/intervenção orientados para grupos específicos. Através da intervenção juspsicológica, o psicólogo adquire ferramentas que lhe permitem captar, decodificar, compreender e explicar os fenómenos sociais, elaborando programas de prevenção/intervenção adequados para os fenómenos da sociedade (Poiares, 2004). A relevância da intervenção de programas de prevenção tem, como principais vantagens, o fato de se centrar nas necessidades de um grupo específico; tem objetivos espaço-temporais, permitindo a avaliação do que foi realizado; possibilita a participação ativa dos sujeitos; otimiza recursos humanos e os materiais disponíveis; realiza atividades significativas para os destinatários; envolve uma equipa multidisciplinar, tal como o apoio de organismos externos para a sua implementação e avaliação (Urta, 2002).

O programa “PES” direciona-se a dotar os jovens de competências pessoais, motivacionais, educacionais e sociais, que lhes permitam dizer não à criminalidade, ajude a abandonar o ciclo de exclusão em que a maioria se encontra, e a apoiar os jovens nas suas futuras decisões profissionais, dotando-os de objetivos de vida, empreendedorismo e enquadramento ocupacional. A intervenção desenvolvida junto dos adolescentes deverá conglutinar a componente educacional, mas também estratégias que visem a socialização e integração social, destacando-se como um trabalho multidisciplinar, permeável a diversas áreas do saber, onde o papel interventivo do psicólogo forense e da exclusão social é fundamental.

2.3 *Coping*, uma estratégia a utilizar

O conjunto de estratégias utilizado pelas pessoas para se adaptarem a situações adversas denomina-se *coping* (Suls, David & Harvey, 1996). Este conceito tem vindo a ser estudado por psicólogos na área social e clínica. Começou por estar vinculado aos mecanismos de defesa como forma de motivação interna e inconsciente em lidar com conflitos sexuais e agressivos (Vaillant, 1994). Posteriormente eventos externos e ambientais foram incluídos como prováveis desencadeadores deste processo (Tapp, 1985).

De acordo com Folkman e Lazarus (1980) e numa perspetiva cognitivista, tendo por base análises fatoriais, o *coping* foi dividido em duas categorias funcionais: o *coping* focado nos problemas e o *coping* focado nas emoções. A perspetiva cognitivista define o *coping* como um conjunto de esforços, cognitivos e comportamentais, que as pessoas utilizam com o objetivo de lidar com determinadas situações, internas ou externas, que podem provocar *stress* e ultrapassam os limites pessoais de cada um. O cognitivismo considera que as estratégias de *coping* podem ser aprendidas (Lazarus & Folkman, 1984).

O modelo de Folkman e Lazarus (1980) divide-se em quatro processos: o processo de interação entre uma pessoa e o ambiente; gerir o evento *stressor* e não controlá-lo; avaliação do problema com posterior interpretação cognitiva; esforço cognitivo por parte de uma pessoa que a levará a agir de forma a reduzir, minimizar ou suportar os estados internos ou circunstâncias externas que surgem da sua interação com o ambiente (Beresford, 1994).

No âmbito geral, os estilos de *coping* estão relacionados com as características de personalidade ou resultados de *coping*, por conseguinte as estratégias de *coping* referem-se às ações cognitivas ou comportamentais que a pessoa opta perante um episódio particular de *stresse*. Os estilos de *coping* podem influenciar as estratégias selecionadas, sendo ambos fenómenos distintos (Ryan-Wenger, 1992). De acordo com Carver, Sutton e Scheier (2000), cada pessoa desenvolve uma forma de lidar com o *stress* que irá influenciar a sua reação em futuras situações. Os autores definem o estilo de *coping* como uma forma particular de reação/resposta tendencial perante um evento *stressor*, não implicando necessariamente a presença de um traço de personalidade.

Foi proposto por Miller (1981) dois estilos de *coping* ligados à atenção da pessoa perante eventos *stressores*: o monitorizador sendo aquele que está em constante alerta, vigilante, analisando todos os acontecimentos que ocorrem e procurando formas de o controlar; e o desatento, que envolve a distração, criando uma proteção cognitiva das fontes de perigo, uma vez que a pessoa se distrai e possibilita o seu afastamento de qualquer evento ameaçador, não sendo mesmo necessária qualquer ação. Surgiu, posteriormente, proposta por Band & Weisz (1988) a tipologia de *coping* primário e secundário, em que o primário está ligado ao objetivo de lidar com situações concretas, e o secundário é a capacidade que uma pessoa tem para se adaptar a situações de *stresse*. Além desta tipologia, surgiu ainda o estilo de *coping* passivo, onde se evitam os focos de *stresse* e o ativo, onde existe esforço para uma aproximação de focos de *stresse* (Billings & Moss, 1984). Outros estudos (Compas, Banez, Malcarne & Worsham, 1991) apresentaram o comportamento de *coping* em crianças através da dimensão de sociabilidade, dividido em prossocial, onde a criança procura a ajuda de outras pessoas e o antissocial em que existe uma ação agressiva contra os outros.

Ao contrário dos estilos de *coping*, as estratégias de *coping* têm sido ligadas a fatores situacionais (Folkman e Lazarus, 1980). Os autores enfatizam o papel das estratégias de *coping*, salientando que estas são inconstantes durante a evolução de um evento *stressor*; afirmando ainda que não se pode predizer uma resposta igual para situações semelhantes vivenciadas por uma pessoa. As estratégias de *coping* são assim pensamentos, comportamentos ou ações utilizados para encarar uma situação incomum (Folkman, 1984).

Estas estratégias podem ser classificadas em dois tipos mediante a sua função. O *coping* direcionado à emoção, definido como uma tentativa para regular o estado emocional associado ao *stress*, dirigidos a fatores somáticos que perturbam a homeostasia de uma pessoa; a título de exemplo pode falar-se do tabaco, onde uma pessoa “pretende” reduzir uma sensação física de tensão variando o seu estado emocional. O *coping* focalizado no problema, onde se efetua um esforço para modificar a situação que originou o evento *stressante*, tenta-se aqui corrigir o problema que existe entre a pessoa e a sua relação com o ambiente. Quando o problema é interno tenta-se cognitivamente redefinir o problema; quando o problema é externo, tenta-se resolver a situação através da negociação ou mesmo solicitando ajuda a pessoas que possam estar envolvidas no evento (Folkman e Lazarus, 1980). Ainda de acordo com os autores, para se definirem as estratégias a utilizar é preciso avaliar o evento *stressor*. Primeiramente analisam-se os riscos que a situação envolve, posteriormente analisam-se os recursos disponíveis para ultrapassar o problema. De acordo com Carver, Sutton e Scheier (2000), ambas as estratégias são utilizadas num processo de *coping*, e o uso de uma ou outra pode variar na eficácia, procedendo os diferentes tipos de *stressores* envolvidos (Compas *et. al.*, 1991). Surgiu recentemente uma terceira estratégia de *coping* focada nas relações interpessoais, onde a pessoa procura apoio no seu círculo social para a resolução do seu problema (O’Brien e DeLongis, 1996).

Segundo Lazarus, DeLongis, Folkman & Gruen (1985) os processos de *coping* variam consoante o desenvolvimento de uma pessoa, isto porque cada um vivencia as situações de forma subjetiva. Para os autores à medida que cada pessoa evolui a resposta será diferente, conduzindo o *coping* a um estudo longitudinal. A maioria dos estudos que envolvem os processos de *coping* nas crianças utiliza a teoria de *stress* de Lazarus e Folkman (1984), que o descreve como um processo simultâneo de avaliação cognitiva dos recursos de *coping* que o jovem dispõe e da avaliação dos eventos causadores desse mesmo *stress*. Contudo, Compas *et. al.* (1987) frisou a necessidade de distinguir as noções de *stress* e *coping* perante as reações das crianças e adolescentes. Para este autor, é preciso perceber o contexto social em que a criança se encontra, considerando a dependência e importância do adulto na vida da criança. É preciso ainda atender à genética e preparação psicológica a que a criança foi exposta para responder a circunstâncias *stressoras*, não se podendo desconsiderar as características básicas de desenvolvimento cognitivo e social que estas experimentam,

incluem-se aqui as crenças de autoestima e autoconfiança, mecanismos inibitórios e de autocontrolo, atribuição de causalidade, externa ou interna, o relacionamento com os pais e grupos de pares, e o enquadramento na comunidade em que está inserida (Suls, David & Harvey, 1996).

Foi sugerida por Ryan-Wenger (1992) a necessidade de uma teoria de *stress/coping* específica para crianças e adolescentes, uma vez que os eventos causadores de stress diferem dos dos adultos e estão na maior parte das vezes longe do seu controlo direto. Nestes eventos *stressores* consideram-se os problemas com os pais e outros familiares, as condições socioeconómicas, os professores e grupos de pares. O grau de desenvolvimento cognitivo vai ter uma grande influência na escolha das estratégias, uma vez que a avaliação de um problema envolve vários processos simultâneos, que passam por: relacionar o problema com lembranças semelhantes anteriores, intensidade do problema, duração e a probabilidade desta voltar a ocorrer (Peterson, 1989). Os estudos de *coping* feitos em crianças têm investigado eventos de vida considerados como problemas, sendo estes: divórcio dos pais, hospitalização da criança, consultas médicas e resultados escolares (Ayers, Sandler, West, & Roosa, 1996). Foram referidas diferenças no género e idade no uso das estratégias de *coping*; verificou-se que o género influencia a escolha das estratégias, uma vez que a socialização é feita de forma diferente, enquanto as raparigas utilizam estratégias pró sociais, os rapazes utilizam estratégias de competitividade (Peterson, 1989). No que concerne à idade, devem trabalhar-se as habilidades para o *coping* focados no problema a partir dos anos pré-escolares, aproximadamente entre os 8 e os 10 anos de idade; enquanto as habilidades para adquirir estratégias focadas na emoção surgem mais tarde, devendo assim ser trabalhadas durante a adolescência, uma vez que as crianças muito pequenas não têm consciência do seu próprio estado emocional. Enfoca-se que a aquisição desta habilidade através dos processos de modelagem é mais difícil de aprender (Compas *et al*, 1991).

2.4 Desenho do programa: contexto de aplicação e objetivos gerais

Este programa de prevenção foi desenhado para ser aplicado ao grupo de jovens observados, que frequentam o projeto *SportBosco*, desenvolvido na Escola Salesiana de Manique. Estes jovens têm idades compreendidas entre os doze e os dezasseis anos, onde, de acordo com Eriksson, estão na fase inicial da adolescência (Fleming, 2004).

Desta forma, o programa está direcionado para jovens que se encontram em fases de transição importantes, como a escolha da área profissional a seguir e/ou a mudança do 3º ciclo para o Secundário, com probabilidade de mudança de escola.

Qualquer programa de prevenção deve ter em conta as características específicas do grupo a que se destina (Serrano, 2008). O programa “PES” teve por base a observação participante, que permitiu o conhecimento da realidade e do grupo-alvo. Além do contato direto com os jovens, foi facultada pela equipa da *SportBosco*, informação mais completa e oportuna dos participantes. Os jovens que estiveram integrados no Projecto *SportBosco* provinham da Escola Salesiana de Manique e das Escolas circundantes do concelho uma vez que, este projeto, participado pela Câmara Municipal de Cascais, pretende abranger as crianças das áreas de residência mais próximas. Através da observação participante, verificou-se a necessidade de criação de um programa que apoiasse estes jovens no desenvolvimento das suas competências pessoais e sociais, assim como na procura de objetivos de vida, uma vez que, a maioria dos jovens está completamente desmotivada em relação à escola, e sem perspetivas de futuro profissional. Convém salientar que estes jovens fazem parte de populações de risco, pois na sua maioria são alvo de violência doméstica, exclusão ou famílias disfuncionais.

O programa “PES” tem como objetivos gerais: desenvolvimento de competências pessoais e motivacionais, focado na autoestima, confiança, comunicação e assertividade; competências educacionais, no âmbito da promoção educacional, dando-lhes *empowerment* e orientação vocacional; competências sociais, dotando-os de medidas inclusivas, sentimento de pertença e regras de conduta. O programa utiliza, como estratégia, a promoção de competências, identificada por Kazdin e colaboradores (1992, 1996 cit. Negreiros, 2008), sendo uma abordagem eficaz na prevenção da transgressão juvenil. Matos *et al.* (2009) mencionam também a importância da regulação emocional e do autocontrolo para a adoção de comportamentos prossociais. O programa abordará estas temáticas, uma vez que foram divulgadas como boas práticas para o aumento da probabilidade de eficácia do programa. Optou-se por introduzir a resolução de problemas e a tomada de decisão, por considerar que são uma mais-valia para uma melhor conduta social. As competências de resolução de conflitos permitem ao jovem avaliar as situações, de forma mais racional, auxiliando-o em encontrar soluções alternativas, evitando comportamentos de violência. O processo de tomada de

decisão faz parte do processo de resolução de conflitos, permitindo ao adolescente tomar decisões de forma racional.

O processo de tomada de decisão ou de resolução de problemas é um processo cognitivo que envolve um plano de ação ordenado, procurando encontrar uma solução. Este processo varia mediante a percepção de cada sujeito, uma vez que cada problema é visionado de forma diferente, como se costuma dizer em linguagem corrente “cada cabeça, sua sentença”. Para que o adolescente aprenda a lidar com os seus problemas diários e tome as decisões corretas é preciso auxiliá-lo neste processo. O processo de resolução de problemas engloba seis fases. A primeira fase é a identificação do problema, em que é preciso definir claramente o problema e reconhecer a sua importância; de seguida, é necessário identificar as causas do problema e determinar o que o provoca; vão-se analisar as possíveis soluções; e elaborar um plano, para terminar com as causas que iniciaram o problema, evitando a sua reincidência; vai-se colocar em prática a estratégia; e perceber se a estratégia utilizada foi a mais adequada, e se a solução foi de encontro ao desejado para ambas as partes envolvidas, uma vez que um problema tem sempre, no mínimo, dois atores. Com esta explicação, queremos chegar à conclusão da necessidade de dotar os nossos adolescentes de técnicas que lhes permitam enfrentar os problemas, não fugindo deles, encarando as consequências e procurando soluções para que os seus objetivos sejam alcançados; referimo-nos principalmente aos estudos e ao futuro sucesso destes jovens, como parte ativa da sociedade. Qualquer decisão adotada terá repercussões, bem como no sistema que o rodeia. Deste modo, as opções têm de ser pensadas, orientadas e bem definidas, nunca esquecendo as consequências que provêm das decisões. A necessidade de se tomar uma decisão surge num momento de impasse, quando existe mais de uma opção a seguir. Compete a cada um que a subjetividade seja organizada por prioridades e que seja possível um acordo entre as partes, beneficiando os seus atores.

Os programas de prevenção são fundamentais: “A readaptação é hoje, mais do que nunca, necessária, devido ao agravamento da problemática dos adolescentes com dificuldades de adaptação.” (cit. Le Blanc, Ouimet, & Szabo, 2008, p.537).

Filomena & Gaspar (2003), afirmam que a prevenção das condutas transgressivas deve incidir, essencialmente, no ambiente, ou contexto, em que a pessoa está inserida, assim como no *Self* e nos mecanismos de socialização. A intervenção

deverá começar logo que possível, com a família a participar, pois ajudará na diminuição das condutas transgressivas e na interrupção da continuidade das transgressionalidades, geração após geração.

O programa promove o desenvolvimento de competências sociais que constituem a capacidade para obter determinados resultados positivos ou negativos, a partir das interações interpessoais. Outra definição, na sua forma mais lata, será a capacidade da criança para integrar competências comportamentais, cognitivas e emocionais, num processo de adaptação a contextos sociais diversos. A competência social divide-se em três parâmetros: atributos individuais, como o temperamento da criança, a dependência dos adultos, a empatia e a capacidade de humor; capacidades sociais, ligadas à assertividade, comunicação, capacidade de pertencer a um grupo, discutir assuntos do seu interesse, entre outros; atributos de relacionamento com os pares como, por exemplo, ser aceite pelos outros, ser convidado para brincar e trabalhar e ser considerado amigo pelos outros (Matos, 2008). Existem outras definições de competência social, com maior ênfase na adequação ao contexto e as consequências obtidas, e ainda outras que salientam o conteúdo verbal e não-verbal. Para McFall (1982), este conceito relaciona-se com o défice de um comportamento, uma vez que o jovem não desenvolveu a competência de utilizar aquele comportamento para determinada situação. Caballo (1993), já considera que a competência social é um conceito vasto, que engloba as aptidões sociais e o comportamento adaptativo. Ainda para McFall (1982), a competência social é avaliativa, refletindo a subjetividade de cada pessoa, crendo que o seu desempenho é uma tarefa adequada. Para considerarmos a competência social como avaliativa, é preciso partir de critérios que lhe atribuam uma funcionalidade, imediata ou a longo prazo, do desempenho social.

Podem definir-se competências sociais como a capacidade subjetiva de avaliação de cada pessoa, ou dos outros, mediante um determinado desempenho, que garanta, conjuntamente: a realização de objetivos de uma situação interpessoal; a boa relação com o outro, onde se inclui o equilíbrio do poder e das trocas nas relações; a preservação ou melhoria da autoestima, e a conservação ou expansão dos direitos humanos socialmente estabelecidos (Silva, 2004).

Através do desenvolvimento destas competências, pretende-se reduzir o efeito das situações de risco e promover situações de proteção em relação à exclusão social na

adolescência, pretende-se estimular autonomia nos jovens, capacidade cognitiva que lhes permita tomar decisões, objetivas, definidas e com estrutura.

Existem fatores que influenciam as dificuldades interpessoais. Uma característica comum aos vários programas apresentados na literatura reside na aplicação de um conjunto de técnicas, que vai de acordo com uma determinada teoria. De forma resumida: as teorias de aprendizagem social e o modelo de assertividade, que explicam as dificuldades interpessoais como défices de aptidões de cada pessoa; o modelo do condicionamento, que sugere a hipótese da inibição dos comportamentos, devido à ansiedade; o modelo cognitivo, que se baseia na inibição de mecanismos cognitivos; a teoria da percepção social e a teoria de papéis associa as falhas no processamento cognitivo à forma como cada um assimila os estímulos sociais do ambiente (Reppold *et al.* 2002). Torna-se, assim, pertinente, num programa de desenvolvimento de competências, abranger as diversas teorias, uma vez que todas se complementam. Não existe uma teoria perfeita, todas as teorias vão de encontro aos estudos que foram feitos na sua época, baseando-se em padrões criados por estas. Contudo, o homem está em constante mutação, e não é possível, de modo algum, definir um estereótipo para a aquisição de competências, como tentou Lombroso (1876), com a Teoria do Homem Criminal, onde se poderia definir um criminoso com base em determinados traços característicos. Torna-se assim necessário adaptar as teorias existentes à pessoa que temos à frente, moldando-a ao estilo de cada um.

Uma das grandes dificuldades a nível pessoal é a inexistência, ou défice, dos comportamentos verbais e não-verbais adquiridos. É frequente o facto de as pessoas apresentarem défices no comportamento social competente, por não terem adquirido e assimilado os comportamentos sociais adequados (Pope, 1986). Mediante esta perspetiva e considerando que as habilidades sociais são aprendidas e podem ser alvo de intervenções educativas, os programas de apoio ao desenvolvimento de competências sociais são um caminho para a identificação de grupos que salientam estas ausências, permitindo aperfeiçoar o seu desempenho social, de molde a serem enquadrados.

As teorias do condicionamento clássico encaram a ansiedade como fator determinante para o aparecimento de alguns distúrbios afetivos (Ramos, 1990). A ansiedade e as respostas assertivas são consideradas como processos opostos. A ansiedade inibe a interação, podendo mesmo conduzir à fuga dos contactos sociais,

criando défices de comunicação, enquanto as respostas assertivas podem reduzir a ansiedade (Silva, 2004). A ansiedade leva ao desconforto, mediante determinadas situações. O confronto de opiniões, o diálogo com a autoridade, as situações grupais, falar em público, expressar sentimentos e reclamar direitos são alguns exemplos. A prática desta hipótese explicativa orienta as intervenções para o treino de aptidões sociais, com o objetivo de reduzir a ansiedade, através de técnicas de relaxamento, e com o fortalecimento de respostas socialmente adequadas, com técnicas comportamentais (Argyle, 1994).

Quando surgem problemas nos processos cognitivos, aparece a inibição cognitiva que, por sua vez, irá refletir-se no desempenho interpessoal. Estes processos cognitivos incluem uma autoavaliação distorcida, expectativas e crenças irracionais e pensamentos e ações negativas, que, individualmente ou no seu conjunto, podem suscitar comportamentos sociais inapropriados, como a comunicação inexpressiva e negativista, o medo de falar e a ansiedade social (Caballo, 1998).

Na teoria da perceção social, as dificuldades interpessoais expressas surgem quando a pessoa faz uma leitura errada do papel de cada sujeito, na cultura em que está inserida, não conseguindo perceber os sinais, verbais e não-verbais, presentes na comunicação, que lhe permitem ter um comportamento adequado para cada situação que surja (Matos *et al.*, 2008).

Por último, relativamente à teoria de processamento de estímulos sociais provenientes do ambiente, podem surgir dificuldades com a demora do processamento e discriminação de estímulos sociais existentes na interação, bem como a incapacidade em decodificar os sinais verbais e não-verbais, alguma dificuldade de manter a atenção, decodificação feita por estereótipos que conduzem a comportamentos sociais desajustados e sérias dificuldades em avaliar as alternativas disponíveis como resposta ao que lhe é solicitado por erros de perceção (Morrison & Bellack, 1981).

O processamento da aptidão social é a capacidade que uma pessoa tem de apresentar um comportamento socialmente eficaz, que vai de encontro aos objetivos e regras sociais, e em resposta ao *feedback* social. Com a evolução temporal, os programas de promoção de competências têm sido centrados neste processamento, tornando-se necessário que a pessoa seja capaz de definir, a curto e longo prazo, objetivos para as suas interações sociais, treinando a perceção social, que inclui os

sinais que as pessoas lhe transmitem e a atenção a cognições disfuncionais (Trower, 1980). É preciso salientar que o objetivo de um programa de treino de competências sociais é dotar alguém de uma maior capacidade de resposta, face às situações que surgem diariamente, tornando-se mais fácil a capacidade de expressar as suas emoções, auxiliando-o ainda no desenvolvimento da sua autoestima e autoconfiança, permitindo-lhe ser capaz de diminuir ou eliminar o seu desconforto, quando confrontado com outras pessoas e situações invulgares (Eisler, Miller & Herson, 1973).

Os programas de desenvolvimento de competências sociais têm algumas características em comum, enquanto método de intervenção, mais precisamente nos seus objetivos e técnicas. Em síntese, os principais objetivos são o treino de aptidões, reestruturação cognitiva, a resolução de problemas e a redução da ansiedade (Caballo, 1993). Quanto à sua estrutura, considerando fatores como o formato em grupo ou individual, a duração do treino no espaço e no tempo, a complexidade dos objetivos, a homogeneidade ou heterogeneidade dos problemas e do tipo de participantes, as dinâmicas a utilizar em cada sessão e as técnicas aplicadas, entre outros, variam mediante cada equipa de trabalho. Conforme a revisão da literatura, apesar do formato grupal ser recente, tem sido o mais utilizado para trabalhar o comportamento (Falcone, 1995).

As grandes vantagens dos programas grupais são uma maior facilidade na aceitação do direito de agir assertivamente, onde cada indivíduo manifesta a sua justificação para determinada ação e defende os seus direitos (Liberman, King, Derisi & McCann, 1975); todos os participantes têm a oportunidade de debater os diferentes tipos de respostas, que são sugeridas pelo grupo, sem depender das alternativas propostas pelo técnico (Silva, 2004); *roleplay* de situações semelhantes à vida real, proporcionando-se a oportunidade para se praticarem novas respostas (Matos *et al.*, 2008); utilização de um vasto leque de situações, permitindo ao grupo percecionar outras experiências, e debaterem outras soluções para os problemas do quotidiano (Falcone, 1995). De acordo com a revisão bibliográfica, não existe um consenso sobre o tamanho ideal de um grupo.

O contexto escolar será o contexto de aplicação deste programa, tornando-se pertinente falar sobre ele. De acordo com o preâmbulo do Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro, a escola exerce, cada vez mais, um papel relevante na vida dos jovens. É

função principal da escola a multidisciplinariedade, ou seja, facultar aos jovens do ensino básico e secundário apoio pedagógico, administrativo, financeiro e cultural.

Quando analisamos a escola, de acordo com a abordagem sistémica, percebemos que é composta por uma pluralidade de elementos, nomeadamente os alunos, os professores, os auxiliares, a administração e a organização escolares. Todos estes elementos estão ligados a fatores internos e externos, como a escolaridade mínima obrigatória, as reformas educativas constantes, o insucesso escolar, que se converte em insucesso pessoal, e as escolhas precoces da área vocacional. Todos estes fatores têm fortes implicações ao nível do desenvolvimento do adolescente e na população com quem ele lida nesta instituição (Relvas, 2003). É através da interação entre alunos, professores e ambiente que se desenvolvem os grupos que, por sua vez, são turmas, e estas turmas adquirem uma personalidade própria, de acordo com a versão dos professores, e são a melhor turma de acordo com a versão dos alunos. Estes grupos que serão lembrados, para estes jovens, e que os marcará psicologicamente. As lembranças mais frequentes da escola não são as aprendizagens, mas as dimensões sociopsicológicas da turma (Arends, 2000).

Apesar de nos esquecermos, como adultos, é preciso lembrar que todas as crianças e jovens sabem que, nos dias de hoje, adquirem um papel, um estatuto ou uma posição de alunos, e é com base nesta identidade nova que as relações deverão ocorrer (Relvas, 2003). É necessário que o sistema permita aos adolescentes criarem autonomia, onde serão capazes de representar o seu papel social (Del Prette & Del Prette, 2003). Os adolescentes procuram na escola o que procuram em casa, ou seja, limites e regras para que se sintam seguros. Estes limites abrangem o nível físico, psicológico e social, e é com a tentativa de ultrapassar limites que os jovens sentem que lhes é dada importância, e se sentem seguros com as restrições dos adultos (Caballo, 1993). Assim, a forma como os professores se adaptam às turmas vai influenciar o desenvolvimento destes adolescentes, e a sua capacidade de desenvolver uma boa aprendizagem escolar e social. Deve-se tentar produzir um ambiente produtivo dentro das salas de aula, auxiliando os jovens a desenvolverem sentimentos positivos sobre si, sobre os colegas e a turma, com estruturas onde se satisfaçam as necessidades dos alunos e um contexto onde sejam adquiridas competências, interpessoais e de grupo, necessárias para a realização das exigências escolares (Silva, 2004). De acordo com Arends (1997), o comportamento do professor tem uma forte influência no comportamento dos adolescentes, podendo

conseguir, ou não, a adesão e a cooperação do jovem nas tarefas de aprendizagem; o autor afirma que os estudos efetuados demonstraram que professores demasiado severos e autocráticos obtêm trabalho do aluno apenas enquanto se encontram presentes, enquanto os professores demasiado permissivos causam problemas aos alunos, uma vez que, sem liderança, os jovens não concluem as suas tarefas nem desenvolvem expectativas de sucesso.

De acordo com Sprinthall e Collins (1994), as escolas têm negligenciado a abordagem do adolescente enquanto pessoa. De acordo com os autores, a dimensão sócio afetiva na escola é tão importante que foi possível concluir, com base em estudos, que os jovens afirmam precisar, na escola, de encontrar um equilíbrio entre quatro áreas de desenvolvimento: pessoal, intelectual, social e vocacional. Contudo, neste estudo, os jovens destacaram mais os amigos e o desporto como momentos marcantes da vivência escolar (Sprinthall & Collins, 1999, p.580).

Assim como no contexto familiar, o caminho para a autonomia é muito importante no contexto escolar, sendo complementares. A escola tem regras, leis e tradições particulares, criando uma cultura onde a criança terá de se adequar e as famílias terão de conviver com isso (Arends, 1997). A escola é um sistema interativo e aberto, incluindo uma dimensão simbólica, uma vez que é definida mediante as representações mentais que cada um tem da realidade (Relvas, 2003). Compete à escola transmitir conhecimento, promovendo a aprendizagem e a socialização da criança e adolescente, permitindo-lhe um desenvolvimento adequado (Amado & Freire, 2009). A atividade escolar centra-se na comunicação e, por conseguinte, tudo o que acontece deve ser transmitido, não só às pessoas envolvidas no meio escolar, como também à família e sociedade, criando-se um Sistema Alargado de Comunicação, entrecruzando as histórias de todos, e de cada um (Alarcão, 2000). A grande contribuição da intervenção no âmbito escolar será a abordagem sistémica, que permitirá criar uma dinâmica de relações inter e intra escolares, envolvendo a família e a comunidade escolar (Camacho & Matos, 2006).

Uma vez que o contexto escolar é um espaço privilegiado de intervenção, por se apresentar como um dos principais contextos de socialização na adolescência, e pela existência de inúmeros exemplos de adolescentes com problemas, torna-se pertinente a aplicação de um programa de prevenção da transgressionalidade juvenil neste contexto

(Teixeira, 2008). Apesar de nas escolas, cada vez mais, apoiarem os jovens nas suas necessidades diárias, são poucos os programas em funcionamento, que permitem assegurar uma integração dos nossos jovens na sociedade tornando-os mesmo parte ativa.

Este programa de desenvolvimento de competências tem a pertinência de intervir em situações de risco, pretendo reduzir os seus efeitos, promovendo fatores de proteção e estratégias cognitivas, que permitam aos jovens tornarem-se autónomos, conscientes, interessados no seu contributo para a sociedade, adquirindo objetivos de vida, aquisição de competências académicas e profissionais que lhes permitam ser parte ativa e contributiva para o desenvolvimento da comunidade e do país, e valorização pessoal através da aquisição de atributos pessoais. Pese embora, o programa “PES”, esteja direcionado para o desenvolvimento destas aptidões, é através destas que os adolescentes poderão prevenir a sua entrada no mundo da transgressão, uma vez que se tornam capazes de raciocinar sobre as causas e efeitos dos seus atos como consequência para o seu futuro e para a sociedade em que estão inseridos.

PARTE C – METODOLOGIA

Quando abordamos a questão do desenvolvimento de competências em contexto juvenil, é importante compreender o que abrange a metodologia. De acordo com Ribeiro (2010), a prevenção faz parte da ciência, e esta, deve ser vista como “um conjunto de conhecimentos humanos a respeito da natureza, da sociedade e do pensamento, adquiridos pela descoberta e explicação das leis que regem os fenómenos”. A ciência adveio da necessidade de resolução de problemas com que as pessoas se deparavam no seu quotidiano. Segundo Almeida & Freire (1997), é possível verificar que o método científico engloba o conhecimento científico; assim, pode-se afirmar que a ciência procura a explicação, a compreensão, a predição e o controlo de problemas enquadrando com a psicologia que tem como premissa explicar, descrever, prever e controlar o comportamento humano (Almeida & Freire, 1997). Segundo os autores Bern e Jong (1998, cit. Ribeiro, 2010), o método científico deve ser objetivo, sistemático, metódico, redutor e evidente. Almeida e Freire (2010), acrescentam que este deve ser ainda racional, empírico, replicável, comunicável, analítico e cumulativo. De realçar que este programa teve por base os métodos qualitativos.

Uma das formas do método científico é a observação dos acontecidos (Baltes et al., 1977, cit. Ribeiro, 2010); esta pode ser efetuada através do método qualitativo, caracterizado por crenças, valores, hábitos, atitudes, representações e opiniões, envolvendo a compreensão e descrição dos acontecidos, ou, através do método quantitativo, que envolve a objetividade dos procedimentos (Almeida & Freire, 1997).

Estes métodos estão aptos para uma intervenção no terreno, mediante a população e o contexto, deverão ser adotadas estratégias adequadas na forma de captar, descodificar os acontecidos e desenhar os meios para se trabalhar; utilizando-se assim a natureza compósita. A natureza compósita tem como propósito conhecer os sujeitos a partir dos seus discursos e ações, onde, após a captação e descodificação dos discursos, o psicólogo terá uma maior capacidade de compreensão desses atos (Poiarses, 2008).

Nesta etapa inicial, procedeu-se também à revisão da literatura, de forma a auxiliar no processo de descodificação e compreensão da realidade, permitindo um conhecimento mais aprofundado quer da problemática quer da população-alvo. Através da revisão da literatura, foi possível identificar algumas práticas consideradas eficazes por organizações com intervenção na temática, como é o caso do Ministério da Educação e o Ministério da Saúde.

De acordo com a Organização Mundial de Saúde, as etapas necessárias ao planeamento e implementação de qualquer programa de prevenção são identificação e definição do problema; identificação dos fatores de risco; planificação do programa; implementação do programa; recolha dos resultados e avaliação dos mesmos. Neste trabalho levaram-se a cabo as três primeiras fases, uma vez que o programa apenas será implementado no futuro (WHO, 2004).

O objetivo principal deste estudo é desenvolver um programa de prevenção primária das transgressionalidades juvenis, aplicado a uma população alvo específica, constituído por jovens do 3º ciclo das diversas escolas da área de Cascais, que participam no projeto *SportBosco*. Insere-se no domínio da Psicologia Forense e da Exclusão Social, uma vez que esta é uma das suas áreas de intervenção; este procedimento é possível a criação de programas adequados uma vez que o psicólogo utiliza a intervenção juspsicológica que apetrecha o psicólogo de ferramentas que permitem a captação, a descodificação, a compreensão e a explicação dos fenómenos sociais, complementando com a intervenção psicoinclusiva, (re)competenciando e (re)incluindo os sujeitos de forma ativa na sociedade (Poiares, 2004). Poiares e Ramos (2004), asseguram que a intervenção juspsicológica deve assumir-se como um programa moldável, assegurando as potencialidades de adequação a cada vivido, acontecido e respetivo cenário específicos bem como aos seus atores sociais.

O levantamento da necessidade de criação de um programa de prevenção específico para o grupo alvo dos doze aos dezasseis anos baseou-se na observação participante, com apoio de uma grelha de observação de grupo (apêndice IV). A observação foi o método de estudo utilizado para a captação da realidade, sendo esta a primeira fase da intervenção psicoinclusiva. Nesta etapa, observou-se e interagiu-se com os adolescentes, no seu contexto natural (sala de estudo, refeitório, tempos livres e aulas de desporto), possibilitando a perceção da falta de desenvolvimento de competências pessoais, educacionais e sociais, sendo este o objeto principal desta intervenção. Além da observação participante com os adolescentes, foi facultada informação pela *SportBosco* sobre os jovens, nomeadamente informações familiares e escolares. Através da interação com os jovens, foi possível perceber as suas reais carências. Foi também passada uma folha aos jovens, a perguntar quais os temas/informações que estes sentem mais falta de receber, para se poder desenvolver um programa que vá além das necessidades observadas, ou seja, que vá de encontro aquilo que os jovens sentem

necessidade, para melhor se preparem para a vida profissional e social após a vida de estudante, valorizando assim os seus desejos (apêndice V). O período de observação permitiu ainda ter uma perceção mais consistente do tipo de atividades e metodologias que melhor resultam com estes adolescentes.

Os objetivos gerais deste programa consistem no desenvolvimento de competências pessoais, educacionais e sociais: competências pessoais e motivacionais, trabalhando autoestima, confiança, comunicação e assertividade; educacionais, no âmbito da promoção educacional, dando-lhes *empowerment* e orientação vocacional; social, dotando-os de medidas inclusivas, sentimento de pertença e regras de conduta. Para este efeito, desenhou-se um programa de prevenção, baseado na promoção de competências, que permitam aumentar a resiliência e as suas competências pessoais. Estas atividades permitem desenvolver e reforçar competências, que reforçarão a redução do efeito das situações de risco, e irão promover situações de proteção em relação à exclusão social, na adolescência e adultícia.

Segundo Moreira (2005), a prevenção seletiva dirige-se a pessoas que se encontram numa situação de risco acrescido, em relação à restante população. Neste grupo, é visível a situação de risco acrescido, pela fase de desenvolvimento em que se encontram (adolescência) e pelas características dos jovens, assim como pelo contexto social em que estão inseridos, estando em contacto diário com a exclusão social. Os objetivos do programa e as características do grupo alvo e da comunidade em que se inserem permitem caracterizar esta intervenção como uma prevenção seletiva, não deixando de ser primária.

A estrutura de aprendizagem deve começar pela instrução, será explicado ao adolescente o trabalho a desenvolver e qual a sua finalidade e como isso irá aumentar a sua eficácia interpessoal; de seguida, surge o modelamento, onde, através do comportamento do técnico, ou de outros modelos, são apresentados resultados prováveis de respostas adequadas ou inadequadas, que podem surgir em situações sociais, orientando para os recursos disponíveis a lidar com estas situações; posteriormente, o adolescente terá de praticar. Utiliza-se o *roleplay*, onde se encena uma situação interpessoal, em que o adolescente demonstra os conhecimentos adquiridos. Após esta encenação, discutem-se os progressos e quais os aspetos a melhorar, sempre proporcionando um reforço positivo pela aquisição das novas aptidões (Del Prette &

Del Prette, 2003); segue-se a troca de papéis, onde o adolescente assumirá o papel daquele que lhe causa maiores dificuldades de relacionamento interpessoal. Aqui ele perceberá que, por norma, uma resposta socialmente correta não desperta conflito ou agressividade, e que as respostas apropriadas têm uma maior probabilidade de alcançar os objetivos desejados. Deve ser dado um reforço positivo pelo técnico, na forma de elogio, sempre que uma aptidão é devidamente alcançada. Devem também ser salientados os aspetos a melhorar, de molde a que o adolescente esteja em contínua evolução (Gouveia, 1986).

A designação “PES”, atribuído ao programa, está relacionada com o facto de que para tudo na vida, precisamos de nos movimentar para atingir os nossos objetivos, e talvez a forma mais importante de lá chegar é caminhar, percorrer um caminho, perseguir sonhos, e isso só poderá ser feito com o nosso corpo, como um todo. Qualquer projeto precisa de “pés” para andar, assim como qualquer pessoa, parado, ninguém sai do sítio. Cabe, a cada um dos membros da equipa multidisciplinar do projeto ajudar estes jovens a caminharem por si próprios, a tornarem-se autónomos, indo ao encontro de um futuro brilhante ou pelo menos mais próspero.

O programa “PES” foi desenhado para ser aplicado da seguinte forma: apoio diário de segunda-feira a sexta-feira por psicólogos, forenses e da educação, para trabalhar competências individuais, sempre que necessário; este apoio será dado nos intervalos, ou sempre que um professor solicite intervenção. Apoio escolar diário a ocorrer no término das aulas, facultado por professores, nas mais diversas áreas temáticas, de forma a auxiliarem os jovens a melhorarem o seu desempenho escolar. Este apoio terá como particularidade a música, de molde a cultivar a variedade musical e a permitir que o estudo tenha um ambiente tranquilo, e uma vez que os alunos apreciam estudar com música, as aulas de apoio terão sempre música de fundo, sendo esta especial, especificamente será colocada música clássica, jazz, *new-age* e música eletrónica ambiente. Atividades a desenvolver, uma vez por semana, com a coordenação do psicólogo forense e com o apoio de outros técnicos, para o desenvolvimento das competências indicadas anteriormente. Sempre que possível, às sextas-feiras será passada uma curta-metragem para educar valores, com posterior debate de ideias, estas mini sessões terão a duração máxima de trinta minutos, nunca comprometendo os estudos dos alunos. Orientação vocacional, particularmente aos jovens do 9º ano a partir do 2º período do ano letivo. *Workshops* a desenvolver, abrangendo as famílias e/ou os

funcionários da escola, temas a desenvolver após consentimento do conselho executivo. Atividades extracurriculares desportivas com maior abrangência nos desportos de cariz harmonioso como o Aikido e o Yoga. O projeto terá a duração de um ano letivo, onde irão ocorrer cerca de 33 sessões grupais (apêndice XIII). Apesar de este projeto estar desenhado para aplicação com esta comunidade, poderá ser facilmente adaptado a outras populações escolares, com características semelhantes.

PARTE D – CARTOGRAFIA

Cartografia do Programa

1. Identificação do consórcio

O Consórcio do programa será constituído pelos Salesianos de Manique, que disponibilizarão o espaço para a realização das atividades; a Câmara Municipal de Cascais, uma vez que apoiará financeiramente o programa e pelo interesse que terá em apoiar a inclusão dos nossos jovens; a Escola de Psicologia e Ciências da Vida da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, que facultará a supervisão técnica no decorrer da aplicação do programa, uma vez que lhe é reconhecido o rigor científico, fundamental para a fiabilidade e validade do nosso programa. Além destas entidades, elencamos as seguintes instituições parceiras:

- Barraqueiro Transportes S.A.;
- Junta de Freguesia de São Domingos de Rana e gabinetes de apoio;
- Junta de Freguesia de Alcabideche e gabinetes de apoio;
- Centro Comunitário de Tires.

As parcerias estabelecidas, com as juntas de freguesia e o centro comunitário, apresentam-se fundamentais para a reinserção social dos jovens. A existência de estratégias conjuntas visará um apoio reforçado, junto dos jovens e das suas famílias, permitindo analisar mais pormenorizadamente as necessidades de cada família, incluindo-a neste processo de *empowerment* dos adolescentes. Serão ainda contactadas outras entidades, que poderão patrocinar o projeto, como por exemplo: CateringPor, para apoio logístico e fornecimento alimentar; Clínica Cuf, para apoio aos cuidados de saúde; Associação Humanitária dos Bombeiros Voluntários de Alcabideche para apoio na formação de primeiros socorros; outras entidades, que possam facultar apoio de géneros alimentares e/ou financeiros.

1. Apresentação do programa

2.1. Contexto de intervenção: enquadramento geral e área geográfica de implementação do programa

O programa será aplicado nos espaços cedidos pela Escola Salesiana de Manique, onde atualmente se desenvolve o projeto da *SportBosco*, que tem o apoio da Câmara

Municipal de Cascais. Este espaço é frequentado por um total de cem jovens, com idades compreendidas entre os dez e os dezasseis anos, mas apenas os jovens do 3º ciclo, cerca de cinquenta, serão abrangidos pelo programa, uma vez que este é destinado aos alunos com idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos de idade. O horário para as atividades é das 16:00 horas até as 19:00, sendo que, posteriormente, as crianças serão levadas a casa por um autocarro de um parceiro patrocinador do projeto. Este horário será repartido da seguinte forma: às 16:15 dá-se o início do lanche, para os primeiros vinte e cinco jovens, seguindo-se o apoio ao estudo, enquanto os outros vinte e cinco jovens estarão nas atividades extracurriculares. Pelas 17:15 trocam os turnos. Pelas 18:30 horas, todos os jovens deverão estar junto do local do autocarro, onde será feita uma reflexão sobre o dia. Uma vez que à quarta-feira os jovens não têm aulas de tarde, realizar-se-á a atividade de desenvolvimento de competências neste dia. Os jovens poderão estar todos juntos ou divididos em dois grupos. Caso estejam divididos, um dos turnos iniciará a atividade e o outro terá atividades extracurriculares ou apoio ao estudo, conforme as suas necessidades académicas, trocando os turnos, assim que terminarem as atividades. As sessões terão a duração aproximada de sessenta minutos. Será sempre tida em conta a calendarização de avaliações escolares, para que os jovens não sejam prejudicados no seu rendimento escolar. Estes poderão optar pelo estudo, sempre que acharem pertinente, exceto no dia da atividade a desenvolver pelo psicólogo, uma vez que terão mais tempo para poderem estudar, caso necessitem. As atividades extracurriculares a desenvolver passarão pelo desporto, nomeadamente o aikido, andebol, basquetebol, futebol, voleibol e yoga. No que respeita à população que frequenta o programa, esta é heterogénea, além de população portuguesa o grupo é ainda composto por várias etnias e culturas, salientando-se os adolescentes provenientes do Brasil, Angola, Guiné e São Tomé e Príncipe. Relativamente aos problemas identificados, salienta-se o insucesso e/ou abandono escolares, que se manifestam como principal causa para a continuidade da exclusão social. A falta de conhecimentos sobre diversas problemáticas como consumos de substâncias, sexualidade, saúde e higiene pessoal e técnicas de sobrevivência como por exemplo primeiros socorros, são os outros casos. Destacou-se, assim, a necessidade de criação de um programa de desenvolvimento de competências pessoais, educacionais e sociais em adolescentes.

2.2. População-alvo/destinatários

O programa foi concebido para adolescentes com idades compreendidas entre os doze e os dezasseis anos, que frequentam o projeto “*SportBosco*” nos Salesianos de Manique. Este grupo etário será formado por aproximadamente 50 jovens de ambos os

sexos, em que a maior parte é proveniente do continente africano, mas onde também já participam jovens de nacionalidade portuguesa.

3. Planificação do programa

3.1. Objetivos gerais

- 3.1.1 Desenvolvimento de competências pessoais e motivacionais, de forma a desenvolver a autoestima, autoconfiança e autonomia;
- 3.1.2 Desenvolvimento de competências educacionais e orientação vocacional, desenvolvendo o *empowerment* e definindo objetivos de vida, metas a atingir;
- 3.1.3 Desenvolvimento de competências sociais, para que os adolescentes se consigam integrar socialmente e desenvolvam bons métodos comunicacionais, e assertivos.

3.2. Objetivos específicos

- 3.2.1 Amplificar a adesão do grupo-alvo às atividades preventivas;
- 3.2.2 Desenvolver competências pessoais e motivacionais, reforçando a autoestima, a autoconfiança, a comunicação e a assertividade;
- 3.2.3 Promover competências educacionais e auxiliar os jovens na sua orientação vocacional, despoletando o interesse por uma profissão e dotando os jovens de *empowerment*;
- 3.2.4 Desenvolver competências sociais, dotando os jovens de medidas inclusivas, sentimentos de pertença e regras de conduta;
- 3.2.5 Aumentar o leque de conhecimentos dos jovens em diversas áreas de saber, sobretudo em áreas solicitadas pelos jovens, como informação sobre as diferentes substâncias, consumos e os seus efeitos, sexualidade e doenças sexualmente transmissíveis, saúde e higiene pessoal, aprender a dizer não há violência e aprender o auto controlo, primeiros socorros;
- 3.2.6 Desenvolver a perceção do risco de alguns destes temas;
- 3.2.7 Adiar o início das condutas transgressivas;
- 3.2.8 Desenvolver outras competências, que possibilitem ao jovem aumentar a sua resistência a uma conduta transgressiva (regulação emocional e autocontrolo, resolução de problemas e tomada de decisão).

3.3. Indicadores

Os indicadores do programa “PES” residem no número de jovens presentes durante o programa; os conhecimentos manifestados pelos jovens sobre as temáticas; a percepção que eles têm da sua situação; o número de jovens que mencionou a intensão de abandonar os estudos; o número de jovens que se apresentou desmotivado para continuar a estudar; o número de jovens que aumentam as suas competências.

3.4. Instrumentos de avaliação

Os instrumentos de avaliação do programa são folha de presenças (Apêndice VI); grelha de observação por módulo com posterior análise qualitativa (apêndices VII, VIII e IX); grelha de autoavaliação (apêndice X) e avaliação geral do projeto efetuado pelos jovens (apêndice XI)

A folha de presenças vai permitir avaliar a adesão dos adolescentes às atividades desenvolvidas. Esta será preenchida no final de cada sessão, para evitar que os alunos abandonem o local depois de assinar.

Através da grelha de observação, irá ser avaliado o desempenho adotado pelos adolescentes durante o programa, bem como o seu desenvolvimento em relação às competências pessoais e sociais, que serão desenvolvidas durante o programa.

Os adolescentes irão avaliar-se de molde a realizarem um *insight*, possibilitando-lhes a percepção do que realmente aprenderam. Farão ainda uma avaliação da pertinência do projeto para a sua valorização pessoal.

3.5. Desenvolvimento do programa

O programa “PES” é composto por trinta e três sessões, distribuídas por três módulos, que visam dar resposta a três objetivos. O I módulo, “A magia de ser quem somos”, composto por 13 sessões, tem por objetivo trabalhar competências pessoais, como a autoestima, autoconfiança, inteligência emocional e empatia, comunicação verbal e não-verbal e gestão de conflitos; o II módulo, “A escola que temos e a escola que gostávamos de ter. O que somos e o que queremos ser!”, composto por 11 sessões, visa trabalhar as competências motivacionais, dotando os jovens de técnicas que lhes permitam gerir o tempo, estipular objetivos de vida, criar um melhor espaço escolar,

integrarem-se socialmente e ainda dotar os alunos de conhecimento sobre os tipos de violência existentes, e como se podem proteger si e aos outros; o III módulo, “Quero ser saudável e assim permanecer!”, pretende ser uma mais-valia nas competências pessoais e sociais dos jovens, incrementando os seus conhecimentos em diversas áreas, desde a promoção à saúde a técnicas que permitam, aos jovens, ser parte ativa na sociedade. As sessões terão a duração máxima de uma hora. O programa poderá sofrer modificações, caso necessário, sendo ajustado às necessidades dos jovens (apêndice XIII).

Deve-se salientar que este programa foi concebido de acordo com as necessidades reais dos jovens, uma vez que tiveram parte ativa na escolha dos temas de algumas sessões, mais concretamente nos módulos II e III. Para que um programa seja bem-sucedido, é preciso permitir que os seus protagonistas tenham voz ativa, por isso se fala tanto de *empowerment*. É fulcral que os jovens vejam satisfeitas as suas necessidades pessoais, educacionais e sociais, pois só assim conseguiremos jovens motivados e realizados em todas as áreas. Os técnicos são fundamentais para a complementaridade deste sucesso, porque, em sintonia com os adolescentes, facultarão aos jovens técnicas para que estes se tornem autónomos e versáteis. Considerando a vontade dos jovens, as sessões serão realizadas ao ar livre, sempre que possível.

As sessões foram planeadas de acordo com as características específicas da população alvo do programa, sendo possível analisar as sessões no apêndice XIII. Será efetuada uma avaliação modular, realizada através de grelhas de observação desenvolvidas para o efeito (apêndices VII, VIII e IX). Além dos técnicos, os jovens farão a sua autoavaliação no final do programa (apêndice X), e ainda uma avaliação geral do projeto que engloba a avaliação dos técnicos bem como da importância dos conteúdos lecionados (apêndice XI).

O apoio às famílias destes jovens mostra-se pertinente. Antes do início do programa será realizada uma sessão com os pais, ou tutores, dos alunos inscritos no programa, permitindo explicar tudo o que se vai passar durante o ano letivo, no âmbito do projeto. Será facultado aos pais ou cuidadores, um horário de atendimento semanal, possibilitando uma atualização constante do progresso dos filhos, a nível de desenvolvimento pessoal, comportamental, educacional e social. Em parceria com as juntas de freguesia e/ou atendimento e acompanhamento social, serão disponibilizados meios psicológicos, sempre que necessário, para que as famílias consigam obter o

máximo apoio, necessário ao relacionamento familiar positivo. A intervenção sistémica é fundamental para que um programa corra bem, é preciso intervir junto de todas as conexões dos jovens, onde a família é a principal para que a criança ou adolescente seja bem sucedido.

Outro ponto fundamental é ainda abarcar a componente relacional com estes jovens, ou seja, os professores, auxiliares e profissionais que lidam diariamente com eles. Revela-se pertinente uma ação de sensibilização junto desta população, que deverá ocorrer logo no início do ano letivo. Esta sessão será proposta aos órgãos do Conselho Executivo e, mediante abertura, delinear-se-á a estratégia de abordagem e intervenção, juntos dos profissionais. Esta importância mostra-se fundamental, uma vez que um terço do dia dos jovens é passado na instituição escolar, onde os adultos são claramente modelos de referência para estes jovens.

4. Estrutura organizativa e gestão do programa

4.1. Constituição da equipa

A equipa será constituída por dois psicólogos forenses e da exclusão social (equipa mista), um animador sociocultural, um psicólogo educacional e um professor de educação física. À equipa acrescem professores para apoiar o estudo, e os instrutores de aikido e yoga. Uma das psicólogas forenses e da exclusão social será a pessoa responsável pela coordenação e aplicação do programa, enquanto a outra irá aplicar algumas sessões do programa, partilhando sempre ideias, para melhorar e inovar o projeto. O animador sociocultural terá como função auxiliar na dinâmica das sessões. Os professores irão estar presentes no apoio ao estudo aos alunos. O professor de educação física e os instrutores ficarão encarregados de dinamizar as atividades extracurriculares.

4.2. Parcerias

A existência de parcerias mostra-se fundamental para as boas práticas e manutenção de um projeto. Serão estabelecidas parcerias com:

- Salesianos de Manique, que disponibilizarão o espaço para a realização das atividades;
- Câmara Municipal de Cascais, com apoio financeiro;

- Escola de Psicologia e Ciências da Vida da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, para avaliação do programa;
- Barraqueiro Transportes S.A., para apoio nas deslocações dos jovens a casa no final de cada dia, e nas visitas de estudo;
- Junta de Freguesia de São Domingos de Rana, Junta de Freguesia de Alcabideche, como parceria de troca de conhecimentos entre equipas e apoio às famílias dos jovens, especificamente no apoio técnico e administrativo;
- Centro Comunitário de Tires, para apoio em géneros às famílias dos jovens;
- Atendimento e Acompanhamento Social através dos gabinetes da Câmara Municipal de Cascais instalados nos bairros permitindo facultar apoio direto às famílias dos jovens.

Serão ainda contactadas outras entidades que poderão patrocinar o projeto, a título de exemplo: CateringPor, para apoio logístico e fornecimento alimentar; Clínica Cuf de Cascais, para apoio aos cuidados de saúde; Prevenção Rodoviária Portuguesa, para apoio na prevenção rodoviária; Associação Humanitária dos Bombeiros Voluntários de Alcabideche, para apoio na formação de primeiros socorros; outras entidades, que possam facultar apoio de géneros alimentícios e/ou financeiros para atingirmos o sucesso do programa.

4.3. Duração/Calendarização

O programa terá início em Setembro e terminará em Junho, com interrupções nas férias escolares, assinaladamente, no Natal e na Páscoa. As sessões serão desenvolvidas, uma vez por semana, com o grupo, e individualmente, mediante necessidade dos jovens. O atendimento individual será nas salas do Serviço de Psicologia, em horário a indicar. Uma vez que o programa tem, como finalidade, apoiar os jovens a atingir o sucesso escolar, este irá estender-se até ao mês de Junho, possibilitando assim o apoio diário junto destes (apêndice XII).

5. Supervisão técnica

A responsabilidade pela supervisão técnica ficará a cargo do diretor pedagógico dos salesianos de Manique e da equipa técnica da Câmara Municipal de Cascais, uma vez que as sessões serão aplicadas no espaço dos salesianos, e serão um complemento dos projetos da Câmara Municipal de Cascais.

6. Avaliação interna do programa

O programa “PES” calendarizará, de forma clara, as reuniões de gestão operacional, que visam reunir as equipas de trabalho para a correta execução do programa. Estas reuniões apresentarão uma agenda de tópicos a abordar, e pressupõem a realização de atas, onde constem as principais decisões e compromissos acordados. O coordenador do projeto será o responsável por fazer as convocatórias aos participantes e pela observação da aderência ao planeado e aprovar ou fazer aprovar, os ajustamentos necessários para a boa execução do programa. Considerando a periodicidade semanal da sua realização e segundo o processo metodológico aqui descrito, deverão ser claramente identificados os progressos do programa e as suas fragilidades, o desempenho da equipa, a adesão dos jovens e a sua evolução, em todas as reuniões.

No final de cada temática, será dada a preencher uma ficha de autoavaliação. No final do programa, será solicitado, a cada adolescente, uma avaliação geral da sua participação, com especial incidência na adequação e pertinência dos módulos, o desempenho dos Técnicos, o seu próprio desempenho, concretização de objetivos propostos e sugestões que considerem pertinentes. Ao longo de todo o programa, existirá uma caixa, onde os jovens, de forma anónima, ou não, poderão deixar sugestões, críticas ou indicações, sempre que considerarem relevante. Todas as sugestões indicadas serão tidas em consideração, e sempre que possível aplicadas no projeto.

Dando por concluído o programa, decorrerá uma reunião geral com toda a equipa, permitindo concluir se o programa “PES” atingiu os objetivos a que se propôs.

7. Avaliação externa

A avaliação externa será feita pela Escola de Psicologia e Ciências da Vida da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias e pela Câmara Municipal de Cascais.

Considerações finais

Este programa foi encarado com grande responsabilidade, atendendo ao desafio que representa, quando consideramos a particular população-alvo a que se destina. A criação e aplicação de programas de prevenção é uma das áreas de intervenção da Psicologia Forense e da Exclusão Social. A grande maioria dos programas intervém na adolescência, uma vez que os jovens são o futuro da nossa sociedade. Contudo, não deve ser descurada a aplicação de programas noutras faixas etárias, como na primeira infância, uma vez que isso possibilitaria apenas a necessidade de programas de manutenção de boas condutas, em vez de prevenção secundária, como muitas vezes sucede. O programa *SportBosco* tem, como objetivo, apoiar jovens carenciados, economicamente e socialmente. No entanto, verificou-se a necessidade de desenvolver e aplicar atividades mais específicas, para os jovens do 3º ciclo. Uma vez que este programa é teórico, não tendo sido possível implementar, pela falta de tempo entre o desenvolvimento do programa *per si* e o ano letivo, só depois de aplicado se poderão perceber os seus efeitos e analisar a pertinência e continuidade do programa.

Além de intervir com adolescentes, este programa primou pela intervenção junto da população que coabita com estes jovens, nomeadamente os familiares diretos e a comunidade escolar. Esta aplicação conjunta será uma mais-valia, no sentido em que uma inclusão não se pode trabalhar só com um jovem, pois caso este habite com pessoas excluídas, a sua mentalidade rapidamente voltará a este ciclo, se a família não for alvo de intervenção, no seu todo. O envolvimento dos professores e comunidade escolar é deveras importante para a concretização dos objetivos deste projeto, tratando-se das figuras de referência, que convivem diariamente com os jovens, transmitindo-lhes valores, normas, boas práticas e, muitas vezes carinho e atenção, que tanta falta faz aos nossos jovens. Daqui advém a pertinência da aplicação do programa em contexto escolar, pois trata-se de um local de fácil e rápido acesso aos jovens.

O programa “PES” facilmente será adaptado a outro contexto escolar, visando apenas a adaptação aos horários escolares praticados à disponibilidade dos técnicos envolventes.

Uma das mais-valias deste programa consiste nas temáticas de algumas sessões desenvolvidas que tiveram por base as opiniões dos jovens, facultadas em folha de sugestões. Consideramos que o desenvolvimento pessoal e social dos adolescentes, que será promovido ao longo do programa, a reflexão sobre si, a constituição de um projeto

de vida, e o reforço das ligações, com os sistemas que o cercam, são fundamentais para o sucesso do programa. Uma intervenção individual, em conjunto com as sessões de grupo, torna-se essencial para o processo de motivação dos participantes.

Outra componente bastante relevante é a introdução de disciplinas como o aikido e o yoga. Estas artes são fundamentais para uma melhor interiorização de princípios fundamentais, para o bom relacionamento com o *Self* e com o mundo que nos rodeia. Regem-se por princípios de harmonia, energia, felicidade e amor, onde se percorre um caminho harmonioso com a vida e o Homem unifica-se com a energia da vida, tornando-se uma pessoa mais serena, tranquila, onde aprende o espírito de equipa, sem competição formal, bem como a autocontrolar-se mais facilmente por conseguir centrar a sua energia, ao invés de implodir com facilidade.

Apreciativamente, acreditamos que a implementação de um programa de intervenção psicoinclusiva poderá contribuir para uma melhor integração social dos nossos futuros adultos, concorrendo para não enveredarem pelas vias da transgressionalidade e delinquência juvenil.

É fundamental que as equipas técnicas se constituam como multidisciplinares, pois a partilha de saberes, técnicas e recursos possibilitará um maior sucesso destes programas. É, por essa razão, que a equipa técnica apresentada neste projeto é composta por várias áreas e competências profissionais.

Por todas estas razões, temos a maior confiança e convicção quanto à pertinência e sentido de oportunidade deste programa, face à evidente necessidade de intervenção nestes contextos e, embora o programa esteja dedicado aos adolescentes, pensamos, e a literatura revela-nos isso mesmo, que intervir precocemente nas problemáticas que conduzem à via da transgressão, apraz-nos uma sociedade mais tranquila e bem-sucedida.

“Se deres um peixe a um homem faminto, vais alimentá-lo por um dia. Se o ensinares a pescar, vais alimentá-lo toda a vida.” Lao-Tsé

Referências Bibliográficas e Bibliografia

- Abreu, C.; Carvalho, I. & Ramos, V. (2010). *Proteção, Delinquência e Justiça de Menores – Um Manual Prático para Juristas... e não só....* Lisboa: Edições Sílabo.
- Agra, C. e Matos, A. (1997). *Trajectórias Desviantes*. Lisboa, Ministério da Justiça.
- Akers, L (1979). Social learning and deviant behavior: A specific test of a general theory. *American Sociological Review*, 44, pp. 636-655.
- Almeida, I. (2010) Representações sociais da adolescência In: A.C.Fonseca (Ed.) *Crianças e Adolescentes – Uma abordagem multidisciplinar*. (pp.197-222) Coimbra: Almedina .
- Akers, L. & Sellers, S. (2009). *Criminological Theories: introduction, evaluation, and application*. 5 Ed. Los Angeles: Roxbury Publishing.
- Alarcão, M. (2000) – (Des) Equilíbrios Familiares, Coimbra, Quarteto Editora.
- Alarcão, M. & Gaspar, M. (2007). Imprevisibilidade familiar e suas implicações no desenvolvimento individual e familiar. *Paidéia*, 2007, 17(36), 89-102
- Almeida, I. (2010). Representações sociais da adolescência In: A.C.Fonseca (Eds.) *Crianças e Adolescentes – Uma abordagem multidisciplinar*, (pp.197-222) Coimbra: Almedina.
- Almeida, J. M. R. (1987) - *Adolescência e Maternidade*, Lisboa, FCG.
- Almeida, L., & Freire, T. (1997). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação – Associação dos Psicólogos Portugueses*, 1ª Ed. Coimbra: APPORT.
- Amado, J. da S., & Freire, I. P. (2009). *A(s) Indisciplina(s) na Escola - Compreender para prevenir* (p. 218). Coimbra: Edições Almedina.
- Arends, R.I. (2000). *Aprender a ensinar*. Amadora: MacGraw-Hill.
- Argyle, M. (1967/1994) – *Psicologia del comportamiento interpersonal*, Madrid, Alianza Universidad.
- Arnett, J. (1992). Reckless behaviour in adolescence: a developmental perspective. *Developmental Review*, 12, 339-373.
- Assis, S., & Constantino, P. (2005). Perspectivas de prevenção da infracção juvenil masculina. *Ciência e Saúde Colectiva* 10 (1), 81-90
- Assis, S., Avanci, J., Silva, C., Malaquias, J., Santos, N., & Oliveira, R. (2003) A representação social do ser adolescente: um passo decisivo na promoção da saúde. *Ciência e Saúde Colectiva* 8 (3), 669-679
- Augusto, M. J. (1994) – *Crises familiares*, In *Saúde e doença*, Sampaio e Resina (coord.), Lisboa, Instituto de Clínica Geral.

- Ayers, T. S., Sandler, I. N., West S. G. & Roosa, M. W. (1996). A dispositional and situational assessment of children's coping: testing alternative models of coping. *Journal of Personality*, 64, 923-958.
- Band, E. B. & Weisz, J. R. (1988) How to feel better when it feels bad: children's perspectives on coping with everyday stress. *Developmental Psychology*, 24, 247-253.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative control on child behavior. *Child Development*, 37, 887-907.
- Becoña, E. (2006). RESILIENCIA: DEFINICIÓN, CARACTERÍSTICAS Y UTILIDAD DEL CONCEPTO. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica* Vol. 11, N.3, pp. 125-146, 2006 ISSN 1136-5420/06
- Beresford, B. A. (1994). Resources and strategies: how parents cope with the care of a disabled child. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 171-209.
- Berkowitz, L. (1998). Affective aggression: The role of stress, pain, and negative affect. In R. G. Geen & E. Donnerstein (Orgs.), *Human aggression: Theories, research, and implications for social policy* (pp.49-72). San Diego: Academic Press.
- Bertol, C. & Souza, M., (2010). Transgressão e adolescência: individualismo, autonomia e representação identitária. *Psicologia: Ciência e Profissão*. 30(2), 824-839
- Billings A. G. & Moos, R. H. (1984). Coping, stress, and social resources among adults with unipolar depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 877-891.
- Born, M. (2005). *Psicologia da Delinquência*. Lisboa: Climepsi.
- Braconnier, A., & Marcelli, D. (2000). *As mil faces da adolescência*. Lisboa; Climepsi.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas (Original publicado em 1979)
- Bushman, B., Baumeister, R., & Stack, A. (1999). Catharsis, aggression, and persuasive influence: *Self-fulfilling* or *Self-defeating* prophecies? *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 367-376.
- Caballo, V. E. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento en habilidades sociales*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Caballo, V. E. (1998). *Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta* (4ª ed.) Madrid: Siglo XXI.
- Cabié, M-C (1999) *Adolescência e Ciclo Familiar Existencial* In: C. Gammer & M-C. Cabié. *Adolescência e Crise Familiar*. (pp.15-29) 1ª Ed. Lisboa: Climepsi.

- Camacho, I., & Matos, M. (2006). Práticas parentais, escola e consumo de substâncias em jovens. *Psicologia, Saúde e Doenças*, 7(2),317-327.
- Cantini, N. (2004). Problematizando o bullying para a realidade brasileira. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas: São Paulo.
- Carbonneau, R. (2008). Do nascimento à adolescência. In Le Blanc, M., Ouimet, M., Szabo, D. (Eds.), *Tratado de Criminologia Empirica* (pp. 271-294). Lisboa: Climepsi.
- Carver, C. S., Sutton, S. K., & Scheier, M. F. (2000). *Action, Emotion, and Personality: Emerging Conceptual Integration*. Sage Publications, 26, 741–751.
- Castel, R. (1997). A dinâmica dos processos de marginalização: da vulnerabilidade à desfiliação. *CADERNO CRH*, Salvador, n. 26/27, p. 19-40, jan./dez. 1997
- Children's peer relations. From development to intervention. Washington, D.C.: American Psychological Association .
- Champion, A. (1992). Urban and regional demographic trends in the developed world, *Urban Studies*, Vol. 29, Nº 3/4, pp. 461-482.
- Cialdini, R., & Trost, M. (1998). Social Influence: Social norms, conformity, and compliance. In D. Gilbert, S. Fiske & G. Lindzey, (Eds). *The Handbook of Social Psychology* (pp.151-192). New York: MacGraw-Hill.
- Claes, M. (1985) *Os problemas da Adolescência* . 2ª Ed. Lisboa: Verbo Editores.
- Cohen, E. (1955). Social Norms, Arbitrariness of frustration and *status* of the agente of frustration in the frustration -aggression hypothesis. *J. abnormal Society Psychol*, 51 222-226.
- Compas, B. E., Banez, G. A., Malcarne, V. & Worsham, N. (1991). Perceived control and coping with stress: a developmental perspective. *Journal of Social Issues*, 47, 23-34.
- Cordeiro, M. (1997). *Dos 10 aos 15 anos - Adolescentes e Adolescência*. Lisboa, Quatro Margens.
- Correia, M. De J.; Alves, M. J. (1990) Gravidez na Adolescência: o nascimento de uma consulta e um programa de intervenção. *Análise Psicológica*, Agosto Nº4, 429-434
- Coslin, P.G. (2009) *Psicologia do Adolescente* . Lisboa: Instituto Piaget.
- Costa, A. B. (1998). *Exclusões Sociais*. Cadernos Democráticos - Fundação Mário Soares. Ano de edição: 1998. ISBN: 978-972-662-612-1.
- Cusson, M. (2006). *Criminologia*. (1º edição) Cruz Quebrada: Casa das letras.

- Decreto-Lei n.º 43/89 de 3 de Fevereiro. Ministério da Educação. Diário da República – 1ª Série n.º 29, 3-2-1989 p.456.
- Dell Prette, A. & Del Prette Z. A. P. (orgs.) (2003) Habilidades Sociais, Desenvolvimento e Aprendizagem: Questões Conceituais, Avaliação e Intervenção. Campinas: Alínea.
- Dias, F. J. de, Andrade, C. M. da (1997) Criminologia: O Homem Delinquente e a Sociedade Criminógena. Coimbra: Coimbra Editora.
- Erickson, E. (1963). *Childhood and Society*. New York, W.W. Norton and Cia.
- Eisler, R. M., Miller, P. M. & Herson, M. (1973) – Development of assertive responses: Clinical, measurement and research considerations, *Behaviour Research and Therapy*, 11, pp. 505-521.
- Falcone, E. M. O. (1995) – Grupos. In B. Rangé (org), *Psicoterapia comportamental e cognitiva, Pesquisa, prática, aplicações e problemas*, Santo André, (vol 3) pp. 159-169.
- Feijó, R. B., Oliveira, É. A. de. (2001). Comportamento de risco na adolescência. *Jornal de Pediatria*, 77, 125–134.
- Feldman, R. *et al.* 2001. *O Mundo da Criança*. Lisboa, Mc Graw-Hill
- Fenwik, E.; Smith, T. (1995) - *Adolescência — Um Valioso Guia para os Pais e Adolescentes*, Lisboa, Artes Gráficas.
- Fernandes, A. T. (1995), "Etnicização e racização no processo de exclusão social", in *O Estado Democrático e a Cidadania*, Porto, Ed. Afrontamento, 1998, pp. 9-66
- Fernandes, C. I. V. (1997) – *Da Dicotomia Escola/Família para o sucesso escolar*. Dissertação de Mestrado em Relações Interculturais, Lisboa, Universidade Aberta.
- Ferreira, P. (1997). Delinquência Juvenil, Família e Escola. *Análise Social*, 32 (4-5), 913-924.
- Ferreira, P. (1999). Controlo e Identidade: a não conformidade durante a adolescência. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 33:55-85.
- Filomena, M., & Gaspar, F. (2003). O trabalho com pais na prevenção do comportamento anti-social, 1–13.
- Fleming, J. S. (2004). 9 . Erikson ' s Psychosocial Developmental Stages, 9–24.
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1980). An analysis of coping in a middle-aged community sample. *Journal of Health and Social Behavior*, 21, 219-239.
- Folkman, S. (1984). Personal control and stress and coping processes: A theoretical analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 839-852.

- Fontinha, A. (1989) – Reflexão sobre o papel da família na educação, tempo para o trabalho, tempo para a família, Lisboa, Direcção geral da Família, pp. 241-252.
- Fraser, M. W., Richman, J. M., & Galinsky, M. J. (1999). Risk, protection, and resilience: Toward a conceptual framework for social work practice. *Social Work Research*, 23, 129-208.
- Frota, A. M. M. C. (2007). Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção Different conceptions on childhood and adolescence: the importance of historicity on their construction. *Estudos E Pesquisas Em Psicologia*, 1, 144–157.
- Gammer, C., & Cabié, M.-C. (1999). Adolescência e Crise Familiar (p. 320). Climepsi Editores.
- Gaspar, M. (2008). Saúde e Diversidade Cultural. In Matos, M. (Eds). Comunicação, Gestão de Conflito e Saúde na Escola (pp.110-128), (4ª Edição), FMH Edições.
- Gaspar, M., Carvalho, M, & Matos, M. (2008). Representações da delinquência em adolescentes. In Matos, M. (Eds), Comunicação, Gestão de Conflito e Saúde na Escola (pp.377-396),(4ª edição). FMH Edições.
- Gleitman, H., Fridlund, A. J., & Reisberg, D. (2009). Psicologia (8a ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gonçalves, R. (2008). Delinquência, crime e adaptação à prisão (3ª Ed.) Coimbra, Quarteto Editora
- Gouveia, J. P. (1986) - Tratamento Da Ansiedade Social, Psiquiatria Clínica,7 (1), Coimbra, Pp. 35-42 .
- Grácio, S. *et al.* (1987) – Sociologia da educação I e II, Lisboa, Livros Horizonte.
- Giddens, A. (2004) Sociologia. (4ª edição.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Hansenne, M. (2003). Psicologia da Personalidade. Climepsi Editores.
- Hirschi, T. (2002) Causes of Delinquency . with a new introduction by the autor. New Jersey: Transaction Publishers.
- Igra, V., & Irwin, C. (1996). Theories of adolescent risk -taking behaviour. In R.J. DiClemente, W.B. Hansen e L.E. Ponton (Eds), Handbook of Adolescent Health Risk Behaviour. New York; Plenum Press, 35 -51
- Jessor, R., Jessor, S. (1977). Problem behavior and psychosocial development: a longitudinal study of youth. New York: Academic Press.
- Jessor, R. (1992). Risk behaviour in adolescence: a psychological framework for understanding and action. *Developmental Review*, 12, 381-382.

- Kaplan, I. & Sadock, J. (1998). Manual de psiquiatria clínica. Porto Alegre, Artmed. (Originalmente publicado em 1996).
- Kazdin, A.; Buela-Casal, G. (2001). Conduta anti-social. Avaliação, Tratamento e Prevenção na Infância e na Adolescência. Amadora, McGraw-Hill
- Kelly, B., Loeber, R., Keenan, K., & DeLamatre, M. (1997). Developmental pathways in boys disruptive and delinquent behaviour. Acedido a 10 de Abril de 2014 <http://www.ncjrs.gov/pdffiles/165692.pdf>.
- Kirby, L.D., and M.W. Fraser. 1997. "Risk and Resilience in Childhood." In M.W. Fraser (ed.). Risk and Resilience in Childhood. Washington, D.C.: National Association of Social Workers.
- Laranjeira, C. (2007). A análise psicossocial do jovem delinquente: uma revisão da literatura, Psicologia em estudo, Maringá 12(2), 221-227.
- La Rosa, J. (2003). Psicologia e Educação. O significado do Aprender. Porto Alegre, EDIPUCRS.
- Lazarus, R., DeLongis, A. Folkman, S. & Gruen, R. (1985). Stress and adaptational outcomes. The problem of confounded measures. American Psychologist, 40 (7) 770-779.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). Stress, appraisal, and coping. New York: Springer.
- Le Blanc, M. (2008). O comportamento delinquente dos adolescentes: o seu desenvolvimento e a sua explicação. In Le Blanc, M., Ouimet, M., Szabo., Denis. (2008) Tratado de Criminologia Empírica. Lisboa: Climepsi.
- Lemert, E. M. (1972) Crime and Deviance: Essays and Innovations of Edwin M. Lemert:
[http://books.google.pt/books?id=yPCDLAuXZl4C&pg=PA290&lpg=PA290&dq=Lemert+\(1972\)&source=bl&ots=TRCl5igl98&sig=LDZmsYXd0OWM2bwg8YeeB03vYvU&hl=pt-PT&sa=X&ei=RjchVILdJcnmaLv5gcgl&ved=0CEIQ6AEwAw#v=onepage&q=Lemert%20\(1972\)&f=false](http://books.google.pt/books?id=yPCDLAuXZl4C&pg=PA290&lpg=PA290&dq=Lemert+(1972)&source=bl&ots=TRCl5igl98&sig=LDZmsYXd0OWM2bwg8YeeB03vYvU&hl=pt-PT&sa=X&ei=RjchVILdJcnmaLv5gcgl&ved=0CEIQ6AEwAw#v=onepage&q=Lemert%20(1972)&f=false)
- Liberman, R. P., King, L. W., Derisi, W. J. & Mccann, M. (1975) – Personal effectiveness, Champaign/ Illinois, Research Press.
- Lipovetsky, G. (1989). A Era do Vazio. Relógio d'Água. ISBN 9789727083824 | 204 págs.
- Loeber, R., & Stouthamer-Loeber, M. (1986). Family factors as correlates and predictors of juvenile conduct problems and delinquency. In M. H. Tonry & N. Morris (Eds.), Crime and justice: An annual review of research, Vol. 7 (pp. 29–149). Chicago: University of Chicago Press.

- Macedo, L. S. R. De, & Silveira, A. D. C. Da. (2012). *Self*: um conceito em desenvolvimento. *Paidéia* (Ribeirão Preto), 22(52), 281–290. doi:10.1590/S0103-863X2012000200014
- Marques, M. (2005) Avaliação Psicológica do Adolescente e do Risco. *Análise Psicológica*, 1(XXIII): 19-26.
- Martinho, L. (2010). O Papel da Educação Parental no Comportamento Anti Social dos Adolescentes. Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Masten, A. S., Garmezy, N. (1985). Risk, vulnerability and protective factors in developmental psychopathology. In B. B. Lahey & A. E. Kazdin (Eds.), *Advances in clinical child psychology* (Vol. 8, pp.1-52). New York: Plenum Press.
- Matos, M. G. de. (2008). Comunicação, Gestão de Conflitos e Saúde na Escola (CDI/FMH., pp. 1–505). fmh edições.
- Matos, M. & Carvalhosa, S. (2001). A saúde dos adolescentes. Ambiente escolar e bem-estar. *Psicologia, Saúde e Doenças*, 2 (2), 43-53.
- Matos, M., Negreiros, J., Simões, C., & Gaspar T. (2009). Violência, Bullying e Delinquência. *Gestão de Problemas em Meio Escolar. Coisas de ler*. Lisboa. Coordenação: Hilson Cunha Filho e Carina Ferreira Borges.
- Matos, M., Simões, C. & Canha, L. (2008). Competência social em adolescentes com medidas tutelares. In Matos, M. (Ed). *Comunicação, gestão de conflitos e saúde na escola*. (pp. 397-433) Edições FMH.
- McFall, R. M. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioural Assessment*, 4, 1-33
- Medeiros, M. T. (coord.) (2000) – Adolescência: Abordagens, Investigação e Contextos de desenvolvimento, Açores, Direcção Regional de Educação.
- Merton, R. K. (1938) Social Structure and Anomie. Robert K. Merton. *American Sociological Review*, Volume 3, Issue 5, 672-682.
- Miller, S. M. (1981). Predictability and human stress: Toward clarification of evidence and theory. *Advances in Experimental Social Psychology*, 14, 203-255.
- Minuchin, S. (1982, 2ª ed.). *Família, Funcionamento e Tratamento*. (J. A. Cunha. Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Mitchell, A. & Shillington, E. (2002). *Poverty, Inequality and Social Inclusion*. Toronto. Laidlaw Foundation.
- Moffitt, T. (1993). Adolescence-Limited and Life -Course-Persistent Antisocial Behaviour: A developmental Taxonomy. *Psychological Review* 100, 674-701.

- Moisseeff, M. (1999). Aspectos Antropológicos da Terapia Familiar com os Adolescentes In: C. Gammer & M-C. Cabié *Adolescência e Crise Familiar*. (pp.195-216) 1ª Ed. Lisboa: Climepsi Editores.
- Monteiro, C. M. L. (2009). Indisciplina e violência escolar. Dissertação de Mestrado em Supervisão e Coordenação da Educação.
- Moreira, P. (2005). Para uma prevenção que previna (4th ed., p. 155). Quarteto.
- Morel, A., Boulanger, M., Hervé, F., & Tonnelet, G. (2001) *Prevenção das toxicomanias*. Lisboa Climepsi.
- Morrison, R. L. & Bellack, A. S. (1981) – The role of social perception in social skills, *Behavior Therapy*, 12, pp. 69-79.
- Musgrave, P. W. (1979) – *Sociologia da Educação*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Nation, M., Crusto, C., Wandersman, A, Kumpfer, K.L., Seybolt, D., Morrissey-Kane, E. & Davino, K. (2003). What Works in Prevention: Principles of effective Prevention Programs. *American Psychologist*, 58, 6/7, 449-456.
- Negreiros, J. (2002) Estimativas da prevalência e padrões de consumo problemático de drogas em Portugal. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <http://hdl.handle.net/10216/21287>
- Negreiros, J. (2008). *Delinquências Juvenis Trajectórias, Intervenções e Prevenção*. Livpsic Legis -Editora.
- Nunes, L. (2010). *Análise Biográfica do Estilo de Vinculação e da Personalidade em Indivíduos com História de Abuso de Substâncias e Condutas Delinquentes*. Tese de Doutoramento não publicada. Universidade Fernando Pessoa. Porto.
- O'Brien, T. B. & DeLongis, A. (1996). The interactional context of problem-, emotion-, and relationship-focused coping: The role of the big five personality factors. *Journal of Personality*, 64, 775-813
- Oliveira, D.; Gomes, A.; A.P.M. & Salgado, L. (2009). Atitudes, Sentimentos e Imagens na Representação Social da Sexualidade entre Adolescentes. *Escola Anna Nery Revista Enfermagem*, 13(4): 817-823.
- Oliveira, E. A., Marin, A. H., Pires, F. B., Frizzo, G. B., Ravanello, T. & Rossato, C. (2002). Estilos parentais autoritário e democrático-recíproco intergeracionais, conflito conjugal e comportamentos de externalização e internalização. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15, 1-11
- Osório, L. C. (1996) – *Família Hoje*, Porto Alegre, Artes Médicas. Porto: Edições Asa.
- Paugam, S. (dir.) (1996), *L'exclusion: Vétat des saviors*, Paris, Ed. La Découverte.

- Paugam, S. (2003) A desqualificação social. Ensaio sobre a nova pobreza. Coleção Educação e Trabalho social 6. Porto: Porto Editora
- Pechansky, F., Maciel, C. S., & Scivoletto, S. (2004). Uso de álcool entre adolescentes: conceitos, características epidemiológicas e fatores etiopatogênicos, 26(Supl I), 14–17.
- Pereira, E.G., Matos, M. (2008). Grupo de pares, comportamentos desviantes e consumo de substâncias. In Matos, M. (Eds). Comunicação, gestão de conflitos e saúde na escola. (pp. 160-174) Edições FMH
- Pereira, B., Mendonça, D., Neto, C., Valente, L., & Smith, P. K. (2004) Bullying in Portuguese schools. *School Psychology International*, 25(2), 241-254.
- Pereira, M. & Freitas, F. (2001). Educação Sexual. Contextos de Sexualidades e Adolescência.
- Pereirinha, José (1992): "Pobreza e exclusão social: fronteiras conceptuais, relevância para a política social e implicações na sua medida", in *Análise Social*, n.º 102, Lisboa, ICS
- Perista, P.; Baptista, I. (2010). A Estruturalidade Da Pobreza E Da Exclusão Social Na Sociedade Portuguesa – Conceitos, Dinâmicas E Desafios Para A Acção. *Sociológico* N.º 20 (II Série, 2010) Pp. 39-46
- Peterson, L. (1989). Coping by children undergoing stressful medical procedures: Some conceptual, methodological, and therapeutic issues. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 57, 380-387.
- Poiares, C. (2004). Programa de Intervenção Comunitária e Juspsicológica na zona de Portugal.
- Poiares, C. (2004). Transgressionalidades Juvenis - a delinquência sub 18: uma abordagem juspsicológica.
- Poiares, C.A. (2008). Psicologia Forense: Função intercontributiva nos territórios da justiça.
- Poiares, C. (2012). Cadeira de Programas de Intervenção Juspsicológica leccionada no âmbito do Mestrado de Psicologia Forense e da Exclusão Social da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa.
- Poletto, M. & Koller, S. H. (2008). Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. *Estudos de Psicologia* I Campinas I 25(3) I 405-416 I julho – Setembro
- Pollard, J. A., Hawkins, J. D., & Arthur, M. W. (1999). Risk and protection: Are both necessary to understand diverse behavioral outcomes in adolescence? *Social Work Research*, 23,(3), 145-158.

- Pope, B. (1986) – Social Skills Training for Psychiatric Nurses, London, Harper & Row, Publisher.
- Pratta, E. M. M. & Santos, M. A. dos. (2007). Família e adolescência: a influência do contexto familiar no desenvolvimento psicológico de seus membros. *Psicologia em Estudo*, 12(2), 247-256. Retrieved September 04, 2014, from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722007000200005&lng=en&tlng=pt. 10.1590/S1413-73722007000200005.
- Prazeres, V. (2002). *Adolescentes, Pais e Tudo o Mais*. 1ª Ed. Lisboa: Texto Editora.
- Ramos, N. (1990) – Educação Precoce e Práticas de Cuidados Infantis em Meio Urbano in *Actas do Colóquio Viver na Cidade*, Lisboa, LNEC, pp.315-323.
- Ramos, N. (1993) – *Maternage en milieu portugais autochtone et immigré. De la tradition à la modernité. Un étude ethnopsychologique*, Tese de Doutoramento em Psicologia, Universidade de René Descartes, Sorbonne, Paris, Vol. I E II.
- Ramos, N., Mendes, E., Silva, A. I. M. D., & Porfírio, J. (2012). *Família, educação e desenvolvimento no séc. XXI: Olhares interdisciplinares*.
- Rappaport, J. (1981). In *Praise of Paradox: A Social Policy of Empowerment Over Prevention* ,. *American Journal of Community Psychology*, 9:1.
- Relvas, A . P. (1996) – *O ciclo vital da família. Perspectiva Sistémica*, Porto, Edições Afrontamento.
- Relvas, A. P. (2003). *Intervenção sistémica em Portugal*. In S. N. Jesus (Ed.), *Psicologia em Portugal: Balanço e perspectivas* (pp. 45-67). Coimbra: Quarteto Editora.
- Reppold, C., Pacheco, J., Bardagi, M., & Hutz, C. (2002). *Prevenção de problemas de comportamento e desenvolvimento de competências psicossociais em crianças e adolescentes: uma análise das práticas educativas e dos estilos parentais*. In S.C. Hutz (Eds) *Situações de risco e vulnerabilidade na infância e na adolescência: aspectos teóricos e estratégia de intervenção* (pp.7-52). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Reymond, R. B. (1995). *O Desenvolvimento Social da Criança e do Adolescente*, Lisboa: Editorial Aster.
- Ribeiro, J. L. (2010) *Metodologia de Investigação em Psicologia e Saúde*. Porto. Legis Editora
- Richman, J., Fraser M. (2001). *The context of youth violence Resilience, Risk and Protection*. Westport, CR: Praeger.
- Rhodes, T., Lilly, R., Fernandez, C., Giorgino, E., Kemmesis, U. E., Ossebaard, H. C., Lalam, N., Faasen, I., & Spannow, K. E. (2003). Risk Factors Associated with drug use: the importance of 'risk environment'. *Drugs: education, prevention and policy*, 10(4), 303-329.

- Rodrigues, E. (1997). Menores em Risco: Que Família de Origem? In Crianças de Risco, Instituto de Ciências Sociais e Políticas. Lisboa. 541 - 574.
- Rodrigues, C. F., *et al.* (2011), Desigualdades sociais – Conclusões preliminares do estudo Desigualdade em Portugal, Lisboa, Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Rodrigues, E. V.; Samagaio, F.; Ferreira, H.; Mendes, M. M.; Januário, S. (1996). A Pobreza e a Exclusão Social: Teorias, Conceitos e Políticas Sociais em Portugal. In sociologia n.º 9, Porto, FLUP.
- Rodrigues, Macedo, e Montano (2007). Manual do Formador - Formação dos membros das Comissões de Proteção de Crianças e Jovens. Lisboa, Portugal: Comissão Nacional de Proteção de Crianças e Jovens em Risco.
- Rolim, M. (2008). Bullying: O pesadelo da escola, um estudo de caso e notas sobre o que fazer. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul.
- Ryan-Wenger, N. M. (1992). A taxonomy of children's coping strategies: A step toward theory development. *American Journal of Orthopsychiatry*, 62, 256-263.
- Sampaio, D.(1994). Ninguém morre sozinho: o adolescente e o suicídio. 5ª ed. Lisboa: Editorial Caminho, SA,
- Sampaio, M. (2010). O outro lado da vida. Delinquência Juvenil e Justiça. Tese de Mestrado não publicada. Instituto de ciências biomédicas Abel Salazar, Porto.
- Santos, B. (2004). Os caminhos difíceis da “nova” justiça tutelar educativa – uma avaliação de dois anos de aplicação da Lei tutelar educativa . Observatório Permanente da Justiça Portuguesa. Centro de Estudos Sociais da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra.
- Saraceno, C. (1997) – Sociologia da família, Lisboa, Editorial Estampa.
- Shields, A.M., Cicchetti, D., & Ryans, R.M. (1994). The development of emotional and behavioral *Self*-regulations, and social competence among maltreated school-aged children. *Development and Psychopathology*, 6, 57-75
- Schenker, M., & Minayo, M. (2003). A implicação da família no uso abusivo de drogas: uma revisão crítica. *Ciências e Saúde Colectiva* , 8 (1), 299-306.
- Schoen-Ferreira, T., Aznar-Farias, M., & Silves, E. (2003). A construção da identidade em adolescentes: um estudo exploratório. *Estudos de Psicologia*, 8(1), 107-115.
- Sêco, J. (1997) Chamados pelo Nome: Da importância da afetividade na educação da adolescência . 1ª Ed. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Serrano, G. P. (2008). Elaboração de Projectos Sociais Casos Práticos. Porto Editora, Lda.

- Siegel, L. (2012). *Criminology*. USA, Cengage Learning
- Silva, A. (2004). *Desenvolvimento de Competências Sociais nos Adolescentes*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Silva, A. I. M. (2001) *Desenvolvimento De Competências Sociais Nos Adolescentes Perspectiva De Prevenção Em Saúde Mental Na Adolescência*. Dissertação de Mestrado em Comunicação em Saúde. Universidade Aberta, Lisboa, 2001.
- Silva, G. (2010). *O Método Científico na Psicologia: Abordagem qualitativa e quantitativa*. Retirado a 9 de Dezembro, 2014 de <http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0539.pdf>.
- Silva, M. C (2005). *Desigualdades e Exclusões Sociais: olhares sociológicos cruzados*. Configurações, vol. 1, n.º 1, 2005, 7-14.
- Silva, S. (2007). *Classificar e silenciar: vigilância e controlo institucionais sobre a prostituição feminina em Portugal*. *Análise Social*, vol. XLII (184), 2007, 789-810
- Silva, V. (2008). *Adolescência: Um bicho de sete cabeças?* Retirado a 20 de Maio de 2014 de <http://psicologia.com.pt/artigos/textos/A0449.pdf>
- Simões, C. (2007) *Comportamentos de Riscos na Adolescência*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Simões, C., Matos, M. G., & Batista-Foguet, J. (2008). *Consumo de substâncias na adolescência: revisão de um modelo explicativo*. In Matos, G. M. (Coord.). *Consumo de substâncias: estilo de vida? À procura de um estilo* (pp. 301-318). Lisboa: Instituto da Droga e da Toxicodependência, IP.
- Sprinthall, N. A., & Collins, W. A. (1999). *Psicologia do adolescente: uma abordagem desenvolvimentista* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Steinberg, L. (2001). *We Know some things: Parental-adolescent relationships in retrospect*. *Journal of Research on Adolescence* , 11, 1-19.
- Strecht, P. (2003) *À Margem do Amor / Notas sobre a delinquência juvenil*. 2ª Ed. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Suls, J., David, J.P., & Harvey, J.H. (1996). *Personality and Coping: Three Generations of Research*. *Journal of Personality*, 64, 711-735
- Tapp, J. T. (1985). *Multisystems holistic model of health, stress and coping*. Em: *Stress and coping*. Field, T. M., McCabe, P. M., & Scheneiderman (Eds.). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Teixeira, C. (2008). *O jovem delinquente em contexto escolar*. Tese de mestrado não publicada. Universidade Portucalense, Porto.

- Tomé, Maria Rosa (2010). “A Cidadania Infantil na Primeira República e a Tutoria da Infância. A Tutoria de Coimbra e do Refúgio Anexo”. Revista de História da Sociedade e da Cultura. Vol. 10, 481-500.
- Trower, P. (1980) – Situational analysis of the components and processes of behavior of social skilled and unskilled patients, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 48, pp. 327-329.
- Urta, J. (2009). O pequeno ditador. Da criança mimada ao adolescente agressivo (12ª edição), Lisboa, A esfera dos livros.
- Vaillant, G.E. (1994). *Ego mechanisms of defense and personality psychopathology*. *Journal of Abnormal Psychology*, 103, 44-50.
- Veiga, H. (1996). Transgressão e autoconceito dos jovens na escola. Investigação diferencial (2ª edição) Lisboa. Fim de Século.
- Veloso, S. & Matos M. (2008). Adolescência e estilos de vida activos e saudáveis. In Matos, M. (Eds). Comunicação, gestão de conflitos e saúde na escola. (pp.288-303), Edições FMH.
- Veríssimo, L. (2001). Papel do Desviante no Sistema Normativo do Grupo. Tese de mestrado não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Porto.
- Vilelas, J. (2009). A influência da Família e da Escola na vida do adolescente. Coimbra: Formasau.
- Vossekuil, B., Fein, R., Reddy, M., Borum, R. & Modzeleski, W. (2002). The final report of the Safe School Initiative: Implications for the prevention of school attacks in the United States. Washington, DC: United States Secret Service and United States Department of Education.
- Walker, S. P., Wachs, T. D., Gardner, J. M., Lozoff, B., Wasserman, G. A., Pollitt, E., *et al.* (2007). Child development: risk factors for adverse outcomes in developing countries. *The Lancet*, 369 (556), 145-157.
- WARNES, T. (1992). Migration and the life course, in T. Champion e T. Fielding (Ed.), *Migration Processes and Patterns - Vol. I: Research Progress and Prospects*, Londres, Belhaven Press, pp. 175-187.
- Wasserman, G.A, Keenan, K., Tremblay, R.E., Coie, J., Herrenkohl, T.I., Loeber, R., & Petechuk, D. (2003). Risk and Protective Factors of Child Delinquency. *Child Delinquency. Bulletin Series*.
- WHO (2004). Preventing Violence. A guide to implementing the recommendations of the world report on violence and health. Geneva: World Health Organization.
- Xiberras, M. (1996), As Teorias da Exclusão — Para uma Construção do Imaginário do Desvio, Lisboa, Instituto Piaget.

Yahya, A. P. D. A. B. (2010). Problem Solving. Malaysia.

Zacarés, J.J (1997). El desarrollo de la identidad adolescente desde el paradigma de los *status* de identidade del *ego*: cuestiones criticas.

Zioni, F. (2006). Exclusão social: noção ou conceito?. Saúde e Sociedade, 15(3), 15-29.
Retrieved September 02, 2014, from
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-C12902006000300003&lng=en&tlng=pt. 10.1590/S0104-12902006000300003

APÊNDICES

Apêndice I

Autorização da direção da SportBosco

Ana Sofia Costa

De: Ricardo Moniz (Psico. - Manique) [Ricardo.Moniz@manique.salesianos.pt]
Enviado: quarta-feira, 26 de Fevereiro de 2014 14:03
Para: 'Ana Sofia Costa'
Assunto: RE: pedido de participação em dissertação de mestrado
Categorias: Categoria Vermelha

Boa tarde Sofia,
A direção da SportBosco autoriza a realização da dissertação de mestrado com os jovens beneficiários da SportBosco.

Cumprimentos,
Ricardo Moniz

De: Ana Sofia Costa [<mailto:anasofiasbcosta@gmail.com>]
Enviada: segunda-feira, 24 de Fevereiro de 2014 12:02
Para: Ricardo Moniz (Psico. - Manique)
Assunto: Fwd: pedido de participação em dissertação de mestrado

olá Ricardo, Bom dia!
olha podes então dar-me o ok por escrito? preciso de anexar como anexo na tese.

obg e até já ;)
Ana Sofia Costa

----- Mensagem encaminhada -----

De: Ana Sofia Costa <anasofiasbcosta@gmail.com>
Data: 4 de Fevereiro de 2014 às 21:24
Assunto: pedido de participação em dissertação de mestrado
Para: "Ricardo Moniz (Psico. - ESM)" <Ricardo.Moniz@esm.salesianos.pt>

Olá Ricardo,

Conforme combinado segue pedido formal para apoio na minha dissertação de mestrado.

Segue o pedido à Sportbosco, bem como o pedido tipo a efetuar aos pais.

Se for aprovado imprimirei os respetivos documentos.

Conforme falamos, precisarei também de passar um folha pelos alunos a recolher sugestões sobre ações que achem pertinentes receber.

Na expectativa das tuas notícias.

Cumprimentos e obrigada,

1

Ana Sofia Costa

Apêndice II

Consentimento informado

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

No âmbito da dissertação de mestrado em Psicologia Forense e da Exclusão Social, de Ana Sofia Soares Barros da Costa, número a21200450, a decorrer na Escola de Psicologia e Ciências da Vida da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, venho por este meio solicitar a disponibilidade para que os alunos inseridos no projeto SportBosco, especificamente os alunos do 3º ciclo, possam participar nesta investigação, a realizar-se nas instalações da Escola Salesiana de Manique, durante o horário do projeto.

O objetivo consiste em obter uma amostra escolar onde se possa prever a aplicabilidade do projeto a desenvolver no âmbito da prevenção das Transgressionalidades e Delinquências Juvenis, onde serão observadas as necessidades de competências pessoais, sociais e educacionais que faltam desenvolver nos alunos para que estes se tornem parte integrante da sociedade. A presente investigação será feita com base em observação participante nos diferentes contextos em que os alunos se inserem, desde a sala de estudo, atividades físicas, refeitório e tempos livres. A faixa etária dos alunos que se pretende avaliar vai dos 12 aos 16 anos, sendo a participação estritamente voluntária, anónima e confidencial.

Os dados obtidos por via da observação são anónimos/confidenciais e os participantes não serão analisados individualmente.

Desde já manifesto inteira disponibilidade para quaisquer esclarecimentos que considerem necessários e agradeço a vossa melhor atenção para este assunto.

Local: Manique

Data: _____

Obrigada pela colaboração!

Apêndice III

Carta aos encarregados de educação

Ana Sofia Soares Barros da Costa
Discente n.º 21200450
Escola de Psicologia e Ciências da Vida (ULHT)

Exmo. Sr. (a) Encarregado (a) de Educação

Assunto: Pedido de autorização para participação em estudo universitário

Manique, 15 de Agosto de 2014

Exmo. (a) Encarregado (a) de Educação,

No âmbito do trabalho de dissertação de mestrado integrado, no 2º ciclo de Psicologia, da Escola de Psicologia e Ciências da Vida da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, venho solicitar autorização para que o seu educando possa participar no estudo que se irá realizar no estabelecimento de ensino que frequenta. Mais informamos que temos a respetiva autorização do conselho Executivo.

Trata-se de uma observação feita aos alunos, anónima e voluntária, sendo importante salientar que todos os dados recolhidos apenas se destinam a fins de investigação.

O objetivo consiste em obter uma amostra escolar que permita posteriormente a formulação de um programa de prevenção de comportamentos desviantes.

Com os meus melhores cumprimentos,
Ana Sofia Costa

Assinar apenas se não concordar que o seu educando participe no presente estudo.

Eu, _____, Encarregado (a) de
Educação do aluno (a) _____,

Não autorizo o meu educando a participar no presente estudo.

O Encarregado (a) de Educação

Apêndice IV

Grelha de observação – avaliação de necessidades

Grelha de Observação – avaliação de necessidades

Sexo:

Idade:

Anos de Escolaridade que frequentam:

Nacionalidades:

De seguida devem assinalar-se no ponto 1 ou 2 os pontos que se apurarem da observação como necessidades emergentes:

1 = Verifica-se; 2 = Não se Verifica

	1	2
Sentimento de Pertença		
Tem um grupo de amigos?		
Sente-se à vontade no seu grupo?		
Dá as suas ideias e é ouvido?		
Tem uma boa relação com os colegas?		
Costuma pedir ajuda?		
Estabelecimento de Regras		
Segue as regras estabelecidas?		
Ajuda os colegas a cumprirem as regras?		
Sabe o que são figuras de autoridade?		
Costuma sentir raiva ou ressentimento?		
É rancoroso ou vingativo?		
Objetivos		
Termina todas as atividades que começa?		
Costuma deixar as atividades a meio?		
Tem objetivos de vida definidos?		
Necessita de Orientação Vocacional?		
Consegue organizar as suas tarefas?		

Comunicação e Assertividade		
Ouve até ao fim as indicações dos colegas ou formadores?		
Consegue transmitir facilmente o que pensa?		
Consegue perceber o que os outros lhe transmitem?		
Costuma interromper os outros sem deixar terminar a frase?		
Consegue expressar-se sem ser agressivo(a)?		
Gosta de debater ideias?		
Sabe aceitar as ideias dos outros sem impor as suas?		
Sentimentos e Emoções		
Sente-se compreendido?		
Consegue transmitir as suas emoções?		
Consegue transmitir os seus sentimentos?		
Autoestima		
Gosta do seu corpo?		
Sente vergonha do seu corpo ao expor-te?		
Valoriza-se?		
Confiança		
Sente-se capaz de tomar iniciativas?		
Acredita em si?		
Acredita que consegue alcançar o que deseja?		

Apêndice V

Temáticas sugeridas pelos alunos

Quais as temáticas que gostarias de ver abordadas em sessões extracurriculares? Quais os temas que sentes mais falta em receber informação? Dentro de cada tema especifica algumas ideias que gostarias de ver abordadas.

Apêndice VII

Grelha de avaliação do 1º módulo

Anexo x - Grelha de Observação Módulo I

Nome do Participante

Data:

A avaliação das aprendizagens dos adolescentes, dada a dinâmica essencialmente ativa e de aplicação prática:

Avaliação por observação, realizada pelo Dinamizador

Competências Gerais e Específicas	Itens para apreciação	Nível de Sucesso				
		1	2	3	4	5
	Participação nas atividades					
	Comunicação verbal					
	Comunicação não verbal					
	Autoestima					
	Capacidade de autorevelação					
	Confiança					
	Criatividade					
	Assertividade					
	Revelou atenção durante as dinâmicas					
	Desenvolvimento comunicacional					

1	2	3	4	5
Não Revela	Revela Pouco	Revela	Revela Muito	Revela Totalmente

Avaliação pelo Dinamizador:

Apêndice VIII

Grelha de avaliação do 2º módulo

Anexo x - Grelha de Observação Módulo II

Nome do Participante

Data:

A avaliação das aprendizagens dos adolescentes, dada a dinâmica essencialmente ativa e de aplicação prática:

Avaliação por observação, realizada pelo Dinamizador

Competências Gerais e Específicas	Itens para apreciação	Nível de Sucesso				
		1	2	3	4	5
	Participação nas atividades					
	Sentido de responsabilidade					
	Relacionamento com os pares					
	Relacionamento com o dinamizador					
	Capacidade de controlo					
	Reconhecimento das emoções					
	Motivação escolar					
	Revela respeito mútuo					
	Resiliência					
	Cria Expetativas					

1	2	3	4	5
Não Revela	Revela Pouco	Revela	Revela Muito	Revela Totalmente

Avaliação pelo Dinamizador:

Apêndice IX

Grelha de avaliação do 3º módulo

Anexo x - Grelha de Observação Módulo III

Nome do Participante

Data:

A avaliação das aprendizagens dos adolescentes, dada a dinâmica essencialmente ativa e de aplicação prática:

Avaliação por observação, realizada pelo Dinamizador

Competências Gerais e Específicas	Itens para apreciação	Nível de Sucesso				
		1	2	3	4	5
	Participação nas atividades					
	Sentido de responsabilidade					
	Relacionamento com os pares					
	Relacionamento com o dinamizador					
	Interesse pelas dinâmicas					
	Capacidade de Reflexão					
	Compreensão dos conceitos					
	Domínio de competências					
	Revelou atenção às dinâmicas					
	Motivação para aquisição dos conceitos					

1	2	3	4	5
Não Revela	Revela Pouco	Revela	Revela Muito	Revela Totalmente

Avaliação pelo Dinamizador:

Apêndice X

Grelha de autoavaliação

Anexo x - Grelha de Autoavaliação

Nome do Participante

Data:

A avaliação das capacidades adquiridas do adolescente:

Auto-avaliação

	Itens para apreciação	Nível de Sucesso			
		1	2	3	4
Competências Gerais e Específicas	Participou nas atividades				
	Achou importante o projeto				
	Relacionamento com o grupo				
	Relacionamento com o dinamizador				
	Capacidade em responder ao solicitado				
	Participou ativamente				
	Adquiriu novos saberes				
	Sentiu-se motivado				
	Sente-se mais motivado com a vida				
	Integrou-se no grupo				
	Satisfação pessoal				
	Correspondeu ao esperado				

1	2	3	4
Não Atingiu	Raramente Atingiu	Atingiu	Totalmente Atingido

Avaliação pelo Adolescente:

Apêndice XI

Avaliação geral do projeto

Avaliação Geral do Projeto

Avaliação realizada pelos adolescentes que participaram no projeto:

Qual foi a sessão mais importante? Porquê?

Qual a sessão menos importante? Porquê?

Avaliação do grau de satisfação com o projeto no geral:

	1	2	3	4	5
Importância dos temas abordados					
Dinâmicas utilizadas					
Exposição dos conteúdos					
Material utilizado					

Avaliação do grau de satisfação com os dinamizadores do projeto:

	1	2	3	4	5
Capacidade comunicação verbal e não verbal					
Capacidade de relacionamento					
Conhecimento dos conteúdos					
Pontualidade					

Escala de avaliação

1	2	3	4	5
Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito bom	Excelente

Indica outros assuntos que gostarias de ver abordados:

Obrigada pela colaboração!
Muito sucesso!

Apêndice XII

Cronograma

Cronograma "PES"

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31
Set/14																															
Out/14																															
Nov/14																															
Dez/14																															
Jan/15																															
Fev/15																															
Mar/15																															
Abr/15																															
Mai/15																															
Jun/15																															

 Módulo I
 Módulo II
 Módulo III

 Abertura do projeto para todos os envolvidos, alunos, pais e profissionais
 Reunião semanal

Apêndice XIII

Sessões

I Módulo: A magia de ser quem somos

(13 sessões: 15 de Setembro a 16 Dezembro 2014)

Sessão 2 e 13: Técnicas de Relaxamento (*Mindfulness*) e Yoga do Riso

Tempo: 2 horas (2 sessões). A primeira sessão de técnicas de relaxamento será a segunda do módulo e a segunda sessão será a última do módulo, em que terminamos com yoga do riso.

Objetivos: controlo emocional (triade mente/corpo/emoções), relaxamento, melhorar a qualidade de vida com positividade.

Cada sessão durará aproximadamente uma hora. Serão ensinadas técnicas de meditação, relaxamento, encontro com o seu Eu interior, controlo emocional utilizando a fisiologia, o riso e a linguagem para vencer; e por fim muitos risos e sorrisos.

Alguns exemplos a ocorrerem nas sessões:

Respiração do leão: arregale os olhos, abra muito a boca, deite a língua de fora para baixo e expire profundamente (claro que é caricato, mas excelente para descontrair o rosto).

Imagine um relógio em que o 12 estivesse situado entre os seus olhos e o 6 no chão à sua frente; em pé, olhe sucessivamente para cada número do relógio durante um segundo, primeiro num sentido e depois no outro (excelente para se abstrair de qualquer pensamento).

Sessão 1, 3 e 4: Adolescentes Fascinantes

Tempo: 3h

Objetivos: Identificar as diversidades entre cada pessoa, valorizando-as; desconstruir conceitos e preconceitos, conduzindo os jovens ao plano multicultural. Estimular a confiança em si e nos pares.

Material necessário: computador e colunas, cartolinas, canetas de cores, tubos de cola, tesouras, revistas velhas

Atividade (sessão 1): Colocar música animada e pedir aos jovens que passem pela sala, ocupando todo o espaço disponível. Ao nosso comando, devem seguir as instruções dadas:

- Soltem bem os braços, balançando-os;
- Sacudam os ombros;
- Soltem bem as pernas, balancem uma perna, depois a outra;
- Fechem os olhos e procurem andar sem chocar com alguém;
- Abram os olhos e formem um círculo.
- Agora, vão olhar uns para os outros, vão-se observar e perceber as semelhanças e diferenças entre cada um.

Depois de uma ligeira meditação, iniciam-se as questões (é solicitado a cada um que diga):

- Quais são as principais semelhanças e diferenças de cada pessoa do grupo?
- Porque é que cada um daqueles jovens se veste e se comporta de determinada maneira?
- Em que é que se assemelham esses comportamentos nos membros do grupo?
- As diferenças que identificaram aproximam ou distanciam as pessoas umas das outras?
- Como funcionam essas características na sociedade em geral?

Atividade (sessão 3): Pedir ao grupo para se dividir em 4 subgrupos. Os jovens são informados que cada grupo vai criar um adolescente específico. É explicado que esta construção deverá ser feita da forma que eles acharem melhor, e que posteriormente, vão apresentar aos restantes grupos o adolescente que criaram. Cada grupo terá

aproximadamente 5 minutos para a elaboração do projeto e 5 minutos para a apresentação.

- Grupo 1 – uma adolescente de 13 anos
- Grupo 2 – um adolescente de 13 anos
- Grupo 3 – uma adolescente 20 anos
- Grupo 4 – um adolescente de 20 anos

É distribuída uma folha de cartolina e os restantes materiais por cada grupo para criarem o seu adolescente. É pedido que esta construção englobe semelhanças com o grupo de pares, família, a escola que frequenta, entre outras características, que achem pertinentes. Após a primeira apresentação, é discutido com os jovens o tema da autoestima, autoconfiança, valorização do Eu, cultura e sociedade, onde serão explicados estes conceitos. Após este primeiro debate, é solicitado aos jovens que reflitam novamente sobre o jovem da sua construção, e o que este poderia fazer para desconstruir as situações em que se sente excluído ou rejeitado, e como se pode proteger das relações que lhe podem causar tristeza ou raiva, por exemplo.

Quando terminarem a reflexão, um membro de cada grupo falará sobre a mesma, abrindo-se um debate entre o grupo com algumas questões:

- Quais as diferenças que existem entre um adolescente do sexo masculino e uma do sexo feminino com 13 anos?
- Quais as diferenças que existem entre um adolescente do sexo masculino e uma do sexo feminino com 20 anos?
- O que a sociedade espera dos adolescentes?
- Existe preconceito multicultural na sociedade atual? Porquê?
- Quando é que um adolescente se sente excluído ou rejeitado?
- O que cada um pode fazer para evitar que isso aconteça?

Atividade (sessão 4): divide-se o grupo em 4 equipas. Cada equipa terá uma torre de controlo (aluno), que ficará em cima de uma cadeira, a transmitir as ordens, ou seja, a rota que os colegas vão ter de seguir para chegarem até si. Aos restantes membros, vendam-se os olhos. A equipa é colocada num lado do recinto, e o controlador noutro. Compete à equipa definir a melhor estratégia para o sucesso. Sempre que um membro

da equipa tocar num obstáculo, a equipa será penalizada com um ponto. Se somarem cinco pontos, a equipa perde e tem de iniciar o jogo de novo. Ganha a equipa que fizer menos pontos. Deverão utilizar-se obstáculos humanos e duas equipas de cada vez.

Materiais: vendas, cadeiras, mesas e obstáculos humanos.

Debater no final da sessão com as seguintes questões:

- Qual foi o sucesso (insucesso) do grupo?
- Quanto tempo demorou a terminar a tarefa?
- Houve feridos? (Muitas vezes com o entusiasmo e a pressa em terminar a tarefa, os participantes não olham para os erros e não se preocupam com os feridos que possam ocorrer por descuido. Certifique-se que há uma avaliação objetiva do desempenho – raramente é “perfeito”)
- Como é que o grupo lidou com o desafio?
- Qual foi a reação inicial do grupo?
- Que competências utilizaram para alcançar o objetivo?
- Qual a estratégia utilizada e dificuldades encontradas?
- Quais seriam os pontos fortes e fracos do grupo se fosse observado por alguém de fora?
- Como é que o grupo encontrou as melhores ideias?
- O que é que cada elemento do grupo aprendeu sobre si próprio como elemento de um grupo?
- Que aprendizagens fizeram com este exercício que possam ser aplicadas em situações futuras?

Sessão 5: Adolescência, conceitos e preconceitos

Tempo: 1,30h (intervalo de 5 minutos)

Objetivos: Conhecer e perceber os conceitos dos adultos sobre a adolescência: aquilo que é permitido aos jovens fazer em âmbito público e privado na vida quotidiana.

Materiais: revistas, cartolinas, tesoura, cola, linhas de lã de cores diferentes.

Questões a responderem:

- O que é ser adolescente ou jovem hoje?
- Como é que a comunicação social retrata os adolescentes?
- Como os adolescentes se veem?
- Como gostariam de ser retratados e tratados?
- Os espaços frequentados pelos homens e mulheres são os mesmos? Porquê?
- Como se devem os adolescentes comportar num espaço público? Como se relaciona um espaço público ao direito de cidadania?
- Como se devem os adolescentes comportar em espaços privados? Como se relaciona um espaço privado ao direito de autonomia e consciência?

Atividade: Quando os jovens chegam, recebem um pedaço de lã, com uma cor diferente, que devem guardar até ao fim. Cada cor vai corresponder a um grupo. Coloca-se uma música conhecida e propõe-se que caminhem pela sala, preenchendo os espaços vazios, de diferentes formas e jeitos, não podendo deixar espaços vazios. É pedido que se organizem, para que as pessoas que têm a linha da mesma cor fiquem próximas, umas das outras. Criam-se grupos de cinco pessoas. É proposto a cada grupo que faça uma montagem na cartolina, refletindo o que é ser adolescente nos dias de hoje. São facultados jornais e revistas, que poderão utilizar para recortar imagens sobre a adolescência, mas também podem desenhar. Devem relacionar as imagens com os espaços públicos, normalmente frequentados por estes, recriando-os no desenho. Solicita-se, no final dos trabalhos, que cada grupo apresente a sua construção.

Inicia-se o debate, perguntando como foi, para cada grupo, desenhar este projeto. Quais os aspetos e questões mais importantes que surgiram durante a sua construção? Aprofunda-se o debate com as questões acima descritas

Finalização do tema: Pede-se ao grupo que amarrem os bocados de lã que receberam no início deste tema, intercalando as cores. O objetivo é criar uma rede com diferentes nós coloridos, correlacionando às diversidades existentes entre cada adolescente.

Sessão 6 e 7: Emoções e sentimentos, sabes reconhecê-los?

Tempo: 2h

Material: Enunciado do texto, papel e canetas, quadro

Atividade: Breve introdução à temática da inteligência emocional, onde posteriormente será lido um texto aos alunos, que o deverão debater, explicando para eles, o que costuma acontecer na situação apresentada, emoções que sentem, entre outros. Após o debate, solicita-se aos alunos que se dividam em grupos de 4 a 5 pessoas, e analisem as reações físicas que ocorrem no ser humano, quando este experimenta a Cólera, o Medo e a Tristeza; os grupos devem enumerar, para cada um dos sentimentos, as reações, como por exemplo: calafrios, coração acelerado, tremores, etc.), apresentando as suas conclusões aos outros grupos, terminando com uma lista final, reunindo o consenso do grupo em geral. É perguntado ao grupo, no final, como podem desenvolver um melhor relacionamento, conhecendo estes sentimentos. No final, será lido um texto definindo cada sentimento apresentado acima: cólera, medo e tristeza. Serão também ensinadas estratégias para lidar com a raiva e cólera, e serão ensinadas técnicas para acolher as emoções (tristeza, medo, raiva) do outro, despoletando o sentimento de empatia.

(primeiro texto) “Quanto mais alto sobe o macaco, mais mostra o rabo.” Hebert

Nunca se tem uma segunda hipótese de causar uma primeira impressão. Então, é preferível que a primeira seja boa. Ela condiciona o desenvolvimento de uma relação que, para ser sã, duradoura e, tanto quanto possível, proveitosa, deve ser enraizada em terreno sólido. «Como é que ele é?», pergunta antes de um encontro que receia. Porque se o odor, o ouvido e o tato são poderosos captadores, é, antes de mais, com os olhos que o outro avalia. Na rua, é encarado. No trabalho, medido. Aqui, avaliado. Ali, observado. Em geral, «vêem-no chegar» antes que possa falar. A sua linguagem gestual, o seu vestuário e o tom da sua voz são o seu escudo? E se, pelo contrário, fossem os sinais que permitem aos seus interlocutores lê-lo abertamente? Pior ainda, se os fizerem enganar-se acerca das suas intenções? Afinal de contas, ninguém é apresentado com manual de instruções. Saiba que as emoções são contagiosas e que, positivas ou negativas, nós recriamos inconscientemente aquelas que os nossos interlocutores exibem. Acredite ou não, dá-se uma «transferência emocional». Desde o início, para vencer os obstáculos que parecem levantar-se à sua passagem para ganhar a confiança, ou mesmo para enganar o olhar atento de outrem, não é preciso ter tirado nenhum curso de Ciências Políticas. O segredo: dominar aquele famoso reportório de emoções não-verbais e não ser fantoche delas. Em resumo, é preciso canalizar a energia do seu corpo.

Então, se as reações dos outros o desestabilizam, procure em si. Para contornar o seu inimigo, aprenda primeiro a conhecer-se e olhe.

(Texto retirado do manual “Comportamento Relacional”)

Sessão 8, 9, 10, 11 e 12: Como te comunicas?

Tempo: 4 horas

Objetivos: desinibição perante o público, exploração das modificações vocais (ritmo, tonalidade, volume), expressão de emoções através da representação, percepção dos movimentos corporais, aprimorar as relações intergrupais, bem como a relação consigo próprios, assertividade e desenvolvimento de uma comunicação eficaz, desenvolvimento da escuta ativa e empatia. Gestão de problemas e conflitos.

Materiais: quadro e canetas, papel e canetas,

Atividade (sessão 8): Inicia-se a atividade com um mini *brainstorming*, de modo a apurar quais as componentes de um relacionamento eficaz para os jovens, registando-se no quadro as opiniões. No final, resume-se a atividade e fala-se sobre as principais conclusões, dando um grande enfoque às componentes comunicacionais. De seguida, questiona-se o grupo sobre a importância da comunicação no relacionamento pessoal, e nas suas relações do quotidiano: na escola, com os auxiliares, professores, colegas de turma; nos transportes, na ida para a escola, entre outros. Coloca-se a seguinte questão para debate: o que significa, para vocês, a postura/comportamento numa comunicação? Cada jovem escreve a sua opinião numa folha e, depois de terem refletido sobre isso, debatem-se as ideias.

Atividade (sessão 9): 1ª Parte: solicita-se a metade dos adolescentes que saiam da sala por um momento. Lá fora, são informados que vão realizar um exercício sobre comunicação e, para tal, é preciso que cada um pense numa história engraçada, ou curiosa, para contar a um colega, que está dentro da sala. A história deverá ter a duração de, aproximadamente, 2 minutos. Deverá ser contada com bastante interesse, captando a atenção dos colegas. Em relação aos colegas da sala, o técnico esclarece que os colegas que vão entrar vão-lhes contar uma história, e que os que vão ouvir vão-se juntar em pares. É pedido aos ouvintes que, inicialmente, demonstrem bastante atenção, olhando o

colega nos olhos, demonstrando, através de sinais não-verbais, que estão a ouvir atentamente. Passados cerca de 15 segundos, do colega iniciar o conto, os ouvintes começam a ficar desatentos, desviam o olhar, olham para o relógio ou para o teto. Dão sinais não-verbais evidentes de que não estão a ouvir. Dispõe-se a sala na disposição de pares (cadeira em frente a cadeira) e o técnico pede para os contadores de histórias entrarem e iniciarem o jogo.

2ª Parte: Depois de terminada a tarefa inicia-se o debate, começando por perguntar aos contadores de história como se sentiram e como descrevem a reação do colega ouvinte. Depois solicita-se igualmente a opinião dos colegas ouvintes sobre a sua atuação e o que observaram na reação do contador de histórias. Conclui-se com as principais conclusões e fala-se um pouco sobre a importância da Escuta Ativa, Empatia e Feedback na comunicação.

Atividade (sessão 10): 1ª Parte: O técnico divide o grupo em dois -metade do lado direito e metade do lado esquerdo - imaginando uma linha divisória longitudinal na sala. É explicado o objetivo do exercício e as regras de funcionamento: transmitir o texto oralmente, desde o primeiro colega até ao último, de cada lado da divisória. Não podem tomar notas do que estão a ouvir, nem pedir para repetir mais do que uma vez. O emissor deve ser claro na transmissão.

2ª Parte: O técnico lê o texto ao ouvido do primeiro jovem do lado direito e depois ao primeiro do lado esquerdo. Cada um deverá contar a história ao ouvido do colega do lado e assim sucessivamente até ao último colega do final da divisória. Depois de terem transmitido a mensagem, cada contador deverá escrever aquilo que disse. O último jovem do lado direito transmite em voz alta a mensagem que lhe chegou. De igual forma, o jovem do lado esquerdo diz o que lhe chegou. Discutem-se os resultados e questionam-se as razões para este fenómeno de distorção.

(sugestão de texto)

“Na passada terça-feira, pelas 21 horas e 30 minutos, no Cinema do Cascaishopping, aconteceu o inesperado. Quando se preparava para entrar na sala, já escurecida devido ao início da sessão, o funcionário, que vinha com vários bilhetes e uma lanterna na mão, esbarrou numa senhora de meia-idade que procurava o seu lugar, caindo os dois no chão

espalhando os bilhetes, chocolates, pipocas e copos de Coca-Cola. Logo atrás do funcionário vinha um jovem casal de namorados e uma rapariga loira, bonita, que vestia minissaia. Como não conseguiam ver mais do que um palmo à frente do nariz, não se aperceberam da confusão e acabaram todos embrulhados no chão. A senhora de meia-idade começou a gritar “Socorro! Alguém me acuda” e a assistência em vez de ajudar exclamou “*Shiuuu!*”. Entretanto, chegou outro funcionário que suspendeu temporariamente a passagem do filme para reorganizarem a sala.”

Atividade (sessão 11): Pede-se aos adolescentes que indiquem todas as palavras, ou expressões, que lhes ocorrem, quando pensam em conflito. É pedido claramente que não devem criticar as ideias dos colegas, e que devem deixar sair as ideias livremente, sem reprimir ou censurar, mesmo aquilo que possam achar absurdo. Depois de todos participarem, faz-se uma triagem das ideias, ordenando, no quadro, com a ajuda dos jovens, todas as ideias conotadas como negativas, destrutivas, prejudiciais ao relacionamento e ao desenvolvimento dos jovens. Noutra parte do quadro, registam-se as ideias relacionadas com positividade, produtividade, oportunidade e desafio. Debatem-se os resultados obtidos. No final projetam-se alguns *slides* com alguma informação sobre resolução de problemas e com a definição de conflito retirada do dicionário de língua portuguesa.

Serão dados casos práticos aos alunos para debaterem ideias sobre o que são problemas e conflitos, e como resolver. Eles devem imaginar-se naquela situação e resolver as seguintes questões: identificar o problema; identificar os intervenientes; avaliar as causas dos conflitos; identificar o impacto das soluções nos intervenientes; selecionar a estratégia a seguir. Os casos deverão ser no âmbito do contexto escolar.

(Sugestão de caso prático)

“Durante o intervalo grande da manhã, um grupo de jovens juntou-se como de costume. De repente observaram um colega da turma a discutir com um funcionário em que o aluno não tinha razão.” Como procederiam ...

Atividade (sessão 12) Depois de analisados os casos, será proposta uma simulação dos casos, onde os alunos irão tentar aplicar as melhores estratégias para a resolução do conflito. Os casos serão observados pelos restantes adolescentes. No final de cada

encenação, o técnico deverá dar a palavra aos protagonistas, para indicarem quais as dificuldades sentidas e, posteriormente, os observadores entrarão no debate. No final da atividade, fazem-se os comentários necessários para as boas práticas no quotidiano.

Módulo II: A escola que temos e a escola que gostávamos de ter. O que somos e o que queremos ser!

(11 sessões: 5 janeiro 2015 a 20 março 2015)

Sessão 1 e 11: Técnicas de Relaxamento (*Mindfulness*) e Yoga do Riso

Tempo: 2 horas (2 sessões). A primeira sessão de técnicas de relaxamento será a primeira do módulo e a segunda sessão será a última do módulo em que terminamos com yoga do riso.

Objetivos: controlo emocional (triade mente/corpo/emoções), relaxamento, melhorar a qualidade de vida com positividade.

Cada sessão durará aproximadamente uma hora. Serão ensinadas técnicas de meditação, relaxamento, encontro com o seu Eu interior, controlo emocional utilizando a fisiologia, o riso e a linguagem para vencer; e por fim muitos risos e sorrisos.

Sessão 2, 3 e 4: A escola que gostávamos de ter

Tempo: 3 horas

Objetivos: Discutir a importância da escola para o desenvolvimento das crianças e adolescentes, o seu modo de organização para construir uma escola melhor, criando na escola um espaço onde os jovens desejam permanecer para adquirir conhecimentos e evoluir pessoalmente, contribuindo ainda como um espaço de interação entre os jovens, e entre jovens e adultos.

Materiais: Cartolina de cores diferentes, canetas de cores.

Atividade: Divide-se o grupo em quatro subgrupos e coloca-se cada grupo num canto da sala. É pedido aos jovens que pensem na sua escola e que respondam às seguintes questões:

- O que é a escola e para que serve?
- Qual a participação dos alunos para a construção de uma escola melhor? Se eles não participam, porquê e o que fazer para participarem?
- O que podem fazer para melhorar o espaço escolar?
- Como se devem comportar os alunos nas salas de aula?
- Quando aprendo na escola? Quando não aprendo?
- Porque precisamos da escola?
- Como me integrar na escola, com o grupo de pares, com os professores e auxiliares, com a minha turma?
- Sugestões a entregar ao Concelho Executivo da Escola.

Serão facultadas aos alunos várias cartolinas, e o material indicado acima, possibilitando a criação imaginativa, seja com apoio de revistas e jornais, seja com apoio à imaginação e criação artística, para que possam responder às várias questões indicadas anteriormente, que vão sendo indicadas ao longo das atividades. Será sempre solicitado que um porta-voz do grupo apresente aos restantes as suas ideias, permitindo no final um debate sobre as ideias expostas por todos.

É proposto aos jovens, no final, que escrevam as melhores ideias de cada grupo numa nova cartolina, redistribuindo os vários problemas, de acordo com as suas características, como por exemplo, o espaço físico, as atitudes dos professores, auxiliares e alunos, a participação dos alunos na tomada de decisões, entre outros. É sugerido aos jovens que entreguem este trabalho final à direção da escola.

Sessão 5, 6, 7 e 8: Motivação Escolar! O que quero para a minha vida!

Tempo: 4 horas

Objetivos: Quais as atitudes que os adolescentes devem ter face à mudança, como devem antecipar e gerir de forma eficiente as mudanças; estipular objetivos individuais e alinhá-los face às suas necessidades e da sociedade; modificar atitudes e comportamentos, criando motivação; quais as estratégias de uma motivação intrínseca. Gestão de tempo.

Materiais: meios audiovisuais

Atividade: os alunos estarão numa sala, dispostos em U, onde serão passados vídeos motivacionais e músicas, efetuados estudos de caso, e *PowerPoint's* informativos. Serão criados debates sobre o tema com questões, colocadas pelos jovens, e com informação pertinente sobre objetivos de vida, suscitada pelos técnicos. Com base a apoiar e a orientar as suas decisões, serão dadas ações de esclarecimentos pormenorizadas sobre as saídas profissionais das diversas áreas de formação, permitindo, numa das sessões, esclarecer apenas as questões colocadas pelos alunos. Esta sessão de esclarecimento de dúvidas será ao ar livre. É necessário criar jovens empreendedores e motivados para a vida. Para isso, é preciso apoiar os adolescentes, para que estes consigam criar e vincular-se a objetivos de vida, perseguindo assim a sua meta. Numa das sessões, em conjunto com os alunos, serão procuradas estratégias, para que estes aprendam a gerir melhor o seu tempo, para que possam brincar e estudar, e assim perceberem que podem fazer de tudo um pouco, possibilitando aos jovens perceberem que é possível gerir o tempo, de forma a conseguirem atingir todos os seus objetivos, sem prejudicar nenhuma área da sua vida, seja a educacional, familiar ou social. Na última sessão, será efetuado um trabalho individual, para estimular a capacidade crítica e criativa de cada aluno, onde cada um, após um momento de reflexão pessoal, deverá criar um *slogan* motivacional e de apoio à mudança.

Sessão 9 e 10: Não à Violência!

Tempo: 2 horas

Objetivos: Dotar os alunos de conhecimento sobre os tipos de violência. Como detetar quando um amigo é vítima de violência, e o que fazer quando são vítimas de violência ou quando um amigo é vítima de violência.

Materiais: meios audiovisuais.

Atividade: estas sessões deverão ocorrer com a participação do psicólogo forense e da exclusão social, e terá numa das sessões o apoio de técnicos da APAV (Associação Portuguesa de Apoio à Vítima). Os alunos estarão sempre dispostos em círculo ou U. No final das apresentações, serão criados espaços de debate para a temática.

Módulo III: Quero ser saudável e assim permanecer!

(10 sessões: 7 abril a 12 de junho 2015)

Sessão 1 e 10: Técnicas de Relaxamento (*Mindfulness*) e Yoga do Riso

Tempo: 2 horas (2 sessões), a primeira sessão de técnicas de relaxamento será a primeira do módulo e a segunda sessão será a última do módulo em que terminamos com yoga do riso.

Objetivos: controlo emocional (triade mente/corpo/emoções), relaxamento, melhorar a qualidade de vida com positividade.

Atividade: Cada sessão durará aproximadamente uma hora. Serão ensinadas técnicas de meditação, relaxamento, encontro com o seu Eu interior, controlo emocional utilizando a fisiologia, o riso e a linguagem para vencer; e por fim muitos risos e sorrisos.

Sessão 2, 3, 4, 5 e 6: À descoberta de novas experiências

Tempo: 5 horas (5 sessões)

Objetivos: Elucidar e esclarecer os jovens em diversas áreas, promovendo comportamentos saudáveis:

- Promoção à saúde, higiene pessoal e hábitos saudáveis, acessos à saúde;
- Sexualidade, doenças sexualmente transmissíveis, gravidez na adolescência, homossexualidade;
- Consumos de álcool e substâncias psicoativas, o que existe, o que são, efeitos e consequências físicas, psicológicas e sociais.

Materiais: os disponibilizados pelos profissionais de saúde e visitantes, slides de PowerPoint, vídeos.

Perguntas a serem respondidas:

- Como os adolescentes podem contribuir para manter ou melhorar as suas condições de saúde?

- Como a família pode contribuir para a sua saúde? E a escola? E a comunidade?
- Quando e como deve ocorrer a procura dos serviços de saúde?
- Esclarecimentos de dúvidas.

Atividade: Para cada temática serão convidados técnicos de saúde parceiros do projeto, para apresentarem e debaterem os temas com os adolescentes.

Para o tema dos consumos será convidado um ex-recluso para falar aos jovens da sua experiência pessoal, seja de consumos, seja da sua vivência em reclusão como consequência dos seus atos.

As sessões decorrerão numa sala em que os jovens estarão em disposição U ou circular, de modo a que todos se vejam, se enfrentem, se desinibam de falar na frente uns dos outros.

Os temas serão expostos com apoio de slides PowerPoint que serão posteriormente facultados aos jovens.

Terá lugar uma sessão sobre higiene pessoal e hábitos saudáveis, 2 sessões sobre sexualidade e temas envolventes e 2 sessões sobre consumos de álcool e substâncias psicoativas.

No final de cada sessão serão dados 10 minutos para questões, mas ao longo das sessões os jovens deverão intervir criando-se uma dinâmica ativa entre estes e os técnicos.

Caso surja a necessidade de mais uma sessão será coordenado tempo no final do projeto para isso.

Finalização do tema: no final deste módulo coloca-se uma música suave e pede-se aos jovens que de olhos fechados, mentalizem a saúde no seu corpo, que visualizem cores e que iluminem os seus corpos de cor e luz.

Sessão 7: Quando os mais velhos nos ensinam ☺

Tempo: 1 hora

Objetivos: promover a interação dos adolescentes mais velhos com os mais novos, dando-lhes a conhecer as suas experiências pessoais.

Atividade: Esta sessão contará com o apoio dos adolescentes do 12º ano. Estes irão falar sobre as suas experiências pessoais e sociais, seja nas temáticas escolares e de realização pessoal, seja nas temáticas das novas experiências, resultados, consequências, medos, entre outros. Os alunos estarão colocados em círculo, e poderão colocar questões a qualquer altura, tentando sempre evitar o atropelamento uns dos outros.

Sessão 8: Prevenção e segurança rodoviária

Tempo: 1 hora

Objetivos: promover uma ação de desenvolvimento de educação rodoviária.

Materiais: meios audiovisuais

Atividade: Esta sessão contará com o apoio da Associação de Prevenção Rodoviária Portuguesa, onde serão debatidos os temas para uma excelente educação rodoviária. Haverá um espaço para esclarecimento de questões.

Sessão 9: Primeiros Socorros

Tempo: 1 hora

Objetivos: promover uma ação de desenvolvimento de primeiros socorros.

Materiais: meios audiovisuais e objetos de socorrismo

Atividade: Esta sessão contará com o apoio da Associação de Bombeiros Voluntários de Alcabideche, onde serão facultadas técnicas de socorrismo básico aos jovens, para que, sempre que se depararem com situações problemáticas, em que seja necessária a intervenção dos profissionais de saúde, os alunos possam socorrer as vítimas até à chegada destes.