

CATARINA ANTUNES FERREIRA DA SILVA

**Programa de Prevenção de Comportamentos de Risco e
Promoção de uma Cidadania Saudável: Alinhas?**

Orientador: Carlos Alberto Poiares

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Escola de Psicologia e Ciências da Vida

Lisboa

2016

CATARINA ANTUNES FERREIRA DA SILVA

**Programa de Prevenção de Comportamentos de Risco e
Promoção de uma Cidadania Saudável: Alinhas?**

Dissertação defendida em provas públicas para obtenção do Grau de Mestre em Psicologia Forense e da Exclusão Social conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, no dia 20 de abril de 2016, perante o júri nomeado pelo seguinte Despacho Reitoral n.º116/2016 com a seguinte composição:

Presidente:

Professor Doutor José Brites-ULHT

Arguente:

Professor Doutor João Pedro Oliveira-ULHT

Orientador:

Professor Doutor Carlos Poiares-ULHT

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Escola de Psicologia e Ciências da Vida

Lisboa,

2016

Epígrafe

It is easier to build strong children
than to repair broken adults.
- F. Douglass.

Dedicatória

*Aos que sempre acreditaram e acreditarão em mim,
e me permitem, todos os dias, ser quem sou.
- Mãe e Pai.*

Agradecimentos

Obrigada ao Professor Carlos Poiares que, enquanto orientador, sempre se mostrou disponível e dedicado em abraçar este projeto; e enquanto professor e amigo, ao longo destes cinco anos, sempre acreditou em mim e nas minhas capacidades em chegar mais longe; por me acolher sempre tão bem e, principalmente, por me fazer trabalhar e acreditar no meu potencial.

Obrigada à Junta de Freguesia de Alcântara, no nome do Dr.º Diogo Amaral e da Dr.ª Fernanda Coelho por me terem dado a conhecer o Agrupamento de Escolas Francisco de Arruda, mostrando-se sempre interessados em conhecer e acompanhar o projeto.

Um obrigada muito especial à minha orientadora de estágio no Agrupamento de Escolas Francisco de Arruda, a Dr.ª Vera Mendes, que apoiou desde o início este projeto e me passou tantos dos seus ensinamentos.

Obrigada à minha mãe, ao meu pai e ao meu irmão, por tudo o que passou e por tudo o que virá, sei que estarão sempre ao meu lado.

A todos os meus amigos que me acompanharam nestes meses, que apoiaram todas as minhas fragilidades, ouviram todos os meus disparates, aturaram todos os *não consigo*, e não reclamaram das vezes que foram trocados por trabalho, obrigada. Em especial aos W&A, à Micas, e ao Tomás.

Obrigada Universidade Lusófona, por todos os amigos que me deste a conhecer, por todos os colegas que me acompanharam ao longo destes cinco anos de luta, e pelo melhor espírito académico que podia ter vivido.

Obrigada a todos.

Resumo

A presente investigação visa a elaboração de um programa de prevenção de comportamentos de risco e promoção de uma cidadania saudável. Para a elaboração do mesmo, e com o objetivo de uma intervenção mais eficaz para a população-alvo, foram utilizados métodos quantitativos e qualitativos. O programa aqui desenvolvido destina-se a alunos entre os treze e os dezoito anos, da Escola Básica Francisco Arruda, em Alcântara, e tem como principais objetivos o combate ao absentismo escolar, a promoção do sucesso escolar, a prevenção de consumos e a promoção de competências sociais e pessoais necessárias para uma vida saudável. É igualmente um objetivo fazer tudo isto em concordância com a tríade Escola – Família – Comunidade.

Palavras-Chave: Adolescência; Prevenção; Comportamentos de Risco; Cidadania Saudável.

Abstract

The current investigation aims a prevention program to avoid risky behaviour and the promotion of an healthy citizenship for young students. In order to reach the purpose of a more effective intervention were used quantitative and qualitative methods in the involving community. This program is intended for students between thirteen and eighteen years old who attend an elementary school - *Escola Básica Francisco Arruda*, in Lisbon. The main objective of the program is preventing not only the school dropout but also additions which may affect the students results .The promotion of educational and social achievements are essential to carry a balanced life. The program is based in trust among school, family and community in which students are included.

Keywords: Adolescence; Prevention; Risky Behaviour; Healthy Citizenship.

Índice de Siglas

DGE – Direção-Geral da Educação

DGRSP – Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais

GTES – Grupo de Trabalho de Educação Sexual

LPCJP – Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo

LTE – Lei Tutelar Educativa

OMS – Organização Mundial de Saúde

ONU – Organização das Nações Unidas

PCA – Percursos Curriculares Alternativos

PIEF – Programa integrado de Educação e Formação

TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

Índice

Introdução.....	12
Parte A – Fundamentação Teórica.....	15
1.1 – Adolescência.....	16
1.2 – Transgressão e Delinquência.....	23
1.3 – Fatores de Risco e Fatores de Proteção: em torno de uma dialética variável....	34
1.4 – Comportamentos de Risco.....	45
1.5 – O Contexto Escolar.....	56
1.6 – Prevenção.....	58
1.7 – Estratégias de Prevenção.....	63
1.8 – Desenvolvimento de Programas.....	65
Parte B – Legitimação.....	68
2.1 – Comportamentos de Risco em Contexto Escolar.....	69
2.2 – Prevenção em Contexto Escolar: alguns exemplos.....	72
2.3 – Estratégias de base ao desenvolvimento do Programa <i>Alinhas?</i>	77
Parte C – Metodologia.....	83
3.1 – Metodologia.....	84
3.2 – Procedimento.....	87
3.3 – Instrumentos.....	88
3.4 – Conclusão.....	88
Parte D – Cartografia do Programa.....	89
4.1 - Enquadramento geral.....	90
4.2 – Área geográfica de implementação.....	90
4.3 – Objetivos.....	90
4.4 – Indicadores.....	90
4.5 – Instrumentos de avaliação.....	91
4.6 – População-Alvo.....	91

4.6.1 – Caraterização da População-Alvo.....	91
4.7 – Equipa.....	101
4.8 – Instituições e Parcerias.....	102
4.9 – Duração e Calendarização.....	103
4.10 – Supervisão.....	103
4.11 – Avaliação Interna e Externa.....	103
4.12 – Orçamento.....	104
Conclusão.....	105
Referências Bibliográficas.....	108
Apêndices.....	I
Apêndice I: Pedido de autorização aos encarregados de educação.....	II
Apêndice II: Questionário aplicado para a recolha de dados sociodemográficos.....	III
Apêndice III: Folha de presenças.....	VI
Apêndice IV: Ficha de avaliação dos alunos ao Programa.....	VII
Apêndice V: Apresentação do Programa Alinhas?.....	VIII
Apêndice VI: Fichas de Atividades das Sessões do Programa Alinhas?.....	XXXII

Índice de Quadros

Quadro 1: Caraterização da amostra tendo em conta a idade.....	91
Quadro 2: Caraterização da amostra tendo em conta o sexo.....	92
Quadro 3: Quadro tendo em conta a nacionalidade dos alunos e dos pais dos alunos da amostra.....	92
Quadro 4: Quadro tendo em conta as habilitações literárias e profissão dos pais dos alunos da amostra.....	94
Quadro 5: Caraterização do estado civil dos progenitores dos alunos da amostra.....	95
Quadro 6: Com quem habita, tipo e vínculo à moradia da amostra.....	96
Quadro 7: Caraterização da amostra segundo o ano de escolaridade e o número de reprovações.....	97
Quadro 8: Caraterização da amostra segundo o gosto por frequentar a escola, discursos sobre a mesma em casa e a frequência às aulas.....	98
Quadro 9: Consumo de tabaco da amostra e do seu meio habitacional.....	99
Quadro 10: Consumo de outras substâncias da amostra e do seu meio habitacional.....	100

Introdução

O presente estudo debruça-se sobre uma problemática tão atual, sempre em evolução e que, nas últimas décadas, se tornou uma temática privilegiada a ser abordada nas investigações no campo da psicologia, nos mais diversos contextos e através dos mais diversos meios: a adolescência e os comportamentos de risco a ela subjacentes.

É claro e irrefutável que o ser humano evolui sempre de criança para adulto, mas esta faixa etária, tal como a conhecemos, é resultado de uma evolução da humanidade. Cumulativamente, este período é marcado por um conjunto de possíveis comportamentos de risco e transgressões que são a maior causa de morte na população jovem.

A psicologia, ao estudar o comportamento, tenta compreendê-lo, perceber a sua origem, causa e efeitos; tornando-se assim uma ciência em constante evolução, onde não existem verdades absolutas e o hoje pode justificar o amanhã; tanto é que, podemos afirmar que todo o ato delinquente ou transgressor tem a sua origem na trajetória de vida do sujeito e no ambiente onde este está inserido e que o rodeia (Negreiros, 2001; Cusson, 2006).

Faz toda a diferença para o desenvolvimento de um indivíduo que este se encontre num contexto equilibrado, pois todas as crianças nascem altamente sensíveis a estímulos, atentas, intuitivas e aptas a absorver conhecimentos. Desde cedo é essencial adequar o ritmo das crianças a uma rotina, dar-lhes regras e adotar sistemas de organização para que, mais tarde, consigam tomar as suas próprias decisões. Decisões essas que devem ser acompanhadas através de um perímetro de segurança onde seja esclarecido e ensinado aquilo que podem e não podem fazer, e mais importante ainda, aquilo que devem e não devem fazer (Sá, 2015).

No desenvolvimento de uma criança, a escola é um dos contextos mais importantes. Esta é uma espécie de enciclopédia que vai multiplicar os conhecimentos e capacidades da própria criança. Muito mais do que as matérias a lecionar, os alunos adquirem muitos outros ensinamentos que os influenciarão na construção da sua personalidade e na adoção de valores. Aqui, o grupo de pares é um dos fatores que exerce mais influência: muitos dos comportamentos de risco são adotados em resultado da influência de um grupo de pares com esses mesmos comportamentos (Camacho *et al*, 2010). Os alunos passam cada vez mais horas em meio escolar, sendo este um excelente meio de promoção da saúde e bem-estar dos jovens, tornando-se assim um dos contextos mais favoráveis na implementação de programas de

prevenção. A escola deve ser vista como um objeto de intervenção institucional e ter à sua disposição técnicos especializados das várias áreas da ciência (Poiars, 2010).

A presente dissertação visou a criação e construção de um programa de prevenção secundária de comportamentos de risco e promoção de uma cidadania saudável, que contemplasse diversas temáticas, como a violência, o consumo de substâncias, comportamentos sexuais de risco ou nutrição e atividade física desreguladas. Para tal, foram tidos em consideração estudos já realizados e implementados, bem como as características específicas do grupo-alvo e do contexto a que se destina o programa.

Esta dissertação encontra-se dividida em quatro capítulos que se interligam.

No primeiro capítulo procede-se à fundamentação teórica, onde se aborda a adolescência e a sua evolução; os conceitos de transgressão e delinquência, bem como as teorias de vários autores subjacentes aos mesmos; os comportamentos de risco, na perspetiva de explicação do conceito, explorando exemplos e as suas manifestações mais aclamadas; os fatores de risco e os fatores de proteção, nomeadamente os individuais, os familiares, os escolares, os de pares, os comunitários e os meios de comunicação; o contexto escolar e a sua dinâmica; a prevenção, nomeadamente os seus níveis e estratégias; estratégias de prevenção através da abordagem de programas; e por fim, o desenvolvimento de programas.

No segundo capítulo apresenta-se a legitimação do programa, onde são abordados os comportamentos de risco em contexto escolar; a prevenção em contexto escolar; e as estratégias utilizadas para sustentar o programa “*Alinhas?*”.

No terceiro capítulo expõe-se toda a metodologia utilizada no desenho do programa, onde estão incluídos o procedimento seguido e os instrumentos utilizados para a caracterização da população-alvo.

Por último, no quarto capítulo, está presente toda a cartografia do programa, onde se faz um enquadramento geral e se apresenta a área geográfica de implementação, os objetivos, os indicadores, os instrumentos de avaliação, a população-alvo e a sua caracterização, a equipa multidisciplinar, as instituições e parcerias, a duração e calendarização previstas, a supervisão e as avaliações interna e externa, bem como o orçamento. Por fim contemplam-se as considerações finais.

A presente dissertação foi estruturada e elaborada em concomitância com as normas da APA.

PARTE A – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Adolescência

«Adolescere» vem do latim e significa crescer. Sempre se cresceu de criança para adulto, sempre se passou pelas transformações biológicas nesse crescimento; a adolescência caracteriza-se pela passagem para a vida adulta, mas nunca a infância e a adolescência foram períodos tão estudados e com tanta importância como atualmente. A verdade é que a adolescência, tal como a caracterizamos hoje em dia, é uma faixa etária recente, implementada ao ritmo da evolução da humanidade, onde a responsabilidade pelas atitudes ainda não é total, esperando-se que tal aconteça no final dessa mesma etapa. Importa aqui, desde já, diferenciar três conceitos temporais que circunscrevem o desenvolvimento humano: a idade cronológica, ou seja, a idade efetiva de um sujeito; a idade social, que depende do sistema de normas e valores apropriados a determinada idade, numa determinada sociedade; e a idade histórica, referente à localização dos indivíduos em grupos de idade que se sucedem ao longo da história, tendo os fenómenos demográficos aqui o seu peso, pois exercem influência tanto no comportamento dos jovens, como na atitude dos adultos (Fillioud *et al*, 1981; Claes, 1985).

O termo adolescência mudou de características e passou a ser um período mais extenso e com maior ênfase; talvez devido a causas culturais, sociais e até mesmo económicas. Há atualmente uma maior liberalização, aceitação e tolerância a costumes; os estudos são mais prolongados, aumentando a dependência dos pais e o desemprego, e os trabalhos precários também aumentam os seus índices (Silva, 2008; Simões, 2010).

A adolescência é considerada uma fase importante da vida de um sujeito e a idade que a marca é algo em constante discussão. Uma fase de desenvolvimento que pode ser entendida e explicada de diversas formas (Bertol & Souza, 2010); na adolescência não há períodos fixos, sendo esta um período de transição entre a infância e a idade adulta (Fillioud *et al*, 1981).

Outrora, a ideia de infância terminava apenas com a conquista da independência parental económica e não se utilizavam termos como puberdade ou adolescência. Calligaris (2000) defende que o conceito de adolescência apenas surgiu há cerca de 50/60 anos, como um prolongamento da infância e resultado da modernidade e do avançar dos tempos. O conceito de adolescência viria então a surgir como processo de amadurecimento e definição de identidade, num momento em que o sujeito se prepara para o reconhecimento na sociedade.

Stanley Hall cedo se tornou num dos investigadores a interessar-se pela adolescência e a defender que esta deveria ser encarada como um estágio especial do desenvolvimento humano, pois era um estágio evolutivo do desenvolvimento. Freud considerava a adolescência um período difícil e turbulento, onde salientava o papel da socialização como fundamental para orientar e canalizar as pulsões instintivas para formas comportamentais socialmente aceites; o seu objetivo fundamental era permitir que as crianças se tornassem adultos capazes de estabelecer relações heterossexuais estáveis, tão necessárias para a perpetuação da sociedade futura. Caracterizava os adolescentes como imprevisíveis, inconstantes e atormentados (Sprinthall & Collins, 1994).

Várias são as teorias que tentam explicar o desenvolvimento humano e que salientam aspetos específicos na adolescência, considerados motores de evolução, como por exemplo a aquisição de operações formais, defendida por Piaget, ou a procura e estabelecimento de uma identidade pessoal estudada por Erikson. Destaquemos então a teoria de Erikson que, numa perspetiva mais desenvolvimentista, vê a adolescência como uma etapa com características biológicas e psicológicas específicas. A insegurança, a rebeldia, a agressividade e a impulsividade passam a ser sinónimos do estado adolescente. Erikson (1963) defende a existência de oito estágios de desenvolvimento de um sujeito, sendo que em cada um ocorre uma crise psicossocial, onde é essencial a vertente positiva sobrepor a negativa, pois a forma como cada indivíduo ultrapassa essa mesma crise, determina o seu sucesso no estágio seguinte. Assim, chegando à adolescência, o autor defende o estágio da Identidade *versus* Confusão, afirmando que a infância propriamente dita termina, e o sujeito entra então na juventude/adolescência. Nesta fase, os jovens agrupam-se sobre os ideais de igualdade, excluindo todos aqueles que sentem como «diferentes» quanto aos antecedentes culturais, aos gostos, à etnia, ou muitas vezes quanto a coisas tão insignificantes como a roupa que vestem. Esta mesma intolerância prende-se com a defesa contra a confusão do sentimento de identidade; muito mais do que unirem-se em grupos onde buscam igualdade e lealdade, os adolescentes procuram possibilidades e capacidade para se afirmarem. A adolescência é então um momento necessário em que o desenvolvimento passa por escolhas, incidindo sobre uma pluralidade de objetos, como direções, atitudes, valores e comportamentos. O adolescente assume então um papel de confrontação e choque de valores, tradições e leis, com o objetivo de formar a sua identidade e autonomia, tornando-se adulto; este vai adquirir uma identidade psicossocial, passando a compreender a sua singularidade e o seu papel no mundo e no contexto onde está inserido. Todas as etapas anteriores estão aqui refletidas, deixando marcas

que vão influenciar a forma como se vivencia este estágio. É necessário cuidado quando se acredita que a adolescência é a fase de construção de identidade de um sujeito, pois é nesta mesma fase que a influência dos novos grupos muitas vezes se opõe aos valores da sociedade e da própria família. É certo que a adolescência prepara o jovem para a vida adulta, mas é igualmente necessário que ele a abandone de forma saudável e se insira na vida adulta (Bertol & Souza, 2010).

A adolescência, enquanto tempo de crescimento e desenvolvimento, caracteriza-se pela adaptação às mudanças biológicas e a uma conquista de autonomia. Estabelecem-se relações pessoais mais duradoras e existe maior necessidade pessoal de valorização própria e de sentimentos de utilidade. É efetivamente um período de enorme confusão de sentimentos, onde o sujeito oscila rapidamente entre excitação e ansiedade, felicidade e tristeza, certezas e incertezas (Simões, 2010).

Piaget (1976), afirma na sua Teoria do Desenvolvimento Cognitivo, a existência de quatro períodos no processo evolutivo da espécie humana, sendo que na adolescência o jovem conquista o estágio das operações formais, isto é, nesta faixa etária, ocorrem transformações do pensamento e uma integração dos indivíduos na sociedade dos adultos, começando o adolescente a considerar-se adulto, num plano de igualdade e reciprocidade. O sujeito adquire capacidade de crítica relativamente aos sistemas sociais, colocando em causa os valores morais dos seus pais e de todos os seus agentes de socialização até à data, alcançando um padrão intelectual onde adquire as suas próprias crenças e valores. Assim, o adolescente distingue-se da criança, na medida em que, adquire capacidade para pensar no futuro, ultrapassando o presente e refletindo sobre os seus próprios ideais e pensamentos. Piaget vê a adolescência como palco de duas conquistas: a do pensamento hipotético-dedutivo e a da moral autónoma; é aqui que o sujeito consegue alcançar a forma mais evoluída de desempenho cognitivo, dada a sua conquista da capacidade para as operações mentais formais.

A adolescência trata-se de uma etapa de transição entre a infância e a adultícia, traduzindo-se por um processo de evolução biológica rumo à maturidade. Ocorrem mudanças físicas, biológicas e psicológicas. As suas funções reprodutivas começam a manifestar-se e simultaneamente a sua representação identitária reelabora-se (Bertol & Souza, 2010).

As transformações sentidas na adolescência são físicas quanto ao aparecimento dos caracteres sexuais secundários, como os pelos axilares e púbicos em ambos os sexos; ou nos rapazes as mudanças ao nível da voz, o desenvolvimento da barba ou o crescimento dos testículos; e nas raparigas o aparecimento da menstruação ou o aumento dos seios. Ocorrem ainda alterações na pele, originando frequentemente acne (borbulhas e pontos negros); as alterações na forma do corpo também são drásticas: a altura sofre uma modificação ao início da adolescência de forma brusca, tornando-se mais lenta e tendo o seu fim na segunda década de vida; o crescimento dos músculos ocorre de forma acentuada, resultando em alterações notáveis na capacidade do corpo em fazer esforços físicos. O crescimento e a transição de corpo de criança para corpo de adulto pode constituir um momento de grande insegurança e preocupação para os adolescentes. Todas estas alterações biológicas parecem influenciar o desenvolvimento psicológico dos jovens devido ao significado que têm para o próprio, para os adultos e para o grupo de pares que o rodeia (Claes, 1985; Sprinthall & Collins, 1994; Calligaris, 2000).

Simões (2010) constrói uma listagem de diferenças entre sexos na adolescência. Por um lado, as raparigas apresentam perceções de bem-estar mais baixas, sentem-se frequentemente mais sós, pouco felizes e até mesmo pouco saudáveis; afirmam não estarem satisfeitas com o seu corpo, recorrendo constantemente a dietas; apresentam mais vezes sintomas de mal-estar físico e psicológico, como dores de cabeça ou sintomas de depressão. Já os rapazes sentem-se mais felizes, mais saudáveis e menos sós; apresentam maiores níveis de experimentação e consumos de álcool, tabaco e drogas, envolvem-se mais em lutas e têm mais problemas de comportamento.

Alguns autores defendem que nas raparigas a adolescência situa-se entre os 12 e os 18 anos e nos rapazes entre os 14 e os 20 anos. Esta variância deve-se essencialmente a fatores como o meio, a etnia e o contexto social em que o jovem se encontra inserido, na medida em que estes podem facilitar ou travar as diversas e enormes transformações que ocorrem neste mesmo período (Fillioud *et al*, 1981).

É certo que não existe uma definição de adolescência internacionalmente aceite. Segundo a Organização das Nações Unidas (ONU, 2011), são adolescentes os indivíduos que se situam na segunda década de vida, entre os 10 e os 19 anos. A ONU defende ainda que devemos olhar para a adolescência separadamente em dois grupos etários distintos, devido à discrepância de experiências que separa os jovens mais novos dos mais velhos. Com isto,

defende que devemos analisar dois momentos distintos desta faixa etária: a fase inicial da adolescência, entre os 10 e os 14 anos, onde ocorrem, de forma mais marcada, as mudanças físicas e, consequentemente, as psicológicas; e a fase final da adolescência, entre os 15 e os 19 anos, onde as grandes mudanças físicas já ocorreram e o adolescente começa a adquirir mais confiança em si encontrando-se preparado para entrar na vida adulta.

Para Baumerind (1987, *cit in* Simões, 2007) a adolescência é o período entre os 10 e os 25 anos que pode ser analisado em três fases distintas: a fase inicial, entre os 10 e os 15 anos; a fase intermédia, entre os 15 e os 18 anos; e a fase final dos 18 aos 25 anos, que corresponde com o terminar da escolaridade obrigatória e a aquisição de papéis específicos para a idade adulta.

Um jovem na adolescência já não é criança, mas ainda não é adulto. Por mais ambíguo que pareça, a verdade é que neste período começa a tomar consciência de si próprio e, à medida que vai rejeitando os seus modelos da infância, procura novos modelos e parceiros, nomeadamente heróis, ídolos, grupos e bandos (Fillioud *et al*, 1981). Se a puberdade e as mudanças biológicas e físicas a ela subjacentes são algo que ocorre globalmente, na mesma faixa etária, em todos os indivíduos, a adolescência e o reconhecimento como futuro adulto variam consideravelmente consoante as culturas (Claes, 1985).

Enquanto na infância o pensamento é limitado ao presente, ao aqui e agora, aos objetos e às situações concretas, bem como centrado na perspetiva individual; na adolescência o pensamento alarga-se a várias possibilidades, tanto a ideias como à realidade concreta e às perspetivas dos outros. Os adolescentes tornam-se capazes de pensar em hipóteses como parte do seu processo de resolução de problemas; adquirem a capacidade de pensar e raciocinar de forma mais abstrata, especulativa e flexível. Os adolescentes já pensam acerca dos seus próprios pensamentos e sobre os pensamentos dos outros, entrando por isso em conflito com os pais e adotando um grupo de pares com uma orientação semelhante de pensamentos (Inhelder & Piaget, 1976; Sá, 2015).

A adolescência é uma faixa etária enovelada, tendo, de um lado, os adultos a tentar proteger os jovens, no mundo encantado da infância e sem obrigações ou responsabilidades; e, de outro, os jovens a parecerem-se cada vez mais com um adulto devido ao seu tamanho, maturação e até mesmo exigências. Se outrora se contentavam com brinquedos e histórias de encantar, agora a sua felicidade começa a estar ligada a algo mais prazeroso como dinheiro ou

sexo. É necessário ultrapassar desafios e preencher necessidades, sempre com um apoio de base que suporte o jovem adolescente, a fim de se tornar um adulto responsável (Calligaris, 2000; Simões, 2010).

A adolescência é vista por alguns autores como algo muito doloroso; porém, talvez seja um pouco exagerado, pois existem fases bem mais complicadas, como por exemplo a terceira idade/velhice, onde havendo consciência das perdas de vitalidade física e mental, o sentimento de fim e de morte podem tornar-se numa fase muito crítica e dolorosa para o indivíduo (Silva, 2008).

Independentemente dos problemas que a adolescência pode trazer para um jovem, é sabido que não podemos generalizar que vá acontecer a todos, ou que será vivido com a mesma intensidade por todos, ou até mesmo que as consequências serão as mesmas. A adolescência é um período de mudanças a vários níveis: ao nível familiar, onde é atribuída à família a tarefa de passagem de valores, normas e atitudes – os pais devem servir de suporte afetivo, facilitando a adaptação do adolescente neste crescimento e desenvolvimento; ao nível escolar, onde o contexto escola tem um papel primordial como fator de proteção contra o comportamento desviante; e ao nível das amizades, que tal como na escola, o grupo de pares é um fator determinante na adoção de comportamentos de risco (Simões, 2010).

Durante a adolescência, o tempo tende a ser passado mais com o grupo de pares do que com a família e, por isso, a influência do deste é fortíssima em quase todos os aspetos do desenvolvimento de um jovem. Nesta faixa etária tão peculiar deve ser mantida uma relação de proteção e segurança entre pais e adolescentes. Esta espécie de controlo é vista como fator de proteção e prevenção na adoção de comportamentos desviantes. Deverá esta ser uma relação com disciplina, todavia uma disciplina construtiva, consciente e explicativa; importa estabelecer uma relação de confiança com suporte emocional, garantido sempre um certo grau de respeito e receio, que proteja os adolescentes do seu envolvimento em grupos de pares com comportamentos de risco e desviantes. O grupo de pares é muito relevante para um indivíduo na procura da sua identidade, pois é com ele que o adolescente passa a maior parte do seu tempo e busca reconhecimento e aceitação (Camacho *et al.*, 2010)

O sentimento de pertença a um grupo de pares, é uma das razões facilmente compreensíveis, pela qual os adolescentes procuram estabelecer relações intragrupais de êxito. A qualidade destas mesmas relações constitui um dos percursos de um saudável e

positivo ajustamento na vida adulta; vários são os estudos que vão ao encontro da ideia de que um débil relacionamento com o seu grupo de pares é um preditor de toda uma gama de problemas na vida adulta: dificuldades de comportamento, problemas pessoais, profissionais e conjugais. Não podemos afirmar como sendo causa direta e obrigatória, mas por exemplo, adolescentes que têm mais tendência para se isolar ou adotar comportamentos agressivos, têm tendência para ter menos amigos, as suas conceções de amizade são mais pobres e menos elaboradas; tudo isto, não sendo trabalhado, facilmente levará a problemas na vida adulta do jovem. Erikson (1963) considerava as relações estabelecidas no seio de um grupo como algo essencial no processo de formação da identidade de um sujeito, pois no seio do grupo os adolescentes conseguem encontrar suporte, desempenhando diferentes papéis. O grupo de pares é constituído por um conjunto de relações sociais horizontais, onde os adolescentes resolvem os seus problemas em conjunto. As relações sociais traduzem-se em importantes oportunidades para aprender a demonstrar interesse pelos outros, compartilhando com eles experiências, sentimentos e atitudes. Assim, ao longo da adolescência e da vida de um indivíduo, o grupo de pares vai-se alterando à medida que o sentimento de pertença vai-se modificando. Com isto, existirão sempre múltiplos grupos de pares onde um sujeito pode estar integrado ou por onde vai passando (Sprinthall & Collins, 1994).

Os adolescentes reúnem-se em grupos, mais ou menos fechados, mas sempre homogéneos e com identidade própria, diferente dos restantes grupos, dos adultos e das crianças. A homogeneidade é de tal modo sentida que a roupa, os cabelos e a maquilhagem são comuns; o estilo de música e os livros que leem são os mesmos; o seu comportamento reproduz-se de igual forma em bares, discotecas e restaurantes. Todos estes comportamentos tornam os adolescentes consumidores em massa e um público-alvo muito específico, perfeito para o *marketing* iludir e se encarregar.

Toda esta comercialização por parte dos adolescentes torna-se um investimento em todo o mundo. A partir dos anos 80, no *marketing*, nasceu um ramo direccionado especificamente para a adolescência. Desde então os jovens seriam cada vez mais e possuidores de mais dinheiro, o que, somando ao facto de serem tão influentes na decisão e consolidação de modas, os tornava um excelente público-alvo (Calligaris, 2000).

1.2 Transgressão e Delinquência

Transgressão pode ser definida como um ultrapassar de barreiras e limites, enquanto rebeldia é identificada como resistência e oposição. Ambas podem ser vistas como necessárias e fundamentais para qualquer sujeito que busca a sua autonomia. Assim, nesta perspetiva, vemos as tradições, a ordem e as regras a serem transgredidas a fim de o sujeito obter a autonomia e o individualismo. As ações de transgressão e rebeldia são vistas como propriedades naturais de uma etapa de vida específica, na medida em que essas mesmas ações são punidas pela civilização (Bertol & Souza, 2010).

A delinquência é uma das principais formas de desvio social, concebida como oposição ao sistema político, económico, social e cultural, traduzindo-se num fenómeno de gravidade contra a harmonia social. Este conceito está ligado a outros como desviância, marginalização e anomia que, tal como a delinquência, têm em comum o conflito social. A anomia é uma disfunção que traduz ausência de regras, bem como desagregação ou falta de adesão dos valores e das relações sociais. A delinquência é um fenómeno tanto de carácter social, como de carácter individual; resulta tanto de estímulos exógenos como endógenos. É certo que um sujeito pode receber constantemente influência para realizar determinado ato, mas a adoção de tais comportamentos só ocorre quando, individualmente, esse mesmo sujeito interioriza essas influências (Herrero, 2007; Poiares, 2010).

É fundamental distinguir comportamento adaptativo de comportamento desajustado e nunca esquecer que a adolescência é uma idade propícia e benevolente ao desvio. É certo que a relação entre transgressão e adolescência pode ser considerada como inevitável, na medida em que transgredir é algo necessário para o desenvolvimento, crescimento e para a aquisição de novas formas de socialização de um jovem. Esta mesma conexão foi defendida por Blumstein & Cohen (citados por Capaldi & Stoolmiller, em Benavente, 2002) ao perceberem que os comportamentos dito delinquentes atingem a sua expressão máxima entre os 15 e os 17 anos, existindo posteriormente, e com o aumento da idade, e entrada na vida adulta, uma ruína de tais comportamentos. É então expectável uma diminuição da atividade e de comportamentos delinquentes em simultâneo com o fim da adolescência. Cusson (2006) defende igualmente que a participação na delinquência aumenta com a entrada na adolescência, atingindo o seu auge por volta dos 16, 17 anos em crimes de furto ou roubo, ou mais tarde entre os 20 e os 24 anos em crimes de homicídio; entrando posteriormente em declínio ao longo da vida. Já Negreiros (2001), afirma que, a frequência da atividade

antissocial aumenta fortemente entre os 12 e os 17 anos, verificando-se um declínio bastante acentuado no final da adolescência e que, quanto mais cedo o início da atividade delinquente, maior a tendência para esta persistir no tempo, sendo essencial, para compreender os processos transgressivos mais graves e persistentes, estudar e conhecer a idade onde ocorreram as primeiras manifestações de tais comportamentos. Herrero (2007) defende que a delinquência juvenil pode ocorrer a partir dos 10 anos de idade e se prolongar até à maioridade, ou seja, aos 18 anos. O autor alerta ainda para o conceito de maioridade como sendo uma criação política e jurídica que não coincide com a maturidade psicológica e desenvolvimento de um adolescente, tendo este conceito sido criado para estabelecer a maioridade penal, política e civil. Assim, delinquente juvenil é um sujeito que não possui maioridade perante a lei, mas que comete um ato penalizado por lei, e que já teve contato com os órgãos de justiça.

Todo o desvio, embora vivido com medo, por na maioria das vezes ser projetado em objetos externos representantes da autoridade, pode aparecer numa tentativa de reorganização interna do sujeito. Mais do que estigmatizar e rotular como patologia e delinquência, importa observar a transgressão como estratégia de socialização e acima de tudo tentar compreender a sua origem segundo a lógica interna do transgressor (Benavente, 2002).

De uma maioria de adolescentes que poderá cometer, ocasionalmente, atividades antissociais e delituosas, apenas uma percentagem muito restrita adotará comportamentos delinquentes graves e persistentes. Como tal, um ato delinquente isolado deve ser tratado de forma isolada, contrariamente à delinquência enquanto fenómeno social. Le Blanc (1999) fala-nos de quatro dimensões e propõe quatro tipologias de delinquentes. Nas dimensões expõe o aparecimento – se é na infância, adolescência ou mais tarde; a quantidade – se é esporádica, pontual ou frequente, e com que frequência e em que situações acontece; a gravidade dos delitos; e a persistência. Assim, é possível classificar a delinquência em: (1) *Delinquência esporádica, ocasional*, uma delinquência que não é habitual, onde todos os delitos são de fraca gravidade, e que aparece em ocasiões muito específicas da vida do sujeito, não se reproduzindo posteriormente; (2) *Delinquência explosiva*, que surge muito associada à adolescência, pois ocorre, principalmente, nesse período e está relacionada com dificuldades pessoais e familiares; (3) *Delinquência persistente intermédia*, já de longa duração. Caracterizada por atos heterogéneos onde já é possível falar da presença de carreira criminal, sendo esta flutuante e sem desistência antes da idade adulta; (4) e a *Delinquência persistente*

grave, havendo uma escalada de delitos que se traduzem numa carreira criminal ao longo de toda a vida adulta (Le Blanc, 1999; Negreiros, 2001; Born, 2005).

Importa igualmente distinguir comportamentos delinquentes quanto à idade de adoção: a *delinquência limitada à adolescência*, caracterizada por um início na adolescência e que traduz, maioritariamente, delitos bastante heterógenos, destinados a ganhos materiais ou de adesão a determinado grupo; acaba por ter um caráter exploratório e de oposição face aos valores familiares defendidos, a fim de o adolescente obter protagonismo e se afirmar. Esta tem o seu término em simultâneo com a entrada na vida adulta, com o ganho de responsabilidade. E a *delinquência persistente durante a vida*, que tem, geralmente, um início precoce, na infância do sujeito (antes dos 11-12 anos), onde existem perturbações comportamentais vulgarmente presentes, tal como problemas de aprendizagem e percursos de insucesso escolar, bem como grupos de pares delinquentes que reforçam estes atos; e evolui, na idade adulta, para uma carreira criminal (Born, 2005).

Uma atividade antissocial precoce é vista como fator determinante de uma atividade delincente persistente e diversificada. Experiências precoces com álcool e drogas, por exemplo, são suscetíveis de exercer uma influência determinante no desenvolvimento de padrões de consumo excessivo dessas substâncias; apresentando muitas vezes outros problemas em simultâneo. A continuidade entre tais problemas da adolescência para a idade adulta, depende não só do tipo de experiências, mas sim da diversidade de problemas vividos e comportamentos praticados em múltiplos contextos. A continuidade, refere-se assim, à estabilidade de um determinado ato no tempo, ou seja, à expressão constante de atividade delincente (Negreiros, 2001).

Analisando sociologicamente o desvio dos jovens, desenvolveram-se dois modelos: o da identidade e subcultura, que defende que o desvio advém como resposta a problemas e tensões que surgiram nos jovens ao longo do seu processo de construção de identidade social, isto é, que o desenvolvimento da identidade prende-se com o contexto de grupo; e o do controlo social, segundo Cusson (1990), que defende o começo do desvio como resultado de um choque com as estruturas de autoridade e de controlo social. O autor destaca quatro elementos suscetíveis de influenciar o controlo social: o *nível de integração social*, quanto mais numerosas e próximas são as relações em sociedade, maior é o controlo social; o *nível de circulação da informação*, que quanto mais rápido e eficaz for, mais irá aumentar o controlo

social; o *nível de aceitação da autoridade*, quanto mais eficaz e reconhecida for a autoridade dos agentes de controlo social, melhor se exercerá esse mesmo controlo; e o *nível de elaboração da reação social*, sendo necessário que a gravidade do ato cometido esteja de acordo com a intensidade da reação social, ou seja, que sejam aplicadas sanções justas e proporcionais aos delitos. O criminólogo diz-nos ainda ser verdade que, quanto maior o número de delitos cometidos, mais elevado será o risco de reincidência, ou seja, que analisando o passado, conseguimos prever o futuro. Porém, e felizmente, apenas cerca de metade dos adolescentes delinquentes se tornarão adultos criminosos. A atividade criminal liga-se com a maior ou menor gravidade dos atos praticados pelos adolescentes, mas também com a persistência desses mesmos atos ao longo do tempo.

Observando numa perspetiva psicológica o período da adolescência, o diagnóstico de delinquência juvenil deve ser algo feito com precaução e considerando a existência de processos normais de transgressão que não devem ser considerados patológicos. É de salientar a importância da história clínica e de vida do sujeito, bem como a intensidade, a persistência, a rigidez e a repetição de condutas (Benavente, 2002).

Existem, segundo Born (2005) quatro perspetivas para tentar explicar a delinquência:

A perspetiva psicossocial, que defende que todos os atos delinquentes têm uma razão de ser sociológica; podendo ser esses comportamentos sociais neutros, pró-sociais, associais ou antissociais. Sendo nestes dois últimos subconjuntos que importa focar a atenção pois, devido à culpa que o sujeito tem sobre os mesmos, poderão ser considerados comportamentos delinquentes. Os comportamentos associais traduzem-se em comportamentos que o sujeito pratica que podem resultar em estragos, mas sem a intenção de prejudicar; já os antissociais são os atos com intenção negativa. Importa esclarecer que um comportamento só adquire uma conotação negativa quando um dos seus atores sociais o designa como tal, ou seja, um comportamento delinquente depende do grupo, normas e leis de determinada sociedade; o que é considerado ato delituoso numa sociedade, não o é obrigatoriamente noutra, como exemplo temos o consumo de álcool ou drogas.

A perspetiva criminológica, mostra que é o contexto social e legal que definem o que é considerado delinquência; são as leis, as designações de interdito e as reações sociais que a ditam. Esta perspetiva é um pouco redutora pois anula a compreensão dos atos delinquentes.

A perspectiva desenvolvimental, que visa explicar a génese do ato delinquente em si através de dois pontos de vista: o da macrogénese, que traduz o percurso de vida do sujeito antes do ato em si; e o da microgénese, que estuda todas as fases e evolução do ato delinquente. Defende que ao estudarmos a trajetória de vida de um delinquente, facilmente encontramos inúmeros acontecimentos de insucesso durante o seu processo de socialização. A delinquência é, muitas vezes, produzida em resultado de fenómenos de exclusão; e é um processo tão assimétrico que pode acontecer apenas na adolescência, acontecer na adolescência e arrastar-se para a idade adulta, ou simplesmente ocorrer na idade adulta.

E ainda a perspectiva clínica, a que tenta compreender o funcionamento interno do sujeito, tentando chegar aos possíveis componentes de uma personalidade delinquente.

Merton (1968) desenvolveu uma teoria baseada em diferentes formas de adaptação social que tenta explicar o comportamento desviante. O autor defende que é a pressão exercida pela sociedade que leva os indivíduos mais vulneráveis a cometer crimes; resultando o desvio e a transgressão do conjunto de tensões produzidas pelos objetivos valorizados dessa mesma cultura. Sendo os valores materialistas os dominantes em determinada sociedade, Merton quis perceber que estratégias e meios utilizavam os cidadãos, que não tinham acesso a esses bens-materiais de forma lícita, para os alcançar. Assim, apresentou cinco formas diferentes de adaptação ao meio: (1) *Conformity* (conformismo): o mais comum e adotado, engloba todos os sujeitos que aceitam as regras e as metas culturalmente estabelecidas, adaptando-se a elas e alcançando todos os seus bens de forma lícita. (2) *Innovation* (inovação): os indivíduos, que ao discordar das normas socialmente estabelecidas, inovavam de forma ilícita. (3) *Ritualism* (ritualismo): para os sujeitos que se adaptam de forma ritualizada, trabalhando muito para alcançar os seus bens de forma lícita. (4) *Retreatism* (retirada): provavelmente a menos comum, ao contrário da forma de adaptação *conformity*; aqui o autor distingue os sujeitos que rejeitam as metas e os meios institucionais, bem como os valores da sociedade, sendo considerados os verdadeiros *aliens* da sociedade. (5) *Rebellion* (rebelião): os cidadãos que não só rejeitam as regras socialmente impostas, como procuram e adotam as suas próprias regras; regras muito particulares do seu grupo.

É cada vez mais comum e repetido ouvirmos a expressão delinquências juvenis, traduzindo-se como transgressões cometidas por jovens que constituem um grave problema social, com tendência a crescer drasticamente quanto à frequência e quanto à intensidade desses mesmo atos. Porém, os comportamentos antissociais exclusivos da adolescência são

normativos e, portanto, não patológicos. Cria-se, então, um paradoxo quando se percebe que um jovem transgredir para alcançar a sua autonomia e, ao mesmo tempo, a sociedade espera que ele cumpra tradições e normas pré-estabelecidas e que, caso não o faça, será repreendido e punido exemplarmente (Benavente, 2002; Bertol & Souza, 2010).

Os comportamentos antissociais englobam uma diversidade de ações como agressões, furtos e vandalismo, entre muitas outras associadas a transgressões ou violações de normas. Constantemente surgem designações para definir estes comportamentos, nomeadamente conceitos como o de crime, delinquência ou perturbação do comportamento. Importa então esclarecer estes termos. A perturbação do comportamento deriva da psicopatologia, sendo o conceito utilizado para caracterizar determinados comportamentos antissociais que são clinicamente significativos e que interferem negativamente em diversos domínios da vida do sujeito. Esta perturbação representa então atividades antissociais que se afastam dos atos antissociais presentes no desenvolvimento dito normal, tão comuns na adolescência. O conceito de delinquência tanto pode confundir-se com a definição de comportamentos antissociais, tal como descrito acima, como pode ser definido em função de critérios jurídico-penais. A delinquência, incluindo delitos, que cometidos por um adulto são tipificados como crime, pressupõe, então, a existência de contato oficial com os tribunais. Esta difere de perturbação do comportamento, na medida em que, a perturbação do comportamento implica a existência de múltiplos comportamentos durante um determinado tempo; sendo que na delinquência, um ato isolado pode levar a uma detenção devido à sua gravidade. Assim, delinquência refere-se frequentemente a comportamentos que são alvo de sanções penais, distinguindo-se de comportamentos antissociais; pois mesmo estes envolvendo uma transgressão de normas ou regras, não são considerados ilegais (Negreiros, 2001).

A delinquência é muito mais do que quebrar regras; é cometer uma ação tipificada por lei e que requer contato oficial com os tribunais, o que não deve ser confundido com transgressão. Uma transgressão abarca “(...) *todo o acervo de comportamentos desviantes e disruptivos, incivilidades e crimes, uma vez que se trata de uma noção mais abrangente e menos estigmatizadora do que a delinquência*” (Poiarses, 2010); muitas vezes é a própria família que permite os comportamentos delinquentes das crianças e jovens devido ao seu funcionamento familiar e social destruturado, associado diversas vezes a pobreza e exclusão. Contudo, é importante clarificar que tanto a delinquência como as transgressionalidades juvenis não são algo exclusivo das classes sociais mais desfavorecidas. Ambas podem ocorrer

em qualquer classe social, estando apenas as classes sociais mais desfavorecidas mais predispostas a tal, pelas condições vivenciais específicas, incluindo as do grupo de pertença, e pela ausência de condicionadores positivos, como a integração e qualificação, por exemplo (Poiars, 2010).

Pais (1996), Costa (1999), Ventura (1999) e Rutter (2000) (citados por Benavente, 2002) debruçam os seus estudos na tentativa de explicar a ligação entre delinquência e meios socioeconómicos mais baixos. Pais demonstra nas suas investigações haver um predomínio da delinquência nas classes sociais mais baixas; Costa defende que a delinquência se prende também com o deficiente processo de integração e aumento do desemprego; Ventura advoga que os jovens provenientes de meios socioeconómicos mais desfavoráveis têm maior probabilidade de aderir a comportamentos criminais; já Rutter, ao falar de pobreza, argumenta que esta tem alguma influência sobre os comportamentos desviantes.

Desde cedo que as crianças participam na vida ativa do bairro e aprendem comportamentos desviantes. Espontaneamente, e devido à exposição que têm perante os mesmos, o seu comportamento vai-se estruturando segundo a lei que rege toda e qualquer aprendizagem social: observação seguida de imitação. Reúnem-se fortes condições de risco para que a população infantil e juvenil inicie os seus comportamentos desviantes e adote um estilo de vida desviante, ecologicamente potenciado pelo meio onde está inserida (Agra, 2008).

Não podemos afirmar que a delinquência surge apenas em indivíduos oriundos de famílias e meios socioeconómicos mais baixos. Porém, facilmente se percebe que uma grande maioria dos sujeitos delinquentes possuem essas características. A verdade é que, mesmo não sendo justificação plausível para adotar comportamentos de risco e carreiras criminais, talvez se tornem mais compreensíveis estes atos após a análise de alguns aspetos; a maioria destes fatores estão interligados e acabam por ser cíclicos, uns levam aos outros, tornando mais difícil a intervenção, quanto maior foi a conjugalidade dos mesmos. A falta de meios económicos, por exemplo, levanta inúmeros problemas: a instabilidade económica impossibilita muitas vezes o pagamento de rendas de habitações em zonas menos problemáticas da cidade, cingindo-se as possibilidades de pagamento a habitações em bairros sociais problemáticos; habitações essas que têm menos condições (aumentando a falta de higiene) e que apresentam uma densidade populacional muito elevada. Em adição, estão elevadas taxas de desemprego e uma enorme dependência de organismos estatais de

assistência financeira, bem como uma acumulação e precaridade de pequenos trabalhos. Os pais que se preocupam em trabalhar para tentar sustentar a família, acabam por ter de passar o dia fora de casa, pois a falta de habilitações literárias leva, muitas vezes, à necessidade de terem mais do que um emprego, ficando as crianças sozinhas ou com os irmãos mais velhos, fazendo com que não adquiram regras, não se preocupem com a escola e adotem estilos de vida desorganizados. Assim, facilmente entrarão em insucesso escolar e em sucessivo abandono, o que aumentará a probabilidade de virem a adotar comportamentos de risco e a integrarem um grupo de pares desviante. A par de tudo isto, está ainda, a rejeição que grupos de pares não problemáticos exercem, pois não se querem relacionar com alguém que mora em determinado bairro ou que não veste determinada roupa. A falta de dinheiro para comprar, por exemplo, uma camisola da marca que tanto querem, associada à falta de vigilância dos pais, à pressão social em adquiri-la para ingressar em determinado grupo de pares, à falta de valores e regras sociais ou morais, facilmente culminam numa transgressão, num delito. É certo que não justifica, mas analisando todos os aspetos talvez se compreenda de outra forma e se consiga desenhar uma intervenção eficaz. A verdade é que, a exclusão autorreproduz-se e gera mais exclusão, tornando-se um processo cíclico que tem de ser travado e prevenido através da adoção de programas eficazes.

Nestas idades, é fácil compreender a importância que o grupo assume para os jovens. As teorias da aprendizagem social defendem a influência do grupo sobre os jovens como algo que pode condicionar certos comportamentos, tais como roubos, consumo de substâncias ou abandono escolar, caso haja conformidade entre o jovem e o grupo e este recorra a processos de aprendizagem como a imitação e a modelagem. Casos de violência doméstica ou violência no bairro, consumo de substâncias e abuso de álcool, bem como o envolvimento em tráfico de armas e roubos, são exemplos de comportamentos desviantes que podem traduzir a influência do ambiente no despoletar de transgressões. As gerações passadas transmitem aos jovens, tanto o suporte moral e emocional, como os meios materiais e técnicos indispensáveis para vingarem numa carreira criminal; isto é, os adultos ensinam e dotam as gerações seguintes, a fim de estas alcançarem carreiras criminais de sucesso. As áreas habitacionais economicamente desfavorecidas de uma cidade, tão vulgarmente conhecidas como bairros, são frequentemente vítimas de políticas urbanísticas deficientes e acabam por constituir um problema quanto à adoção de comportamentos de risco, pois as gerações mais antigas tentam passar ensinamentos aos jovens, no sentido da adoção desses mesmos comportamentos. Os jovens ingressam em grupos de pares que são, invariavelmente, enormes fatores de risco.

Aliado a isso, estão elevadas percentagens de jovens com níveis desproporcionalmente baixos de educação quando comparados com jovens de outras zonas habitacionais, bem como a defesa pelo bairro que consideram seu território (Andrade & Dias, 1997; Benavente, 2002; Albuquerque, 2007). E ainda o fato de os bairros, nos subúrbios de uma cidade, terem características morfológicas físico-ambientais, próprias do desvio, como por exemplo o tráfego automóvel ou os caminhos, becos e ruelas percorridos a pé. Acabam inevitavelmente por ser territórios desviantes na penumbra das cidades em que, só por ser um bairro nos subúrbios, adquire um rótulo com conotação de exclusão social. Ao olharmos para um desses territórios subjacentes à droga, por exemplo, facilmente percebemos que esta é vista como algo normal, comum, pertencente ao meio. Assume um papel de banalidade e é algo constitutivo daquele estilo de vida quotidiana. Nos territórios da subcultura desviante, as práticas do consumo, como muitas vezes se pensa, não passam apenas por uma faixa etária mais jovem, alargam-se também a várias faixas etárias que podem ir desde crianças e jovens a partir dos 10, 11 anos de idade, até indivíduos acima dos 30 anos. Não só como consumidores, atualmente vemos adolescentes entre os 10 e os 14 anos a assumirem o papel de *dealer* («traficante-consumidor»), onde frequentemente são os próprios pais que os colocam em tal ocupação. A densidade populacional é, igualmente, um problema. Mesmo não podendo ser vista como variável isolada, é certo que elevados números de densidade populacional prendem-se com maiores índices de criminalidade, violência e desvio, devido a uma maior multiplicidade cultural, social e económica. Porém, esta densidade populacional extrarresidência causa ainda mais problemas se for igualmente vivenciada por uma densidade intrarresidência (isto é, vários sujeitos ou uma família habitarem numa casa muito pequena), pois afeta muito o psíquico do sujeito, causando maior desequilíbrio e deixando-o mais vulnerável à adoção de comportamentos de risco (Agra, 2008).

Braconnier, Marcelli & Kammerer (1989; Benavente, 2002) falam de outro aspeto curioso que ocorre na adolescência e pode levar à transgressão: a reorganização da ligação com os pais. Desta reorganização nasce um duplo desafio, traduzido numa necessidade de se separar dos pais e alcançar a sua autonomia, o que pode levar o adolescente à procura de limites que muitas vezes conduzem à transgressão, sem qualquer expressão patológica. Resumindo, é um momento de mudanças intrapsíquicas, no desapego aos objetos da infância e no estabelecimento de novas ligações e objetos da vida adulta, que pode culminar em transgressão e desviância.

A delinquência juvenil é então um fenómeno preocupante na nossa sociedade, sobre o qual, nas duas últimas décadas, aumentou o número de notícias e casos. Ao lermos o Relatório Estatístico Anual da Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais, de 2014, percebemos que existiram 3 359 medidas no âmbito do Processo Tutelar Educativo, o que correspondeu a 2 545 jovens, com idades predominantes na faixa etária dos 16 anos, sendo 86% rapazes. Categorizando por crimes, das 3 359 medidas, 2 502 foram crimes contra as pessoas, maioritariamente crimes contra a integridade física; de seguida, temos a categoria dos crimes contra o património com uma ocorrência de 2 484, onde a subcategoria mais evidente são os crimes contra a propriedade (2 377), onde imperaram os roubos e furtos com 1 599 incidentes. Ao lermos o Relatório de Estatística Mensal dos Centros Educativos, de junho de 2015, o número de jovens internados nos oito centros educativos nacionais era de 165, sendo que cerca de 79% tinha 16 anos ou mais, correspondendo a uma média de idades de 16,54 anos nos rapazes e de 17 anos nas raparigas. A estes, corresponderam um total de 364 crimes, onde igualmente predominam os crimes contra o património, na subcategoria de crimes contra a propriedade e, mais especificamente, crimes de roubo e furto. Em segundo lugar temos a categoria de crimes contra as pessoas, onde prevalecem os crimes de ofensas à integridade física e a ameaça e coação (DGRSP, 2015).

Importa repararmos novamente na diferença percentual da ocorrência de crimes entre os sexos. Tal como acabámos de ver, 86% dos jovens com medidas no âmbito do Processo Tutelar Educativo são do sexo masculino (DGRSP, 2015): o crime é uma atividade maioritariamente masculina. Generalização que pode ser feita acerca de todos os países que dispõem de estudos estatísticos quanto ao assunto, e onde se percebe que as mulheres são responsáveis apenas por uma pequena minoria dos crimes ocorridos. Não serão estas percentagens resultado da educação e da vigilância parental? Criminólogos defendem que sim. Que esta característica de a criminalidade ser essencialmente masculina se deve a princípios historicamente adotados, de que os rapazes devem ser corajosos, combater e saberem defender-se. Exemplo tão simples disso é o facto de darmos pistolas de brincar aos rapazes (Cusson, 2006).

Em Portugal dispomos, desde 2001, de três dispositivos legais aos quais é possível recorrer em casos de jovens que manifestem comportamentos desviantes:

A Lei Tutelar Educativa (Lei nº166/99 de 14 de setembro), aplicável a jovens entre os 12 e os 16 anos que pratiquem crimes. Esta lei visa a educação do menor e a sua inserção de forma responsável na sua vida e na comunidade, promovendo a educação para o Direito.

O Regime Especial para Jovens (decreto-lei nº401/82 de 23 de setembro), destinado a jovens entre os 16 e os 21 anos que pratiquem atos qualificados como crimes, a fim de evitar a aplicação de medidas de prisão mais severas.

A Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (Lei nº147/99, de 1 de setembro), que visa a aplicação de medidas de promoção e proteção para crianças entre os 0 e os 18 anos, podendo, em situações específicas, ir até aos 21 anos, desde que se encontrem em perigo.

Todas estas leis vieram romper com o modelo até então vigente, que era um modelo de proteção, assente em medidas preventivas e protetivas da delinquência juvenil (Nunes *et al.*, 2015).

1.3 Fatores de Risco e Fatores de Proteção: em torno de uma dialética variável

O comportamento depende da interação de vários fatores, nomeadamente dos genes, do ambiente e da história de vida do indivíduo. Como tal, existem fatores sociais, ambientais e familiares que são determinantes para o comportamento dos sujeitos e devem ser tidos em conta na planificação de programas preventivos. Por exemplo, a utilização de estratégias disciplinares coercivas por parte da família estão positivamente associadas aos comportamentos desviantes das crianças e jovens. Seria então benéfico haver mudanças nas abordagens educativas, bem como uma diminuição de padrões familiares com funcionamento perturbado, nomeadamente com carências económicas, parentalidade precoce, elevados níveis de *stress*, monoparentalidade e violência conjugal; embora alguns destes fatores sejam de difícil prevenção, ou até mesmo impossível de prevenir como o caso da monoparentalidade, são fatores que contribuem para o aumento dos comportamentos delinquentes. A participação dos pais na educação dos filhos melhora também o seu rendimento escolar (Benavente, 2002; Camacho & Matos, 2006).

É então importante perceber que existem determinados fatores que vão influenciar os jovens na adoção de determinados comportamentos, quer seja pela negativa ou pela positiva. Com isto, importa então olhar atentamente para a literatura e perceber a diferença entre fatores de risco e fatores de proteção.

Por fatores de risco entendamos as condições ou variáveis associadas à possibilidade de ocorrência de resultados negativos para a saúde, bem-estar e desempenho social; tudo aquilo que aumenta a probabilidade de um indivíduo vir a adotar comportamentos de risco, como baixa autoestima, baixa tolerância à frustração, desvalorização das normas e regras, disfunções afetivo-emocionais entre familiares, fraca ligação à escola e insucesso escolar. O risco é algo inerente à vida e à necessidade e possibilidade de escolha. Podemos definir risco olhando e analisando três condições: a possibilidade de haver perda, a possibilidade de haver ganho, e a possibilidade de aumentar ou diminuir as perdas ou os ganhos (Feijó & Oliveira, 2001; Schenker & Minayo, 2005; Sousa & Batista, 2007; SICAD, 2015).

Podemos definir comportamentos de risco como ações que podem comprometer a saúde física e mental do adolescente e que surgem devido ao caráter exploratório do jovem nesta faixa etária. São influências que vão aumentar a probabilidade de um resultado negativo numa criança e que não têm apenas um efeito de repetição. Existem fortes evidências que nos

demonstram o efeito multiplicativo dos comportamentos de risco, colocando, desse modo, os adolescentes que são vítimas das influências de vários fatores de risco no topo da tabela de necessidade de intervenção preventiva. Não podemos analisar fatores de risco de forma isolada e independente. Um único fator de risco raramente e dificilmente é justificação plena de um comportamento de risco, pois só o contexto em si muitas vezes agrava esse risco (Feijó & Oliveira, 2001; Schenker & Minayo, 2005).

Todos os sujeitos, de qualquer sociedade, vivem em contextos com fatores de risco; expostos a situações positivas ou negativas. O risco é uma possibilidade constante na vida das pessoas e é a forma como o vivenciam e interiorizam que dita ou não a adoção de determinados comportamentos. Os fatores são variáveis, ou seja, a mesma exposição a determinado fator, para uns pode ser de risco e para outros de proteção. Assim, importa distinguir situações de risco, circunstâncias de risco e comportamentos de risco. Por situações de risco, entendamos todas aquelas em que o contexto onde o sujeito está inserido e que envolve o seu grupo de pertença presencia fatores negativos e de risco. É o perigo de um adolescente vir a desenvolver comportamentos de risco; Circunstâncias de risco, são episódios de risco, fáceis de se converter em comportamentos de risco; têm uma ocorrência pontual, que ao tornar-se habitual, pode evoluir em comportamentos de risco, isto é, se forem recorrentes aumentam a adoção de comportamentos de risco, ampliando situações de risco. Comportamentos de risco, são comportamentos que representam risco para o próprio sujeito e para outros que o rodeiam; que ampliam a possibilidade do sujeito ingressar em carreiras desviantes e em trajetórias de exclusão social (Xiberras, 1993; Negreiros, 2001; Poiares, 2008).

Por fatores de proteção entendem-se características e condições que reduzem a probabilidade de adoção de comportamentos de risco, por exemplo, boa autoestima, competências de relacionamento interpessoal, envolvimento afetivo familiar, laços fortes entre os jovens e a comunidade educativa. Segundo Hawtint *et al* (1992, cit in Feijó & Oliveira, 2001) podemos identificar como fatores de proteção coisas tão primárias como uma ligação positiva com os pais e um bom rendimento escolar. A proteção é algo que faz parte das relações primárias e que prima pela oferta de condições de crescimento.

O comportamento adaptativo surge da interação e do ponto de equilíbrio entre comportamentos de riscos e comportamentos equilibrantes que garantam a melhoria dos comportamentos e sejam protetores. Cada vez mais, ao falar-se de fatores de proteção aparece

associado o processo de formação da resiliência, isto é, a capacidade de superação de um indivíduo quando exposto a um elevado número de fatores de risco. Não devemos analisá-lo apenas como um processo composto por características individuais, mas como um conjunto de recursos existentes em vários contextos, quer seja família, escola ou comunidade. Importa ainda mencionar o processo que se traduz na adoção de determinadas estratégias diante de situações adversas e que, em Psicologia, é conhecido como *coping*. Tal como a resiliência, o *coping* depende de características e influências individuais, familiares e ambientais (Negreiros, 2001; Schenker & Minayo, 2005).

Se os fatores de risco aumentam a probabilidade da adoção de determinado comportamento disfuncional ou de risco, os fatores de proteção são mecanismos que podem atuar como protetores, reduzindo o impacto do risco e as reações em cadeia (promovendo a autoeficácia). Contudo, a forma como cada fator de risco ou de proteção atua num indivíduo não é linear nem direta. Aliás, os fatores de risco e proteção não são universais, variando de sujeito para sujeito. O que para um indivíduo é um fator de risco, não o é necessariamente para outro indivíduo; acontecendo o mesmo com os fatores de proteção. De igual forma, o que agora não é para um sujeito um fator de risco, pode tornar-se no futuro. Fatores de risco e fatores de proteção surgem e desaparecem ao longo da vida de um indivíduo, tomando diferentes formas, tornando-se fundamental que a intervenção preventiva seja colocada em prática desde cedo, acompanhando todo o período de desenvolvimento do sujeito.

Um programa de prevenção eficaz e com resultados positivos deve traduzir uma diminuição dos fatores de risco e uma ativação e um aumento dos fatores de proteção que promovam a resiliência dos indivíduos. O exetável é haver aprendizagem para que na presença de uma situação adversa, com fatores de risco presentes, o indivíduo tenha capacidade para se adaptar de forma positiva e bem-sucedida – traduzindo-se isto, então, numa aprendizagem de resiliência (Moreira & Melo, 2005).

Quando falamos de fatores de risco e proteção importa referir que os podemos distinguir consoante o contexto em que se encontram. A socialização tem como principal função levar um sujeito a seguir normas sociais, adequar-se a elas, e a viver de forma integrada numa sociedade; é um processo indispensável e com extrema importância de ser vivido da melhor forma pois, naturalmente, a evolução torna-nos aptos a transgredir. Para ser equilibrado, o sujeito deve centrar-se num ciclo de receção de informação positiva e de proteção de quatro quadrantes essenciais: a família, a escola, o grupo de pares e a

comunidade. As relações estabelecidas entre eles podem ser tanto de continuidade como de ruptura, podendo assim, determinar uma gama variada de experiências de socialização. Assim, fatores de risco e de proteção, distinguem-se, detalhadamente em individuais, psicoafectivos, familiares, escolares, de pares e comunitários. Iremos ainda mencionar os meios de comunicação social como fonte de fatores de risco e proteção.

Como fatores individuais de proteção podemos destacar um temperamento que permita o enfrentamento do problema em questão, uma autoimagem positiva, capacidade de adotar estratégias de superação do problema; bom rendimento escolar; presença de competências como a autoeficácia, autoconfiança, habilidades sociais, empatia, bom humor e relacionamento positivo com os outros; intolerância face a comportamentos disruptivos, orientação social positiva, elevada autoestima com presença de orgulho e valorização próprias; temperamento resiliente; envolvimento em atividades religiosas. Quanto aos fatores individuais de risco podemos salientar uma baixa autoestima, comportamento antissocial, experiências sexuais precoces; insucesso escolar; presença de patologias como défice de atenção, hiperatividade, problemas de aprendizagem; comportamentos agressivos precoces e comportamentos antissociais; défice na aquisição de competências sociocognitivas e no processamento de informação (Feijó & Oliveira, 2001; Schenker & Minayo, 2005; Sousa & Batista, 2007; Bertol & Souza, 2010).

Quanto à família, esta é núcleo de sujeitos que têm laços privilegiados entre si, podendo estes serem baseados na afetividade, mas também na rejeição. É na família que um indivíduo descobre pela primeira vez, tanto a afetividade como a violência, podendo esta representar tanto um fator de proteção como um fator de risco. Educar é reprimir, dar limites, mostrar punições não violentas e essencialmente fazê-lo através de conversas e de um diálogo que permita aprender, crescer e reforçar o vínculo entre o jovem e o cuidador. Os modelos afetivos e de interação que os pais utilizam para lidar com os filhos, a forma como conversam, educam e permitem isto ou aquilo vão influenciar de modo significativo a forma como a criança se irá relacionar com o grupo de pares e viver em sociedade (Negreiros, 2001; Camacho & Matos, 2006; Silva, 2008).

Os estilos parentais são um dos quesitos a ter-se em consideração quando se intervém com um adolescente e, por estilo parental, podemos definir o conjunto de atitudes, reações e manifestações que os pais protagonizam sobre o filho, tendo como principal objetivo a promoção da socialização do jovem e exercendo influência sobre toda a adoção de

comportamentos. Com isto, é possível percebermos que existe uma enorme ligação entre a adoção de comportamentos de risco por parte de um adolescente e as crenças e valores defendidos pela família serem igualmente desviantes (podendo até mesmo serem vistos como fatores de risco). A família é um dos principais e primeiros contextos de socialização em que uma criança se encontra e isso irá ditar no futuro as suas atitudes, a aquisição de determinados valores e a rejeição de outros; a autoestima, o ajustamento social. Podemos distinguir três estilos parentais apresentados na literatura: (1) o estilo autoritário, que apresenta padrões de comportamento muito rígidos e pouco afetivos, com elevados níveis de controlo e que utiliza a violência como forma de punição e reposição da autoridade; (2) o estilo permissivo, opondo-se totalmente ao autoritário, onde não são estabelecidas regras e punições e onde prevalece a vontade da criança; (3) e o estilo democrático, que podemos eleger como sendo o mais adequado para um desenvolvimento positivo e saudável, pois tem presente um elevado controlo comportamental, mas também um elevado grau de suporte e afetividade, promovendo a independência e a responsabilização dos jovens (Santos, 2015).

Pais com extremismos educativos, isto é, pais autocráticos ou muito permissivos irão igualmente causar desequilíbrio no desenvolvimento dos filhos, pois não haverá confiança ou, por outro lado, as crianças sentir-se-ão abandonados e com toda a liberdade do mundo – o que as levará a cometer muitos erros. A superproteção é igualmente penalizadora para o jovem. A autonomia, a independência e maiores sentimentos de competência social adquirem-se com uma educação controlada, com uma certa dose de liberdade, podendo ser identificados como fatores de proteção (Schenker & Minayo, 2005; Camacho & Matos, 2006).

Podemos fazer uma analogia do papel dos pais na adolescência como um treinador de atletismo que orienta o desportista, motivando-o e dando conselhos, mas independentemente do seu êxito ou não durante uma prova; ele nunca entrará em pista. Posteriormente, dará os conselhos punitivos e prepará-lo-á para uma nova prova. Se olharmos para o corredor como um adolescente e para o treinador como os progenitores, vemos claramente a relação que se deve estabelecer entre ambos. Deve um pai (e quando dizemos pai reportamos a mãe também) assentar a sua relação com um filho no afeto e no diálogo, explicando sempre os porquês quando o castiga e dando-lhe motivação para se superar diariamente.

Qualquer que seja o tipo de relação pais-adolescente será efetivamente ou um fator de proteção ou um fator de risco no desenvolvimento social, cognitivo, emocional e escolar do mesmo. A qualidade de vida familiar tem uma forte influência na prevenção de

comportamentos de risco de jovens adolescentes. Famílias que não pratiquem exercício físico, consumam álcool e drogas são exemplos e fatores de risco para os adolescentes adotarem esses mesmos comportamentos. A prática de atividade física representando um marcador de um estilo de vida saudável e, mesmo sendo algo constantemente em debate sobre os benefícios que traz para a saúde e bem-estar dos indivíduos, é algo que vai diminuindo à medida que aumenta a escolarização dos adolescentes (Camacho & Matos, 2006; Veloso & Matos, 2010).

A multiplicidade de fatores de risco presentes em indivíduos oriundos de famílias igualmente vindas de contextos com variadíssimos fatores de risco faz com que seja, cada vez mais, essencial um trabalho de intervenção multidimensional, a fim de enfatizar tanto os maus-tratos contra as crianças como a redução de todos os vários fatores de risco presentes. Existem características familiares de ordem social que se mostram produtoras da delinquência das gerações seguintes, constituindo-se um fator de vulnerabilidade na condução a atos de marginalização em cadeia (Born, 2005). Quanto a fatores de risco, temos as famílias com níveis de *stress* e instabilidade muito elevados, sendo as fontes de *stress* múltiplas como, por exemplo, pobreza, criminalidade, psicopatologia dos pais ou conflitos entre familiares. Tudo isto, combinado com determinadas características da criança, aumenta o negativismo das condições de socialização (Negreiros, 2001). Acrescem ainda castigos corporais severos e extremos, pouco zelo ou pouca afetividade, bem como o reforço ou despenalização de comportamentos inadequados. A família é determinante numa carreira de comportamentos desviantes ou até mesmo de delinquência, na medida em que o comportamento desviante é resultado de experiências desde o nascimento até à adolescência.

Os fatores de proteção traduzem-se numa educação de segurança e suporte, onde é visível a harmonia e um bom relacionamento com os pais; presença de vínculos e interações familiares saudáveis, bons modelos parentais e até mesmo exemplos positivos vindos de outros elementos familiares, como irmãos, avós ou tios. É fundamental não esquecer que a família é um dos principais e primeiros contextos de socialização em que uma criança se encontra e como tal determinará em muito, a adoção ou não, de determinados comportamentos.

Num estudo realizado por Feldman *et al* (1999, citado por Camacho & Matos, 2006), os autores concluíram que os hábitos de beber dos adolescentes estudantes estão relacionados com os hábitos dos pais e da família. Um outro estudo citado por Camacho & Matos (2006)

diz-nos que se os pais não consumirem álcool e o desaprovarem, os filhos têm mais probabilidade de seguir o exemplo e criar um grupo de pares sem o hábito de consumo de álcool.

É importante desmistificar pontos de vista que não estão certos, como é o caso dos pais que acreditam que todo o trabalho deve ser feito pelos professores e que nada lhes compete. É fundamental estabelecer a tríade Escola – Família – Comunidade e explicar e consciencializar cada um dos atores envolvidos sobre o seu papel neste pacto, para que esta seja uma política educativa de sucesso (Poiares, 2010).

As novas sensações e modificações sentidas por um adolescente levam-no a procurar a sua satisfação fora do ambiente da família, procurando-a no grupo de pares. Para um jovem, o grupo de pares ilustra uma forma da sociedade adulta, sendo este regido por regras grupais, no qual o adolescente aprende como sobreviver em determinadas situações. Assim sendo, este pode representar tanto um fator de risco como de proteção. Podemos definir um grupo de pares como um conjunto de pessoas que interagem entre si, partilhando laços e que são comportamentalmente interdependentes; é algo complexo, adaptativo, dinâmico, coordenado e balizado por relações muito específicas de cada grupo. Para os adolescentes, este não serve apenas para o desenvolvimento de atividades lúdicas; é também, e principalmente, um local de coconstrução onde estes encontram compreensão e tomam parte ativa na sociedade. Aprendendo a negociar os seus interesses e os dos outros, tornando-se capazes e conscientes (Bois-Reymond & Metselaar, 2003; Carmo, 1994).

As amizades adquirem especial importância na vida de uma criança no início da adolescência, representando o primeiro passo no caminho da emancipação. Partilham-se gostos e até mesmo formas de pensar, agir, vestir e estar, tornando-se este sentimento de identidade a base da amizade. Steinberg (1998, citado por Simões, 2005) destaca quatro progressos específicos sendo que, quando comparados com as crianças, os adolescentes passam mais tempo com o grupo de pares; deixa de haver tanta supervisão dos adultos; aumenta o contato com pessoas do sexo oposto; e os grupos passam a ser mais alargados e a abranger mais pessoas. São estes mesmos grupos alargados que adotam traços estereotipados, influenciando no desenvolvimento ou não de determinados comportamentos. Várias são as funções do grupo de pares e parte daí a elevada importância que tem para os jovens adolescentes. A aceitação é algo com extrema importância; ser aceite pelo grupo de pares é fulcral para o bem-estar do adolescente, necessitando este de alcançar um estatuto e reputação

positiva. Quanto mais satisfatórias e positivas tenham sido as relações afetivas e emocionais de um jovem no passado, maior será a sua confiança e capacidade de relação de autonomia. Nestas idades, a felicidade passa por coisas tão simples como sentir que os colegas são simpáticos, prestáveis e que ficam juntos depois das aulas. Ao contrário, os jovens que sentem rejeição por parte dos colegas apresentam sintomas de mal-estar físico e psicológico e são constantemente vítimas de provocações na escola. O ajustamento dos adolescentes está ligado com a sua relação com o grupo de pares: necessitam de estatuto de popularidade e boa reputação para terem uma elevada autoestima (Carmo, 1994; Negreiros, 2001; Simões, 2005).

Se a adolescência é o período em que o grupo de pares mais influencia os indivíduos, estabelecendo normas e formas de pensar, agir, perceber, é importante clarificar que os amigos tanto podem influenciar de forma positiva e serem fatores de proteção, como de forma negativa e tornarem-se fatores de risco para o jovem. Esta influência depende de vários fatores como: a idade: os jovens mais novos são os mais influenciáveis; o género: sendo os rapazes os menos influenciáveis; o comportamento-alvo, isto é, mais facilmente são influenciados para a prática de comportamentos pró-sociais do que antissociais; e o estatuto, que tanto mais baixo mais suscetível de sofrer influência (Simões, 2005).

A influência do grupo de pares pode ainda assumir diversas formas e ser criada através de dois modelos. Quanto à forma, podemos destacar o reforço, podendo potenciar ou diminuir comportamentos; a modelagem social, sendo o grupo de pares uma fonte de informação acerca de determinados comportamentos; a comparação social, pois os adolescentes comparam-se constantemente entre si; agentes de persuasão, na medida em que ao apresentarem e debaterem argumentos, conduzem à mudança; pressão normativa, pois os pares são fortes agentes de pressão quanto à aceitação das normas do grupo. Quanto ao modelo salientam-se dois tipos de influência: a normativa e a informativa. A influência normativa traduz-se pela necessidade de aprovação social quanto às normas socialmente aceites, isto é, quando determinado grupo de pares é uma referência para o sujeito. E a influência informativa relacionada com a necessidade do adolescente em validar as suas crenças e avaliações, sendo um dos fatores aqui mais importante o grau de incerteza ou défice de confiança das suas opiniões, crenças e valores (Schenker & Minayo, 2005; Simões, 2005).

Com isto, podemos qualificar a relação interpares como um fator de risco quando os constituintes desse mesmo grupo de pares toleram e aprovam, o consumo e consomem drogas; adotam comportamentos disruptivos e de transgressão; têm baixos compromissos com

a escola, baixos rendimentos escolares e um elevado número de repetições; não se envolvem em atividades da comunidade. Como fatores de proteção, quando são grupos com objetivos de realização pessoal; expectativas sobre o futuro; adotam valores de solidariedade; têm um bom compromisso com a escola, bem como um bom rendimento escolar; uma atitude positiva face à escola e envolvem-se em atividades sociais (Schenker & Minayo, 2005).

As características do grupo de pares, os seus valores, crenças e comportamentos possuem um carácter positivo ou negativo na adoção de determinados comportamentos por parte dos adolescentes.

Um outro contexto que pode ser visto como fator de proteção ou como fator de risco é o contexto escolar. Muito mais do que local de aprendizagem de competências, a escola é um local privilegiado na aquisição de normas, crenças e valores, tanto de respeito pelo próprio como pelo outro, constituindo-se ainda um contexto com enorme potencialidades de ser um fator de proteção para os jovens adolescentes, sendo um poderoso agente de socialização. O ambiente escolar pode ser um fator fundamental na potencialização de resiliência nos jovens, bem como na criação de competências que promovam a autoestima e o autodesenvolvimento. Porém, o ambiente de ensino e o contexto escolar em si podem prejudicar os estudantes. Constantemente, os alunos estão perante ameaças ou violência, quer seja física, psicológica ou mista, e tanto na postura de agressor como de vítima. Como outros fatores de risco temos a falta de motivação; o desinteresse de muitos docentes; a rebeldia no incumprimento de regras de convivência em sala de aula ou no ambiente escolar. A atitude de um professor é fundamental na construção do sucesso ou insucesso de uma criança. É esta atitude que muitas vezes vai marcar a autoimagem de um jovem e a crença nas suas capacidades. Estas vivências, mais tarde, serão reproduzidas e replicadas na forma como os adolescentes se tornarão pais e educadores, acabando por ser um ciclo que se perpetua. Durante o percurso escolar, constantemente os alunos têm de aprender coisas cuja utilidade não percebem, serem confrontados com tarefas novas que não lhes interessa e, receberem, maioritariamente, mensagens do tipo culpabilizador e poucas ou nenhuma do tipo estimulador (pois os erros são referidos e as conquistas esquecidas). As crianças que encontram dificuldades na fase inicial da escola, numa mudança de escola, ou numa mudança de ciclo, são as que têm mais probabilidade de desenvolver um insucesso cada vez mais, associado a toda uma panóplia de outros fatores de risco (Sampaio, 1999; Feijó & Oliveira, 2001; Schenker & Minayo, 2005; Sousa & Batista, 2007; Bertol & Souza, 2010).

O contexto comunitário, ou seja, a comunidade onde o sujeito se insere, quanto aos fatores de proteção e aos fatores de risco está estreitamente ligado a todos os contextos anteriormente mencionados, expandindo-se a toda a sociedade. Existe, porém, uma distribuição diferencial da criminalidade pelas diversas áreas da cidade. Distinguindo os fatores de risco, podemos apontar as condições habitacionais de alta densidade populacional que aglomeram pessoas com elevadas dificuldades económicas; bairros sociais com imensa desorganização comunitária; baixos níveis de envolvimento em atividades comunitárias. O crescimento vertiginoso do espaço urbano, provocado pelo processo de industrialização e anexo à heterogeneidade étnica e cultural; e a uma pluralidade de comportamentos torna-se um fator de risco na adoção de comportamentos de transgressão. Invariavelmente, as áreas de delinquência caracterizam-se por serem áreas com problemas económicos, degradação física e uma pluralidade de etnias, independentemente da ocupação cíclica dos seus habitantes. A criminalidade tem índices muito mais elevados nas redondezas de uma cidade, diminuindo à medida que aumenta a aproximação ao centro da mesma. O crime associa-se, necessariamente, a efeitos socialmente negativos e perturbadores, ameaçando a integridade da sociedade; causa danos materiais, mas também danos psicológicos ao nível do aumento do medo e da desconfiança, pondo em causa a ordem social (Dias & Andrade, 1997).

Relativamente aos fatores de proteção, destacamos a coesão social e ambientes comunitários, que promovem a segurança entre habitantes e a saúde comunitária.

Uma participação ativa de toda a comunidade educativa é fundamental no reforço de fatores de proteção e na minimização dos fatores de risco.

A comunicação social é algo que também se pode tornar um fator de proteção ou de risco na adoção de certos comportamentos ou até mesmo estilos de vida na adolescência. A influência dos meios de comunicação social altera-se consoante a faixa etária. Por exemplo, crianças abaixo dos 10 anos de idade são mais influenciadas pelas cenas de violência, enquanto na adolescência são os comportamentos sexuais e o uso de drogas. E não só os comportamentos de risco evidentes influenciam os jovens. A verdade é que os ideais de beleza apresentados constantemente levam ao aparecimento de distúrbios alimentares, sentimentos de frustração e distorções da própria imagem (Feijó & Oliveira, 2001).

Os meios de comunicação, como por exemplo a televisão, constantemente mostram imagens favoráveis quanto ao uso e consumo de drogas lícitas. O álcool e o tabaco aparecem

frequentemente associados a imagens de sucesso, artistas e pessoas ricas, glorificando as substâncias como mediadoras de fama e sucesso (Schenker & Minayo, 2005).

Os atos violentos na televisão, as cenas de sexo, uso de álcool e drogas vão influenciar os jovens. Fischer (1992) dá-nos números que são ainda muito atuais: uma criança é exposta ao longo do dia a inúmeros comportamentos agressivos, sendo a violência na televisão algo constante e que faz parte do seu quotidiano. Se vir televisão ao final do dia, cerca de 80% das emissões têm cenas de agressão, sexo e comportamentos aditivos. Nos seus estudos, Feijó & Oliveira (2001) falam de vários autores que ao colocarem por ordem crescente os principais agentes de influência sobre os adolescentes, referem os meios de comunicação social em primeiro lugar; seguindo-se depois os pais e o grupo de pares. Nesse mesmo estudo, Doria Filho (2000, citada por Feijó & Oliveira, 2001) mostra-nos dados assustadores: em média, por cada hora de televisão, aparecem entre cinco a dez cenas de violência, o que se pode traduzir na visualização de cerca de 200 000 atos de violência para um jovem com 20 anos, apenas através da televisão.

1.4 Comportamentos de Risco

É importante conhecer o grupo de pares devido à importância que ele tem para o jovem, desempenhando um papel determinante ao potenciar comportamentos (Nunes *et al.*, 2015).

Se em tempos as causas de mortalidade nos jovens estavam maioritariamente ligadas a fatores biomédicos, atualmente cada vez são mais os jovens que morrem devido a fatores com origem social, ambiental e comportamental. Um estilo de vida saudável é crucial para um desenvolvimento saudável. Porém, existe um vasto conjunto de comportamentos que geram e promovem o risco, como o consumo de álcool, tabaco, drogas e medicamentos; a violência, desordens alimentares; doenças sexualmente transmissíveis; ou gravidezes na adolescência. Esta fase é crítica quanto à saúde, na medida em que nela se fazem muitas escolhas e adotam-se comportamentos que têm impacto para o resto da vida; de tudo isto resultam consequências negativas para o sujeito, obviamente, mas também para a sociedade, que tem de acarretar com os custos dos cuidados de saúde, e da reabilitação e institucionalização dos jovens (Simões, 2010).

Lerner e Galambos (1998, citados por Simões, 2010) falam de três critérios para distinguir comportamentos de risco de comportamentos normativos: a idade de início do comportamento, a duração do comportamento e o estilo de vida do adolescente. A probabilidade de se tornarem verdadeiros problemas de risco aumenta quanto mais precoce for o início de tais comportamentos, se passarem da experimentação para algo rotineiro, bem como se estiverem ligados a outros comportamentos de risco, tornando-se de risco o seu estilo de vida.

Já Braconnier e Marcelli (2000) defendem que é necessário estar mais atento aos aspetos quantitativos dos comportamentos de risco para que se possa realizar uma intervenção preventiva. Os autores apontam para a análise da repetição, duração e acumulação de comportamentos de risco, ou seja: se acontecem vários tipos de comportamentos de risco, se duram mais de 3 meses ou até mesmo se aparecem isolados ou com um acumular de outros acontecimentos de vida negativos.

Trabalhar com jovens que adotam comportamentos de risco é algo delicado e que deve ser feito de forma muito cuidadosa, para não o melindrar ou, até mesmo, fazer com que «se feche» e não fale. A empatia e a noção de sigilo devem ser estabelecidas antes de tudo mais.

Devem ser suscitadas questões e abordados temas de forma clara para que o adolescente se sinta com coragem para falar de questões tão pessoais. O técnico, ao iniciar o trabalho, deverá estabelecer um clima de confiança e respeito mútuos, facilitar a abordagem de determinados temas, perceber quais as pessoas que são exemplo para o adolescente e discutir os seus modelos de comportamento. A primeira coisa a fazer para uma avaliação dos comportamentos de risco na adolescência é um conhecimento do contexto psicossocial em que o jovem está inserido. Muitas vezes os comportamentos de agressão, por exemplo, explicam-se pelo ambiente de violência intra e extrafamiliar onde o adolescente tanto pode ser agressor como vítima (Feijó & Oliveira, 2001).

Comportamentos violentos ou atos de violência são uns dos comportamentos de risco frequentes entre os adolescentes. Não existe necessariamente uma definição de violência; não é algo claro, universal e transversal, pois a violência é algo com origem e representação sociais. Em qualquer sociedade, que está em constante mudança ao longo do tempo, a percepção, a gravidade e a produção de violência mudam. O conceito de violência deve ser visto como algo dinâmico que muda de cultura para cultura, de sociedade para sociedade. Em resultado, os mesmos factos serão julgados de diversas formas, consoante o contexto em que estão inseridos. É certo que violência consubstancia uma transgressão de normas e valores socialmente instituídos e classificados como tal por uma vítima, um autor ou a sociedade a que pertencem. Há atos violentos considerados crimes, há crimes que são atos violentos, há atos violentos que não são considerados crimes e há crimes que não são considerados atos de violência. Violência e crime não devem, então, ser misturados e, tal como mencionámos anteriormente, ambos têm de estar contextualizados, pois noutro espaço de tempo ou noutro contexto podem assumir outra significância (Lisboa, Barroso, Patrício & Leandro, 2009).

Sexo, idade, nível de instrução, estatuto socioprofissional, autonomia financeira, identidade política e religiosa, consumo de álcool e drogas, bem como ambientes familiares violentos, são fatores de risco associados a vítimas e agressores.

A violência tornou-se assunto político-social constante; a gravidade dos atos leva, muitas vezes, ao aparecimento de sustos sociais quase em forma de surtos de insegurança. A violência pode ter diferentes designações, como por exemplo violência doméstica, quando acontece em casa e entre familiares ou cônjuges e figuras análogas, ou *bullying*, quando o campo de ação é a escola; e ainda ser vista em diferentes âmbitos, como no trabalho, na sociedade, no desporto, nos programas de televisão e nos jogos de computador, entre

dispositivos de controlo, e até mesmo na política em forma de violência psicológica. Contudo, os cenários com ocorrências mais marcantes são as escolas, as famílias e as comunidades (Poiars, 2010).

Um outro comportamento de risco tao comum é o consumo de substâncias. Becker (1985, *cit in* Born 2005) propõe um modelo sobre o raciocínio e as motivações que levam ao consumo de drogas que se pode aplicar, igualmente, a qualquer outro comportamento desviante. O autor defende que o primeiro contato com a droga é ocasional, simples curiosidade ou oportunidade e, só depois se irá instalar uma motivação desviante e, conseqüentemente, um conjunto de valores desviantes que levam ao consumo. Becker vai ainda mais longe ao explicar que todo este processo é feito por fases: a primeira etapa, que se traduz numa aprendizagem da técnica e que é feita no seio de indivíduos ao mesmo nível (como por exemplo, o conhecer as dosagens a consumir, os efeitos e os sintomas); a segunda, onde a habituação vai relativizar os aspetos negativos; e as seguintes, onde o consumidor principiante se torna ocasional e, sequencialmente, regular.

Aqui importa ainda contornar obstáculos e controlar medos, como por exemplo, o medo de possuir droga, o risco de ser apanhado e rejeitado, o segredo que esconde da família e do seu ambiente social que deixará de conseguir esconder, o vencer os seus valores pessoais que não iam ao encontro destes comportamentos, a adoção dos valores que o grupo dita, e ainda, a perda de saúde que cada vez de torna mais visível.

O termo substâncias ou drogas inclui as lícitas e as ilícitas. Como lícitas e legais para os adultos, temos o tabaco e o álcool; como ilícitas, a marijuana, a cocaína, a heroína, entre outras (Simões, 2005). Agra (2008) conclui nos seus estudos algo cada vez mais ineludível: o consumo de substâncias é um fenómeno que está longe de ser controlado; nenhuma classe social é estranha à droga, existe sim certamente uma subcultura social das drogas.

O consumo de substâncias, quer sejam lícitas ou ilícitas, é um dos comportamentos de risco mais problemáticos da adolescência e que está na origem de muitos problemas de saúde graves. Os fatores que determinam o consumo de substâncias não são iguais para todos os adolescentes, existindo grupos de risco mais propícios a este tipo de comportamento ou até mesmo dependência, como é o caso de jovens de meios familiares desestruturados, em abandono escolar, que têm problemas mentais ou dificuldades de aprendizagem, entre outros (Simões, 2005).

Fatores como a depressão, a agressividade, a etnia e o género estão relacionados com o consumo de álcool e tabaco. Tal como a idade, pois quanto mais velhos, maior a tendência para fumar e beber regularmente. Os padrões de consumo também devem ser tidos em causa. Segundo o DSM-V (2014), as perturbações relacionadas com substâncias englobam dez classes de substâncias, separadamente: álcool, cafeína, *cannabis*, alucinogénios, inalantes, opióides, sedativos, hipnóticos e ansiolíticos, estimulantes, tabaco e outras substâncias. A verdade é que mesmo existindo algumas diferenças entre elas, todas as substâncias consumidas em excesso têm em comum uma ativação direta do sistema de recompensa do cérebro de forma tão intensa que determinados comportamentos e memórias podem ser negligenciados. Várias são as perturbações que resultam do consumo de substâncias lícitas ou ilícitas, sendo que podemos agrupá-las em Perturbações de Uso de Substâncias e em Perturbações Induzidas por Substâncias. As Perturbações de Uso de Substâncias caracterizam-se essencialmente por um conjunto de sintomas comportamentais, fisiológicos e cognitivos que mostram que o sujeito continua a consumir a substância apesar de já existirem problemas significativos resultantes da mesma.

Para muitos sujeitos, as primeiras experiências com drogas e os subsequentes padrões de consumo regular ocorrem tipicamente durante a adolescência, sendo esta etapa caracterizada por uma suscetibilidade na adoção destes comportamentos. Tal se prende com a necessidade de aceitação e entrada em determinado grupo de pares, em concomitância com a procura de novas sensações e novos desafios, na tentativa de testar os seus próprios limites e de procurar novas experiências (Moreira, 2005).

Embora o consumo do tabaco só se tenha estendido a todas as classes sociais nos últimos cem anos, existem indícios de que o seu consumo tenha começado vários séculos antes de Cristo, tendo este entrado na Europa por volta de 1492 através de Cristóvão Colombo e da sua descoberta do continente americano. Utilizado para fumar, inalar ou ingerir em infusões (rituais mágicos ou para fins medicinais), o seu consumo desde logo gerou controvérsia. Já no século XVI as opiniões dividiam-se: o médico espanhol Nicolas Monardes concedeu-lhe capacidade de curar mais de 35 doenças; já o rei de Inglaterra, Jaime I, opositor do seu consumo, taxou o tabaco com impostos mais caros; tal como em Portugal, que os impostos sobre o tabaco equivaliam a um oitavo do orçamento do Estado no século XIX. Aquando das duas Grandes Guerras Mundiais, o consumo do tabaco já era feito através de cigarros manufacturados. Vulgarizou-se o seu consumo e atualmente é algo socialmente aceite

que, apesar das medidas de prevenção e controlo que têm vindo a ser adotadas pelos governos, adquire progressivamente novos fumadores. Isto deve-se também a todas as campanhas de *marketing* e publicidade, que são cada vez mais apelativas e sofisticadas. Segundo a Organização Mundial de Saúde, um em cada dois fumadores que inicie o seu consumo na adolescência e o faça ao longo da sua vida, terá uma causa de morte relacionada com o tabaco. São numerosíssimos os estudos feitos acerca dos efeitos do tabaco. O tabaco e o álcool são as drogas mais utilizadas pelos adolescentes (Simões, 2005; Nunes, 2007).

O uso e abuso de drogas ilícitas como a marijuana, inalantes, anfetaminas, alucinogénios, tranquilizantes, cocaína, opiáceos e esteroides trazem graves problemas para os adolescentes e representam um problema social. As consequências e os efeitos do consumo de drogas variam consoante o tipo de droga, podendo traduzir-se em depressores (quando causam depressão no sistema nervoso central), alucinogénios (distorcendo a perceção ao nível do tempo e espaço), canabinóides (trazendo problemas pulmonares) ou estimulantes (havendo estimulação do sistema nervoso central, perda de apetite e perturbações mentais). O consumo de substâncias ilícitas causa, frequentemente, défice marcado e complicações graves; uma frequente deterioração na sua saúde geral que pode ir desde uma má nutrição devido a uma má dieta, ou uma higiene pessoal desadequada; como chegar até casos extremos de infeção com HIV, hepatite, tétano, vasculite, septicemia, endocardite bacteriana subaguda, entre outras doenças

Independentemente de ser abuso ou dependência, uma simples experimentação ou um consumo menos regular, encontram-se ligados a aspetos negativos relacionados com o bem-estar na adolescência e tendem a coexistir com o consumo de tabaco e/ou álcool. O consumo de drogas altera o equilíbrio entre o adolescente e o ecossistema, sendo a relação indivíduo-meio pouco sólida, na medida em que, o adolescente direciona-se para o seu próprio mundo de ideias e pensamentos desorganizados, não se sentindo incluído no mundo e contexto a que pertence. Facilmente se encontram traços comuns nos jovens consumidores, tais como, intolerância à frustração, ansiedade, tendência e estado depressivos, sentimentos de inferioridade, perda de autoestima e até mesmo vergonha – pelo seu corpo quando a deterioração começa a ser visível, ou pelos atos que comete para adquirir a substância, como por exemplo furtos; entre os adolescentes consumidores estão ainda presentes maiores números de acidentes de viação e atos violentos mais graves, quando comparados com outros adolescentes (Marcelli & Braconnier, 1989; Simões, 2005, Agra, 2008).

A atividade sexual é um outro comportamento a ter em consideração quando se fala de comportamentos de risco na adolescência. A sua prática, durante a adolescência, aumentou em todo o mundo e inicia-se cada vez mais cedo. Aumenta então o risco de gravidez na adolescência que sendo algo que acontece mundialmente, sofre significações muito diferentes entre países, refletindo as diferenças culturais, sociais, religiosas e educacionais, provocando preocupações principalmente nos países subdesenvolvidos. O alargamento pediátrico para os 18 anos de idade traz novos desafios para o pediatra, como as gravidezes na adolescência e a avaliação da saúde sexual dos adolescentes. Em Portugal, as gravidezes precoces têm assumido uma expressão significativa a rondar os 10,7%, entre os 15 e os 19 anos, em 2013 (INE, 2015) e a preocupação pelo número de doenças sexualmente transmissíveis tem aumentado um pouco por todo o mundo (Santos & Sousa, 2008; Silva et al, 2012).

A maior parte dos estudos existentes e conduzidos em Portugal demonstra que as jovens adolescentes que iniciam precocemente a sua atividade sexual e/ou engravidam vivem em condições desfavoráveis do ponto de vista social, pessoal e cultural; provêm de ambientes familiares caracterizados por *stress*, pressão e conflitos, e ainda disfuncionalidades e rigidez; têm menor rendimento escolar, falta de conhecimentos a respeito da sexualidade e raramente usam contraceção; vivem maioritariamente nos bairros mais pobres e degradados do ponto de vista social e até mesmo psicológico (Canavarro & Pedrosa, 2012). Num estudo de Silva e seus colaboradores (2012) acerca de sexualidade e risco de gravidez na adolescência, numa amostra com uma média de idades de 16,2 anos, os autores aferiram um elevado número de adolescentes sexualmente ativos, tendo sido a idade média da primeira relação sexual os 14,68 anos, e 37,3% dos adolescentes tinham iniciado a atividade sexual antes dos 14 anos de idade. 7,4% dos jovens admitiram não utilizar preservativo nas relações sexuais o que é muito preocupante face aos inúmeros riscos que isso pode trazer para a saúde. Toda esta desresponsabilização é mais observada nos rapazes do que nas raparigas, e parece que a informação e prevenção sobre contraceção não tem acompanhado o ritmo cada vez mais precoce dos jovens adolescentes. É ainda muito alarmante os 39,5% dos rapazes, com uma média de idades de 16,2 anos, que assumem ter tido quatro ou mais parceiras sexuais. É certo que pode existir um elevado índice de desejabilidade social, porém estes dados devem ser tidos em consideração e como alertas. Tudo isto deve ser visto como preocupação a nível de saúde pública, a fim de evitar um número tão elevado de gravidezes indesejadas na adolescência e de doenças sexualmente transmissíveis. É necessário uma educação sexual plena e eficaz que incentive a um início não só menos precoce da vida sexual, mas

essencialmente mais informado e responsável, que torne a atividade sexual algo seguro e consciente, com a contraceção adequada.

A todas as mudanças previstas na adolescência acrescem as corporais e emocionais de uma gravidez. Num organismo que ainda está em desenvolvimento, a mãe-adolescente não está preparada para ter um filho, surgindo ainda inúmeras dificuldades em continuar os estudos ou inserir-se no mercado de trabalho com uma idade tão precoce. Verificam-se elevadas taxas de abandono escolar, baixos níveis de instrução, empregos precários e menos qualificados, tal como menores índices de satisfação profissional nas jovens mães. Acresce ainda um fator muito preocupante, que passa por um elevado número de adolescentes que engravidam pela segunda vez até dois anos após o nascimento do primeiro filho (Canavarro & Pedrosa, 2012). Mendes, Soares, Jongenelen & Martins (2011), num estudo acerca da adaptação aos múltiplos papéis e à importância da vinculação em mães adolescentes, com uma amostra de 38 mães adolescentes, entre os 13 e os 18 anos, com uma média de idades de 16,5 anos, conferiram que um ano após o nascimento dos filhos, 32% das jovens não se encontrava a estudar nem a trabalhar e que somente 13% tinham retomado os estudos.

O desenvolvimento da sexualidade nem sempre ocorre paralelamente com o amadurecimento cognitivo e afetivo, o que faz da adolescência uma etapa extremamente vulnerável a riscos, como a gravidez precoce, acima mencionada, e as doenças sexualmente transmissíveis (Valim *et al*, 2015). É durante a adolescência que se verificam mais situações de doenças sexualmente transmissíveis; como fatores de risco podemos salientar a idade precoce, a falta de informação, o número de parceiros e o não uso de preservativo, a inclusão em grupos de risco ou antecedentes familiares com esta sintomatologia (Rodrigues, 2010); início precoce de relações sexuais e o uso de drogas ilícitas (Abrão, Góis, Silva Filho *et al*, 2015).

Um outro fator de risco não menos importante para a questão da sexualidade prende-se com o fato de ser vista como um *tabu*. Muitos pais e educadores acreditam que conversar sobre este tema é incentivar os adolescentes à prática sexual. Porém, a verdade é que abordar este tema permite uma maior aproximação e confiança dos adolescentes para com os adultos, pais e educadores, o que possibilita uma melhor orientação do jovem sobre a sua própria sexualidade, dotando-o de capacidade de escolha e prevenção de certos comportamentos de risco. É aqui que o grupo de pares volta a ser visto, pelo adolescente, como um porto de abrigo para a discussão das exigências dos adultos. Desde sempre os jovens correram riscos e

tiveram determinados comportamentos de transgressão; a verdade é que são diferentes quando comparados com a geração dos pais: são permitidos aos adolescentes liberdades sexuais que os pais nem sequer sonhavam possíveis, o que não significa que esses mesmos pais não tenham adotado outros comportamentos sexuais de risco. O risco tem sempre dois significados adjacentes: aponta para a mudança potencial, alargamento de escolhas e denuncia potenciais perigos. Conhecer e refletir acerca dos riscos que correm ao praticarem relações sexuais desprotegidas assegura que os adolescentes previnam gravidezes precoces e não planeadas, bem como a contaminação de doenças sexualmente transmissíveis (Bois-Reymond & Metselaar, 2003; Santos, Izidoro, Silvério & Messoria, 2015).

Portugal tem acompanhado esta prevenção, promovendo a educação sexual nas escolas; contudo tem sido um processo com um percurso irregular. Entre 1995 e 1998, o Programa de Promoção e Educação para a Saúde e a Associação para o Planeamento da Família criaram o Projeto “*Educação Sexual e Promoção da Saúde nas Escolas – Um Programa Experimental*”; em 2000, os Ministérios da Educação e da Saúde produziram as linhas orientadoras para a educação sexual em meio escolar; em 2005, foi criado um Grupo de Trabalho de Educação Sexual (GTES), que determinou que a educação sexual seria abordada no âmbito de um Programa de Promoção de Saúde; e em 2009 surgiu, ao abrigo da Lei n.º60/2009, de 6 de agosto, regulamentada pela Portaria n.º196-A/2010, de 9 de abril, a lei que estabelece a educação sexual nas escolas do ensino básico e secundário, definindo as respetivas orientações curriculares consoante o nível de ensino. Mesmo havendo legislação e professores com conhecimentos e atitudes favoráveis à mesma, a verdade é que, não existe prática em meio escolar, sendo fundamental uma reavaliação das condições para a implementação de programas de educação sexual em meio escolar no nosso país. É crucial que a educação sexual abranja intervenções preventivas universais, com toda a comunidade escolar e os restantes contextos de socialização: família, grupo de pares e comunidade; mas paralelamente intervenções mais específicas com grupos prioritários e de risco. O fato de os jovens terem cada vez mais acesso na obtenção de informação, não significa que consigam fazer uma triagem de informação e escolhas mais acertadas. Os adolescentes precisam de ajuda para processar e clarificar as várias mensagens alusivas ao sexo e à sexualidade que lhes chegam, diariamente, de várias fontes de informação (Ramiro *et al*, 2011).

O grande desafio para os pais e professores é estarem atentos, atuando através da responsabilização do adolescente, dando-lhe competências que facilitem a promoção e prática de opções saudáveis e positivas para o seu bem-estar e desenvolvimento.

A sociedade determina comportamentos e padrões de comportamento ao longo dos tempos que vão influenciar, e muito, o conceito de adolescência com base na sua construção social (Serra, 2001). Durante a adolescência e principalmente na sua fase inicial, por não conseguir acompanhar psicologicamente as mudanças corporais, é comum o jovem apresentar sinais e sintomas de falta de cuidados de saúde. Constantemente, limitam-se a adotar atividades físicas ou alimentares desregradas e que são verdadeiros comportamentos de risco. Como fatores de risco nutricional muito presentes temos a ingestão deficiente ou irregular de alimentos, devido a depressões e perturbações do comportamento alimentar e como consequência do abuso de drogas e/ou álcool – perdas excessivas ou ingestão excessiva, podendo estas levar à obesidade (Feijó & Oliveira, 2001).

A publicidade constante a comidas calóricas e pouco nutritivas e a tão conhecida *fast-food*, têm contribuído negativamente para a mudança de hábitos alimentares, conduzindo à obesidade ou a um quadro de carências nutricionais. Normalmente, este tipo de alimentação é rica em calorias e pobre em níveis de ferro, cálcio, vitaminas e fibras. É assustador se pensarmos que o programa de lazer de muitas famílias que habitam nos grandes centros urbanos é irem juntos fazer uma refeição do tipo *fast-food*. É este o exemplo que muitos pais dão desde cedo aos seus filhos; até as próprias escolas aderiram ao *fast-food* e servem comida pouco ou nada saudável, que é muitas vezes a preferência dos alunos (Serra, 2001). Com isto, a obesidade aliada ao sedentarismo torna-se um grave problema de saúde pública, constituindo um fator de risco para o aumento de doenças crónicas como a hipertensão ou a diabetes.

Por outro lado, os meios de comunicação social apresentam e estimulam constantemente ao uso de produtos dietéticos, corpos esteticamente perfeitos, esbeltos, bonitos. O jovem adolescente que, por um lado, quer comer hambúrgueres, mas, por outro, deseja ser aceito e ter o corpo perfeito, entra em luta interior constante, o que promove a adoção de práticas não recomendáveis do ponto de vista nutricional e que colocam a saúde em risco. Frequentemente, aparecem em revistas ou na *internet* receitas ditas «milagrosas» para o emagrecimento, o que suscita imenso interesse no consumidor em adotar tais restrições que prometem rápidas perdas de peso (Simões, 2001), principalmente em vésperas de época

estival. Aliado a estas práticas alimentares desregradas está também o facto de muitos jovens não praticarem nenhuma atividade física, adotando estilos de vida sedentários que vão piorar o problema, na medida em que, a uma ingestão calórica em excesso, não adicionam uma diminuição do gasto calórico. É unânime que a atividade física é muito importante na adoção de um estilo de vida saudável e que está diretamente relacionada com a prevenção de doenças crónicas e de obesidade.

Os distúrbios alimentares e psicológicos mais comuns e com ocorrências cada vez mais crescentes são a anorexia e a bulimia. A incidência de anorexia aumentou nas últimas décadas, sendo a sua prevalência ao longo da vida mais comum nas mulheres do que nos homens. Tem o início típico entre os 14 e os 18 anos e caracteriza-se, segundo o DSM-V (2014), pela restrição do consumo de energia relativamente às necessidades, originando um peso corporal abaixo do minimamente esperado para a idade e altura, sendo que leva a um peso inferior a 85% do esperado, por exemplo; medo extremo de engordar, mesmo quando o peso é insuficiente; perturbação na noção do peso e da forma corporal, bem como negação da gravidade do emagrecimento atual; é tão grave para o organismo que leva a que um dos critérios de diagnóstico seja ainda a ausência de pelo menos três ciclos menstruais consecutivos. A anorexia designa-se pela perseguição do corpo cada vez mais magro, apesar da visível acentuação da perda de peso por terceiros, esta nunca é admitida pelo doente; o sujeito sente uma constante angústia e pânico em engordar, nem que sejam algumas gramas, bem como irritabilidade, humor depressivo, insónias e isolamento (Sampaio *et al*, 1999).

Quanto à bulimia, esta passa pela ingestão compulsiva de alimentos e a utilização de métodos inapropriados para travar o aumento de peso. Tem o início habitual no final da adolescência ou no início da idade adulta. Caracteriza-se por episódios recorrentes de ingestão de alimentos de forma compulsiva, ou seja, comer uma quantidade de alimentos superior à que a maioria das pessoas comeria, num curto espaço de tempo e, de seguida, adotar um comportamento compensatório para não engordar, como vomitar ou fazer exercício físico excessivo; estes comportamentos, para serem diagnosticados como bulimia, terão de ocorrer em média pelo menos 2 vezes por semana e durante um mínimo de 3 meses consecutivos; a autoavaliação é obviamente influenciada pelo peso e formas corporais (DSM-V, 2014). É difícil estabelecer o momento exato em que se inicia a perturbação de bulimia, pois a compulsão alimentar começa antes do vómito-induzido e de uma dieta restritiva; após a perda de peso inicial, como consequência da dieta restritiva, o sujeito entra no ciclo bulímico:

ingestão seguida de vômito. Existe ainda uma forte associação com o abuso de substâncias, principalmente no abuso de inibidores do apetite, álcool ou tabaco (Sampaio *et al*, 1999)

Minuchin (1978, *cit in* Carmo, 1994) distingue três características muito comuns nas famílias onde ocorrem casos de anorexia e bulimia: (1) *Aglutinação familiar*, a autonomia individual está comprometida e os limites intrafamiliares mal definidos, sendo o espaço familiar comum a todos; (2) *Evitamento de conflitos*, evitam admitir que realmente existe um conflito, um problema; (3) *Rigidez*, existe uma enorme falha na comunicação, não existe uma evolução no modo de funcionamento da família que acompanhe o desenvolvimento da criança para adolescente.

É ainda importante ter em atenção os casos dos indivíduos que não preenchem todos os critérios para a definição da patologia, mas que já têm alguns sintomas presentes: a intervenção aqui é muito importante para não evoluírem para patologia. As patologias alimentares têm maior prevalência nas etnias de origem europeia, e ainda em classes economicamente privilegiadas; contudo, há pior prognóstico quando aparece em classes sociais mais baixas, pois é muitas vezes sinal da presença de outras perturbações (Carmo, 1994; Sampaio *et al*, 1999).

A par de toda a restrição alimentar, os adolescentes, tanto com bulimia como com anorexia, praticam exercício físico de forma intensa e diária, ginástica, grandes caminhadas e raramente se mantêm sentados (Sampaio *et al*, 1999).

Por outro lado, a quantidade excessiva de tempo que os jovens dedicam no seu dia-a-dia a ver televisão ou a jogar computador está relacionada com o aumento do índice de massa corporal. Este tempo diminui com o aumento do suporte e controlo parentais, habilitação parental, ano escolar e estatuto económico, diminuindo ainda com o avançar da idade; por outro lado, aumenta associado a comportamentos desregrados, rebeldes e com o insucesso escolar (Loureiro, Matos & Diniz, 2010).

1.5 O Contexto Escolar

Mais do que um local de aprendizagens de conteúdos, a escola é um local de promoção de relações interpessoais. A vivência entre pares e em sociedade é apreendida desde logo na escola através da aprendizagem de padrões e normas de socialização. Conhecem-se novas realidades; interage-se com culturas diferentes; observam-se e adotam-se estilos de vida, especialmente a partir do segundo ciclo, onde o relacionamento mais direto deixa de ser com o professor e passa a ser com o grupo de pares. A escola é um meio excelente de promoção da saúde e bem-estar dos jovens. É um local privilegiado no que toca ao desenvolvimento de estratégias de ultrapassagem própria, ou seja, de autossuperação, como por exemplo o sucesso escolar, que quanto maior, mais previne comportamentos antissociais. O sucesso escolar sofre a influência de inúmeros fatores. As trajetórias escolares caracterizadas por maus resultados são um fator de risco que propicia o abandono escolar. É certo que as características da escola estão igualmente relacionadas com o rendimento escolar dos estudantes e é extremamente importante haver uma triagem e identificação precoce dos alunos em risco para que seja possível travar um percurso e rendimento escolares de risco. Um outro fator por vezes decisivo no aproveitamento escolar dos alunos são as expectativas dos professores quanto aos próprios alunos. Quanto mais positivas forem as expectativas dos professores quanto aos alunos, maior será a sua dedicação e interação positiva com os mesmos o que, consequentemente, levará a um aproveitamento mais estável e positivo (Camacho *et al.*, 2010; Santos & Moreira, 2012).

A atitude dos professores é fundamental no interesse demonstrado pelos alunos sobre a escola. Estes são uma peça essencial no rendimento escolar dos alunos, tal como demonstram Camacho e colaboradores (2010), num estudo onde aferiram que os adolescentes que acreditam que os professores os veem com boas capacidades escolares são os que efetivamente gostam mais da escola. Vistos por vezes como exemplos, os professores devem transmitir igualmente ensinamentos na linha da prevenção e motivar os alunos ao máximo; assim, os resultados académicos e o desenvolvimento dos sujeitos serão mais positivos.

A entrada no terceiro ciclo coincide, em regra, com a entrada na adolescência e com muitas outras mudanças. Já tendo alargado o grupo de pares com a entrada no segundo ciclo, intensifica-se agora a influência do contexto na construção da personalidade e na adoção de valores. Tentam autonomizar-se e prestam mais atenção ao grupo de pares do que à família. É

então possível perceber que os alunos que gostam mais da escola são igualmente os que se sentem integrados num grupo de pares em que confiam.

Os resultados do estudo de Camacho e colaboradores (2010), revelam que as relações sociais positivas, quer sejam entre adolescentes, grupos de pares ou pais, podem influenciar na motivação quanto às atividades, aos resultados académicos, à relação com os professores e, como consequência, ao gosto pela escola. Acaba por ser uma influência mútua, pois o gosto pela escola aumenta a motivação ao estudo e fortalece a relação entre pares e com os pais.

Chiapetti (2003, citado por Camacho *et al.*, 2010) realizou um estudo onde aferiu que independentemente de ambientes familiares negativos, os alunos que consideravam o ambiente escolar positivo e que gostavam de frequentar a escola, sentindo-se satisfeitos com o seu comportamento em sala de aula e desempenho escolar, não adotavam comportamentos de risco. Tal facto demonstra a forte influência do meio escolar no desenvolvimento de um jovem. Os adolescentes que não adotam comportamentos de risco, como o consumo de álcool, tabaco e drogas, tornam-se mais saudáveis e, consequentemente, mais felizes e com maior interesse pela escola.

A escola é um objeto de intervenção institucional e como tal deve ter à sua disposição, e deve recorrer, a técnicos habilitados e especializados das várias áreas da ciência. É igualmente essencial criar e fortalecer as ligações entre a escola/comunidade educativa e a família/comunidade, quebrando a frequência com que famílias e comunidades desinvestem da educação e do processo educativo das suas crianças. O insucesso escolar conduz para a esfera da exclusão social. Muito mais do que não transitar de ano, muitas vezes os alunos passam a estar expostos a categorizações que os excluem, como por exemplo turmas especiais com o rótulo de turmas de repetentes. Facilmente se quebra o laço institucional e o laço com o grupo de pares, outrora criado, bem como o laço das representações que lhe eram comuns. A exclusão autorreproduz-se e como tal importa travá-la e não deixar que alunos, pais e familiares se desinteressem pela escola, porque consequentemente a própria criança vai entrar em abandono ou absentismo escolares (Xiberras, 1993; Poiares, 2010).

1.6 Prevenção

Ao estudar o desenvolvimento do ser humano, a Psicologia é uma ciência que consegue especular e prever determinado tipo de comportamentos em determinados contextos. Ao trabalhar no âmbito da prevenção será possível evitar a adoção de comportamentos de risco para a população. Atualmente, começa a ser claro que a prevenção é mais eficiente e acarreta menos custos e, como tal, faz sentido começar a ser feita precocemente. Ora, se um dos objetivos do trabalho de um psicólogo é capacitar um indivíduo para viver em sociedade, auxiliando-o no desenvolvimento de competências, nada fará mais sentido do que colocar psicólogos a trabalhar a prevenção e promoção de comportamentos (Lohr, Melo, Salvo & Silvaes, 2013).

A promoção da saúde e do bem-estar é algo que deve ser feito ao longo de toda a vida, e é certo que quanto mais cedo se iniciar o trabalho de competências de capacidade de gestão emocional e de tomada de decisões, de autoestima e de autoconfiança, por exemplo, mais facilmente e mais precocemente serão consolidados ao longo da vida de um sujeito. É importante promover e prevenir da infância à terceira idade, nas populações desfavorecidas e nos casos de risco, numa linha de orientação para a inclusão com características longitudinais (Crusellas, Cruz & Barbosa, 2013).

Ao longo das últimas décadas tem-se assistido a uma mudança de paradigma quanto aos programas e tipos de intervenção. Se outrora o foco era no indivíduo desviante enquanto necessitado de uma intervenção técnica especializada, atualmente passou a ser na participação do indivíduo desviante num processo de desenvolvimento pessoal e social, sendo o papel do psicólogo o de promover a capacitação de competências e a participação do indivíduo na vida em comunidade. O olhar é sempre de esperança em que o indivíduo conseguirá encontrar estratégias que o permitam ultrapassar as suas vulnerabilidades (Matos, 2008).

A prevenção deve ser feita de forma pluridisciplinar com técnicos especializados de várias áreas. A verdade é que cada vez mais a humanidade dispõe de meios comunicacionais e ao mesmo tempo comunica cada vez menos. Deverão ser usados esses mesmos meios de comunicação para campanhas de sensibilização e informação aos jovens, a fim de prevenir transgressionalidades e comportamentos de risco, como o consumo de droga e álcool (Poiars, 2010).

Caplan (1964), desenvolveu um modelo inserido no modelo de saúde pública que engloba os três tipos de prevenção mais conhecidos: (1) *a prevenção primária*, que abrangeria a promoção e proteção específica contra doenças e comportamentos de risco antes de serem efetivamente um problema. Refere-se ao conjunto de intervenções que têm como objetivo interceder sobre as causas das doenças, possibilitando assim que estas não cheguem a manifestar-se. Aplica-se antes da ocorrência do problema em si, tendo como objetivo a criação de condições que levem a uma adoção de comportamentos saudáveis a vários níveis, nomeadamente físico, psicossocial e cultural; o trabalho aqui é dirigido a toda a comunidade e população; (2) *a prevenção secundária*, baseada no tratamento e diagnósticos precoces, ou seja, na redução do número de casos, diz respeito ao diagnóstico precoce e a um imediato tratamento de uma determinada afeção, pressupondo a deteção rápida de sintomas ligeiros das doenças, bem como a aplicação de uma terapêutica eficaz; destinada a indivíduos que já estão dentro do problema, isto é, o problema já ocorreu e o principal objetivo é reduzir e atenuar a evolução dos processos detetados numa fase precoce, sendo que as ações se destinam a grupos de risco, em situações de risco; (3) *a prevenção terciária*, que se exprime em reabilitação e inclusão, minimizando os efeitos com reeducação; relaciona-se com a interrupção de um processo patológico e com o esforço para evitar que dele decorra uma perda de capacidade que impeça o indivíduo de se reintegrar na sociedade; acontece com o objetivo de retificar os efeitos já sentidos, numa perspetiva de inclusão e intervenção junto a grupos de risco, quer seja a nível individual numa promoção da capacidade de resolução de problemas e de uma adequação aos outros e ao contexto, quer seja a nível coletivo com a organização, dinamização, desenvolvimento e formação de recursos humanos. Acaba por estar ligada à prevenção primária a fim de evitar reincidências, tendo como o objetivo a reinserção dos já delinquentes (Matos, 2008; Negreiros, Simões, Gaspar & Matos, 2009; Lohr, Melo, Salvo & Silveiras, 2013).

Importa ainda referir uma outra classificação estudada por Gordon (1987), que apareceu posteriormente a esta, e que defende que a intervenção deve ser feita através da avaliação de fatores de risco ligados ao indivíduo, com caracterização que dite a seleção da população. Toma como referência os diferentes grupos-alvo e propõe um modelo que distingue três níveis de intervenção preventiva: (1) *a prevenção universal*, que se destina a toda a população em geral, sem uma análise prévia do risco e onde se considera que todos os indivíduos se encontram no mesmo grau de risco. Pode ter objetivos mais gerais e destinar-se a melhorar os níveis de saúde em geral, ou objetivos mais específicos como a prevenção de

determinados comportamentos de risco, o que explica o facto de que a maioria destas intervenções tem sido aplicada em contexto escolar. (2) A *prevenção seletiva* aplica-se a grupos cuja pertença aumenta a probabilidade de os indivíduos adotarem comportamentos de risco. Têm características específicas consideradas de risco quanto ao desenvolvimento de perturbações tanto emocionais como de comportamento. (3) A *prevenção indicada ou precoce*, focada nos indivíduos com uma clara apresentação de um fator de risco, condição ou especificidade que os leva a estarem em elevado risco de desenvolvimento de uma perturbação emocional ou comportamental. A grande diferença entre a prevenção seletiva, acima mencionada, e este tipo de intervenção preventiva, prende-se com o grau em que o fator de risco é intrínseco ao indivíduo. A prevenção indicada tem como alvo os indivíduos que apresentam particularidades intrínsecas que os põem em risco de vir a desenvolver perturbações emocionais ou comportamentais. É igualmente conhecida como intervenção precoce por ter como objetivo a identificação de sintomas iniciais de perturbações, logo nos primeiros anos de vida, através de programas com o objetivo de travar a trajetória típica do desenvolvimento dessas mesmas perturbações (Matos, 2008; Negreiros, Simões, Gaspar & Matos, 2009; SICAD, 2015).

Anexo a isto, importa ainda, duas formas distintas de prevenção: a *prevenção situacional* – que são as estratégias que se dirigem às circunstâncias e ao meio onde os delitos podem ocorrer, tendo como objetivo impedir a passagem ao ato e, trabalhando na modificação de circunstâncias particulares – e a *prevenção individual* – onde as estratégias adotadas focam-se no indivíduo que apresenta um potencial risco. (Negreiros, 2001).

As intervenções remediativas muitas vezes acabam por suscitar polémicas quanto à sua eficácia, o que leva muitos técnicos a defender cada vez mais a linha da prevenção.

Na intervenção preventiva destacam-se quatro questões: (1) a necessidade de intervenção precoce, (2) a promoção de fatores de proteção dos comportamentos de risco, (3) a envolvimento nos principais contextos de vida, (4) e uma delineação para vários comportamentos-alvo de risco (Simões, 2010).

É possível diferenciar dois níveis de intervenção distintos. O primeiro nível condiz com as abordagens e técnicas que colocam o indivíduo no centro, de forma individual e sem pressupor qualquer alteração no contexto. Já o segundo nível volta-se para uma intervenção centrada no contexto, mais ecológica, que tem como objetivo alterar os cenários em que o

indivíduo está inserido e, conseqüentemente, provocar alterações no próprio indivíduo. É certo que a intervenção é bem mais eficaz quando realizada numa perspetiva mais ecológica e global, isto é, envolvendo o indivíduo, a família, o grupo de pares, a escola, toda a comunidade e até mesmo os órgãos de comunicação social e as políticas governamentais. Em adição, a prevenção é igualmente a intervenção mais económica, mais eficaz e mais fácil de se traduzir em sucesso e funcionar. Assentando em educação e divulgação, pode ser trabalhada como papel das famílias, das escolas e das instituições. Se não houver prevenção será posteriormente necessário um trabalho de tratamento que, sem dúvida, será mais dispendioso, mais difícil e mais demorado de alcançar os resultados pretendidos. O tratamento depende de inúmeras variáveis e as recaídas são algo muito frequente (Feijó & Oliveira, 2001).

Vários são os organismos que assentam os seus programas em ideias de prevenção primária, como é o caso do Conselho da Europa ou da Organização Mundial de Saúde. É importante e necessário um trabalho de prevenção precoce com crianças e jovens dada a sua flexibilidade. Toda uma intervenção preventiva não se deve basear apenas em prevenir crises, mas promover a autonomia de um jovem e a sua capacidade de tomar decisões. É igualmente importante olhar para o contexto e para outros fatores que possam influenciar o adolescente, como é o caso do grupo de pares. A tríade Escola-Família-Comunidade deve ser criada e devem ser fortalecidas as ligações (Simões, 2010).

Matos (1997) conseguiu melhorias significativas ao nível das relações entre colegas e professores através de um programa de intervenção preventivo para crianças de 8 anos de idade e com o objetivo de promover competências de relacionamento interpessoal, que incluía as componentes de comunicação interpessoal, resolução de conflitos e assertividade. Já Dishion & Andrews (1995) expõem uma intervenção destinada à prevenção de comportamentos de risco em adolescentes com elevados níveis de predisposição para tal e com pelo menos influência de quatro fatores, como por exemplo más relações com os pais, desmotivação escolar, problemas de comportamento, uso precoce de substâncias e familiares consumidores. Deste programa de intervenção preventiva que se baseou num projeto de gestão de conflitos com os pais, resultou uma redução de conflitos na família e nos problemas escolares. O Projeto de Desenvolvimento de Seattle (2000) foi criado com base no pressuposto teórico de que uma forte vinculação à família e à escola poderá atuar como um fator de proteção para comportamentos de risco, como o consumo de drogas. Este mesmo projeto incluiu uma intervenção com professores em sala de aula, promovendo competências

de resolução de problemas interpessoais. Tendo sido aplicado em zonas com elevados níveis de criminalidade, verificou-se que os jovens participantes reduziram a frequência de comportamentos delinquentes e consumo de álcool e drogas, bem como quatro anos após o programa, quando comparados com colegas que não participaram no mesmo, apresentaram rendimentos escolares e níveis de realização escolar mais altos e positivos (Matos, Negreiros, Simões, Gaspar, 2009)

Prochaska & DiClemente (1982) desenvolveram um modelo assente em 5 estádios quanto à motivação na intervenção. Voltaram os seus estudos para a toxicodependência, mas facilmente este modelo encaixa noutros comportamentos problemáticos. Foquemo-nos então no modelo. A primeira fase, a fase da pré-contemplação, demonstra uma fase em que não há qualquer vontade e intenção de mudança, pois nem sequer há reconhecimento de algum problema; a segunda fase, a fase da contemplação ocorre quando o sujeito balança entre o reconhecimento do problema e a negação do mesmo; a terceira fase, a fase da preparação, surge como uma reflexão sobre uma possível mudança futura; a quarta etapa, a da ação, ocorre quando o sujeito começa a fazer algo pela mudança; e por fim, a fase da manutenção da ação, quando se consolida efetivamente a mudança comportamental. É importante perceber em que fase se encontra o sujeito antes se iniciar qualquer intervenção.

1.7 Estratégias de Prevenção

A Psicologia Forense e da Exclusão Social é uma fração/especialização da Psicologia que aborda, entre muitas outras coisas, todo o trabalho realizado com os atores sociais em contextos de criminalização, desviância e exclusão social. O psicólogo forense e da exclusão social, como qualquer outro psicólogo de outra área de especialização, deve trabalhar apenas no contexto que lhe compete, pois distingue-se dos colegas pelo saber-fazer e pela habilitação de trabalhar em terrenos e contextos muito específicos. Como tal, apto para trabalhar e intervir junto de grupos em situação de risco, em particular com crianças e jovens com problemas de consumo de substâncias e álcool, delinquência juvenil, abandono e insucesso escolares, entre outros, o psicólogo forense e da exclusão social opera na elaboração de programas de prevenção de comportamentos de risco, intervenção, e promoção de comportamentos e de uma cidadania saudável. Esse trabalho de elaboração de tais programas, a fim de melhorar a vida dos cidadãos desses contextos, deverá ser feito com base numa intervenção juspsicológica e psicoinclusiva. A intervenção juspsicológica tem por base pressupostos da Psicologia e domínios das racionalidades jurídicas; é então necessário não esquecer, aquando da intervenção no campo da delinquência, da forte ligação aos sistemas jurídico-penais, pois as conceções jurídico-legais determinam as medidas de intervenção adotadas, em determinado tempo, em determinado contexto (Negreiros, 2001; Poiares, 2004; 2008).

A heterogeneidade presente na manifestação deste tipo de comportamentos é um dos obstáculos na escolha e identificação de qual a melhor estratégia de intervenção a adotar. A complexidade em trono da intervenção nos comportamentos antissociais e delinquentes, tanto levou a um excesso de intervenção, como a uma ausência de estratégias para lidar e tentar solucionar o problema. As medidas de reabilitação, tratamento e reeducação tornaram-se um aspeto muito importante para a criação dos tribunais de menores, vindo sugerir uma intervenção baseada no princípio de que as medidas de proteção eram as mais eficazes para prevenir a evolução ou reincidência dos comportamentos. Em paralelo com a reabilitação, surge a ideia de medicar os adolescentes que apresentassem estes comportamentos. Assim, o termo terapêutico passa a incluir tanto medidas clínicas como medidas que visem a modificação de comportamentos

Uma das questões mais fundamentais e particularmente difíceis quando se está a trabalhar de raiz num programa na área da prevenção de comportamentos de risco passa pela

definição de critérios que levem à escolha mais adequada do tipo de programa. É essencial definir critérios gerais aquando da adoção de estratégias de prevenção que permitam delinear programas mais eficazes, bem como, ter em consideração o contexto sociocultural em que este será aplicado. Independentemente disso, e segundo Negreiros (2001), podemos identificar três níveis que são fundamentais neste tipo de intervenção, como (1) as estratégias baseadas no desenvolvimento de competências que sublinham a importância de certas competências cognitivas, sociais e comportamentais, designadamente competências sociais e de resolução de problemas, competências de tomada de perspetiva e competências de regulação emocional e autocontrolo, destacando o quão são importantes os processos cognitivos na compreensão e resolução de conflitos; (2) intervenções ao nível da família, pois o ambiente familiar influencia na aquisição de comportamentos de risco; (3) e por último, intervenções em contextos escolares, a fim de promover boas experiências escolares, reforçar o desenvolvimento da ligação criança-escola e diminuir a probabilidade de ingressar em grupos de pares delinquentes.

Podemos assim concluir, de uma forma mais generalizada, que prevenção ou intervenção preventiva é algo que consiste em prevenir o aparecimento e a evolução de comportamentos de risco, através do controlo de fatores e contextos que possam contribuir para a adoção desses mesmos comportamentos; bem como promover comportamentos de cidadania saudável que protejam o adolescente de praticar comportamentos antinormativos.

O objeto da Psicologia da Exclusão Social é a realidade da exclusão e a sua modificação, tendo como objetivo a mudança de comportamentos para evitar a acomodação a uma exclusão protegida. Assim, é necessário captar e conhecer a realidade, planear e desenhar uma intervenção que leve à alteração de comportamentos, e colocar em prática estratégias de prevenção a todos os níveis (Poiares, 2010).

1.8 Desenvolvimento de Programas

A presente investigação tem como objetivo a criação de um programa de prevenção e como tal é fundamental contextualizar algumas das teorias mais importantes subjacentes à elaboração de programas de prevenção.

Nation *et al* (2003), nos seus estudos e revisões bibliográficas identificaram nove características associadas a programas de prevenção eficazes que podem servir como base no planeamento e na implementação de intervenções de prevenção de problemas específicos. As nove características apresentadas foram: programas abrangentes quanto a várias temáticas, não se focando apenas numa; recurso a técnicas e métodos de ensino diversificados; uma calendarização e duração adequadas; baseados em teorias; que permitam oportunidades positivas para estabelecer relações; relevância a nível social; avaliação de resultados; e estando envolvidas equipas multidisciplinares especializadas.

Marques (2005) apresenta-nos uma sistematização de princípios que devem ser tidos em consideração no desenho de programas para a intervenção preventiva quanto ao consumo de substâncias psicoativas; porém, podem estar na base de qualquer programa de prevenção, sendo eles: serem programas culturalmente sensíveis; abrangentes de todo o tipo de substâncias psicoativas; informar acerca das consequências legais e sociais; conter um quadro concetual e metodológico; serem pró-ativos, continuados, de longo prazo, compreensivos, inovadores; adequados à população-alvo; com uso de metodologias interativas; devem ser constituídos por uma equipa técnica e multidisciplinar; apresentar sempre avaliações e utilizar de forma eficiente e adequada o financiamento disponível. A autora expõe um conjunto de princípios específicos para serem tidos em conta na base das intervenções em contexto escolar. Defende que as intervenções escolares devem incluir estratégias de promoção de rendimentos escolares positivos; serem fortalecedoras dos laços entre os alunos e a escola, e reduzirem os fatores de risco que levem ao abandono escolar; acrescenta ainda que devem envolver a família e a comunidade e serem prioritários a adolescentes na faixa etária entre os 11 os 14 anos; os programas devem promover competências pessoais e sociais, aprendizagens académicas e socioemocionais; utilizarem estratégias interativas e conter programas que promovam a participação dos alunos na vida da escola, promovendo igualmente atitudes positivas em relação aos outros e ao seu próprio futuro.

No domínio da prevenção, os estudos epidemiológicos permitem conhecer a dimensão e características do fenómeno e ainda as variáveis que o influenciam significativamente, a nível individual ou global, quanto à população do contexto em questão. Estes estudos são realizados de forma sistemática e destinados a amostras representativas da população que se pretende estudar, sendo realizados numa periodicidade que permita um grau de comparação ao longo do tempo e entre diferentes regiões geográficas. Com isto, permitem a análise da evolução do fenómeno e contribuem para a avaliação das medidas que intervenção e prevenção que tenham sido implementadas. Uma outra técnica utilizada para avaliar a situação, ou seja, o território ou a população em causa, antes de qualquer intervenção, são os diagnósticos rápidos. Caracterizam-se por envolverem menos recursos e por permitirem uma análise de resultados em pouco tempo. É certo que são menos extensivos e rigorosos, mas quando são integrados com a informação disponível através de outros métodos, permitem uma rápida caracterização da situação e podem ser excelentes auxiliares de compreensão e intervenção. Falamos da utilização de instrumentos como entrevistas, observações ou pequenos questionários (Marques, 2005).

A prevenção é um nível de intervenção técnico-científico que, de uma forma geral, podemos entender como sendo um processo de implementação de ações que visam a modificação e a melhoria de vida de um ou mais sujeitos. Dotando-os de competências pessoais e sociais, promovendo saúde e bem-estar nas populações, a prevenção passa por uma promoção dos fatores protetores e por um decréscimo dos fatores de risco. Deve ser posta em prática através de uma rede de domínios e contextos, nomeadamente do indivíduo, da família, da escola e da comunidade (Marques, 2005).

Olhando para esta perspetiva, importa por fim mencionar o modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987), que nos permite compreender as conexões e desconexões entre os principais intervenientes do processo de socialização e crescimento, nomeadamente a família, a escola e a comunidade. Este modelo é imprescindível de ser estudado quando se tem como objetivo avaliar o dinamismo das interações entre indivíduos em diferentes momentos do seu ciclo vital. Sendo objetivo desta investigação criar um programa de prevenção eficaz para determinada população-alvo, é importante ter em atenção os pressupostos deste modelo de Bronfenbrenner. O autor presume que toda a experiência de vida de um sujeito ocorre em contextos como se fossem estruturas encaixadas umas dentro das outras e propõe a interação entre quatro níveis ambientais complexos: (1) o microssistema, o sistema ecológico mais

próximo que inclui a família, a escola e a vizinhança mais próxima; (2) o mesossistema, que se traduz no conjunto de relações entre dois ou mais agentes do microssistema, como por exemplo as relações família-escola; este sistema aumenta sempre que o sujeito se introduz num novo contexto; (3) o exossistema que compreende os recursos sociais da comunidade, que mesmo não incluindo a pessoa no seu desenvolvimento, vão influenciar o que acontece no seu ambiente mais próximo, como é o caso do trabalho dos pais, da rede de apoio social e da comunidade em que a família está inserida; e por fim (4) o macrossistema que é composto pelas crenças, ideologias políticas, cultura, valores, normas e acontecimentos históricos, que vão influenciar a forma como uma criança é educada, mesmo sendo este o sistema mais distante da pessoa. Abrange toda a comunidade em que os outros três sistemas estão inseridos (Bronfenbrenner, 1987; Poletto & Koller, 2008).

Independentemente dos microssistemas nos quais um adolescente está inserido, o seu desenvolvimento saudável depende principalmente das interações existentes. Interações essas que se esperam saudáveis, equilibradas e positivas, pois relações abusivas e negligentes, com privações relacionais ocorrem em todos os contextos, a todos os níveis (Poletto & Koller, 2008).

É objetivo desta investigação trabalhar, em contexto escolar, uma intervenção ao nível dos três primeiros sistemas supracitados, através de um programa de prevenção de comportamentos de risco e promoção de comportamentos saudáveis que, para alguém se capacitar o indivíduo de competências que favoreçam o seu desenvolvimento, permita uma ligação estreita e positiva entre a família e o ambiente escolar, bem como envolva toda a comunidade escolar nesta transformação. O macrossistema não entrará na esfera da presente investigação pois não cabe na economia do programa que se pretende desenhar.

PARTE B – LEGITIMAÇÃO DO PROGRAMA

2.1 Comportamentos de Risco em Contexto Escolar

O desenvolvimento e o crescimento de um jovem, considerados normativos, levam a que a adolescência se transforme numa etapa de procura de autonomia e independência da família, uma maior associação e ligação com os pares, bem como todas as alterações psicológicas e fisiológicas que ocorrem. É toda esta panóplia de mudanças que leva o jovem a experimentar novos comportamentos e, conseqüentemente, aqueles que são considerados de risco, a fim de serem aceites pelos pares, ganharem autonomia dos pais ou simplesmente manifestarem a sua rejeição pelas normas e valores da sociedade. É certo que alguns comportamentos de risco são saudáveis e adaptativos para o adolescente e, como tal, importa identificar como comportamentos de risco todas as condutas negativas que constituem ameaça à saúde e ao bem-estar dos jovens (Simões, 2005).

O consumo de álcool, o consumo de substâncias, a toxicodependência, os comportamentos antissociais, os delitos e os problemas com a justiça, ações violentas e práticas sexuais de risco são apenas alguns dos comportamentos de risco a ter em consideração. Os comportamentos desviantes podem ser apenas experiências para ultrapassar a adolescência, mas é certo que também podem ser antecedentes de condutas graves e de uma carreira no crime. Como tal devemos ter muito cuidado e atenção (Nunes *et al.*, 2015).

Os comportamentos de risco podem então ser analisados de duas perspetivas diferentes. De um lado, a noção de que são algo exploratório e até mesmo saudável, onde estão presentes os comportamentos associais que se destinam a conviver, cooperar, reunir, partilhar, ingressar um grupo; e, de outro, o conceito de que são comportamentos fortemente ameaçadores da saúde, sejam a curto ou longo prazo (Simões, 2005).

O aumento da escolaridade obrigatória pode ser visto como um fator de influência do aumento da indisciplina em contexto escolar, pois tornou-se obrigatória a convivência entre jovens com expectativas, interesses, saberes e culturas tão diferentes. A escola é o reflexo da sociedade e desmembrando esta ideia podemos perceber que os alunos que a frequentam são o resultado da educação que trazem de casa e da que lhes é dada na escola, isto é, do contexto onde estão inseridos familiarmente e escolarmente. É necessário avaliar muitos fatores para perceber os comportamentos de risco que ocorrem no contexto escolar.

Se crianças motivadas e interessadas forem estimuladas em casa, os seus resultados serão mais positivos do que os dos alunos que saem da escola e ninguém se interessa por eles

e que acabam por assistir ou ser vítimas de violência em meio familiar. Isto leva também a que olhem para a escola como local de afirmação e demonstrem indiferença pelo rendimento escolar, que acaba por ser muito negativo, e passem a aproveitar o horário escolar não para trabalhar, mas para arranjam confusão com outros colegas ou terem comportamentos muito desadequados.

A violência nas escolas portuguesas tem vindo a aumentar nos últimos anos. Outrora locais seguros e tranquilos, as escolas deixam de ser vistas desse prisma e instalam-se a insegurança e agitação, o que toma as atenções e gera uma preocupação da comunidade, da opinião pública, da opinião política, e dos *media*, bem como e especialmente da comunidade educativa, nomeadamente professores, auxiliares e encarregados de educação. Muito mais do que local de ensino de matérias e cumprimento de programas curriculares, seria expectável que os alunos aprendessem regras de cidadania e respeito pelos outros. Todavia, assistem a agressões físicas e psicológicas contra alunos, professores e auxiliares, ocupando tanto o papel de vítima como o de agressor. Quanto mais novos, mais propensão têm para se tornar vítimas, sendo que com a idade essa tendência e frequência acabam por diminuir. Muitas vezes, o papel é duplo, ou seja, assumem o papel de vítima e o de agressor alternadamente, não esquecendo ainda os jovens que assumem o papel de observadores e adotam uma postura passiva (Matos, 2010; Poiares, 2010).

A violência escolar pode ser vista em três grandes tipos, extensões: a física, a psicológica e ambas. A física quando há agressões por força física ou recorrendo a objetos; a psicológica quando se trata de agressão verbal, insultos, humilhações; e ambas quando a violência física e a psicológica ocorrem simultaneamente e ganham a expressão já tão conhecida de *bullying*.

Este tipo de comportamentos é a forma que as crianças encontram para chamar à atenção. Muitas vezes são miúdos que vão para a escola sem nenhum tipo de apoio por parte da família e que vivem com um enorme sentimento de rejeição, tentando assim ter a atenção de alguém, mesmo que de forma negativa. Tornam-se crianças desconfiadas, pois diversas vezes já sofreram rejeições, e agora evitam qualquer aproximação que leve novamente a esse sentimento (Matos, 2010).

As dificuldades de aprendizagem são outro motivo que leva alunos a desinteressarem-se pela escola e a entrarem em rotas de abandono escolar. Sozinhos não conseguem, em casa

ninguém se preocupa e, devido ao comportamento, muitos são os professores que se desinteressam, quando a atitude deveria ser a contrária e a motivação deveria ser redobrada.

Várias são as condições relacionadas com a escola que estão associadas à probabilidade de um adolescente iniciar ou não o consumo de substâncias. Podemos destacar a ligação de um adolescente ao contexto escolar: uma ligação positiva pode ser um fator inibidor dos consumos. Um estudo de Bonny *et al* (2000, *cit in* Simões, 2005) traduz isso mesmo ao aferir que os estudantes com maior e melhor ligação à escola encontram-se com melhores estados de saúde e menores consumos de álcool e tabaco. O fato de apresentarem uma boa ligação com a escola leva a bons rendimentos escolares e a bons comportamentos, bem como os jovens a focar a sua atenção nos trabalhos da escola e nas atividades extracurriculares, deixando-lhe pouco tempo e criando até mesmo desinteresse pela adoção de comportamentos desviantes.

2.2 Prevenção em Contexto Escolar: alguns exemplos

Atualmente, os alunos passam cada vez mais tempo no meio escolar. Mais de metade das suas horas diárias são passadas na escola e, como tal, esta deve ser vista como um dos locais mais favoráveis à implementação de programas que visem a proteção e prevenção de comportamentos de risco. Quanto maior e mais positivo for o sentimento de ligação à escola, maior será a influência desta em vários aspetos, como a sensação de sucesso alcançada num bom aproveitamento escolar, a recusa ao consumo de substâncias e a precaução quanto aos comportamentos de risco (Camacho *et al.*, 2010).

Face aos estudos realizados na última década no nosso país, percebeu-se que uma intervenção na comunidade educativa que abranja os alunos, as famílias, a comunidade educativa e o grupo de pares é mais benéfica. A tríade família – escola – grupo de pares são contextos com máxima importância na prevenção de comportamentos entre adolescentes; a probabilidade da ocorrência de comportamentos disruptivos e violentos aumenta caso haja negligência, conflitualidade ou desvantagens económicas por parte de um destes grupos. A exposição a acontecimentos traumáticos poderá igualmente aumentar a probabilidade da ocorrência de comportamentos de violência ou o aparecimento de perturbações. Estima-se que cerca de 50% dos transtornos mentais têm início na infância ou na adolescência e que muitos são os adolescentes em contexto escolar que precisam de tratamento psicológico (Matos, 2010; Lohr, Melo, Salvo & Silveiras, 2013).

O sentimento de coesão na comunidade local e escolar é um fator primordial no reforço de sentimentos positivos como a confiança e a participação social (quer na comunidade local quer na escolar) em atividades como por exemplo o voluntariado ou atividades extracurriculares. Ambas são vantajosas na obtenção de apoio dos adultos, bem como no desenvolvimento de competências de liderança e tomada de decisão (Matos, 2010)

A escola tem o papel de ensinar os jovens a viver, dando-lhes estabilidade, segurança e exemplos significativos para aprenderem a lidar com o caos social e as pressões impostas pela sociedade (Silva, 2008).

Várias são as medidas que vão sendo desenvolvidas e aplicadas ao longo dos anos numa linha de prevenção, inclusão e promoção do sucesso educativo. Podemos destacar cinco medidas implementadas pela Direção-Geral da Educação:

Os *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária* (TEIP) – sabendo da influência dos contextos sociais onde as escolas se inserem, como fatores potenciadores de risco e insucesso escolar, foi criado o programa TEIP. Sendo uma iniciativa governamental, destina-se a escolas ou agrupamentos de escolas situados em territórios caracterizados pela pobreza e exclusão social onde a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolares são muito evidentes. A maioria dos alunos pertence a grupos de risco quanto à exclusão social e pobreza, oriundos maioritariamente da etnia cigana, imigrantes ou filhos de imigrantes cuja língua materna não é a portuguesa; ou oriundos de famílias em situações de risco, nomeadamente pobreza, desemprego ou dependências. Atualmente o Programa TEIP está presente em 137 agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas e tem como principais objetivos a redução da indisciplina e a promoção do sucesso educativo de todos os alunos. Este programa assenta na tríade Escola – Comunidade – Família, tentando intervir em todos os contextos e preocupando-se com a capacitação dos atores de cada um. Constituem-se equipas multidisciplinares que envolvem psicólogos, técnicos de serviço social, professores, assistentes operacionais. São estas equipas que vão articular com os professores e diretores de turma, desenvolvendo um trabalho de ligação e proximidade com os alunos e as suas famílias. Realizam-se ações de formação e sensibilização; qualificações escolares/profissionais; faz-se um grande investimento na melhoria das aprendizagens, pois sabe-se que um dos principais preditores do abandono escolar é o elevado número de repetências do aluno. A gestão e organização da escola são trabalhadas no programa de forma inovadora, clarificado o papel e responsabilidade dos diversos níveis de gestão/organização da escola. São delineados planos de melhoria, e estão sempre presentes sistemas de monitorização e avaliação, que permitam refletir sobre as práticas e sempre que necessário reorganizar/reajustar. A população-alvo a que se destina este programa de prevenção de comportamentos de risco e promoção de uma cidadania saudável insere-se num agrupamento de escolas TEIP.

O *Projeto Fénix* foi criado no Agrupamento Campo Aberto, Beiriz, e passa por consolidar saberes. Mais do que travar o insucesso, o projeto pretende qualificar o sucesso dos alunos, através da criação de turmas Fénix, também chamadas de «ninhos», onde temporariamente são integrados alunos que precisam de um maior apoio individualizado que respeite o seu ritmo. Quando o seu nível de desempenho atinge os objetivos, o aluno regressa à turma de origem. Paralelamente, são igualmente criados «ninhos» para os alunos com elevadas taxas de sucesso, a fim de permitir um desenvolvimento de excelência. Este projeto

pretende não sobrecarregar os alunos com tempos extra de apoios educativos, criando igualmente condições para melhorar o seu rendimento académico.

A «*Turma Mais*» caracteriza-se pela utilização de pedagogias diferenciadas e formas diversificadas de organização da turma, permitindo um trabalho de colaboração com parcerias pedagógicas. Esta medida passa pela criação de uma turma onde os alunos não são fixos, mas sim provenientes de outras turmas; a «*Turma Mais*» é então constituída por alunos do mesmo ano letivo, com dificuldades nas mesmas áreas e que temporariamente trabalham juntos. Os alunos vão ou não fazendo parte deste grupo *Mais*, consoante a sua evolução e aquisição do ritmo semelhante ao da sua turma “mãe”. Esta pode ser encarada como uma medida preventiva, interventora ou compensadora, consoante o tipo de aluno, sendo que o seu objetivo é levar os alunos a beneficiar de um apoio mais próximo e mais individualizado; mais harmonioso em termos de ritmo de aprendizagem, e sem sobrecarga para os alunos, pois a «*Turma Mais*» decorre com uma carga horária igual à da sua turma de origem.

O *Programa Integrado de Educação e Formação* (PIEF), é uma medida com carácter temporário e excecional, destinado a jovens entre os 15 e os 18 anos, que se encontram em risco e/ou perigo de exclusão social. O grande objetivo é promover a inclusão, combatendo o abandono escolar e promovendo competências do 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico. Este programa dispõe do apoio de um técnico que deverá ser da área da Psicologia, serviço social ou educação social que acompanha individualmente os alunos e as suas famílias.

Os *Percursos Curriculares Alternativos* (PCA) aplicam-se a alunos do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico com dificuldades de aprendizagem, história de insucesso escolar e risco de abandono escolar, elevada desmotivação, baixa autoestima, falta de expectativas quanto à escola e ao futuro, bem como um desencontro entre a cultura de origem e a escolar. O objetivo aqui é garantir oportunidades de sucesso escolar, sendo a oferta constituída por uma componente de formação geral, uma de formação complementar e uma de formação vocacional (DGE, 2015). O PIEF e os PCA são duas medidas igualmente presentes no agrupamento de escolas a que se destina este trabalho de investigação.

Todas estas medidas são programas de discriminação positiva criados para a luta da exclusão escolar e social. É certo que o insucesso escolar pode criar uma barreira contra melhores rendimentos escolares e, conseqüentemente, contra um futuro melhor e mais prestigiado; o insucesso escolar promove a exclusão escolar e igualmente exclusão social.

Estes programas permitem a adoção de um novo modelo de gestão das escolas que, ao proporcionar maior autonomia aos estabelecimentos de ensino, permite chegar de forma mais individualizada aos alunos e ao contexto em que a escola está inserida. As escolas têm mais autonomia e liberdade que permitem um ensino mais individualizado e especializado quanto às necessidades de cada aluno. Para além de permitirem uma oferta escolar adequada ao contexto em que se inserem, os programas preveem a criação de parcerias com outras áreas como a saúde, ação social e formação profissional; apoiando assim os alunos no seu percurso escolar, melhorando os seus resultados e reduzindo o abandono e insucesso escolares, permitindo ainda o apoio na transição da escola para a vida ativa e profissional. A escola deve ser vista como um agente educativo central na vida dos seus alunos e de toda a comunidade de onde estes são provenientes.

O modelo pedagógico tradicional que se baseia na apresentação dos conteúdos programáticos por parte dos professores, e onde os estudantes tiram notas e seguem-se pelos livros, está a ser alterado com a implementação destas medidas. Inova-se também nos métodos de ensino, primando por técnicas que recorrem mais a trabalhos em equipa, projetos, resolução de problemas e debates, bem como apresentações, tanto à turma como a toda a comunidade escolar. Tudo isto permite promover e capacitar os alunos de competências essenciais na sua educação e no seu desenvolvimento. É igualmente importante apostar na formação dos professores e não esquecer que o objetivo central destas medidas passa pelo sucesso escolar, sendo este muitas vezes colocado em segundo plano e circunscrevendo estes programas a uma população cada vez mais homogénea, oriunda de classes sociais desfavorecidas, acabando assim por aumentar a estigmatização e as rotas de exclusão (Ferraz *et al.*, 2014).

Uma outra iniciativa no âmbito da prevenção e conjunta dos Ministérios da Administração Interna e da Educação é o Programa Escola Segura. Este programa tem como principais objetivos, e em apoio com a comunidade escolar e local, garantir a segurança, prevenindo e reduzindo a violência, comportamentos de risco e incividades; melhorar o sentimento de segurança no meio escolar e na comunidade envolvente (PSP, 2015).

Existem inúmeros programas de prevenção, nas várias etapas da prevenção, aplicados pelo Ministério da Educação e Ciência ou por organizações sem fins lucrativos. Atualmente, a responsabilidade social das grandes empresas também as leva a adotar planos de prevenção como é o caso do «Super-Gang dos Frescos», um projeto desenhado pelo *Lidl* em parceria

com a Direção-Geral de Saúde, o Programa Nacional de Promoção da Alimentação Saudável e a Direção-Geral de Educação, que visa promover a alimentação saudável no país, especialmente em escolas. Nos supermercados *Lidl* é possível ir juntando pontos que ao encherem uma caderneta dão direito a um peluche. Peluches esses em forma de alimentos: o cogumelo, o figo, a maçã, a ervilha, o tomate, o pimento amarelo, a laranja e o mirtilo juntam-se para destacar a importância na adoção de uma alimentação saudável, aliada à prática de exercício físico. Cumulativamente, serão desenvolvidas atividades e ações de sensibilização em 60 escolas do 1º ciclo do Ensino Básico de norte a sul do nosso país com o intuito de incentivar o consumo de frutas e legumes; e ainda um jogo que pretende ensinar as crianças sobre que alimentos privilegiar quando vão às compras com os pais. Na mesma linha existe o Regime da Fruta Escolar, uma iniciativa de âmbito europeu com o objetivo de promover hábitos de alimentação saudáveis através da distribuição gratuita de hortofrutícolas a todos os alunos do 1.º ciclo do ensino básico (DGS, 2015).

O grande objetivo destas campanhas de sensibilização e prevenção passa pela adoção de uma alimentação saudável aliada à prática de atividade física regular. Estas medidas motivadoras, através de ações lúdicas e pedagógicas – deixando de lado as medidas proibitivas e penalizadoras – vão educar e incentivar as crianças e jovens a adotarem estilos de vida mais saudáveis e sustentáveis, com mensagens adicionais quanto à higiene oral ou à importância de ingerirem determinadas vitaminas, por exemplo. Indiretamente, conseguem ainda chegar aos pais ou encarregados de educação através dos jogos que ensinam e convidam a que joguem em casa, bem como levam os jovens a incentivar os cuidadores a adotarem igualmente estilos de vida saudáveis.

2.3 Estratégias de base ao desenvolvimento do programa *Alinhas*?

Tendo a intenção de criar um programa de prevenção e promoção de comportamentos saudáveis para jovens adolescentes, torna-se essencial ter em atenção aspetos fulcrais nas técnicas utilizadas, que vão ao encontro das exigências dessa faixa etária, como as necessidades, tanto as reais como as sentidas, a escolha das temáticas, e a forma como são abordadas ao longo do programa. A adolescência, tal como já vimos, é uma fase muito complexa e onde se adquirem competências através dos exemplos apreendidos. Os adolescentes lutam pela autonomia, amadurecem e desenvolvem relações interpessoais mais maduras. É essencial ser sempre um exemplo positivo para estes jovens e desenhar um programa que os motive na adoção de tais comportamentos. A motivação é um fator fundamental em qualquer trabalho com adolescentes e, por isso, deverão as técnicas adotadas na construção de qualquer trabalho de intervenção, assumir dinamismo, motivação e empenhamento.

Com isto, o presente estudo baseia-se nos pressupostos da intervenção preventiva e comunitária. A Psicologia Comunitária surgiu em 1965 e define-se através de três pressupostos: a intervenção ao nível da prevenção primária, a intervenção ao nível da comunidade e a intervenção como mudança. A criação de serviços que se adequem a populações postas à margem socialmente, bem como o desenvolvimento de técnicas inovadoras e estratégias de *empowerment*¹, são alguns dos focos da Psicologia Comunitária que vão ao encontro do pretendido. Os psicólogos desta área trabalham no sentido de melhorar o estado psicológico dos indivíduos e de toda a comunidade onde se inserem, sendo esta vista como um todo e esta perspetiva como algo longitudinal. A intervenção social, em paralelo com a intervenção comunitária, terá de ter em conta pressupostos como o objetivo da intervenção, o estado em que se encontra inicialmente, o tipo de mudança pretendida, os objetivos e/ou metas a alcançar, em que âmbito se aplica, as técnicas/estratégias utilizadas e por fim a duração (que deverá ser longa) (Ornelas, 1997).

Da Psicologia Comunitária nasceu um novo ramo da Psicologia: a Psicologia Preventiva. Mesmo aparecendo muitas vezes em simultâneo e enquadradas, a Psicologia Preventiva visa a otimização do desenvolvimento humano; a redução de fatores de risco; a

¹ *Empowerment* traduz-se no processo através do qual um sujeito consegue alcançar o controlo de determinadas situações a fim de dar um rumo à sua vida, ou seja, é um constructo que reúne forças e capacidades individuais para a mudança (Dias, 2010).

promoção de saúde e bem-estar; tendo como principais objetivos fazer com que a prevenção primária assuma uma promoção do desenvolvimento humano mais harmonioso e equilibrado. Esta diz respeito à

“(...) natureza daquelas capacidades, competências e características dos indivíduos e àqueles aspetos do meio físico e social que se relacionam com a vulnerabilidade diferencial e resistência ao desenvolvimento de disfunções somáticas ou psicológicas, de um indivíduo ou população, e quais os que facilitam resultados adaptativos, a competência e o bem-estar” (Felner *et al.*, 1983).

A fim de proporcionar uma melhor compreensão sobre os efeitos de variáveis pessoais e ambientais nos processos de adaptação e desadaptação, a intervenção preventiva necessita de investigações sobre fatores de risco e a vulnerabilidade/invulnerabilidade dos sujeitos que os vivenciam. Assim sendo, este ramo científico prende-se com uma outra área: a Psicopatologia do Desenvolvimento. Esta surge para estudar desordens psicológicas como desvios ao desenvolvimento normal, levando a uma melhor compreensão da interação de fatores pessoais, sociais e ambientais no aparecimento de uma perturbação mental.

A Psicologia Preventiva relaciona-se ainda com outras ciências como a Política e a Sociologia, na ligação estreita aos conceitos de mudança; competências cognitivas, afetivas, sociais e comportamentais ligadas ao ajustamento psicológico; bem como o efeito a longo prazo de programas de intervenção. Com isto, é claro que a Psicologia Preventiva prende-se muito com a prevenção e como tal o presente programa recorre aos seus pressupostos (Felner *et al.*, 1983; Silva, 2014).

As escolas, num ambiente que deve ser de aprendizagem, mantêm um contato prolongado com as crianças e os jovens, estando dotadas de professores, educadores e auxiliares que devem servir de exemplo e referência. É de consenso alargado a opinião de que as escolas representam um local de excelência na mudança de comportamentos, na medida em que emerge numa idade precoce, num período de desenvolvimento e formação. Claro que a escola não deve estar sozinha nesta tarefa da educação para uma cidadania saudável. As famílias são essenciais. Tal como toda a comunidade local (Capucha, 2007; Ferreira, 2014).

A educação para a saúde deve ser feita nos vários contextos educativos onde a criança está inserida, num olhar de continuidade, na escola, em casa e até mesmo na «rua» (Sousa & Batista, 2007). É importante adotar estratégias e abordagens educacionais ligadas ao desenvolvimento de competências, tanto na escola como no meio familiar, a fim de promover mais eficazmente essas mesmas competências. Logo, é sem dúvida fundamental informar os pais e/ou os educadores e dotá-los de capacidades que promovam relações interpessoais e de gestão de conflitos sem recorrer à violência (Matos, 2010).

A escola deve então preconizar abordagens educacionais focadas no desenvolvimento de competências, simultaneamente para os alunos e para as suas famílias, que passem pela aquisição de competências, gestão das emoções, autonomização sem recurso à violência; aprendendo que situações de confronto e conflito interpessoal são possíveis de se resolver através de comunicação interpessoal, de afirmação não violenta, de autonomia e autoeficácia. Toda esta envolvimento dos vários agentes educativos aumenta o sucesso da promoção da saúde e da adoção de estilos de vida saudáveis. A promoção da saúde traduz-se então pela criação de condições que possibilitem aos indivíduos controlar a saúde e a dos grupos onde estão inseridos, bem como agir sobre os fatores que a influenciam. Esta é então uma tarefa que compete a todos os agentes que influenciam um sujeito, nos diversos contextos onde este se insere, e onde podemos destacar a família e a escola, implicando inevitavelmente toda a comunidade (Sousa & Batista, 2007; Matos, 2010; Ferreira, 2014).

No âmbito de tudo o que foi expresso anteriormente, na elaboração deste programa elegeu-se também o recurso à educação por pares, uma vez que muitos autores defendem que vários dos comportamentos de risco aprendidos podem igualmente ser desaprendidos. Dada a população-alvo ser precisamente de jovens adolescentes, teve-se isso em causa. A adoção de dinâmicas interpares está estreitamente ligada com a promoção de um estilo de vida saudável, pois é através da troca de experiências e saberes que se promove uma reflexão e ação conjunta sobre determinadas questões que lhes dizem respeito (Sousa & Batista, 2007).

Tal como mencionámos anteriormente, o grupo de pares pode constituir-se um fator de proteção ou um fator de risco na adoção de certos comportamentos durante a adolescência. As relações entre um adolescente e o grupo de pares vão ditar o aparecimento ou o desenvolvimento de determinados comportamentos, quer sejam saudáveis ou de risco. Os grupos representam um meio de troca de informações e vão permitir a integração do adolescente em vários contextos (Matos *et al.*, 2009).

Roth & Brooks-Gunn (2000, *cit in* Matos *et al* 2009) adotam a sigla «FRIEND» para explicar vários conceitos que estão na base da influência positiva ou negativa de um grupo de pares quanto ao desenvolvimento de certos comportamentos: *Friendship* – Amizade que, sendo algo fundamental nesta faixa etária, influencia de forma positiva ou negativa; *Resisting* – Resistir, é necessário dotar os jovens de capacidade de escolha para que consigam superar a pressão e terem capacidade de autonomia e decisão; *Interests* – Interesses, na adolescência os adolescentes aproximam-se por interesses que poderão ser o início de novas amizades; *Examples* – Exemplos uns para os outros; *Numbers* – Números, existe um elevado número de profissionais qualificados para trabalhar na associação de comportamentos de risco; *Deviant* – Desvio, convém ter sempre em atenção o trabalho a nível individual, pois o jovem pode estar integrado num grupo desviante e fará sentido trabalhar de forma mais abrangente.

A escola deve assumir a promoção da saúde como algo do seu quotidiano e normal funcionamento, valorizando a interação dinâmica entre o corpo, os afetos, as emoções, a relação com o outro e com o mundo (Sousa & Batista, 2007). Muito mais do que um contexto favorável na aplicação de programas de prevenção, a escola conquista igualmente uma capacidade de solidificar o aprendido através de diálogo, da discussão de ideias e do treino de competências em contexto grupo de pares.

A promoção da saúde também se faz através do desporto. Muito mais do que prevenir obesidade e promover um estilo de vida mais ativo e saudável, o desporto contribui para a construção da autoimagem e da identidade de um jovem e previne os consumos de substâncias, quer legais quer ilegais. O desporto em contexto escolar possibilita o estabelecimento de vínculos entre a prática regular da atividade física e uma alimentação saudável, e a solidariedade entre pares. Muito mais do que isso, a prática da educação física tem espaço para explorar expressividades, criatividade e comunicação. O trabalho de cooperação e o sentimento de grupo podem igualmente ser desenvolvidos através de jogos, dança e ginástica por exemplo. Um desporto de grupo é algo muito eficaz no estabelecimento de regras e no sentido de união entre pares. Mais interessante do que trabalhar apenas a condição física, é trabalhar o indivíduo através de experiências educacionais que este possa incorporar na sua vida diária, muitas vezes sem dar conta disso (Ribeiro, 2014).

Em adição ao desporto, importa dar relevância às artes, como por exemplo ao teatro, à música ou à escrita, integrando-as nos programas de prevenção, por se apresentarem como ferramentas eficientes, na exploração das próprias descobertas, tornando-se um exercício

constante de superação a resistências e adversidades. As artes trabalham muito a criatividade e a imaginação; desenvolvem o raciocínio, pensamentos e maneiras de estar sobre inúmeros assuntos. Muitas vezes os jovens mostram-se reticentes em experimentar algumas artes performativas por se sentirem incapazes, por timidez e, principalmente, por medo de serem gozados pelos pares. Contudo, a integração e a socialização são uns dos benefícios observados mais rapidamente aquando do início destas atividades, assim como um meio informal de ensino do respeito pelo outro, pelo espaço do outro e do trabalho em grupo. A tudo isto, acrescem ainda os benefícios físicos, que, por exemplo, a dança ou o teatro trazem ao adolescente, pois acabam por integrar atividade física que alonga, relaxa, trabalha a flexibilidade, dá força, estimula os reflexos, e trabalha a coordenação motora e a agilidade. As experiências que envolvem desporto ou qualquer tipo de atividade física promovem, de facto, o compromisso e a adesão a uma vida ativa, facilitando o desenvolvimento moral e social, a competência motora, as autopercepções e os afetos positivos dos adolescentes. É inegável a importância das relações entre pares no desenvolvimento e sucesso da atividade física e das artes performativas, pois motivam-se mutuamente e trabalham muito em grupo (Ribeiro, Rodrigues, Carvalho, 2015).

Resta apenas clarificar que as competências adquiridas tanto através de um desporto como de um jogo ou de artes performativas, demoraram o seu tempo até serem consolidadas para outras áreas que não essas. É importante ter isso em atenção, pois só o facto de já terem sido consolidadas e adotadas como competências em determinado contexto de vida, traduzem uma enorme conquista para o sujeito (Ferreira, 2014).

Não importa tentar perceber se os adultos e idosos de hoje em dia, quando eram jovens, fumavam ou bebiam mais do que os atuais jovens; se consumiam mais ou menos substâncias. Pois a verdade é que enquanto houver crianças e jovens a beber, fumar e consumir substâncias psicoativas, estamos perante um problema grave para essas crianças e jovens, bem como para o futuro da sociedade. É importante tentar evitar, ou pelo menos minimizar os riscos de que aconteça, sem criar fobias nos jovens ou alarmismos em toda a sociedade. É necessário ajudar os adolescentes a ouvir e a pensar pelas suas próprias cabeças, adquirindo a capacidade de autoescolha e, nenhum sítio é melhor do que a escola para a aquisição desta capacidade de triagem e escolha de comportamentos, ou seja, do pensamento crítico, da capacidade de escolha, da autonomia (Capucha, 2007).

Todo este trabalho de promoção da saúde traduz-se então pela criação de condições que possibilitem aos indivíduos controlar a sua saúde e a dos grupos onde estão inseridos, bem como agir sobre os fatores que a influenciam. Esta é então uma tarefa de todos os agentes que influenciam um sujeito, nos diversos contextos onde este se insere e onde podemos destacar a família e a escola, implicando inevitavelmente toda a comunidade (Ferreira, 2014).

PARTE C – METODOLOGIA DO PROGRAMA

3.1 Metodologia

A presente investigação destinou-se à criação de um programa de prevenção secundária, uma vez que já tinham sido sentidos e presenciados alguns comportamentos de risco por parte dos alunos. Este mesmo programa aponta para a prevenção de comportamentos de risco e para a promoção de uma cidadania saudável. A intervenção preventiva tem como objetivo dotar indivíduos e/ou grupos específicos, de conhecimentos e competências que promovem a aprendizagem para gerir os desafios derivados da adoção de comportamentos de risco. Tem ainda como finalidade reduzir a presença de fatores de risco e promover a presença de fatores de proteção, aplicando-se nos domínios do indivíduo, da família, da escola e de toda a comunidade (SICAD, 2015).

Foi nas últimas décadas do século XX que a Psicologia, através da influência de outras áreas de estudo como a Antropologia, a Educação, a História e a Sociologia, passou a ter o Homem como seu objeto de estudo, um ser histórico e social. Com isto, nasceu a necessidade de se criar um método de investigação que abrangesse este objeto, bem como as suas ligações com o contexto em que estivesse inserido. É então que a Psicologia entra para a área das Ciências Humanas. Podemos considerá-la ciência, na medida em que analisa os processos psíquicos e os comportamentos do Homem, não através do senso comum, mas através do método científico, caracterizado como rigoroso, metódico, sistemático, empírico, replicável, analítico e cumulativo; sendo a sua função primordial a compreensão, exposição, explicação, previsão e controlo de comportamentos humanos. Enquanto ciência, a Psicologia tem igualmente como objetivo a descrição, explicação, predição e controlo do comportamento humano. Acresce ainda a observação que pode ser feita por dois métodos: o quantitativo e o qualitativo. O primeiro está ligado à matemática, havendo uma análise de dados e uma interpretação de resultados; os estudos quantitativos têm de obedecer a critérios de cientificidade, como a validade, a confiabilidade, a generalização e a possibilidade de transferir os resultados. Já o método qualitativo aprofunda a complexidade dos fenómenos e “(...) trabalha com valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões” (Silva, 2010, p. 6), descrevendo, compreendendo e explicando a realidade que está a ser estudada. Na Psicologia este método é muito utilizado pois permite, através de diálogos com o investigador, este ficar a conhecer mais pormenores, como por exemplo, sentimentos ou o porquê de determinados comportamentos (Almeida, 1997; Silva, 2010).

A verdade é que o método quantitativo e o método qualitativo devem aparecer juntos, numa ideia de complementaridade, tal como aconteceu na presente investigação. A utilização do método quantitativo permitiu caracterizar a população-alvo do programa através da aplicação do Questionário Silva (2015; presente no apêndice II), e o método qualitativo possibilitou uma compreensão de tudo o que não é quantificável, através da observação e de conversas informais com a psicóloga do agrupamento de escolas.

Antes de iniciar qualquer trabalho de intervenção é crucial conhecer e avaliar a realidade e o contexto, para se tornar possível interpretá-lo e atuar. É indispensável captar necessidades, pois sem esta avaliação o trabalho pode ser ainda mais negativo do que a situação em si. Independentemente de algumas necessidades serem universais (o beber água ou ingerir alimentos, por exemplo), a intervenção deve focar-se nas necessidades da população-alvo: tanto nas sentidas como nas reais, conjugando-as a fim de desenhar a intervenção e tornar possível uma planificação e posterior aplicação do programa; os objetivos, as ações e os métodos devem ser focalizados e distintos de população para população. A Intervenção Juspsicológica, em Psicologia Forense e da Exclusão Social, segue uma metodologia composta por quatro fases: (1) Captação/Assimilação; (2) Descodificação; (3) Compreensão e (4) Explicação (Poiars 2008, Poiars, 2010).

Na primeira fase o trabalho do psicólogo é captar, observar e conhecer a realidade; averiguar e perceber quais as necessidades que existem. Na segunda fase, após a captação das necessidades, o psicólogo tem de interpretar as mensagens e representações dos sujeitos quanto à problemática e ao contexto; esta interpretação traduz-se numa descodificação, que nos leva à terceira fase: a dita compreensão em si, de todos os intervenientes e contexto da problemática. Por último, a explicação de toda a problemática a outros atores sociais também intervenientes.

Assim, e seguindo as quatro fases da metodologia da intervenção juspsicológica, na primeira fase captação/assimilação: foram observados os comportamentos dos alunos da escola, fez-se um levantamento de informação através de conversas informais com a psicóloga do agrupamento de escolas, bem como com alguns professores e paralelamente foi realizada uma pesquisa bibliográfica da literatura acerca da presente temática. Por fim, foram construídos e aplicados os questionário de caracterização sociodemográfica da população a que se destina o presente programa. Com isto, e através de toda a informação recolhida, foi possível descodificar e compreender a problemática, sendo possível explicá-la de forma a

elaborar um programa de prevenção mais eficaz e que preencha as lacunas existentes e cubra as necessidades sentidas e reais. Ou seja, foi desenhada a arquitetura de intervenção, com base num bom enquadramento e fundamentação teóricas; legitimação e pertinência do programa; tornando possível avançar para uma planificação e cartografia do programa em si, adaptando os recursos às necessidades. Legitimar um programa é explicar e justificar por escrito tudo o que se pretende e mostrar como vai resultar; é primeiro meditar, refletir e depois escrever.

Perceber bem como e onde se vai intervir; qual a idade, o *status* e as representações (sobre os objetos a serem trabalhos) dos sujeitos a que se destina a intervenção, são fatores primordiais no desenho dos programas. Todo este conhecimento faz-se através de idas ao local e com possíveis aplicações de questionários caso haja necessidade, conjugando-se assim métodos qualitativos e métodos quantitativos de investigação. A obtenção de informação junto dos dispositivos de controlo social e outros como a Câmara Municipal, a Junta de Freguesia, a Polícia ou até funcionários de estabelecimentos comerciais da zona em questão, torna-se uma vantagem para conhecer a realidade. Acaba por ser um trabalho extenso, onde é necessário conhecer a geografia antes da intervenção, pois a informação que vemos não basta para captar as necessidades e as situações de risco a serem trabalhadas (Poiães, 2004).

O Psicólogo Forense e da Exclusão Social deve trabalhar diretamente com os dispositivos de controlo social, que podem ser formais: trabalham na imposição de regras, aplicando sanções e limitando a liberdade de alguém quando esta transgride, tais como a Polícia, Tribunais ou Comissões de Proteção de Crianças e Jovens; ou informais: aqueles que pertencem ao contexto informal do sujeito e têm um papel decisivo na imposição de regras. Não podem aplicar sanções legais, mas devem trabalhar a educação e a prevenção de comportamentos de risco; são exemplo a família, a escola e a comunidade.

Todo o trabalho de prevenção passa pela consciencialização do problema e deve ser feito em «mosaico», tendo como grande objetivo passar uma mensagem securizante e de responsabilização, mostrando aos adolescentes o quão nefastos e nocivos podem ser tais comportamentos para si próprio e/ou para terceiros. A prevenção pode, e deve, incluir uma descodificação dos comportamentos mais frequentes no sujeito, trabalhando os eixos em que o risco seja mais elevado. É função do Psicólogo Forense e da Exclusão Social trabalhar a prevenção, promovendo a inclusão. É fundamental ensinar o indivíduo, recompetenciá-lo, reprogramá-lo, motivá-lo a ultrapassar as vicissitudes fruto da adoção de comportamentos de risco.

A intervenção com adolescentes deve implicar a promoção de competências sociais e o desenvolvimento de estratégias comportamentais e cognitivas. Não basta mostrar os riscos e alertar para a não adoção de tais comportamentos, é essencial dotar os jovens de competências que lhes permita estar informados e seguros, a fim de rejeitarem influências sociais negativas, vindas muitas vezes, nesta idade, do grupo de pares. A promoção de uma cidadania saudável pode prevenir sérios e dispendiosos problemas para o indivíduo e para a sociedade. É necessária uma intervenção precoce, a iniciar-se, preferencialmente, nas crianças em idade pré-escolar, sem se limitar à prevenção de comportamentos de risco, mas prevenindo e dotando o sujeito com competências positivas e adequadas. Para tal ter um impacto mais forte, devem ser incluídos os principais contextos de socialização e os seus intervenientes, como a família, a escola e a comunidade local.

3.2 Procedimento

A fim de conhecer melhor a população-alvo do presente programa foram aplicados questionários sociodemográficos aos alunos. Antes desta recolha de dados, analisaram-se as turmas todas da escola e verificou-se quais tinham alunos na faixa etária pretendida. Posteriormente, realizou-se um pedido à Direção da Escola, solicitando-se o consentimento para que a recolha de informação pudesse efetivar-se, propondo-se que ocorresse uma reunião destinada a explicar a pesquisa e a esclarecer o que fosse considerado necessário. De seguida, foram enviadas autorizações para os encarregados de educação dos alunos a explicar igualmente o objetivo do questionário e do estudo e a pedir a autorização de participação do educando.

A aplicação do questionário foi efetuada no dia, hora e aula agendados com o respetivo professor e apenas feita aos alunos com as autorizações dos encarregados de educação assinadas. O procedimento da aplicação dos questionários passou inicialmente pela explicação do objetivo dos mesmos, havendo o compromisso de que se tratava de algo totalmente confidencial e anónimo.

Após o preenchimento e recolha total dos questionários, procedeu-se ao tratamento estatístico dos mesmos através do programa SPSS v. 23. Foi com base na informação retirada dos mesmos, e de toda a pesquisa bibliográfica feita, que se procedeu à elaboração do programa. Visto ser uma faixa etária tão abrangente e não fazer sentido tratar determinados temas de igual forma com todos os alunos, decidiu-se dividir o programa em duas faixas

etárias. A primeira que engloba os alunos dos 13 aos 15 anos, e a segunda que abarca os restantes, os alunos entre os 16 e os 18 anos.

3.3 Instrumentos

A nível qualitativo, procedeu-se à observação participante da população-alvo em contexto escolar, bem como a reuniões informais com a psicóloga do agrupamento de escolas, permitindo uma maior proximidade e compreensão das problemáticas presentes. Assim, foi possível recolher uma maior e mais rica informação face à população e aos comportamentos de risco presentes.

Quantitativamente elaborou-se um questionário sociodemográfico (Silva, 2015, presente no Apêndice II) dividido em três partes, que permitiu a obtenção de dados sobre a população-alvo, designadamente na primeira parte: a idade, género, nacionalidade, ano de escolaridade, número de repetições, profissão e habilitações literárias do pai e da mãe, estado civil dos pais, com quem habitam, o tipo de casa e o seu vínculo à habitação; na segunda parte: os comportamentos de consumo de tabaco e/ou outras substâncias sobre o próprio ou sobre familiares; e na terceira parte: a opinião sobre a escola, as faltas dadas às aulas e as causas, e por fim se falam da escola com quem vivem.

3.4 Conclusão

Atendendo a tudo o que foi mencionado anteriormente concluímos o quão importante é a junção de métodos qualitativos e quantitativos numa investigação. Só assim é possível reunir o máximo de informação acerca da população-alvo e do contexto a que se destina o programa. Com toda esta reunião de informação, de forma quantitativa através do questionário sociodemográfico e de forma qualitativa através de observações e conversas informais com membros da comunidade escolar, foi possível pensar, desenhar e elaborar um programa de prevenção de comportamentos de risco e promoção de uma cidadania saudável, direcionado para uma população específica, e descrito no próximo capítulo.

PARTE D – CARTOGRAFIA DO PROGRAMA

4.1 Enquadramento geral

O Programa *Alinhas?* traduz-se num programa de prevenção secundária de comportamentos de risco e promoção de uma cidadania saudável, destinado aos alunos da Escola Básica Francisco de Arruda situada em Alcântara. Compreenderá num conjunto de trinta sessões a serem aplicadas a duas faixas etárias distintas: a primeira dos 13 aos 15 anos, e a segunda dos 16 aos 18 anos, totalizando assim 60 sessões. Algumas destas serão realizadas em parceria com instituições externas. O presente Programa prima ainda pela envolvência da família dos alunos, sendo estas convidadas a participar de forma ativa em algumas das sessões do mesmo. As sessões encontram-se descritas no apêndice V, sendo algumas acompanhadas de fichas de atividades presentes no apêndice VI.

4.2 Área geográfica de implementação

A implementação do programa será concretizada na Escola Básica Francisco de Arruda, escola sede do Agrupamento de Escolas Francisco de Arruda, situada em Alcântara, que acolhe alunos do 5º ao 9º ano de escolaridade.

4.3 Objetivos

O objetivo primordial deste programa é a prevenção de comportamentos de risco e a promoção de uma cidadania saudável.

Destacam-se como objetivos específicos delineados, o combate ao absentismo escolar, a promoção do sucesso escolar, a prevenção de consumos e a promoção de competências sociais e pessoais dos adolescentes, como a autonomia, a confiança e a capacidade de comunicação, entre outras. Portanto, erige-se o objetivo de implementar a tríade Escola – Família – Comunidade.

4.4 Indicadores

Os indicadores definidos para este programa são: (1) o número de jovens presentes ao longo das sessões do programa, que será aferido através do preenchimento de uma folha de presenças em cada sessão do programa (presente no apêndice III); (2) o conhecimento por eles manifestado acerca das temáticas abordadas ao longo do programa; (3) o número de jovens que aumenta as suas competências pessoais e sociais; (4) o número de jovens que adquire comportamentos mais saudáveis. Estes três últimos indicadores serão avaliados ao

longo das sessões, consoante as mudanças que forem ocorrendo no comportamento dos alunos, bem como através da partilha de conhecimentos, aquisição de hábitos e competências sociais e emocionais dos alunos, feita no início de cada uma das sessões.

4.5 Instrumentos de avaliação

Questionário sociodemográfico, Silva, 2015, para caracterizar a população-alvo do programa, presente no apêndice II. A folha de presenças para avaliar o objetivo específico 1 (consultar apêndice III). E a Ficha de Avaliação do Programa «Alinhas?», Silva 2015, presente no apêndice IV.

4.6 População-alvo

O presente programa destina-se a jovens do género masculino e feminino, entre os 13 e os 18 anos, que frequentem os 2º e 3º ciclos do Ensino Básico.

4.6.1 Caracterização da População-alvo

A fim de caracterizar melhor a população-alvo, foram aplicados questionários sociodemográficos. A amostra totalizou 75 alunos entre os 13 e os 18 anos, com uma média de idades aproximadamente de 15 anos ($M=14,76$; $SP=1,16$), como podemos observar no Quadro 1.

Quadro 1: Caracterização da amostra tendo em conta a idade.

Idade		
	Frequência	Percentagem
13 Anos	10	13,3
14 Anos	22	29,3
15 Anos	26	24,7
16 Anos	12	16,0
17 Anos	3	4,0
18 Anos	2	2,7
Total	75	100,0
Média	14,76	
Desvio Padrão	1,16	

Na amostra, tal como vemos no Quadro 2: 65,3% são do sexo feminino, o que corresponde a 49 raparigas e os restantes 34,7%, ou seja, 26 são rapazes.

Quadro 2: Caraterização da amostra tendo em conta o sexo.

Sexo		
	Frequência	Percentagem
Masculino	26	34,7
Feminino	49	65,3
Total	75	100,0

A grande maioria dos alunos nasceu em Portugal, representando 86,7% da amostra, tal como observamos abaixo no Quadro 3; dos restantes, 1,3% nasceu noutro país da Europa, 6,7% em África, 2,7% na América e, igualmente, 2,7% na Ásia. Ao analisarmos a nacionalidade dos pais, podemos afirmar que cerca de 70% nasceram igualmente em Portugal (72% dos pais e 74,7% das mães) e, dos restantes, podemos novamente destacar o continente africano com uma percentagem de 13,3% para continente de origem do pai, e de 16% para a mãe.

Quadro 3: Quadro tendo em conta a nacionalidade dos alunos e dos pais dos alunos da amostra.

Alunos		
Nacionalidades	Frequência	Percentagem
Portugal	65	86,7
Outro país da Europa	1	1,3
África	5	6,7
América	2	2,7
Ásia	2	2,7
Total	75	100

Pai		
Nacionalidades	Frequência	Percentagem
Portugal	54	72
Outro país da Europa	4	5,3

África	10	13,3
América	2	2,7
Ásia	4	5,3
Desconhecida	1	1,3
Total	75	100

Nacionalidades	Mãe	
	Frequência	Porcentagem
Portugal	56	74,7
Outro país da Europa	1	1,3
África	12	16,0
América	2	2,7
Ásia	4	5,3
Total	75	100

Achou-se conveniente caracterizar as habilitações literárias dos pais dos alunos da amostra (Quadro 4), a fim de as correlacionar com o número de reprovações dos alunos (Quadro 5). Quanto aos pais, analisando o Quadro 4, podemos destacar que 32% concluiu o 3º ciclo do ensino; 17,3% apenas o 1º ciclo; 17,3% o 2º ciclo; e apenas 10,7% o ensino superior, o que representa 8 indivíduos. Destes, 12 estão desempregados, 8 são camionistas, 8 trabalham na construção civil e 7 trabalham na área da restauração. Estas categorias foram criadas com base na frequência de respostas dos alunos, sendo que na categoria Outra, estão presentes inúmeras profissões, nomeadamente, eletromecânico, motorista, segurança, jardineiro, eletricista, entre outras.

Relativamente às mães, tal como ocorre com os pais, observando o Quadro 4, podemos destacar que 33,3% concluiu o 3º ciclo do ensino, 21,3% apenas o 1º ciclo; 18,7% o 2º ciclo; e 4%, ou seja, apenas 3 mães terminaram o ensino superior, tal como nos mostra o Quadro 4; quanto à sua profissão, podemos destacar que 20 trabalham na área da restauração, 16 estão desempregadas e 9 são técnicas de limpeza. As categorias foram criadas, novamente, com base na frequência de respostas dos alunos, sendo que na categoria Outra, estão presentes inúmeras profissões, nomeadamente comerciante, doméstica, educadora de infância, secretária, oficial de justiça, técnica de fisioterapia.

Quadro 4: Quadro tendo em conta as habilitações literárias e profissão dos pais dos alunos da amostra.

Habilitações literárias do pai		
	Frequência	Percentagem
Lê e escreve sem frequentar a		
escola	2	2,7
1ºciclo	13	17,3
2ºciclo	13	17,3
3ºciclo	24	32,0
12ºano	10	13,3
Ensino Superior	8	10,7
Desconhecidas	5	6,7
Total	75	100
Habilitações literárias da mãe		
	Frequência	Percentagem
Lê e escreve sem frequentar a		
escola	1	1,3
1ºciclo	16	21,3
2ºciclo	14	18,7
3ºciclo	25	33,3
12ºano	13	17,3
Ensino Superior	3	4,0
Desconhecidas	3	4,0
Total	75	100,0
Profissão do pai		
	Frequência	Percentagem
Desempregado	12	16
Camionista	8	10,7
Construção Civil	8	10,7
Restauração	7	9,3
Outra	32	42,7
Desconhecida	8	10,6

Total	75	100,0
Profissão da mãe		
	Frequência	Percentagem
Desempegada	16	21,3
Restauração	20	26,7
Técnica de Limpezas	9	12,0
Outra	23	30,7
Desconhecida	7	9,4
Total	75	100,0

Quanto à caracterização dos progenitores, analisou-se o seu estado civil e a relação entre ambos e, tal como demonstra o Quadro 5, podemos aferir que 45,3% dos pais são casados um com o outro; salienta-se também que 22,7% encontram-se em união de facto; e 17,3% estão separados.

Quadro 5: Estado civil dos progenitores dos alunos da amostra.

Estado civil		
	Frequência	Percentagem
Casados um com o outro	34	45,3%
Casados mas não um com o outro	3	4,0
Divorciados	6	8,0
Separados	13	17,3
Viúvo(a)	1	1,3
União de facto	17	22,7
Solteiros	1	1,3
Total	75	100,0

Relativamente à habitação e ao meio familiar onde habitam, tal como se observa no Quadro 6, aferiu-se que 46,7% dos alunos habita com os pais e os irmãos; 21,3% só com os pais; 16,0% só com a mãe; 8% com a mãe e irmãos; e 1,3% com os avós. De 71 alunos que responderam à questão do tipo de habitação, 84% (o correspondente a 63 alunos) afirma

habitar num apartamento, sendo que a maioria, ou seja 52% (correspondente a 39 alunos), vive em espaços arrendados; apenas 5,3%, isto é, 4 alunos afirma ser habitação social.

Quadro 6: Com quem habita, tipo e vínculo à moradia da amostra.

Com que vive		
	Frequência	Percentagem
Com os pais	16	21,3
Com pais e irmãos	35	46,7
Só com a mãe	12	16,0
Com mãe e irmãos	6	8,0
Com pai e irmãos	3	4,0
Com avós	1	1,3
Total de respostas válidas	73	97,3

Tipo de moradia		
	Frequência	Percentagem
Vivenda	8	10,7
Apartamento	63	84,7
Total de respostas válidas	71	94,7

Vínculo à moradia		
	Frequência	Percentagem
Própria	25	33,3
Arrendada	39	52,0
Habitação social	4	5,3
Total de respostas válidas	68	90,7

Das 72 respostas válidas acerca do seu grau académico, 50,7% dos alunos frequenta o 9ºano de escolaridade e 30,7% o 8ºano de escolaridade. Dos restantes, 5 frequentam o vocacional de 3ºciclo, 4% o 6ºano e, 4%, o 7ºano de escolaridade, tal como apresenta o Quadro 8. Relativamente ao número de reprovações, analisado o mesmo Quadro, podemos aferir que a maioria dos alunos nunca reprovou, ou seja, 50,7%, o equivalente a 38 alunos. Dos restantes, 18 chumbaram uma vez, 12 chumbaram duas vezes, 4 chumbaram três vezes e 2 já chumbaram quatro vezes.

Quadro 7: Caracterização da amostra segundo o ano de escolaridade e número de reprovações.

Ano de escolaridade		
	Frequência	Percentagem
6º Ano	3	4,0
7º Ano	3	4,0
8º Ano	23	30,7
9º Ano	38	50,7
Vocacional de 3º ciclo	5	6,7
Total de respostas válidas	72	96,0

Número de reprovações		
	Frequência	Percentagem
Nenhuma	38	50,7
1 vez	18	24,0
2 vezes	12	16,0
3 vezes	4	5,3
4 vezes	2	2,7
Total de respostas válidas	74	98,7

O Quadro 8 mostra que 74,4% da amostra assume gostar de frequentar a escola e 77,3% admite falar da escola com as pessoas com quem coabita. Permite-nos ainda conferir que, 69,3% dos alunos, ou seja 52 de 72 respostas válidas à questão, afirma não faltar às aulas, sendo que os restantes faltam entre 1 a 2 aulas por semana, resultando em 26,7% dos alunos.

Quadro 8: Caracterização da amostra segundo o gosto por frequentar a escola, discursos sobre a mesma em casa e a frequência às aulas.

Gosta de frequentar a escola		
	Frequência	Percentagem
Sim	56	74,7
Não	18	24,0
Total de respostas válidas	74	98,7
Fala da escola com quem coabita		
	Frequência	Percentagem
Sim	58	77,3
Não	13	17,3
Total de respostas válidas	71	94,7
Costuma faltar às aulas		
	Frequência	Percentagem
Sim	20	26,7
Não	52	69,3
Total de respostas válidas	72	96,0
Quantas vezes falta às aulas		
	Frequência	Percentagem
0	53	70,7
1 a 2	20	26,7
2 a 4	2	2,7
Total	75	100,0

Questionados acerca do consumo de tabaco, bem como desse hábito em casa, podemos analisar o Quadro 9 e perceber que, a grande maioria dos adolescentes, afirma nunca ter fumado, traduzindo-se em 57 alunos, representando 76% da amostra. Dos restantes 17 que afirmam já ter fumado, a grande maioria nega fumar atualmente (89,3%). Porém, dos 7 alunos que assumem fumar atualmente, 6 afirmam fumar mais de 4 cigarros por dia. Quanto aos consumos no ambiente familiar, a maioria afirma que alguém fuma lá em casa (57,3%), sendo desses maioritariamente o pai (17,3%), a mãe (14,7%) e ambos (18,7%). Dos 31 alunos que não têm ninguém em casa que fume, 25 também nunca fumaram.

Quadro 9: Consumo de tabaco da amostra e do seu meio habitacional.

Já fumou		
	Frequência	Percentagem
Sim	17	22,7
Não	57	76,0
Total de respostas válidas	74	98,7
Atualmente fuma		
	Frequência	Percentagem
Não	67	89,3
Sim, 2 a 4 cigarros por dia	1	1,3
Sim, mais de 4 cigarros por dia	6	8,0
Total de respostas válidas	74	98,7
Consumo de tabaco em casa		
	Frequência	Percentagem
Não	32	42,7
Sim, a mãe	11	14,7
Sim, o pai	13	17,3
Sim, outro familiar	2	2,7
Sim, a mãe e os irmãos	3	4,0
Sim, a mãe e o pai	14	18,7

Total	75	100,0
-------	----	-------

Relativamente ao consumo de outras substâncias, apenas 2 respostas vão no sentido de já ter havido consumo por parte do próprio – Quadro 10. Quanto a afirmam que têm um familiar que consome, 9 responderam afirmativamente, sendo o grau de parentesco: uma mãe, dois pais, um tio, três irmãos e num caso, ambos os progenitores.

Quadro 10: Consumo de outras substâncias da amostra e do seu meio habitacional.

Já consumiu outras substâncias		
	Frequência	Percentagem
Sim	2	2,7
Não	69	92,0
Total de respostas válidas	71	94,7
Consumo de outras substâncias em casa		
	Frequência	Percentagem
Não	66	88,0
Sim, a mãe	1	1,3
Sim, o pai	3	4,0
Sim, outro familiar	4	5,3
Sim, o pai e a mãe	1	1,3
Total	75	100,0

Não podemos esquecer que muitas das questões abordadas possuem uma forte influência da desejabilidade social e, como tal, as respostas podem estar negligenciadas. O objetivo dos sujeitos é transmitirem uma imagem mais favorável e acabam por fazê-lo devido à forte influência das normas sociais. A desejabilidade social entende-se pela tendência que

têm participantes de estudos psicológicos a responderem às questões de forma tendenciosa, isto é, ao invés de responderem verdadeiramente, baseiam as suas respostas em aceitação social e na opinião, nas crenças e nos valores socialmente aceites.

4.7 Equipa

O supracitado programa deverá incorporar os saberes de uma equipa de trabalho multidisciplinar, constituída por um Psicólogo de Psicologia Forense e da Exclusão Social, o Psicólogo de Psicologia da Educação da escola, um Técnico de Serviço Social da Escola e um Enfermeiro do Centro de Saúde de Alcântara. Equipa esta que deverá ser, mais concretamente, transdisciplinar, na medida em que, o objetivo de tais escolhas passa pelo planeamento e concordância nas ações e no modo de intervenção. O trabalho em equipa transdisciplinar mostra-se promissor, com resultados mais positivos, pois existem técnicos especializados na abordagem de temas específicos. É fundamental uma linguagem clara e objetiva entre técnicos, um diálogo frequente e um espírito de cooperação. Os vários técnicos devem reunir semanalmente a fim de trocar ideias, avaliar os aspetos positivos e negativos, e partilhar e apresentar propostas de melhorias.

Assim, o Psicólogo Forense e da Exclusão Social será o responsável pela coordenação e aplicação do programa; este torna-se essencial, visto ser uma das suas áreas de trabalho os programas de prevenção e intervenção; tendo como objetivo prevenir comportamentos de risco, promover comportamentos positivos, e tudo isto através de um trabalho que visa competenciar o adolescente e torná-lo capaz de fazer escolhas positivas. O Psicólogo da Educação da escola, por ser um técnico que conhece os alunos e as suas limitações a nível de aprendizagens, bem como toda a realidade e funcionamento da escola. O Técnico de Serviço Social da escola, pois está a par dos casos mais gritantes de problemas de comportamentos de risco praticados pelos alunos, tal como as realidades familiares e os meios de origem dos alunos. Quanto ao Enfermeiro, este torna-se uma mais-valia pois, trabalhando com base no modelo biopsicossocial, este conseguirá estar mais atento às necessidades dos alunos a nível físico, melhorando e trabalhando a promoção de hábitos de saúde.

Visto a importância do trabalho em rede, várias serão as parcerias imprescindíveis que irão decorrer ao longo do programa.

4.8 Instituições e parcerias

As parcerias estabelecidas com instituições representam um fator fundamental ao sucesso de qualquer programa de prevenção e promoção de comportamentos, pois contribuem positivamente para o decorrer das sessões e avaliação do programa. Prevê-se que na execução deste programa façam parte as seguintes instituições parceiras:

- Associação Portuguesa de Apoio à Vítima, por ser uma entidade com formadores especializados na aplicação de sessões/ações de sensibilização abordando a temática da Violência no Namoro;
- Associação Portuguesa de Dietistas e o Núcleo de Educação para a Saúde da escola, que juntos farão uma sessão quanto a alimentação e poupança;
- Centro de Saúde de Alcântara, que sendo uma entidade tão próxima da comunidade local é privilegiada no contato com os jovens; fará uma sessão acerca de sexualidade na adolescência;
- Centro de *Yoga* Sivananda Vedanta, que enquanto centro de *yoga* disponibilizará técnicas especializadas para a realização de uma sessão de *Yoga* do Riso;
- Clínica Master Dental, nomeadamente o seu Programa *Sorriso Master*, que trará à escola técnicos especializados quanto à higiene oral.
- Escola Básica Francisco Arruda, enquanto entidade recetora do Programa que disponibilizará os espaços para a realização do mesmo;
- Junta de Freguesia de Alcântara, relativamente a todo o apoio logístico, à cedência de instalações havendo essa necessidade e como potencial patrocinador nas sessões de trabalho em prol da comunidade;
- Seguranet – *Internet Segura*, um programa do Ministério da Educação e Ciência que estabelece parcerias com escolas, que trabalhará a temática da *Internet*;

É importante esclarecer que, uma vez que este é um programa embrionário, existem parcerias que poderão surgir com o decorrer do mesmo e que serão sem dúvida uma mais-valia para o seu sucesso.

4.9 Duração e calendarização

O programa terá a duração de um ano letivo, com início em setembro e término em maio. A prevenção longitudinal é mais eficaz e isso foi tido em causa. Contemplará um total de 30 sessões, a serem aplicadas consoante a faixa etária em questão e a decorrerem uma vez por semana com a duração prevista de 45 a 60 minutos cada, podendo o tempo alongar-se caso haja essa necessidade. Serão respeitados os períodos de férias escolares, bem como as épocas avaliativas da escola em questão.

Caso se justifique, poderão ser reagendadas e/ou remarcadas sessões.

4.10 Supervisão

A supervisão do programa ficará a cargo da psicóloga do Agrupamento de Escolas Francisco de Arruda.

4.11 Avaliação Interna e Externa

É muito importante realizar uma avaliação interna e externa do Programa.

A avaliação interna será realizada pela equipa multidisciplinar, de forma contínua, ao longo de toda a execução do Programa. Mais do que se cingirem à aplicação do Programa, importa que os técnicos avaliem os seus pontos negativos e possíveis lacunas existentes, visto este ser um Programa embrionário nunca antes aplicado. A equipa multidisciplinar reunirá semanalmente e elaborará um relatório de três em três meses.

No final do Programa, será solicitado aos alunos participantes que, individualmente, preencham uma ficha de avaliação do Programa – presente no apêndice III

Deverá igualmente ser realizado, no término do Programa, um relatório de avaliação final, contendo toda a informação necessária e discriminada e a ser entregue à Direção da Escola.

Relativamente à avaliação externa, esta será feita por uma entidade independente, a PSIJUS – Associação para a Intervenção Jussicológica, que avaliará o Programa ao fim de seis meses e no seu término.

4.12 Orçamento

Previamente antes da aplicação do Programa será realizado um orçamento para o mesmo. Porém, é certo desde já que este Programa será de baixos custos de aplicação; tendo sido a escolha de materiais feita de modo a que a escola conseguisse financiá-lo. Todos os materiais de custo mais elevado serão patrocinados pela Junta de Freguesia de Alcântara que prontamente se mostrou disponível para tal.

Conclusão

Prevenir é tentar transformar. Trabalhar a mudança de atitudes e de comportamentos; trabalhar a educação com base na liberdade de escolha e na capacitação de dizer não, mesmo sofrendo fortes influências contrárias; motivar as pessoas e dotá-las de aptidões, a fim de evitar comportamentos indesejados e de risco no futuro, ou travá-los já no presente. Prevenir é igualmente trabalhar a aquisição de uma cidadania ativa, saudável e participativa; tendo sido estes os pressupostos base no desenho deste programa de prevenção secundária de comportamentos de risco e promoção de uma cidadania saudável.

A elaboração de programas que promovam e trabalhem competências tem surtido efeitos mais positivos do que os programas que se baseiam apenas na passagem de informação, e isso foi tido aqui em consideração. Os programas que trabalham a capacitação através de atividades mostram-se mais positivos do que os programas que se baseiam apenas na transmissão de informação, podendo estes até terem um resultado contrário ao desejado (Negreiros, 2001). Assim, e a fim de trabalhar o desenvolvimento pessoal e social dos adolescentes, o programa prima por sessões que levem os jovens a pensar sobre si mesmo, sobre os valores que consideram importantes, bem como sobre os sistemas de tomada de decisão que adotam; indo ao encontro da promoção de uma cidadania saudável.

É quase impossível prever se o percurso escolar de um aluno será satisfatório para ele, e até mesmo para as pessoas que o rodeiam, porém, é desde logo essencial criar condições e um ambiente escolar positivo, motivante e acolhedor. Existirão sempre exigências e desigualdades sociais que levam a uma heterogeneidade entre os alunos. Contudo, travar a exclusão social e escolar é, desde logo, uma das melhores medidas a adotar. Quanto mais cedo se trabalhar a prevenção, maior será o seu êxito e os seus efeitos nessa mesma população. A prevenção primária deve ser trabalhada desde a entrada na escola e prolongar-se a todo o percurso escolar, adaptando-se às necessidades dos alunos e adequando-se às diferentes faixas etárias. Prevenir comportamentos é muitíssimo mais eficaz do que travá-los ou tentar eliminá-los.

A escolaridade deve ser encarada como algo bem mais amplo do que o ensino de matérias e conhecimentos; esta deve capacitar alunos, ir ao encontro dos seus interesses, e ter um lado de atividades lúdicas e de lazer. É importante envolver professores, auxiliares, pais, trabalhadores dos estabelecimentos públicos locais; a tríade escola – família –

comunidade deve ser estabelecida em prol de uma melhor aquisição de conhecimentos por parte do aluno, mas igualmente como ponte de transição entre os vários contextos em que o adolescente está inserido. Com isto, o presente programa engloba atividades que visem a inclusão de familiares e de figuras de referência para os alunos, acreditando que são muito importantes, tanto na transmissão de valores e normas sociais adequadas, como na mudança de pensamentos face ao contexto escolar e à inclusão.

Os adolescentes são o futuro da nossa sociedade e do nosso país e, mais do que em qualquer outra fase do desenvolvimento, precisam de todos os recursos disponíveis para ultrapassarem esta etapa de forma positiva e capacitados para entrar na vida adulta. A escolarização das crianças e jovens ditará o futuro; é importante iniciar um trabalho logo na primeira infância, pois possibilitará apenas um trabalho de manutenção durante a adolescência, ao invés de programas de prevenção secundária e remediação.

É certo que a prevenção secundária ou terciária, apresentam resultados a curto prazo, contudo implicam já a ocorrência de problemática; travemos a remediação e trabalhemos mais na prevenção, pois, mesmo esta apresentando resultados a longo prazo, estes são mais positivos e eficientes. Quanto mais cedo se iniciar este trabalho de prevenção primária, mais infalível será e mais positivos serão os comportamentos a longo prazo.

Nunca existiu e dificilmente existirá (ou mesmo nunca), uma sociedade sem marginais, sem crime, sem delinquência. É esta marginalização que leva à criação de dispositivos de controlo social que garantam a homeostasia social. Importa então deixar de lado a opinião social sobre a delinquência, todos os rótulos e crenças colocadas sobre alguns adolescentes, e tentar explicá-la à luz da Psicologia. A Psicologia procura, especificamente através do trabalho do Psicólogo Forense e da Exclusão Social, compreender o porquê dos comportamentos de todos os atores envolvidos no fenómeno criminal e em rotas de exclusão, identificando as variáveis de risco, compreendendo o fenómeno e traçando ações preventivas eficazes; tal como aconteceu no presente programa.

O Programa *Alinhas?* pretende, através de trinta sessões, travar comportamentos de risco já existentes entre a população a que se destina, prevenir muitos outros, e também, desmistificar a ideia de que a escola serve apenas para ensinar os conteúdos programáticos em forma de ditado por parte dos professores; mostrando aos alunos um lado mais didático, mais próximo das suas necessidades e envolvendo as suas principais figuras de referência. Tal

deseja-se que seja conseguido com o apoio de uma equipa multidisciplinar; uma boa adaptação e flexibilidade face aos horários e rotinas da escola; tendo sempre em consideração a importância das avaliações realizadas ao longo do programa de maneira a que o mesmo seja aplicado de uma forma eficaz e com êxito.

Quanto às limitações deste estudo, importa salientar, desde logo, a desejabilidade social presente nas respostas aos questionários sociodemográficos. A utilização de instrumentos de autorrelato é algo muito comum na psicologia, pois permite aferir informações acerca do sujeito, das suas características e do seu comportamento; contudo, os sujeitos muitas vezes tentam transmitir uma imagem mais favorável devido à forte influência das normas sociais, traduzindo-se, assim, a desejabilidade social, pela tendência que têm participantes de estudos psicológicos a responderem às questões de forma tendenciosa, isto é, ao invés de responderem verdadeiramente, baseiam as suas respostas em aceitação social e na opinião, nas crenças e nos valores socialmente aceites. (Ribas, Moura & Hutz, 2004; Gouveia *et al.*, 2009). Em segundo lugar, o facto de este ser um programa embrionário e apenas teórico, não tendo sido aplicado; o que não permite perceber e avaliar os seus efeitos e resultados a longo prazo, bem como analisar a pertinência da sua continuidade.

Com tudo isto, acredita-se no potencial do programa para alcançar os seus objetivos e resultados muito positivos, mesmo sendo necessários alguns aperfeiçoamentos com análise dos primeiros resultados e discussão dos mesmos, partilha de experiências e a continuação da aplicação do programa.

“Não é tanto o que fazemos, mas o motivo pelo qual fazemos que determina a bondade ou a malícia”. Santo Agostinho.

Referências Bibliográficas

- Abrão, F., Góis, A., Silva Filho, J., Azevedo, J. (2015). *Health Education for STD and HIV Prevention in Schools: Experience Report. Journal of Nursing*. Vol. 9, N.º8. DOI: 10.5205/01012007
- Agra, C. (2008). *Entre Droga e Crime – Atores, Espaços Trajetórias*. 2ª Edição. Cruz Quebrada: Casa das Letras.
- Albuquerque, C. (2007). *O Envolvimento de Crianças em Gangs Juvenis*. Infância e Juventude – Revista do IRS. Julho-setembro, p.p.33-60.
- Almeida, L, & Freire, T. (1997) *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Associação dos Psicólogos Portugueses. 1ª Ed. Coimbra: APPORT.
- Asseiceira, F. (2007). *Grupo de Trabalho - “Violência nas Escolas”*. Comissão de Educação, Ciência e Cultura.
- Benavente, R.. (2002) *Delinquência juvenil: da disfunção social à psicopatologia*. Análise Psicológica, vol. 4, (XX), pp.637-645.
- Bertol, C.; Souza, M. (2010). *Transgressão e adolescência: individualismo, autonomia e representações identitárias*. Universidade Federal de Santa Catarina. Psicologia Ciência e Profissão, vol. 30, (4), pp. 824-839.
- Bois-Reymond, M. & Metselaar, J. (2003). *Juventude Contemporânea e Adoção de Comportamentos de risco*. Revista Infância e Juventude – Revista do Instituto de Reinserção Social. Lisboa, abril-junho, p.p.61-87.
- Born, M. (2005). *Psicologia da Delinquência*. 1ª edição, Lisboa: Climepsi Editores.
- Bronfenbrenner, V. (1987). *La ecologia del desarrollo humano – cognición y desarrollo humano*. Barcelona: ediciones Paidós. 1ª edición.
- Calligaris, C. (2000). *A Adolescência*. São Paulo: Publifolha.
- Camacho, I., & Matos, M. (2006). *Práticas parentais, escola e consumo de substâncias em jovens*. Psicologia, Saúde e Doenças. Vol. 7(2), pp. 317-327.

- Camacho, I; Tomé, G; Gaspar de Matos, M; Gamito, P.; Diniz, J. (2010). *A escola e os adolescentes: qual a influência da família e dos amigos?* Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente. Lisboa, vol. 1, pp. 101-116.
- Canavarro, M., Pedrosa, A. (2012). *Gravidez e parentalidade na adolescência: perspetivas teóricas*. SRSS: Saúde Reprodutiva – Sexualidade e Sociedade, Nº2, pp. 34-55.
- Carmo, I. (1994). *A vida por um fio – a anorexia nervosa*. Lisboa: Relógio d'água editores.
- Claes, M. (1985). *Os problemas da adolescência*. Editorial Verbo.
- Crusellas, L.; Cruz, M. & Barbosa, M. (2013). *Prevenir – um modelo de intervenção longitudinal*. Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente. Lisboa, N.º4(1), p.p. 183-190.
- Cusson, M. (2006). *Criminologia*. 1ª Edição. Alfragide: Casa das Letras.
- DGRSP – Direção Geral de Reinserção e Serviços Prisionais. (2014). *Relatório Estatístico Anual – Assessoria Técnica à Tomada de Decisão/Penas e Medidas na Comunidade*. Ministério da Justiça, Direção Geral de Reinserção Social. Retirado de [file:///C:/Users/Catarina/Downloads/Relat%C3%B3rio%20Estat%C3%ADstico%20Anual%202014%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Catarina/Downloads/Relat%C3%B3rio%20Estat%C3%ADstico%20Anual%202014%20(2).pdf).
- DGS – Direção-Geral de Saúde (2015). Retirado de <http://www.alimentacaosaudavel.dgs.pt/parcerias-e-projetos/projetos-a-nivel-nacional>
- Dias, J. & Andrade, M. (1997). *Criminologia: o Homem Delinquente e a Sociedade Criminógena*. Coimbra Editora, 2ª reimpressão.
- Dias, R. (2010). *Temas Centrais da Psicologia Comunitária*.
- Direção-Geral da Educação (2015). *Medidas de Inclusão e Promoção do Sucesso Educativo*. Ministério da Educação e Ciência. Retirado de <http://www.dge.mec.pt/medidas-de-inclusao-e-promocao-do-sucesso-educativo>.
- Erikson, E. (1963). *Infância e Sociedade*. Ciências da Educação – Zahar Editores SA, 2ª edição.

- Feijó, R., Oliveira, E. (2000). *Comportamentos de risco na adolescência*. Jornal de Pediatria.
- Ferraz, H; Enes, D; Neves, T; Nata, G. (2014). O impacto do Programa TEIP nos resultados dos exames nacionais ao longo de 12 anos. In *Entre Crise e Euforia – Práticas e Políticas Educativas no Brasil e em Portugal*.
- Ferreira, I. (2014). *Programa de Prevenção em Transgressionalidades Juvenis – À Violência Diz Não*. Tese de Mestrado não publicada. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Escola de Psicologia e Ciências da Vida.
- Fillioud, A.; Gaudlt, M.; Gauquelin, F; Hubert, J.; Guillion, D.; Péchadre, L.; Roudy, Y.; Vallier, C. *Dicionário de Psicologia do Adolescente*. (1981). Psicologia Moderna. Versão portuguesa de Germiniano Cascais Franco. Lisboa: Editora Verbo.
- Gouveia, V., Guerra, V., Farias de Sousa, D., Santos, W., Costa, J. (2009). *Escala de Desejabilidade Social De Marlowe-Crowne: Evidências de Sua Validade Fatorial e Consistência Interna*. Avaliação Psicológica. Vol. 8 N.º1.
- INE – Instituto Nacional de Estatística (2015). *Revista de Estudos Demográficos*. N.º54 Retirado de https://www.ine.pt/ine_novidades/semin/INEWS24/index.html#23.
- Inhelder, B., Piaget, J. (1976). *Da lógica da criança à lógica do adolescente – ensaio sobre a construção das estruturas operatórias formais*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- Le Blanc, M. (1999). *Conduite Marginale des individus une approche developpementale*. In Bulletin de Psychologie. Vol.52, nº3, p.p.345-354.
- Lisboa, M., Barroso, Z., Patrício, J., Leandro, A. (2009). *Violência e Género*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- Lohr, S.; Melo, M.; Salvo, C. & Silves, E. (2013). *Prevenção e promoção da saúde: um desafio na formação de psicólogos*. Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente. Lisboa, N.º4 (3), p.p. 205-222.
- Loureiro, N., Matos, M., Diniz, J. (2010). *Adolescentes Ativos e Adolescentes Sedentários: a Realidade Portuguesa*. Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente, Lisboa, N.º2.

- Lourenço, S. (2009). *Prevenindo Comportamentos de Risco: Um Exemplo Numa Escola TEIP*. Tese de Mestrado. Universidade de Lisboa, Faculdade de Ciências, Departamento de Educação.
- Machado, C. & Gonçalves, R. (2002). *Violência e vítimas de crimes*. Volume 2 – Crianças. Quarteto Editora: Coimbra.
- Marcelli, D. & Braconnier, A. (1989). *Manual de Psicopatologia do Adolescente*. Porto Alegre: Artes Médicas; São Paulo, Masson.
- Matos, M. (2008). *Comunicação, Gestão de Conflitos e Saúde na Escola*. 4ª Edição. CDI/FMH Edições.
- Matos, M. (2010). *Prevenção da violência interpessoal em meio escolar: os professores, as famílias e a comunidade também marcam uma diferença?* Revista da psicologia da criança e do adolescente. Lisboa, vol.1, pp. 65-80.
- Matos, M., Negreiros, J., Simões, C., Gaspar, T. (2009). *Violência, Bullying e Delinquência – Gestão de Problemas de Saúde em Meio Escolar*. Lisboa: Gráfica Manuel Barbosa & Filhos, Lda.
- Mendes, T., Soares, I., Jongenelen, I., Martins, C. (2011). *Mães adolescentes: adaptação aos múltiplos papéis e a importância da vinculação*. Psicologia: Reflexão e Crítica. Vol. 24, N.º2.
- Nation, M., Crusto, C., Wandersman, A., Kumpfer, K., Seybolt, D., Kane, E., Davino, K. (2003). *What Works in Prevention: Principles of Effective Prevention Programs*. American Psychological Association. Vol. 58, N.º6/7, pp. 449-456.
- Negreiros, J. (2001). *Delinquências Juvenis: Trajetórias, Intervenção e Prevenção*. Editorial Notícias, 1ª edição: Lisboa.
- Niza, J. (1994). *Seminário Droga e Sociedade: o novo enquadramento legal*. Lisboa: GPCCD.
- Nunes, E. (2007). “Tabaco e Saúde” – *Consumo de Substâncias Psicoativas e Prevenção em Meio Escolar*. Ministério da Educação, DGIDC, DGS, IDT.

- Nunes, L., Caridade, S., Oliveira, A., Costa, A., Carvalho, C., Guerra, L. (2015). *Avaliação Psicológica De Jovens Com Comportamentos Desviantes*. *Análise Psicológica*. Vol.2 (XXXIII), pp. 179-193.
- ONU: Organização das Nações Unidas (2011). *Adolescência: uma fase de oportunidades. Situação mundial da infância*.
- Poiares, C. (2004). *Lisboa, Cidade da Psicologia do Comportamento Desviante e da Exclusão Social - Programa de intervenção comunitária e juspsicológica na zona histórica de Lisboa*. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Poiares, C. (2008). *Psicologia Forense: Função Intercontributiva nos Territórios da Justiça*.
- Poiares, C. (2010). *As violências: de casa para a escola ou aprender a conviver*. Lisboa.
- Poiares, C. (2010). *Transgressionalidades Juvenis – A Delinquência SUB-18: Uma abordagem Juspsicológica*. Lisboa.
- Poletto, M., Koller, S. (2008). *Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção*. *Estudos de Psicologia*. Vol.25 (3), pp.405-416.
- Prochaska, O., & Diclemente, C. (1982). *Transtheoretical therapy: Toward a more integrative model of change*. *Psychotherapy: Theory, Research, and Practice*. Vol. 19, pp. 276-288.
- PSP - Polícia de Segurança Pública. (2015). *Programas Especiais Escola Segura*. Retirado de <http://psp.pt/Pages/programasespeciais/escolasegura.aspx?menu=4>.
- Ramiro, L., Reis, M., Matos, M., Diniz, J., Simões, C. (2011). *Educação Sexual, conhecimentos, crenças, atitudes e comportamentos nos adolescentes*. *Revista Portuguesa de Saúde Pública*. N.º29 (1), p.p.11-21.
- Retirado de http://www.unicef.org/brazil/pt/br_sowcr11web.pdf.
- Ribas, R., Moura, M., Hutz, C. (2004). *Adaptação brasileira da Escala de Desejabilidade Social de Marlowe-Crowne*. *Avaliação Psicológica versão On-line*. Vol.3, N.º2.

- Ribeiro, I. (2014). *Educação Física na Prevenção da Obesidade Infantil*. Tese de Licenciatura. Centro Universitário de Brasília – UNICEUB, Faculdade de Ciências da Educação e Saúde – FACES.
- Rodrigues, M. (2010). *Doenças Sexualmente Transmissíveis na Adolescência*. Nascer e Crescer: Revista do Hospital de Crianças Maria Pia. Vol. XIX, N.º3.
- Sampaio, D. (1999). *Inventem-se novos pais*. Lisboa: editorial Caminho. 1ª edição.
- Sampaio, D., Bouça, D., Carmo, I., Jorge, J. (1999). *Doenças do Comportamento Alimentar: manual para o clínico geral*. Laboratórios Bial: 1ª edição.
- Santos, H., Souza, M. (2008). *Gravidez na adolescência e fatores associados com baixo peso ao nascer*. Revista Brasileira de Ginecologia e Obstetrícia. Vol. 30(5), pp. 224-31.
- Santos, L., Izidoro, T., Silvério, A., Messoria, L. (2015). *Avaliação do Conhecimento de Adultos e Adolescentes sobre Doenças Sexualmente Transmissíveis – DST's*. Revista Oficial do Núcleo de Estudos da Saúde do Adolescente. Vol. 12, N.º1.
- Santos, P. e Moreira, P. (2012). *Desenvolvimento e validação do questionário de avaliação das crenças parentais acerca dos fatores determinantes do rendimento académico dos filhos*. Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente. Lisboa, vol. 3 (1), pp. 15 – 38.
- Schenker, M., Minayo, M. (2005). *Fatores de Risco e de proteção para o uso de drogas na adolescência*. Ciência & Saúde Coletiva. Vol. 10(3), pp. 707-717.
- Serra, G. (2001). *Saúde e Nutrição a Adolescência: O Discurso sobre Dietas na Revista Capricho*. Fundação Oswaldo Cruz – Escola Nacional de Saúde Pública.
- SICAD – Serviço de Intervenção nos Comportamentos Aditivos e nas Dependências. (2013). *Linhas de Orientação para a Intervenção em Dissuasão*. Retirado de <http://www.sicad.pt/BK/Intervencao/Dissuasao/Documents/LOID.pdf>.
- SICAD – Serviço de Intervenção nos Comportamentos Aditivos e nas Dependências. (2014). *Plano Nacional para a Redução dos Comportamentos Aditivos e das Dependências 2013-2020*. Lisboa. Retirado de

- http://www.sicad.pt/BK/Institucional/Coordenacao/Documents/Planos/SICAD_Plano_Nacional_Reducacao_CAD_2013-2020.pdf.
- Silva, A. (2014). *Psicologia Preventiva: Intervenções Cognitivo Comportamentais*. Associação Portuguesa de Terapias Comportamental e Cognitiva.
- Silva, G. (2010). *O Método Científico na Psicologia: Abordagem qualitativa e quantitativa*. Retirado de <http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0539.pdf>.
- Silva, H., Ferreira, S., Águeda, S., Almeida, A., Lopes, A., Pinto, F. (2012). *Sexualidade e risco de gravidez na adolescência: desafios de uma nova realidade pediátrica*. Acta Pediátrica Portuguesa – Sociedade Portuguesa de Pediatria. Vol. 43(1), pp. 8-15.
- Silva, V. (2008). *Adolescência: Um bicho de sete cabeças?* Retirado a de <http://psicologia.com.pt/artigos/textos/A0449.pdf>.
- Simões C. (2010). *Adolescentes e comportamentos de saúde*. Vol. III, (3), pp.223-41. Retirado de <http://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/769>.
- Simões, C. (2005). *Comportamentos de Risco na Adolescência – Estudo dos Fatores Aliados ao Risco e à Proteção na Saúde em Jovens em Idade Escolar em Função dos Diferentes Cenários Relevantes do seu Quotidiano e do seu Percorso de Desajustamento Social*. Dissertação de Doutoramento. Universidade Técnica de Lisboa – Faculdade de Motricidade Humana.
- Sousa, A., Batista, M. (2007). “O Papel da Escola e da Comunidade Educativa” – *Consumo se Substâncias Psicoativas e Prevenção em Meio Escolar*. Ministério da Educação, DGIDC, DGS, IDT.
- Sprinthall, N., Collins, W. (1994). *Psicologia do Adolescente: uma abordagem desenvolvimentista*. Edição da Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.
- Valim, E., Dias, F., Simon, C., Almeida, D., Rodrigues, M. (2015). *Condom use among adolescents in public schools of the city of Uberaba, State of Minas Gerais, Brazil: knowledge and attitudes*. Rio de Janeiro: Cadernos de Saúde Coletiva, Vol. 23, N.º1.

- Veloso; Matos, M. (2010). *A Escola e a Atividade Física dos Adolescentes: Estratégias de Mudança*. Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente. Lisboa, N.º1, p.p.141-162.
- Xiberras, M. (1993). *As Teorias da Exclusão – Para Uma Construção do Imaginário do Desvio*. Lisboa: Instituto Piaget.

APÊNDICES

Apêndice I

Pedido de autorização aos Encarregados de Educação.



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS FRANCISCO DE ARRUDA



AUTORIZAÇÃO

Declaro que autorizo o meu educando a responder ao questionário da Psicóloga Estagiária Catarina Silva, que se encontra a efetuar o estágio curricular na Escola Básica Francisco de Arruda. O questionário é destinado à sua dissertação de mestrado em Psicologia Forense e Exclusão Social.

Os dados serão todos anónimos e confidenciais.

Ass. Legível do Enc de Ed. _____ Maio, 2015

Apêndice II

Questionário aplicado para a recolha de dados sociodemográficos.

Questionário (Silva, 2015)

Toda a informação desde questionário é anónima e confidencial.

Começo por te pedir alguns dados de carácter pessoal:

1. **Que idade tens?** _____ anos **Masculino** ☐ **Feminino** ☐
2. **Em que ano andas na escola?** _____
3. **Já reprovaste?** Sim ☐ Não ☐ **Quantas vezes?** _____
4. **Onde nasceste?**
 - a. Portugal ☐
 - b. Outro país da Europa ☐ Qual? _____
 - c. África ☐
 - d. América ☐
 - e. Ásia ☐

Gostava de saber algumas coisas sobre os teus pais:

1. **Qual a profissão do teu pai?**
2. **Qual a profissão da tua mãe?**

3. **Quais as habilitações literárias do teu pai?**
 - a. Não sabe ler nem escrever ☐
 - b. Sabe ler e escrever mas nunca andou na escola ☐
 - c. 1º ciclo (4ºano) ☐
 - d. 2º ciclo (6ºano) ☐
 - e. 3º ciclo (9ºano) ☐
 - f. Escolaridade obrigatória (12ºano) ☐
 - g. Ensino superior ☐

4. **Quais as habilitações literárias da tua mãe?**
 - a. Não sabe ler nem escrever ☐
 - b. Sabe ler e escrever mas nunca andou na escola ☐
 - c. 1º ciclo (4ºano) ☐
 - d. 2º ciclo (6ºano) ☐
 - e. 3º ciclo (9ºano) ☐
 - f. Escolaridade obrigatória (12ºano) ☐
 - g. Ensino superior ☐

5. Onde nasceu o teu pai?

- a. Portugal ☐
- b. Outro país da europa ☐
Qual? _____
- c. África ☐
- d. América ☐
- e. Ásia ☐

6. Onde nasceu a tua mãe?

- a. Portugal ☐
- b. Outro país da europa ☐
Qual? _____
- c. África ☐
- d. América ☐
- e. Ásia ☐

7. Os teus pais são:

- a. Casados um com o outro ☐
- b. Casados, mas não um com o outro ☐
- c. Divorciados ☐
- d. Separados ☐
- e. Viúvo(a) ☐
- f. União de facto ☐
- g. Solteiros ☐

Gostava que me contasses algumas coisas sobre a tua casa:

1. Com quem vives?

- a. Com os pais ☐
- b. Com pais e irmãos ☐
- c. Só com a mãe ☐
- d. Só com o pai ☐
- e. Com mãe e irmãos ☐
- f. Com pai e irmãos ☐
- g. Com avós ☐
- h. Com tios ☐
- i. Numa instituição ☐

2. Tipo de casa?

- a. Vivenda ☐
- b. Apartamento ☐
- c. Outro ☐ Qual? _____

3. Vínculo à moradia?

- a. Própria ☐
- b. Arrendada ☐
- c. Habitação social ☐

Gostava que me contasses algumas coisas sobre as pessoas com quem moras e sobre ti:

- 1. Em tua casa há pessoas que fumem? Não ☐ Sim ☐ Se sim, quem? _____
- 2. Em tua casa já alguém consumiu ou consome drogas?
Não ☐ Sim ☐ Se sim, quem? _____
- 3. Já fumaste? Sim ☐ Não ☐

4. Atualmente, fumas? Não ☐ Sim ☐ Se sim, quantos cigarros por dia? ____
5. Já consumiste outra substância? Não ☐ Sim ☐ Se sim, qual? _____
Quantas vezes? _____

Por fim, peço-te a tua opinião sobre a escola:

1. Gostas de frequentar a escola? Sim ☐ Não ☐ (Se não gostas passa a pergunta seguinte)

1.2. Explica-me as razões porque não gostas de frequentar a escola.

1. Costumas faltar às aulas? Sim ☐ Não ☐

1.2. Se sim, quando faltas às aulas, em que ocupas o teu tempo? _____

1.3. Quantas vezes por semana, em média, faltas a aulas?

- a. 1 a 2 ☐
b. Entre 2 a 4 ☐
c. Mais de 4 ☐

2. Costumas falar com as pessoas com quem vives sobre a escola?

Muito obrigado pela tua participação! 😊

Apêndice III

Folha de presenças.

Sessão n.º _____	
Nome do aluno(a)	Ano, turma e número

Apêndice IV

Ficha de Avaliação dos Alunos ao Programa.

Ficha de Avaliação do Programa «Alinhas?» (Silva, 2015)

Idade: _____

Sexo: ____ Masculino; ____ Feminino

1. Qual foi para ti a sessão mais importante; que gostaste mais?

2. Qual foi para ti a sessão menos importante; que gostaste menos?

3. Sendo que **1 = Nada Satisfeito**; **3 = Mais ou Menos Satisfeito**; **5 = Muito Satisfeito** preenche a seguinte tabela avaliando o teu grau de satisfação quanto aos temas:

	1	2	3	4	5
Importância dos temas trabalhados					
Material utilizado nas sessões					
Atividades realizadas as sessões					
Exposição e abordagem dos conteúdos					
Originalidade nas atividades					

4. Utilizando novamente a mesma escala, pensa na equipa formadora e avalia-a:

	1	2	3	4	5
Capacidade de comunicação oral (de falar com o grupo)					
Disponibilidade para esclarecer dúvidas					
Disponibilidade para ouvir os teus receios e dúvidas					
Simpatia, boa disposição					

5. Sugestões para o próximo ano letivo:

Obrigada pela tua colaboração! ☺

Apêndice V

Apresentação do Programa Alinhas?

Aspetos a ter em consideração aquando da aplicação do Programa Alinhas?

- Algumas sessões têm atividades diferentes consoante a faixa etária a ser aplicada. Com isto, o Grupo A corresponde aos alunos entre os 13 e os 15 anos e o Grupo B aos alunos entre os 16 e os 18 anos.
- O Programa deverá acontecer numa sala apropriada e reservada para esse efeito. Deverá conter mesas e cadeiras para todos os alunos, bem como um placar onde possam ir afixando materiais no decorrer do Programa.
- Em todas as sessões será tirada uma fotografia que deverá ser afixada na sala do Programa.
- No início de cada sessão serão reservados entre 5 a 10 minutos para partilha de conhecimentos, e aquisição de hábitos e competências sociais e emocionais dos alunos.

Programa de Prevenção de Comportamentos de Risco e Promoção de uma Cidadania Saudável: Alinhas?



Sessão 1 – O que é isto?

Objetivos:

- Apresentação do Programa «Alinhas?»;
- Motivação para ingressarem o Programa;
- Apresentação aos encarregados de educação e aos professores.

Esta sessão terá como objetivo apresentar o Programa «Alinhas?» aos alunos, encarregados de educação, professores e toda a comunidade escolar. Deverá ser apresentando o horário, o número de sessões e algumas atividades de forma generalista. Serão desde logo convidados os encarregados de educação e familiares a estarem presentes em algumas das sessões.

Sessão 2 – Quem somos?

Objetivos:

- Apresentação dos elementos do grupo;
- Promoção da interação grupal;
- Promoção do conhecimento entre os elementos do grupo

Pertinência: É fulcral, sempre que se inicia qualquer trabalho em contexto de grupo, fazer uma sessão de apresentação que permita deixar o grupo mais descontraído, promovendo o contato e conhecimento mútuos. Na primeira sessão deve-se começar por uma abordagem mais superficial e partir para níveis mais profundos de conhecimento e partilha à medida que a confiança vai sendo adquirida. É ainda essencial conhecer o grupo com que se irá trabalhar e toda a interação desde logo entre os seus elementos, bem como fazer uma reflexão sobre as expectativas que os jovens têm em relação ao programa.

Faixa etária: Grupo A e Grupo B

Material: Novelo, 1 cartolina para cada grupo, marcadores.

Descrição das Atividades:

Atividade 1: Os técnicos organizam o grupo num círculo de forma a que todos os elementos consigam estabelecer contato visual entre si. De seguida é explicada a atividade: um novelo vai passando de mão em mão e cada vez que alguém recebe o novelo, diz o seu

nome, idade e um gosto pessoal que deverá começar pela inicial do seu apelido. Antes de lançar o novelo a outro elemento do grupo, o jovem segura numa ponta do fio com as mãos. No fim da apresentação de todos os elementos, fica criada a Teia de Relações do grupo.

Tempo: 15 minutos

Atividade 2: A segunda atividade consiste em falar acerca das expetativas que cada elemento do grupo tem do Programa. Posteriormente deverá ser elaborado um cartaz que dite as «regras» do Programa, mas em forma de compromisso, isto é, deverão as frases começar por “*Eu comprometo-me a...*” e serem completadas por cada um dos elementos do grupo. Esse cartaz deverá ficar afixado na sala onde decorrerão as sessões e lembrado sempre que algo não esteja a correr da forma esperada.

Tempo: 30 minutos

Pistas de Reflexão: Já se conhecem melhor uns aos outros? Aprenderam coisas novas? É importante darmos-nos a conhecer? Porquê?

Sessão 3 – Quem sou?

Objetivos:

- Promover e desenvolver a auto e heteroconsciência;
- Promoção da autoestima;
- Permitir que cada elemento do grupo «olhe para si», mas também para «o outro»;
- Facilitar a expressão de cada um e fomentar o quão importante é a sua presença neste grupo enquanto elemento individual (com as suas características próprias), e como pertencente ao grupo.

Pertinência: A segunda sessão do Programa decorrerá igualmente dentro da temática da apresentação. A par da evolução do grupo deverá estar uma apresentação cada vez mais complexa. Mesmo sendo possível que a maioria dos jovens já se conheça, é importante perceber o que cada um diz de si mesmo e a forma como se apresenta no contexto do grupo. É igualmente importante expressarem as expetativas que têm em relação a si e aos outros.

Faixa etária: Grupo B

Material: Pasta com um espelho no interior

Descrição da Atividade: O grupo é convidado a sentar-se em meia-lua. Antes do início da atividade é importante o técnico motivar os alunos quanto ao respeito ao próximo, motivando-os a sentirem-se à vontade para falar e partilhar com o grupo; reforçando a confidencialidade que deve haver entre todos. Pode ser lido um texto caso seja mais apelativo para os jovens. De seguida, o técnico pega numa pasta que tem dentro um espelho – nenhum dos elementos do grupo deve ver o que está dentro da pasta até a ter na sua mão – e dá as instruções para a atividade: “(1) *Devem levantar-se e dirigir-se para o centro da meia-lua de forma que todos os colegas vos vejam*”; “(2) *Pegam na pasta, abrem-me e calmamente pensam sobre o que acabaram de ver*”; “(3) *De seguida, devem relatar ao grupo o que veem, da forma que quiserem*”. Caso o técnico sinta que o grupo não está muito à vontade para iniciar a atividade, poderá começar ele a atividade, dando o exemplo do que é pretendido.

Tempo: 45 minutos

Pistas de Reflexão: Gostaram da atividade? O que sentiram? Foi fácil verem-se ao espelho e falarem sobre o que estavam a ver e a sentir?

Faixa etária: Grupo A

Descrição das Atividades:

Atividade 1: O grupo senta-se num círculo e pede-se que, elemento sim elemento não, cheguem as suas cadeiras para a frente, formando um círculo interno. Os elementos do círculo interno viram as suas cadeiras para trás de forma a ficarem de frente para o colega do círculo externo. De seguida, o técnico lança um tema de conversa, dando 5 minutos para o abordarem. Quando o técnico bater duas palmas, a conversa termina e os elementos do círculo externo levantam-se e avançam uma cadeira no sentido dos ponteiros do relógio, ficando frente-a-frente com outro elemento. É dado outro tema de conversa e a dinâmica repete-se até chegarem ao colega com que falaram primeiro.

Sugestão de temas a serem abordados:

1. O que mais gosto e menos gosto de fazer;
2. Gosto quando alguém me diz... Detesto quando alguém me diz...

3. Eu divirto-me quando... Aborreço-me quando...
4. Arranjo problemas quando...
5. Gostava que as pessoas me...
6. Não gosto quando as pessoas...
7. Gosto de ajudar quando... Gosto de ser ajudado quando...
8. A maior dificuldade que tenho na relação com os outros é...
9. Quando for grande gostava de ser...
10. O meu maior sonho é...

Atividade 2: Após a conversa de pares, o técnico sugere que se abordem alguns dos temas em contexto de grupo. Temas esses que podem ser à escolha dos alunos.

Tempo: 45 minutos

Pistas de Reflexão: Gostaram da atividade? O que sentiram? Sentiram dificuldades em saber o que responder? Já tinham pensado sobre estes temas? Ou descobriram coisas novas acerca de vocês? Descobriram coisas novas acerca dos outros?

Sessão 4 – Vamos relaxar

Objetivos:

- Fazer com que aprendam a entrar em contato com os próprios estados emotivos;
- Promover o amor-próprio;
- Aumentar a autoestima.

Pertinência: Facilmente com a agitação do dia-a-dia o nosso corpo e mente encontram-se num estado de alerta, o que provoca *stress*, ansiedade e consequentemente frustração e insegurança. As técnicas de meditação e relaxamento pretendem trabalhar a concentração, autoconsciência, autodisciplina entre outras coisas que facilitem o desenvolvimento na adolescência e melhorem o ambiente escolar. As técnicas de relaxamento podem ser utilizadas em diversas situações do dia-a-dia como redução do grau de ansiedade.

Faixa etária: Grupo A e Grupo B

Material: Colchões, rádio, Cd.

Descrição da Atividade:

Atividade 1: O técnico convida o grupo a colocar-se numa posição confortável e relaxada, em círculo. Podem optar por ficar sentados ou deitados e devem tirar ou desapertar tudo o que têm e que seja impedimento para um bom relaxamento, como por exemplo relógios, cintos, ou calçado. De seguida é-lhes pedido que fechem os olhos e o técnico liga uma música muito calma. Alcançando um ponto de partida já relaxados, o técnico inicia:

«Imaginem-se num sítio cheio de árvores. Umas são baixas, outras médias e altas. Observem que mesmo as de baixo porte têm as mesmas características das outras, a não ser a altura. Fiquem durante algum tempo perto das árvores e observem o tamanho delas. De onde tu estás consegues ver bem as folhas, o tronco... Relaxem...

Continua a admirar o espaço, olha as pequenas mudanças de tons do solo; a cor, a textura, a terra, as folhas. Os pássaros pousam nas árvores a cada momento, especialmente nas mais baixas. Repara que ao pousarem na árvore levantam logo voo novamente para apanharem grãos e restos de alimentos que se encontram espalhados pelo chão.

Há pouco choveu. A chuva fez com que os pássaros agora voem alegremente. É maravilhoso vê-los a voar, quase que a dançar. Continua a acompanhar o movimento dos pássaros. O ir e vir é constante e deixa no chão as marcas das patas pequeninas, mas firmes de cada um desses animais. O burburinho é constante. Relaxa.

Focaliza agora a tua atenção num desses pássaros e percebe o movimento dele, os detalhes da cor, tamanho, perfil e forma de interação com os outros. Tenta identificar se tens alguma semelhança com esse animal, o tipo de energia que ele transmite e a sensação que te passa. Observa também as características consideradas negativas. Analisa como te sentes diante das características positivas e negativas que identificaste. Alarga a tua memória e vai buscar momentos da tua própria vida que sejam parecidos com esses que estás a sentir.

Foca agora toda a tua atenção num desses momentos. Relembra como te sentiste na ocasião, o que isso desperta em ti; a influência de tais atitudes na tua vida. Ao mesmo tempo que relembras, vai observando o movimento dos pássaros. Relaxa...

Relaxa e avalia a tuas próprias possibilidades de crescimento. Pensa no teu potencial de criatividade, nas tuas capacidades... Solta a tua imaginação e os teus músculos e sente-te a flutuar como os pássaros.

Sente-te em paz, seguro e feliz. Relaxa.

*Lentamente vai saindo do relaxamento. Sente o teu corpo no colchão. Mexe os músculos, o corpo todo, bem devagar, alongando. Pisca os olhos, esfrega uma mão na outra. Olha à tua volta e calmamente vira-te e levanta-te».*²

Tempo: 45 minutos

Pistas de reflexão: O que sentiste? Conseguiu identificar o estado emotivo? E a situação que o desencadeou? Quais foram as dificuldades que sentiste a realizar esta atividade?

Sessão 5 – O meu som

Objetivos:

- Promoção da descontração;
- Promoção da comunicação não-verbal;
- Promoção de uma escuta-ativa;
- Promoção da confiança entre os vários elementos do grupo.

Pertinência: Através deste jogo será possível terminar as sessões com o intuito específico da apresentação de forma muito divertida e com recurso à comunicação não-verbal.

Faixa etária: Grupo A e B

Material: Vendas para os olhos

Descrição das Atividades:

Atividade 1: É solicitado aos jovens que formem um círculo em pé. De seguida é pedido a cada um que efetue um som caraterístico, quer seja com a boca, mãos ou pés. Importa mencionar que não pode haver sons iguais. Após todos escolherem o seu som e o terem reproduzido, o técnico dá a instrução de que comecem a reproduzi-lo, em círculo, da esquerda para a direita, obedecendo a uma ordem. Posteriormente, coloca-se uma música de fundo e os participantes devem caminhar pela sala. Terminada a música, o técnico coloca uma venda em cada um dos participantes devendo estes reproduzir o «seu som». De seguida, é

² Texto adaptado do livro: «A Viagem do Relaxamento – Técnicas de Relaxamento e Dinâmicas», Junqueira e Ribeiro, 2006.

então pedido aos participantes que, de olhos vendados, efetuem o círculo anterior através da localização dos ruídos corretos, sem recorrer à utilização verbal ou visual.

Tempo: 30 minutos

Pistas de Reflexão: Porque razão escolheram esse som? De alguma forma identifica-vos? O que sentiram por apenas puderem utilizar a comunicação não-verbal? Que estratégias utilizaram para concluir as tarefas?

Atividade 2: O monitor pede ao grupo que imaginem uma linha no chão, estando esta limitada por duas cadeiras nas extremidades da reta. Uma das linhas corresponde a Mais e a outra a Menos. De seguida, é pedido aos jovens que a cada hipótese lançada se coloquem no ponto da linha em que consideram que estão quanto aos seus gostos. À medida que se vão propondo temas/hipóteses, cada aluno vai justificando a sua posição. Para ser mais dinâmico e deixar o grupo mais à vontade, deverão ser os alunos a sugerir temas, de forma ordenada.

Sessão 6 – Como me veem

Objetivos:

- Trabalhar a noção de que a mesma pessoa pode passar diferentes imagens a diferentes pessoas;
- Identificar as razões que nos levam a mudar de reputação em diferentes contextos;
- Promover a autoconsciência acerca da imagem que passamos ao outro.

Pertinência: Ao longo da nossa vida, todos nós vamos demonstrando determinadas facetas em determinados contextos, isto é, facilmente somos muito simpáticos para a mãe do nosso melhor amigo para esta ficar com uma boa imagem nossa, por exemplo, como a seguir somos muito antipáticos com o nosso irmão mais novo. A verdade é que demonstramos diferentes perspetivas da nossa maneira de ser às várias pessoas com quem nos relacionamos. A presente atividade destina-se a levar os alunos a pensarem e a tomarem consciência acerca da imagem que passam aos outros; levando-os a refletir sobre possíveis mudanças de comportamento e atitude perante determinadas pessoas.

Faixa etária: Grupo A e Grupo B

Material: Papéis com as palavras: «Mãe», «Pai», «Melhor Amigo», «Professor», «Um Membro da Família», «Colega de Turma». Consultar Ficha de Atividade.

Descrição da Atividade:

Atividade 1: O técnico inicia a atividade colocando no quadro e de forma visível papéis com as seguintes palavras: «Mãe», «Pai», «Melhor Amigo», «Professor», «Um Membro da Família», «Colega de Turma». De seguida, pede ao grupo que, de forma ordenada responda à seguinte questão: «Como achas que estas pessoas te descrevem?». Caso o grupo não se sinta à vontade para partilhar logo em voz alta, como alternativa o técnico pode sugerir que escrevam. Para ajudar pode ainda ser dada uma lista de adjetivos.

Atividade 2: Antes de se iniciar a segunda atividade, o técnico explica então que reputação deve ser visto como o caráter de uma pessoa julgado por outra. A segunda atividade passa por refletirem e debaterem dois temas:

- 1º Pensem em algumas figuras públicas/celebridades. São conhecidas por terem boa reputação? Como é que elas ganharam essa reputação?
- 2º Pensem em colegas e amigos vossos. Quem tem a reputação de ser bom amigo? Ser bom desportista? Ser estudioso? Ser bom aluno? Ser preocupado com os outros? Ser... (ir debatendo outras características com o grupo).

Tempo: 45 minutos

Pistas de reflexão: estão contentes e satisfeitos com a imagem que pensam que as pessoas têm acerca de vocês? Quem tem uma imagem vossa mais verdadeira? Os vossos amigos ou a vossa família? Açam que estão a ter atitudes e comportamentos que transmitem uma boa imagem e reputação vossa aos outros?

Sessão 7 – Vamos rir!

Objetivos:

- Dinamizar a vinda da família à escola;
- Promover o envolvimento da tríade Escola – Indivíduo – Família;
- Promoção de emoções positivas;
- Promoção de regulação emocional.

Pertinência: O *Yoga do Riso* é um método único com a simplicidade de ser divertido e terapêutico ao mesmo tempo; aumenta a autoestima e melhora a qualidade de vida, criando um espírito de grupo e um olhar mais positivo quanto à própria vida.

Faixa etária: Grupo A e Grupo B

Material: Salão polidesportivo; rádio; CD's

Descrição da Atividade: A sessão estará a cargo das técnicas de *Yoga do Riso* do *Centro de Yoga Sivananda Vedanta* (Contato: 96 183 90 90; 96 91 92 682; www.sivananda.pt)

Tempo: 60 minutos

Sessão 8; 9 e 10 – Quais são os nossos valores?

Objetivos:

- Pensar acerca da noção de valores;
- Identificar quais os valores que são importantes para cada um;
- Trabalhar a identificação de valores demonstrados em situações concretas e valores comuns dentro do grupo.

Pertinência: O desenvolvimento moral é uma dimensão importante a ser trabalhada pois prende-se com o processo de constante complexificação do raciocínio quanto ao bem e ao mal, ao justo e ao injusto. É na adolescência que se adotam sistemas de valores através das experiências vividas, da educação e da relação com os outros significativos. É por isso importante que os jovens adolescentes reflitam sobre o que realmente importa, para que possam defender os seus ideais e aquilo em que acreditam ser o mais correto. As próximas três sessões serão efetivamente relacionadas com autoconsciência e noção de valores.

Faixa etária: Grupo A e Grupo B

Material: Folhas com as atividades impressas para cada um dos grupos.

Descrição das Atividades:

Sessão 8: Antes de iniciar quaisquer atividades, é importante fazer-se uma pequena introdução ao tema dos valores, como por exemplo:

«Toda a gente tem valores, ou seja, coisas que colocam em primeiro lugar e consideram mais importantes para si, independentemente de o dizerem abertamente ou não. Basta observarmos uma pessoa, o seu comportamento, as suas ações e reações; aquilo que diz e aquilo que defende, para percebermos algumas coisas que são importantes para si. É

também importante para nós próprios pensarmos e refletirmos sobre os valores que são mais importantes para nós; o que nos faz bem e aquilo que devemos defender e adotar em primeiro lugar. Em situações complicadas são os nossos valores que determinam e guiam o nosso comportamento. Para um bom relacionamento connosco e com os outros, é importante procurar os nossos valores e mantê-los em palavras e em ações. Mesmo para seguirmos os nossos valores devemos sempre respeitar os outros».

Atividade 1: O técnico entrega a cada elemento do grupo uma folha de atividade onde é pedido aos jovens que façam uma correspondência entre as frases que aparecem do lado direito e os valores que aparecem do lado esquerdo. No final é pedido que cada um leia a sua correspondência e juntos façam reflexões acerca das mesmas. Consultar Ficha de Atividade.

Tempo: 20 minutos

Atividade 2: O técnico entrega outra folha de atividade ao grupo, pedindo que a preencham e posteriormente apresentem em voz alta quais os valores que consideram para si importantes. Consultar Ficha de Atividade.

Tempo: 20 minutos

Pistas de reflexão: Há valores certos e valores errados? Os valores são iguais para todas as pessoas? Quais são os valores mais importantes para vocês?

Sessão 9 – Atividade 1: O técnico pede ao grupo que se divida em pequenos grupos de 3 elementos. De seguida dá a cada grupo uma folha onde está descrita uma determinada situação e sobre a qual é suposto discutir e tentar resolver em grupo. Consultar Ficha de Atividade.

Tempo: 20 minutos

Atividade 2: O técnico divide o grupo em pares e coloca num sítio visível da sala uma cartolina que apresenta um semáforo. Nesse mesmo semáforo, o vermelho corresponde ao que não se deve fazer; o amarelo ao que se deve evitar e o verde ao que se deve fazer, isto é, às boas ações. De seguida, distribui uma imagem a cada par. Nessas imagens estão representadas, tanto de forma direta como indireta, imagens de boas e más ações. Os jovens devem, em pares, construir através das imagens uma personagem, contando a sua história e

relatando a forma como a mesma se sentiu naquela ação. Após este exercício, os jovens terão de apresentar a sua imagem/personagem e colocá-la sobre a cor do semáforo correspondente.

Tempo: 25 minutos

Sessão 10 – Atividade 1: Deverá ser entregue a cada um dos elementos do grupo a Ficha – *O que me faz ficar assim?* Após o preenchimento cada aluno deverá expor as suas respostas e justificá-las. Consultar Ficha de Atividade.

Tempo: 20 minutos

Atividade 2: Deverá ser trabalhada a Ficha – *O nosso corpo cheio de emoções*. Após o preenchimento cada aluno deverá expor as suas respostas e justificá-las. Consultar Ficha de Atividade.

Tempo: 20 minutos

Sessão 11 – Situação-Problema

Objetivos:

- Promoção do espírito de equipa;
- Promoção da comunicação de forma eficaz;
- Promoção do trabalho em equipa e da coesão de grupo.

Pertinência: É fundamental na adolescência estimular os jovens a utilizar a comunicação de forma correta e positiva, na medida em que facilmente observamos que a população juvenil a utiliza de forma errada e associada muitas vezes a comportamentos agressivos. Será uma dinâmica que visa o debate e a troca de informação entre os pares pois diversos estudos apontam para uma enorme eficácia neste tipo de ações.

Faixa etária: Grupo A e Grupo B

Material: Folhas de papel com a Situação-Problema impressa para cada um dos elementos do grupo.

Descrição da Atividade: O técnico divide o grupo em dois grupos mais pequenos e dá a ambos uma «Situação-Problema» que deverá ser resolvida em consenso. De seguida cada

grupo deverá apresentar a sua solução e argumentar o porquê de tal decisão. Consultar Ficha de Atividade.

Tempo: 45 minutos

Pistas de reflexão: O que foi mais difícil? Que motivos vos levaram a tomar essas decisões? Acharam fácil chegar a um consenso? Foi fácil comunicar em grupo?

Sessão 12 – Passou bem?

Objetivos:

- Facilitar a capacidade de verbalização;
- Promoção de uma escuta-ativa;
- Promoção da descontração;
- Promoção de regras de socialização.

Pertinência: A presente atividade revela-se pertinente no Programa, na medida em que faz o grupo pensar acerca da sua adaptação em diferentes situações do dia-a-dia; com diferentes pessoas e em diferentes contextos. É importante perceberem como agir em diferentes situações e qual a postura a ter em diferentes ocasiões.

Faixa etária: Grupo A e Grupo B

Material: cartões com as diferentes situações que vão dramatizar.

Descrição das Atividades:

Atividade 1: O grupo é novamente convidado a sentar-se num círculo de forma que todos os elementos consigam estabelecer contato visual entre si. O técnico antes de iniciar a atividade começa por falar um pouco acerca da importância das pessoas se cumprimentarem de forma adequada ao contexto onde estão inseridos, ou seja, como cumprimentar os amigos, os estranhos, a família, o empregado de uma loja, as pessoas mais velhas, numa situação mais formal ou informal. Debate-se um pouco sobre a forma como costumam fazê-lo e de seguida divide-se o grupo em pares. É atribuído a cada par uma situação de cumprimento e dado a todos um tempo para ensaiarem a pequena dramatização. Posteriormente este cumprimento é apresentado para o restante grupo e comentado, se tal foi feito de forma correta ou onde erraram, e porquê. As situações estão apresentadas na Ficha de Atividade – Consultar.

Tempo: 40 minutos

Pistas de Reflexão: Acham importante adaptar os nossos cumprimentos às pessoas com quem estamos? Porquê? No vosso dia-a-dia é fácil saberem como devem e vão cumprimentar as pessoas? Existe cumprimentos certos e cumprimentos errados? Como gostam de ser cumprimentados?

Atividade 2: O técnico sugere a adoção de um cumprimento entre o grupo que deverá ser adotado antes do início de cada sessão.

Tempo: 5 minutos

Sessão 13; 17 e 23 – Ginasticando e Bailando

Objetivos:

- Dinamizar a vinda da família à escola;
- Promover o envolvimento da tríade Escola – Indivíduo – Família;
- Estimulação do trabalho em equipa.

Pertinência: O desporto é uma modalidade que permite o trabalho de diversas competências pessoais e sociais através de atividades que acabam por ser muito divertidas. É importante incluir atividades desportivas num programa de prevenção de comportamentos de risco e de promoção de uma cidadania saudável enquanto facilitador de competências necessárias para a adoção de estilos de vida saudáveis. Estas ações foram planeadas com a junção da família nas mesmas, com o objetivo de trabalhar em tríade e de mostrar o contexto escolar como local onde é possível aprender e adquirir competências sem ser em contexto sala-de-aula.

Faixa etária: Grupo A e Grupo B

Material: Salão polidesportivo; rádio; CD's

Descrição das Atividades:

Atividade 1: Sessão 13 – Aula de Zumba. A aula estará a cargo de instrutores especializados na modalidade e será realizada em parceria com os professores de Educação Física da escola.

Atividade 2: Sessão 17 – Aula de Karaké. A aula estará a cargo de instrutores especializados na modalidade e será realizada em parceria com os professores de Educação Física da escola – Esta atividade destina-se apenas ao grupo.

Atividade 3: Sessão 23 – Aula de Kizomba. A aula estará a cargo de instrutores especializados na modalidade e será realizada em parceria com os professores de Educação Física da escola.

Tempo: 60 minutos

Sessão 14 – Somos diferentes ou iguais?

Objetivos:

- Trabalhar a inclusão quanto à diferença;
- Promoção da autoestima;
- Trabalhar a regulação emocional.

Pertinência: Os ideais de beleza que aparecem muitas vezes associados à adolescência levam jovens a sofrer de perturbações psicológicas aliadas à baixa autoestima, ao sentimento de emoções negativas e a um sentimento de exclusão quanto a esses mesmos ideais. É importante trabalhar com os jovens a sua autoestima e mostrar-lhes que a diferença não deve ser uma barreira quanto aos nossos objetivos.

Faixa etária: Grupo A e Grupo B

Material: Imagens, cartões com as profissões, cartões com as limitações/deficiências.

Descrição da Atividade: O técnico inicia a sessão convidando os alunos a sentarem-se e de forma ordenada pede «(1) *digam-nos algo que não gostam em vocês*», como por exemplo o nariz, as mãos, os pés. De seguida, projeta no quadro fotografias de pessoas (o número de fotografias deverá ser igual ao número de elementos do grupo). Após todos as observarem, entrega a cada elemento um cartão com uma profissão. «(2) *Peço-vos agora que descubram que profissão tem cada uma das pessoas e que justifiquem a vossa escolha*». De seguida, entrega outros cartões, apresentando cada um deles escrita uma deficiência ou limitação «(3) *Agora quero que olhem para o cartão que vos dei. Alguma vez pensaram que estas pessoas teriam uma deficiência?*»; «(4) *Peço-vos agora que correlacionem esse cartão com uma das*

imagens». Posto isto, deverão ser corrigidas as ligações entre as imagens e os cartões e aprofundado um bocadinho da vida de cada um.

Tempo: 45 minutos

Pistas de reflexão: O que foi mais difícil? Que motivos vos levaram a colocar os cartões naquelas imagens? O que significa para vocês a diferença?

Sessão 15 – À violência diz não, obrigado!

Objetivos:

- Promover e trabalhar a negociação;
- Promover a cooperação;
- Promoção do espírito de equipa.

Pertinência: Num programa de prevenção como este em questão é essencial trabalhar a temática da violência. Esta sessão foi planeada a fim de encontrar resoluções não violentas para o conflito, incluindo diálogo, cooperação, tolerância, negociação e mediação. É ainda importante abordar a desculpabilização e o saber reconhecer quando se agiu de forma inadequada.

Faixa etária: Grupo A e Grupo B

Material: Folhas com o início da história para cada um dos grupos. Consultar Ficha de Atividade.

Descrição da Atividade: O técnico convida o grupo a sentar-se num círculo e conta uma história inacabada. De seguida, organiza o grande grupo em pequenos grupos de 3 ou 4 elementos e pede a cada grupo que encontre um final para aquela história. Posto isto, reúnem-se todos em grande grupo, leem-se em voz alta os finais de história de cada um e debate-se o porquê de tal escolha. No final elegem-se os finais de história mais positivos e adequados.

Tempo: 30 minutos.

Sessão 16 – Só vale amor e carinho

Objetivos:

- Prevenir futuras relações de violência;
- Alertar para a posição em possíveis relações de violência;
- Promover a autoestima.

Pertinência: A violência no namoro é um ato de violência cometido por um (ou ambos) o(s) parceiro(s) de uma relação. Na adolescência a formação do grupo de pares e o início de relações amorosas estão muito presentes e os jovens devem ser alertados para possíveis riscos que poderão correr. A violência no namoro passa por tentar controlar e dominar o outro, exprimindo-se de várias formas, como por exemplo violência física, sexual, verbal ou psicológica.

Faixa etária: Grupo A e Grupo B

Descrição da Atividade: Esta sessão traduzir-se-á numa ação de sensibilização/formação que estará a cargo de elementos da APAV: Associação Portuguesa de Apoio à Vítima (Contato: apav.sede@apav.pt; telefone: 21 358 79 00)

Tempo: 60 minutos

Sessão 18 – Foi mesmo verdade

Objetivos:

- Promover a prevenção de comportamentos de consumo através de uma história de vida.

Pertinência: O relato de histórias de vida na primeira pessoa é um método que cativa desde logo os jovens. Demonstam muito mais atenção do que trabalhando apenas dizendo o que não devem fazer. Assim, pretende-se nesta sessão mostrar as vantagens de viver uma vida sem vícios com o relato de um dos embaixadores do Projeto «Escolhe Viver». Este projeto visa prevenir comportamentos de risco, como o alcoolismo, o consumo de drogas e as doenças sexualmente transmissíveis.

Faixa etária: Grupo A e Grupo B

Descrição da Atividade: Relato da história de vida de João Semedo Tavares, conhecido por Johnson. *“(...) nasceu muito pobre. Foi miúdo de rua, sofreu e fez sofrer. Roubou, usou drogas e esteve preso durante 10 anos. Hoje salva jovens da criminalidade e de uma vida atrás das grades. Fundou uma escola de futebol na Cova da Moura: A Academia do Johnson. Uma iniciativa que visa a prevenção de comportamentos de risco, através do desporto. Recentemente publicou o livro “Estou Tranquilo” que relata a sua extraordinária experiência de vida”*.³ – Contato 213 873 743; info@escolheviver.pt

Tempo: 60 minutos

Sessão 19 – Só de forma segura

Objetivos:

- Promoção de uma sexualidade segura;
- Informação acerca da sexualidade e das alterações sentidas nos jovens;
- Prevenção de comportamentos sexuais de risco.

Pertinência: Abordar o tema da sexualidade é essencial para desmistificar mitos e esclarecer os jovens quanto às suas dúvidas. Sabemos que na adolescência as alterações corporais sentidas são imensas e vão despertar curiosidade quanto à sexualidade, fazendo com que a atividade sexual durante a adolescência tenha vindo a aumentar. É importante esclarecer sobre contraceção, gravidezes, mas também sobre doenças sexualmente transmissíveis. A sexualidade não deve ser vista como um fator de risco.

Faixa etária: Grupo A e Grupo B

Descrição da Atividade: A presente atividade será conduzida por um(a) enfermeiro(a) e/ou médico(a) do Centro de Saúde de Alcântara (Contato: ucsp.alcantara@arslvt.min-saude.pt; 213630130)

Tempo: 60 minutos

³ Informação retirada do site <http://www.escolheviver.pt>

Sessão 20 – Sorrisos brilhantes

Objetivos:

- Promoção da higiene oral;
- Prevenção de problemas de higiene oral.

Pertinência: A saúde oral é algo que deve estar presente numa cidadania saudável e algo basilar de ser fomentado e trabalhado em crianças e jovens. É importante sensibilizar alunos, professores e toda a comunidade escolar, sensibilizando-os para cuidados dentários e tratamentos em casos necessários.

Faixa etária: Grupo A e Grupo B

Descrição da Atividade: A realização desta sessão estará a cargo da equipa da Master Dental, incluída no Programa *Sorriso Master* (Contato: Dr.^a Inês Castelo Branco, telefone: 91 504 97 64; mail: geral@masterdental.pt).

Tempo: 60 minutos

Sessão 21 – Comer bem = Poupar mais

Objetivos:

- Promoção de uma alimentação saudável;
- Promoção de poupança;
- Promoção de hábitos de vida positivos.

Pertinência: É uma tendência os jovens adolescentes, e maioritariamente na fase inicial da adolescência, apresentarem falta de cuidados de saúde e preocupação com a alimentação. Constantemente ingerem comidas altamente calóricas que acabam muitas vezes por ser mais caras do que outras com índices nutricionais muito mais saudáveis. É importante educar as crianças quanto aos riscos de uma alimentação descuidada. Comer bem e poupar são dois comportamentos essenciais de prevenção; a gestão de dinheiro deve começar logo cedo nas escolas, prevenindo que as famílias caiam em situações de pobreza.

Faixa etária: Grupo A e Grupo B

Descrição da Atividade: A sessão em questão será levada a cabo por especialistas da APD: Associação Portuguesa de Dietistas (Contactos: 96 96 47 293; www.apdietistas.pt) em parceria com o Núcleo de Educação para a Saúde da escola.

Tempo: 60 minutos

Sessão 22 – Estar em rede

Objetivos:

- Aferir sobre a finalidade da *Internet*;
- Compreender as práticas ilegítimas de obtenção de informação;
- Promover cuidados acerca das formas de captura de dados e de informação;
- Compreender os perigos da *Internet*;

Pertinência: Atualmente os jovens passam muitas horas do seu dia em frente a um computador e estão constantemente «ligados» à *Internet*. É fundamental abordar estas temáticas com adolescentes e explicitar alguns temas como o roubo de identidade, o *cyberbullying*, o *sexting*, as apostas e jogos *online*, as salas de *chat*, as redes sociais, entre outros.

Faixa etária: Grupo A e Grupo B

Descrição da Atividade: A presente sessão estará a cargo da equipa Internet Segura, Seguranet-ERTE. Uma iniciativa do Ministério da Educação e Ciência (Contacto: seguranet@dge.mec.pt)

Tempo: 60 minutos

Sessão 24; 25 e 26 – Histórias de vida

Objetivos:

- Trabalhar as relações intergeracionais;
- Promover o contato com a população mais idosa da comunidade;
- Promover o espírito de solidariedade e responsabilidade.

Pertinência: É importante envolver os idosos em atividades dinâmicas com jovens pois é algo que traz vantagens para ambas as faixas etárias. Se por um lado se combate o isolamento

das gerações mais antigas, por outro os adolescentes adquirem ensinamentos e histórias de vida.

Faixa etária: Grupo A e Grupo B

Material: Telemóveis com câmara fotográfica ou câmaras fotográficas/de filmar; computadores; projetor.

Descrição das Atividades:

Atividade sessão 24: A equipa multidisciplinar em parceria com a Junta de Freguesia de Alcântara dividirá o grupo em pequenos grupos e realizarão visitas domiciliárias a idosos já sinalizados pela Junta de Freguesia. O objetivo é conversar um pouco, partilhar histórias e tirar fotografias ou fazer pequenos vídeos para fazer uma apresentação.

Tempo: 60 minutos

Atividade sessão 25: O grupo realizará esta atividade na sala de TIC com o objetivo de recolher as fotografias, os vídeos e fazer uma apresentação da história dos idosos que visitaram.

Tempo: 60 minutos

Atividade sessão 26: Os idosos outrora visitados serão convidados a estar presentes na visualização dos vídeos com as suas histórias e a partilharem outras histórias.

Tempo: 60 minutos

Sessão 27 e 28 – Mãos-à-obra!

Objetivos:

- Promoção da coesão social;
- Promoção da cidadania;
- Prevenção de comportamentos de risco ligados à falta de civismo e transgressão de regras e normas.

Pertinência: A prestação de trabalhos em prol da comunidade social ou do bairro habitacional contribuem não só para estimular capacidades de responsabilidade e civismo, mas também permitem que os adolescentes fomentem o seu espírito de solidariedade. É

importante gostarem do local onde moram e frequentam a escola e dar-lhes oportunidade de contribuir para o bem-estar desse mesmo contexto.

Faixa etária: Grupo A e Grupo B

Material: O material será definido aquando da decisão da intervenção a realizar na presente sessão.

Descrição da Atividade: Estas duas sessões consistirão em realizar algo para melhorar a comunidade. O local de intervenção poderá ser sugestão dos alunos, como por exemplo pintar os muros do clube desportivo local; ou sugestão da Junta de Freguesia de Alcântara consoante as necessidades sentidas.

Tempo: 60 minutos cada

Sessão 29 – Saborear!

Objetivos:

- Promover a inclusão da família na comunidade escolar;
- Promover possíveis áreas de interesse futuro aos alunos;
- Trabalhar a inclusão da diferença;
- Promover a multiculturalidade.

Pertinência: Tal como já vimos, é fundamental, sem dúvida, envolver a família num programa de prevenção e promoção a fim de obter melhores resultados e um trabalho mais continuado. Aliado a isto e à multiculturalidade tão presente no contexto em questão, esta sessão pode ser traduzida num envolver de culturas, gostos e saberes; não só entre alunos, mas convidando as famílias a participar.

Faixa etária: Grupo A e Grupo B

Material: Os ingredientes serão previamente listados após o grupo decidir a(s) receita(s).

Descrição da Atividade: A presente sessão será uma atividade de culinária. Previamente o técnico avisará os alunos para convidarem um familiar a estar presente na sessão, incentivando a que sejam os pais, avós ou tios (pessoas mais velhas). De igual forma, o grupo decidirá que receita quer fazer – deverá ser algo que possam partilhar de seguida todos juntos.

Tempo: 60 minutos

Sessão 30 – Até já!

É importante concluir o programa com uma reflexão acerca de todas as sessões. As que gostaram mais, as que gostaram menos; o que mudariam; o que gostariam de repetir; entre outros aspetos que queiram partilhar. A última sessão deverá ser também uma pequena festa, onde todas as fotografias ao longo do programa deverão ser facultadas a todos os elementos do grupo.

Faixa etária: Grupo A e Grupo B

Material: Ficha de Avaliação do Programa.

Tempo: 60 minutos

Programa Alinhas?

Sessão n.º1	Sessão n.º2	Sessão n.º3	Sessão n.º4	Sessão n.º5
O que é isto?	Quem somos?	Quem sou?	Vamos relaxar!	O meu som
Sessão n.º6	Sessão n.º7	Sessão n.º8	Sessão n.º9	Sessão n.º10
Como me veem	Vamos rir!	Quais são os nossos valores?	Quais são os nossos valores?	Quais são os nossos valores?
Sessão n.º11	Sessão n.º12	Sessão n.º13	Sessão n.º14	Sessão n.º15
Situação-Problema	Passou bem?	Ginasticando e Bailando	Somos diferentes ou iguais?	À violência diz não, obrigado!
Sessão n.º16	Sessão n.º17	Sessão n.º18	Sessão n.º19	Sessão n.º20
Só vale amor e carinho	Ginasticando e Bailando	Foi mesmo verdade	Só de forma segura	Sorrisos brilhantes
Sessão n.º21	Sessão n.º22	Sessão n.º23	Sessão n.º24	Sessão n.º25
Comer bem = Poupar mais	Estar em rede	Ginasticando e Bailando	Histórias de vida	Histórias de vida
Sessão n.º26	Sessão n.º27	Sessão n.º28	Sessão n.º29	Sessão n.º30
Histórias de vida	Mãos-à-obra!	Mãos-à-obra!	Saboreando	Até já!

Apêndice VI

Fichas de Atividades das Sessões do Programa Alinhas?

Ficha de Atividade da Sessão 6

Mãe

Pai

Melhor amigo(a)

Professor(a)

Um membro da família

Colega de turma

Ficha de Atividade da Sessão 8

O que são valores?	
1. Saúde	(a) Querer ter o próprio quarto
2. Riqueza	(b) Ver um filme de comédia na televisão
3. Família	(c) Ir ao cinema com os irmãos/irmãs
4. Amizade	(d) Praticar ginástica três vezes por semana
5. Humor	(e) Ter cuidados para não ficar doente
6. Educação	(f) Fazer coisas de que gostas para te divertires
7. Beleza	(g) Estudar
8. Espaço	(h) Fazer um mealheiro
9. Comida	(i) Defender um amigo mesmo quando mais ninguém o faz
10. Exercício	(j) Plantar flores em casa
11. Música	(k) Cozinhar uma boa refeição
12. Felicidade	(l) l. Aprender a tocar guitarra

Correspondência:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____
11. _____
12. _____

Quais os valores importantes para mim?

	1. Ter muito dinheiro	
	2. Ter boas notas	
	3. Ter muitos amigos	
	4. Ter um(a) melhor amigo(a)	
	5. Ter uma boa relação com os meus pais/cuidadores	
	6. Ter uma boa relação com a minha família	
	7. Ter tempo para mim	
	8. Não me preocupar se tenho comida	
	9. Estudar para ter um bom emprego	
	10. Gostar da escola	
	11. Respeitar-me	
	12. Gostar de mim	
	13. Ser respeitado pelos outros	
	14. Ter o quarto limpo e arrumado	
	15. Respirar ar puro	
	16. Ter o meu próprio quarto	
	17. Reciclar	
	18. Ser bem-educado	
	19. Ser saudável	
	20. Ser bonito(a)	
	21. Ser amado, saber que alguém gosta de mim	
	22. Estar apaixonado	
	23. Ter roupas caras	
	24. Ter um telemóvel topo de gama	
	25. Ter um namorado(a)	
	26. Ser bom num desporto	
	27. Ajudar os outros	
	28. Ser feliz	
	29. Ter responsabilidades	
	30. Puder sair com os meus amigos	

Ficha de Atividade da Sessão 9

Apesar de ser difícil dizer o que fariam em determinada situação, este exercício ajudar-vos-á para se prepararem para as situações difíceis em que os nossos valores são postos em causa.

A. Estás a caminho da escola quando um homem que aparenta ser um sem-abrigo, se dirige a ti e te pede um euro. Antes de conseguires responder, um outro homem que está a caminhar na rua, interrompe e diz-te: «Não lhe dês dinheiro! Diz-lhe mas é para arranjar emprego!»
O que fazes ou dizes agora?

B. Os teus amigos convidam-te para te juntares a eles para entrarem numa casa que naquele momento está vazia, a fim de roubarem valores e dinheiro. Tu estás com pouco dinheiro e precisas de algum para comprar aqueles ténis que queres há imenso tempo. No entanto não tens a certeza se queres participar no roubo, apesar de ser seguro que não vão ser apanhados. O que fazes ou dizes agora?

C. A pessoa em quem estás interessado(a) convida-te para irem ao cinema. Porém, lá em casa pediram-te ajuda para arranjar o jardim e arrumar a garagem. Em casa estão a contar contigo. A outra pessoa espera uma resposta. O que fazes ou dizes agora?

D. Um amigo teu é rejeitado por um grupo de rapazes e raparigas que tu admiras. Estás com o teu amigo quando um dos elementos desse grupo vai ter contigo e te diz: «Deixa esse parvo e vem connosco ao café!» O que fazes ou dizes agora?

E. Aconteceu uma tragédia e a tua casa está a arder. Tu ainda tens tempo de lá entrar uma vez sem seres apanhado pelo fogo. Ao entrares só tens duas hipóteses: ou viras à direita, entras no teu quarto e salvas as tuas coisas, ou viras à esquerda, entras na sala e salvas os medicamentos da tua avó que são muito caros. Que caminho vais escolher?

Ficha de Atividade da Sessão 10⁴

O que me faz...	
Ficar zangado?	
Ficar contente?	
Sentir-me envergonhado?	
Sentir-me orgulhoso?	
Sentir-me deprimido?	

Fico triste...		Fico contente...	
Se alguém da minha família fica triste comigo		Quando encontro amigos na rua	
De ter uma discussão com um amigo		Quando me divirto com a minha família	
Em discutir com o meu namorado(a)		A ler um livro	
Quando estou com pessoas que não gosto		A ver televisão	
Quando gozarem comigo		Nas aulas	
Em ter uma má nota		A fazer um desporto	
De despedir-me de alguém que gosto		A passear/viajar	

⁴ Fichas de atividade adaptadas de Canha e Neves, (2007). *Manual Prático: Promoção de Competências Pessoais e Sociais*

Ficha de Atividade da Sessão 10⁵

Normalmente sinto-me...		Fico nervoso	
Cansado(a)		Se alguém da minha família ralha comigo	
Com sono		Se for para a rua numa aula	
Sem fome		Acusarem-me de uma coisa que não fiz	
Com dores		Se tenho más notas	
Com o coração a bater muito		Quando tenho de falar com desconhecidos	
Com falta de ar		Quando tenho de apresentar um trabalho	
Doente		Quando tenho um teste	

Como me comporto e como me sinto

Não consigo ter calma		Tenho pesadelos à noite	
Fico irritado		Fumo	
Sou resmungão		Não acho graça a nada	
Choro muito		Irrito-me com a família e os amigos	
Grito muito		Fecho-me muito no meu quarto	
Acho que estou doente		Passo o dia a comer	
Tenho preocupações que não me saem da cabeça		Só me apetece dormir	

As coisas que me fazem sentir mais calmo(a)

Estar com os amigos	
Estar com a família	
Fazer um jogo	
Ouvir música	
Fazer desporto	
Ver televisão	
Passear no centro comercial	

Ficha de Atividade da Sessão 11

⁵ Fichas de atividade adaptadas de Canha e Neves, (2007). *Manual Prático: Promoção de Competências Pessoais e Sociais*

Situação-Problema Grupo A: *«És dono de uma joalharia muito conceituada e precisas de alguém que trabalhe ao balcão da loja. Depois de colocares um anúncio no jornal, surgem vários telefonemas e marcas três entrevistas. Aparecem-te os seguintes candidatos:*

- (a) O João, jovem com 21 anos. Usa umas calças rotas, uma t-shirt velha e o cabelo despenteado e com um ar muito sujo. Porém diz-te ter experiência em vendas.
- (b) A Rosa, uma mulher com 34 anos, muito bonita, com um cabelo muito bem penteado. Usa roupas que parecem caras e um perfume que cheira muito bem. Assim que lhe perguntas o nome ela começa a falar e não se cala durante 20 minutos, contando-te toda a sua vida.
- (c) O Jorge, um homem mais velho e com um sorriso muito bonito. Entra e cumprimenta-te de forma muito adequada, causando boa impressão. Contudo, assume nunca ter trabalho em vendas nem com contacto direto com o público.»

Ficha de Atividade da Sessão 11

Situação-Problema Grupo B: *«Acabaste de ser promovido e de assumir o cargo de gerente numa empresa muito qualificada e importante, mas ao iniciares o teu trabalho percebeste que esta está muito desorganizada e que tens urgentemente de fazer alterações. Tens poderes totais para demitir os funcionários e para reorganizares a empresa terás de o fazer em metade dos trabalhadores».*

De seguida tens uma lista de todos os trabalhadores e dos quais deverás escolher cinco para serem despedidos. Para facilitar a tua escolha são te apresentadas características de cada um deles.

- (a) «O Manuel passa o dia a contar anedotas; é certo que diverte, mas chega a um ponto que abusa e torna-se de mau gosto. Mesmo tendo uma boa forma física que ajuda nos trabalhos mais pesados é muito preguiçoso.
- (b) O António é economista e executa as suas funções de forma exemplar. Porém, falta muito ao trabalho e torna-se constantemente violento pois consome muito álcool.
- (c) A Maria não leva o seu trabalho muito a sério porque sonha em ser atriz. Fala quatro línguas, mas no último ano já mudou cinco vezes de emprego.
- (d) A Teresa escreve muito rápido, fazendo com que trabalhe de forma muito rápida e seja uma excelente profissional. Contudo, passa horas ao telefone a falar da vida de todos os colegas e diretores da empresa; bem como falta com muita frequência porque tem muitos problemas de saúde.
- (e) O Miguel tem 19 anos e todos dizem que é apadrinhado e o preferido de um dos diretores, pois chega muitas vezes atrasado e é indisciplinado. Já sofreu várias punições e chamadas de atenção, mas é competente no seu trabalho.
- (f) O Pedro é muito competente e trabalhador. Contudo tem comportamentos muito nervosos, tornando-se agressivo e gritando constantemente com as pessoas.

- (g) O João é o mais recente membro da empresa e como tal ainda não deu para perceber as suas qualidades.
- (h) A Isabel tem 59 anos, é viúva e é a empregada mais antiga da empresa. Não se relaciona muito bem com os colegas de trabalho e apresenta problemas cardíacos que a levam frequentemente a dizer que não pode ser contrariada.
- (i) A Célia é a secretária. É muito bonita, tem 23 anos, é assídua e pontual, mas não percebe muito bem o seu trabalho e demora muito tempo a escrever no computador.
- (j) O Filipe tem 50 anos e trabalha na empresa há cerca de 20 anos. Tem mau feitio, é rabugento e um bocado lento a trabalhar».

Ficha de Atividade da Sessão 12

O consultório médico	- Está uma pessoa sentada num consultório quando o João chega; - Entretanto chega outra pessoa desconhecida que se senta; - Chega um familiar da pessoa que já estava sentada quando o João chegou; - O João é chamado para o consultório onde se encontra o médico.
A florista	- A Maria entra na florista; - Depara-se com um casal de avós com o seu neto pequeno; - Todos se apercebem de uma senhora que está a tentar abrir a porta, mas não consegue porque traz consigo o carrinho do seu bebé; - O casal de avós e o seu neto vão-se embora; - A florista chama a Maria para esta ser atendida.
O aniversário do avô Joaquim	- É domingo e o avô Joaquim faz 80 anos; - A festa é em casa dos avós com a família toda; - O Miguel e os pais são os primeiros a chegar; - De seguida chegam os tios-avós; - Depois os primos e os tios; - Por fim chega um casal amigo dos avós que o Miguel não conhece.
A chegada a casa	- A Ana foi buscar a irmã mais nova ao infantário e conversou com a educadora; - Levou-a para casa onde estava o irmão Xavier com 12 anos; - Chegou o pai do trabalho e foi fazer o jantar; - Chegou a mãe cansada com as compras do supermercado; - Foram jantar.
A aula	- A professora entra na sala de aula; - A Rita chega e a professora já começou a aula; - O Diogo chega passado 10 minutos; - A turma fica completa e a professora continua a aula.