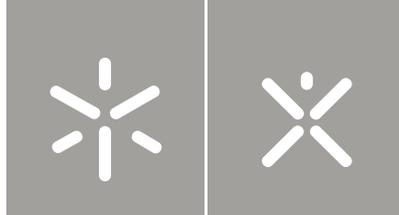


Universidade do Minho
Instituto de Estudos da Criança

Susana Concha Bernardo

**Auto-percepções da capacidade de
resiliência em jovens afro-portugueses
residentes num bairro desfavorecido**

Novembro de 2009



Universidade do Minho
Instituto de Estudos da Criança

Susana Concha Bernardo

**Auto-percepções da capacidade de
resiliência em jovens afro-portugueses
residentes num bairro desfavorecido**

Tese de Mestrado em Estudos da Criança
Área de Especialização em Intervenção Psicossocial
com crianças jovens e famílias

Trabalho efectuado sob a orientação da
Professora Doutora Ana Tomás de Almeida

Novembro de 2009

Agradecimentos

Começamos por evocar com orgulho aqueles que permitiram que este estudo se concretizasse, aqueles que vieram reforçar mais uma vez o que sempre acreditámos, que são seres extraordinários e que devem ser lembrados por isso, e que tudo o que possamos fazer para os beneficiar e enobrecer, conduz inevitavelmente a um mundo melhor. Aos admiráveis jovens que nos ofereceram um vislumbre da sua vida, elevando o que de mais rico possuem, e que embora tenham sido criados em situações de desvantagem social, não desistiram de lutar. Perdoem-nos as lágrimas que não contivemos nas transcrições das entrevistas, quando vocês são a prova que há esperança.

O nosso sincero agradecimento à Ana Manso, ao Jim Doncaster, à Mary Beth Raultis pela dedicação e pelos valiosos contributos; à minha irmã Carla Bernardo pela cumplicidade, à Sofia Silva pela solidariedade e companheirismo, ao Ricardo Silva pela paciência e persistência. Uma palavra de apreço para a minha orientadora Ana Almeida pela sua exigência enriquecedora. À Nicole e ao Fernando Fortuna, porque sem a sua bondade e hospitalidade todo o trajecto até aqui teria sido difícil. À minha equipa da *Pressley Ridge*: Ana Vaz, Filipa Mesquita, Patrícia Sarmiento, Kátia Almeida, Nuno Fazenda pelo facto de terem estado sempre presentes e disponíveis para me ouvir. À Adelaide Cordovil pelo apoio prestado na apresentação digna da nossa casa mãe – a *Loja Social* – onde tudo começou.

Resumo

O presente estudo teve como finalidade descrever e analisar as auto-percepções de seis jovens afro-portugueses residentes num bairro desfavorecido acerca dos factores pessoais e sociais que favorecem a sua capacidade de resiliência.

Tratando-se de um estudo descritivo e interpretativo, centrado em metodologias qualitativas, desde a construção do guião de entrevista até à análise de conteúdo, tivemos sempre por base duas abordagens teóricas: o círculo da coragem (da *Reclaiming Youth International*) e os elementos do desenvolvimento positivo (do *Search Institute*).

As entrevistas com os jovens revelam concepções positivas da família sem deixarem de reconhecer que a sua competência em termos do apoio na resolução de problemas é limitada, privilegiando, em muitas circunstâncias, os amigos à família. Os pares assumem posição destacada entre as pessoas de referência da rede de relações interpessoais destes jovens. Nesta rede assinala-se igualmente os laços de confiança estabelecidos com adultos não pertencentes à família – nomeadamente técnicos de um centro comunitário – ligações e apoio social muito valorizados por alguns jovens (especialmente do sexo feminino).

Pontuando quotidianos em que o risco psicossocial é uma constante, as crenças destes jovens relativamente ao futuro mantêm uma aura optimista. Caracterizar a sua capacidade de resiliência passou sobretudo por revelar a partir do discurso destes seis jovens os seus estilos de gestão e o modo como se percebem a si mesmos, aos outros significativos e à realidade envolvente preservando e mobilizando as forças que lhes permitem ultrapassar as adversidades.

Tais resultados levam-nos a crer que não devemos ter uma visão linear acerca do fenómeno da resiliência, e admitir pelo contrário que, só assistimos a um crescimento positivo quando as respectivas necessidades universais estiverem satisfeitas.

Abstract

The present study had the purpose to describe and analyse the self-perceptions, regarding personal and social factors which it is believed to be helpful to the resilience ability, of six afro-portuguese youth who live in a deprived neighbourhood.

Our study was based in two theoretical approaches: circle of courage (from Reclaiming Youth International) and the developmental assets (from Search Institute).

Being a descriptive study these qualitative methodologies – the interview and content analysis – followed both approaches.

The interviews with these youngsters have demonstrated that they have positive conceptions of their family, but at the same time they have also recognized that the family competence for problem solving is limited, therefore in many situations the youngsters prefer peers support rather than family support.

The peers have a major role as references for interpersonal relationships for these youth. In the same way, we state the importance of non family adults - e.g community center staff members - that provide support and have an important role, particularly for female youngsters.

Considering that psychosocial risk is a constant, the beliefs of these young people for the future remain very optimistic. Their management styles and how they perceive themselves, the others and the reality, mobilize the forces that enable them to overcome adversity, which characterizes their resilience.

Our results lead us to believe that the resilience phenomenon should not be seen or considered as linear, thus on the contrary, we should acknowledge that positive growth happens when universal needs are met.

Índice

Agradecimentos	i
Resumo	ii
Abstract.....	iii
Índice	iv
Índice de Quadros	vi
Índice de Tabelas	vi
Introdução	vi
I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	3
Capítulo I - Conceito e dimensões da resiliência.....	3
1. Resiliência versus resistência e adaptação.....	3
1.1. Conceitos associados à resiliência	4
1.1.1. Empowerment e capacitação	4
1.1.2. Reconfiguração interna.....	5
1.1.3. Fenómeno processual.....	6
1.1.4. Abordagens positivas da resiliência.....	7
2. Elementos do desenvolvimento positivo	16
2.1. Promoção dos elementos do desenvolvimento	18
3. Círculo da Coragem	21
3.1. Proximidade destes dois modelos	25
4. Variante Fenomenológica da Teoria dos Sistemas Ecológicos (P.V.E.S.T.)	25
5. Estudos com populações de risco	29
5. 1. Percepção de risco	29
6. Implicações para a prática e investigação.....	34
6.1. Modelos e paradigmas da intervenção psicossocial.....	34
6.2. Recomendações finais	36
II – ESTUDO EMPÍRICO	38
7. Modelo de investigação	38
7.1. Análise de conteúdo.....	39
8. Instrumentos.....	40
8.1. Entrevista semi-estruturada.....	40
8.2. Preocupações éticas	44

8.3. Tratamento e análise de dados	44
9. Participantes	46
10. Breve caracterização do bairro	48
10.1. A Loja Social enquanto núcleo de suporte social	49
11. Apresentação e análise interpretativa das percepções dos jovens através do discurso	52
11.1. Análise das percepções dos jovens com base no <i>Círculo da Coragem</i>	52
11.1.1. Percepções acerca do sentimento de pertença	52
11.1.2. Percepções acerca da competência	58
11.1.3. Percepções acerca da independência	62
11.1.4. Percepções acerca da generosidade	66
11.2. Análise das percepções dos jovens acerca dos elementos que favorecem o seu desenvolvimento	67
11.2.1. Percepções acerca do apoio	71
11.2.2. Percepções acerca da capacitação	71
11.2.3. Percepções acerca dos limites e expectativas	72
11.2.4. Percepções acerca do uso construtivo do tempo	72
11.2.5. Percepções acerca do investimento nas aprendizagens	73
CONCLUSÃO	75
12. Recomendações finais	86
BIBLIOGRAFIA	88
Endereços electrónicos	94
ANEXOS	95
Anexo 1. Figura de representação da Variante Fenomenológica da Teoria dos Sistemas Ecológicos	96
Anexo 2. Pedido de consentimento informado – encarregado de educação	97
Anexo 3. Pedido de consentimento informado – jovem	98
Anexo 4. Registos de apoio à construção do guião de entrevista	99
Anexo 5. Folha de rosto	106
Anexo 6. Guião de entrevista e grelha de registo de observação	107
Anexo 7. Grelha categorial da análise de conteúdo	109
Anexo 8. Diagramas do círculo da coragem de cada jovem participante	112
Anexo 9. Lista dos Developmental Assets® Search Institute	118

Índice de Quadros

Quadro 1. Quadro categorial da análise de conteúdo.....	45
Quadro 2. Breve caracterização demográfica dos participantes.....	48
Quadro 3. Lista dos elementos do desenvolvimento positivo dos jovens.....	70

Índice de Tabelas

Tabela 1. Ocorrências marginais registadas no Bairro da Estrada Militar.....	51
--	----

Índice de Figuras

Figura 1. <i>Circle of courage</i> ® - <i>Reclaiming Youth International</i>	22
--	----

Introdução

São muitos os estudos que incentivam que a investigação se centre na procura dos factores responsáveis por trajectórias de vida positivas de jovens africanos oriundos de contextos urbanos pobres (Leak, 2003).

Tem sido crescente o interesse em compreender os mecanismos de coping utilizados por jovens em situação de risco, deste modo têm sido experimentados vários tipos de metodologias no estudo da resiliência no sentido de se aprofundar o conhecimento desta capacidade tão complexa.

A pouco e pouco tornou-se crucial identificar o significado que os jovens conferem ao contexto onde vivem, analisar como essa interpretação é trabalhada, percebendo finalmente até que ponto esses processos internos influenciam a sua forma de agir.

Partindo do que tenho observado e sentido, enquanto reeducadora psicossocial, na interacção com jovens afro-portugueses residentes de um bairro socio-economicamente desfavorecido – no âmbito da implementação de programas de intervenção –, gostaria de estudar como é que estes jovens percebem e representam a própria realidade onde vivem, a forma como a trabalham internamente a fim de fazer sobressair os factores pessoais que poderão funcionar como protectores.

Este estudo tem como finalidade identificar e descrever como os jovens de contextos socialmente vulneráveis entendem os próprios processos internos através dos quais tentam gerir a situação de fragilidade em que se encontram.

Na análise das auto-percepções dos jovens, é nossa intenção centrarmo-nos tanto no modelo do Círculo da Coragem¹, como na abordagem dos 40 Elementos do Desenvolvimento Positivo².

Também considerámos a Variação Fenomológica da Teoria dos Sistemas Ecológicos³ (Spencer, Dupree & Hartmann, 1997) uma vez que salienta os processos de auto-avaliação desenvolvidos por cada jovem acerca da sua estrutura familiar (por

¹ Do original *Circle of Courage* da *Reclaiming Youth International*.

² O *Search Institute* considera o termo original *developmental assets*, o qual consideramos enquanto *elementos do desenvolvimento positivo* dos jovens.

³ Do termo original *Phenomenological Variant of Ecological Systems Theory (PVEST)*.

exemplo), como tendo maior influência no seu comportamento do que a própria estrutura familiar.

Estes autores defendem que o acesso e compreensão dos processos internos permitem desenvolver à posteriori serviços que promovam a prevenção e reabilitação, reduzindo assim a reincidência.

No mesmo sentido, as autoras Detry e Cardoso (1996) no seu estudo “Construção do futuro e construção do conhecimento”, sugerem que se procure “saber o que limita a liberdade dos jovens e a sua racionalidade, e nesse sentido perceber o sentido das estratégias que eles adoptam”.

Preconiza-se então que o presente estudo possa vir a dar indicações para o planeamento de futuras intervenções de prevenção primária e de promoção da resiliência junto de jovens com estas características, com o intuito de potenciar os seus processos internos, tornando-os mais eficazes.

I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo I - Conceito e dimensões da resiliência

1. Resiliência versus resistência e adaptação

*“A nossa maior glória não está em nunca cairmos,
mas sim em nos levantarmos de cada vez que caímos.”*

Confúcio, 500 a.C.

Podemos considerar a resiliência como a capacidade que permite ao indivíduo, grupo ou comunidade prevenir, minimizar ou ultrapassar os efeitos nefastos da adversidade. A resiliência exprime o poder de transformar e fortalecer as competências individuais para responder à adversidade (Grotberg, 1999).

A resiliência é identificada como um processo de capacitação que se organiza exactamente no momento em que surge a situação stressante, funcionando como o próprio agente dessa capacidade. Há também quem considere que a resiliência tem por base três competências: 1) capacidade de enfrentar uma situação adversa; 2) capacidade de continuar a desenvolver-se; e 3) capacidade de aumentar as suas competências a partir da situação stressante (Patterson e Col., 1994 cit. in Anaut, 2005).

Segundo Rutter (1990), o termo resiliência pode ser descrito como um fenómeno através do qual o sujeito é capaz de funcionar de forma adaptativa perante situações adversas e de risco, enquanto outros na mesma situação não o conseguem.

O que de mais interessante trouxe o estudo da resiliência para os investigadores foi a sobreposição do saudável sobre o patológico, da adaptação sobre a inadaptação, que não era tida em conta no meio académico.

Contudo, surgem vários problemas e questões na investigação e estudo da resiliência, nomeadamente, o facto de os mesmos processos psicológicos que estão relacionados com a resiliência, estarem igualmente relacionados com o desenvolvimento ajustado em geral (Goddard & Allen, 1991).

1.1. Conceitos associados à resiliência

1.1.1. *Empowerment* e capacitação

Na literatura anglo-saxónica o conceito de *empowerment* é associado à resiliência na medida em que designa o processo pelo qual uma pessoa limitada por condições de vida desfavoráveis desenvolve, através de acções específicas, o sentimento da possibilidade de alcançar um maior controlo sobre aspectos da sua vida pessoal e social.

Segundo esta abordagem o *empowerment* destaca-se na capacidade de controlo pessoal e de autonomia conduzindo eficazmente a auto-avaliação das competências e a um aumento da auto-estima (Le Bossé & Lavalée, 1993 cit. in Anaut, 2005).

Já outros autores (Manciaux, 1999, Theis, 2001 cit. in Anaut, 2005) fazem sobressair o neologismo “capacitação” promovendo o papel dos profissionais que trabalham com famílias em situação de dificuldade, ajudando-as a tomarem consciência dos seus próprios recursos.

Ou seja, estes técnicos de intervenção de primeira linha têm a nobre função de “*identificar e fazer emergir as capacidades e competências*” (pp.77, Anaut, 2005) que estas famílias possuem em termos relacionais, educacionais e de participação comunitária, ajudando-as a tirarem o máximo partido das mesmas.

Vários estudos de metodologia quantitativa têm enfatizado os factores individuais que estão na origem do fenómeno da resiliência, caminhando cada vez mais no sentido de considerar a resiliência como uma capacidade humana (Yunes, 2003).

Esta autora defende que a resiliência deve ser promovida não necessariamente por causa da adversidade, mas pela antecipação de situações adversas inevitáveis.

Curiosamente a resiliência é um conceito francês, que surgiu do latim *resilientia*, utilizado frequentemente na Física de materiais para designar a “*resistência do material a choques elevados e a capacidade de uma estrutura para absorver a energia cinética do meio sem se modificar*” (cit. in Anaut, 2005).

Se compararmos a resiliência da Física e a resiliência das Ciências Humanas, deparamo-nos com a contradição de ambas. A resiliência humana não pode ser definida como resistência (segundo o sentido metalúrgico do termo) pois o processo em si não implica o regresso à fase inicial, mas pelo contrário, conduz ao crescimento ou transformação conseguida através do confronto com a situação problema. Em oposição aos materiais, o ser humano possui vontade própria para responder, valorizando o seu papel activo na sua própria história pessoal, podendo fortalecer ou adoptar novos recursos pessoais (Barlach, 2005).

1.1.2. Reconfiguração interna

À medida que se vai aprofundando o conhecimento acerca do fenómeno da resiliência, deparamo-nos com a falta de clareza na sua definição, tendo em conta a complexidade e multiplicidade de variáveis que o envolvem, e que devem ser considerados no seu estudo (Yunes, 2003). Assim, têm surgido vários estudos cujo objectivo é compreender e aprofundar o conhecimento acerca deste fenómeno humano.

Lisete Barlach (2005) procurou estudar e rever o conceito de resiliência, contribuindo no final do seu estudo, com uma redefinição do mesmo. Determinou a resiliência como *“a reconfiguração interna, feita pelo sujeito, de sua própria percepção e sua atitude diante da vivência da condição da adversidade ou trauma, constituindo esta a partir de então, factor de crescimento ou desenvolvimento pessoal”* (p.100). Esta nova abordagem destaca a subjectividade inerente ao processo de mudança, representando o indivíduo enquanto sujeito activo no fortalecimento e crescimento pessoal, no desenvolvimento de novos recursos, na construção da sua própria história. Neste sentido, a resiliência ultrapassa em muito qualquer processo de adaptação (Barlach, 2005).

1.1.3. Fenómeno processual

Já Rutter (1987, cit. in Poletto, Wagner & Koller, 2004) defende que a resiliência não pode ser analisada como um atributo fixo do indivíduo, e consoante as circunstâncias se alterem, a resiliência também se modifica.

De acordo com este autor a resiliência deve ser encarada como um conjunto de processos sociais e intra-psíquicos que se desenrolam num momento específico, associado a determinadas combinações positivas entre os atributos da criança, da sua família, do ambiente social e cultural. Deste modo, todos os processos psicossociais que são responsáveis por um desenvolvimento saudável podem estar envolvidos na capacidade de resiliência.

Alguns pesquisadores dão ênfase a três fontes de resiliência:

- 1) Atributos pessoais – e.g. ausência de deficiências orgânicas; temperamento fácil; ausência de perdas e de separações precoces; idade precoce desencadeada por situação traumática.
- 2) Atributos do ambiente – e.g. maternidade competente/ eficiente; educação; rede de apoio social; religião.
- 3) Atributos do funcionamento psicológico – e.g. inteligência e capacidade de resolver problemas; autonomia; *locus* de controle interno; elevada auto-estima; empatia; desejo e capacidade de planeamento; sentido de humor (Moraes e Rabinovich, 1996, cit. Poletto, Wagner & Koller, 2004).

Segundo Rutter (1987, cit. in Poletto, Wagner & Koller, 2004) o fenómeno da resiliência envolve a interacção entre mecanismos de protecção, o que não significa que se elimine o risco, mas sim que se potencie a capacidade do indivíduo em ultrapassar eficazmente situações de crise.

Alguma literatura relaciona a resiliência com o risco, visto esta ser activada na presença do mesmo no sentido de obter bons ou melhores resultados do que aqueles produzidos na ausência de risco (Cowan, Cowan & Schulz, 1996, cit. in Poletto, Wagner & Koller, 2004).

Independentemente do tempo e lugar, o indivíduo sempre se deparou e foi confrontado com o risco e situações stressantes, simplesmente o que se altera é a construção social do que se constitui como risco (Alves, 2002; Martineau, 1999, cit. in Poletto, Wagner & Koller, 2004).

1.1.4. Abordagens positivas da resiliência

Este tipo de abordagem surgiu quando se considerou que a utilização de modelos baseados na força⁴ individual era benéfica para as crianças e jovens.

Todavia, estes estudos só recentemente obtiveram mais atenção da parte da investigação, visto disciplinas como a Psicologia do Desenvolvimento e Sociologia dirigirem-se especialmente para temas com uma carga negativa, como por exemplo, desenvolvimento mal ajustado, comportamentos de risco, efeitos da pobreza, contextos familiares desfavorecidos, etc.

O estudo da resiliência veio marcar o início do interesse académico pela investigação do desenvolvimento humano “normal”, enfatizando a capacidade surpreendente de algumas crianças e adolescentes para crescer e prosperar, apesar de terem vivenciado a adversidade, enquanto muitos dos seus pares tomavam decisões desastrosas (Benson et al., 2006).

Deixando para trás os modelos sobre o patológico e o desajustado, prosseguiu-se no sentido do normal e do positivo, surgindo uma nova abordagem - o desenvolvimento positivo do jovem – que veio reformular profundamente a investigação e teoria em Psicologia. Esta mudança teve consequências nos campos da educação e política social (Damon, 2004, cit. in Benson et al., 2006).

Esta abordagem, como o nome indica, centra-se nas competências, capacidades e forças da camada mais jovem, analisando a interacção sujeito – contexto/comunidade, no sentido de compreender de que forma se influenciam mutuamente. Esforça-se ainda por descobrir que atitudes positivas e capacidades estão por detrás de um desenvolvimento ajustado e saudável.

⁴ No original em inglês é citado o conceito *strengths* para o qual propomos a tradução para *forças*.

Segundo Damon (2004, cit. in Benson et al., 2006), a comunidade constituída por todos os seus elementos (família, escola, pares, vizinhos, instituições, etc.) funciona como uma “incubadora” do desenvolvimento positivo.

No seu estudo, Brendtro e Larson (2004) fazem referência ao facto de muito antes de terem surgido os conceitos de “resiliência” e “risco” falava-se de “coragem” e “desânimo” (Adler, 1930, cit. in Brendtro & Larson, 2004). A “coragem” só era considerada quando surgia de uma experiência de adversidade, o que motivou estes autores a trabalharem com crianças e jovens problemáticos apoiando-os à medida que vão desenvolvendo coragem no sentido de lidarem melhor com os desafios da vida.

Para estes autores há que encarar as situações problemáticas como oportunidades de crescimento.

A intervenção para o desenvolvimento positivo do jovem tem procurado desenvolver um conjunto de factores que dão aos jovens coragem para arriscar, mesmo quando encarando uma situação de grande adversidade. Pode-se considerar os humanos como resilientes por natureza. Até as crianças que viveram e continuam expostas a acontecimentos traumáticos, podem moldar as suas vidas num sentido optimista, ao desenvolverem forças e competências e contarem com o apoio das pessoas mais significativas na sua vida.

Por outro lado, é fundamental que se assuma que não existem pessoas invulneráveis, tendo em conta que quando as nossas necessidades básicas não são satisfeitas, qualquer um de nós poderá estar em risco.

Após vários esforços para se combaterem conceitos negativos como “défices” e “perturbações” que, segundo Brendtro e Larson (2004), escondem as necessidades e potenciais capacidades dos jovens, foi sobressaindo uma nova psicologia mais positiva que deu ênfase a forças humanas como a esperança, coragem, amizade e bondade.

Foi então no ano 2000 que a *American Psychological Association (APA)* apelou à criação de um ramo da psicologia positiva, visto haver a necessidade de se realizarem estudos mais focalizados no desenvolvimento das forças individuais.

Perante esta nova perspectiva acerca da resiliência, os investigadores na área da prevenção exploram a possibilidade de promover e ensinar qualidades como a coragem, responsabilidade e esperança.

Segundo estes autores, os investigadores devem procurar identificar e classificar os pontos fortes/ forças individuais, já que estes têm um papel fundamental no equilíbrio pessoal e harmonia interpessoal, conduzindo os jovens a acontecimentos de sucesso na vida.

Torna-se cada vez mais evidente que estas forças/ pontos fortes que asseguram a sobrevivência dos indivíduos e das comunidades são construídos dentro da natureza e cultura humana. Isto significa que, por exemplo, enquanto que em determinadas comunidades o sentimento de pertença é fulcral para o bem-estar e sucesso dos seus membros, numa sociedade competitiva e materialista, a independência pode ser uma qualidade de enorme valor (Brendtro e Larson, 2004).

A Psicologia Positiva engloba três tipos de estudo diferentes:

- da experiência subjectiva positiva;
- das características individuais positivas, e;
- das instituições das quais dependem os outros dois referidos (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Uma determinada força só pode ser incluída nas classificações científicas, quando esta é autenticada por cada subcultura principal (Peterson, 2000; Vaillant, 2000).

Trata-se de uma linha ténue, aquela que separa as forças (e.g. honestidade/ esperança) dos talentos e das capacidades (e.g. QI verbal).

Estudos efectuados neste domínio, indicaram que as forças ou virtudes são menos inatas, menos constantes e resultam mais da vontade em comparação com as capacidades e talentos. Ao contrário das forças, que valem pelos recursos que representam, as capacidades e talentos são mais valorizadas pelos seus resultados visíveis, como por exemplo, riqueza e fama.

O desempenho é considerado por estes investigadores como um possível resultado de forças que podem abranger: emoções positivas; relações íntimas gratificantes; auto e hetero-aceitação; saúde mental e qualidade de vida; satisfação vocacional e sucesso; actividades de lazer satisfatórias; famílias positivas, e; comunidades positivas.

As forças podem ser definidas como virtudes internas e psicológicas de um indivíduo, reflectindo-se positivamente nos seus pensamentos, sentimentos e acções. Deste modo, as forças individuais podem ser agrupadas em cognitivas, emocionais e vontade e resumidas na virtude de um sujeito para aplicar o seu conhecimento, transmitir emoções positivas na situação adequada, e agir positivamente na adversidade, sem que isso envolva retornos imediatos.

Algumas forças e virtudes podem evitar o desenvolvimento de certas perturbações como, por exemplo, o optimismo, que pode proteger o indivíduo contra a depressão, o desempenho desportivo contra o uso de substâncias e, as competências sociais contra uma perturbação mental como a esquizofrenia.

Estudos revelaram que são várias as forças que protegem a pessoa da perturbação mental, designadamente a coragem, o optimismo, as competências interpessoais, a religião, o trabalho social, a esperança, a honestidade, a perseverança, a tranquilidade, etc.

Segundo Greenberg, Domitrovich e Bumbarger (1999, cit. in Seligman, & Peterson, 2000), a prevenção deve partir de uma perspectiva que se baseie não na rectificação das fragilidades individuais, mas sim na construção organizada de competências.

Na sociedade actual, é fundamental a criação de uma ciência cuja investigação se foque essencialmente na compreensão e na descoberta de um modelo de promoção das forças e virtudes na juventude, tendo em vista a prevenção de perturbações psicológicas.

Apesar dos muitos conceitos publicados por uma série de investigadores, ainda não existe uma definição consensual de Desenvolvimento Positivo do Jovem, o que se pode explicar pelo facto do conceito estar associado a disciplinas e áreas muito diversas.

O desenvolvimento positivo do jovem revela-se numa combinação e interacção entre os três elementos:

- o contexto do desenvolvimento (lugares e recursos na comunidade);
- o sujeito (aptidões e forças de desenvolvimento);
- o êxito do desenvolvimento (redução de comportamentos de risco, e promoção de sucesso/crescimento).

Deste núcleo dinâmico, surgiram sete hipóteses teóricas (Benson et al., 2006):

Hipótese 1 (H1) – O contexto onde o jovem está inserido tem repercussões sobre este que, conseqüentemente, se reflectirão no seu ajustamento. Deste modo, as modificações positivas no ambiente de vida, podem promover um desenvolvimento positivo do jovem.

Hipótese 2 (H2) – Quando o jovem actua e modifica o seu contexto no sentido de o melhorar, isso irá beneficiá-lo a ele e aos seus pares.

Hipótese 3 (H3) – Tanto o jovem como o contexto e ambiente em que o jovem está inserido são importantes para o seu desenvolvimento positivo, interagindo entre eles.

Hipótese 4 (H4) – É importante o aumento da quantidade de elementos do desenvolvimento numa determinada situação, e não propriamente aumentar um número específico ou combinado de nutrientes numa situação qualquer.

Hipótese 5 (H5) – A construção de elementos do desenvolvimento pode ter um impacto a curto e a longo prazo.

Hipótese 6 (H6) – Na construção de elementos do desenvolvimento humano, a mobilização da comunidade é tão importante quanto a acção da família, do indivíduo e de outras organizações.

Hipótese 7 (H7) – Intervenções a nível comunitário na construção de bases para o desenvolvimento humano, e de oportunidades, irão beneficiar a maioria dos jovens.

Relativamente a cada uma das hipóteses mencionadas, são enunciadas algumas considerações:

H1 - Foi demonstrado por vários investigadores, o efeito positivo da implementação de projectos de intervenção ou prevenção junto dos jovens, fomentando o seu desenvolvimento através de actividades e experiências adequadas.

Um estudo da Universidade de Washington (Catalano et al., 1998) indicou que programas de intervenção para jovens têm resultados positivos no seu desenvolvimento pessoal (capacidades de auto-controlo, de resolução de problemas, cognitiva, auto-eficácia, compromisso e competência académica) e interpessoal (relações gratificantes com pares e adultos), bem como claras reduções num conjunto

de comportamentos de risco e desviantes (problemas escolares, comportamentos agressivos, consumo de álcool e drogas, comportamentos sexuais de risco).

Outros investigadores focaram-se no papel de vários tipos de serviço/ trabalho comunitário no desenvolvimento pessoal do jovem (McLellan, J. A. & Youniss, J., 2003). As actividades de serviço comunitário podem fornecer uma série de normas e valores aos jovens, com ligação às suas tradições históricas, religiosas, etnológicas, ou políticas, criando-lhes ao mesmo tempo, um sentimento de pertença.

Porém, a participação do jovem em actividades comunitárias e de voluntariado está também relacionada com o facto da família ou pares também o fazerem, seja em associações juvenis ou religiosas, e não tanto com factores internos e individuais do jovem.

Neste estudo, chegou-se à conclusão que é possível modificar o contexto para melhorar o desenvolvimento individual, e que existe um grupo de medidas que o permitem:

- Fomentar as relações entre adultos e jovens;
- Estabelecer normas e regras sociais para o comportamento pretendido;
- Desenvolver competências sociais;
- Criar oportunidades que permitam o envolvimento e liderança do jovem.

Esta hipótese teórica centra-se na mudança através da transformação do ambiente em si – comunidade, incluindo adultos e sistemas sociais – e não tanto por meio da intervenção directa com os jovens.

H2 - O contexto em que o jovem está inserido tem repercussões sobre ele, e, por sua vez, as manifestações desse jovem repercutem-se negativa ou positivamente no contexto, acarretando consequências para o desenvolvimento humano.

Os estudos efectuados ao redor desta hipótese, supuseram que o impacto do comportamento do jovem é cumulativo, uma vez que pode influenciar os seus pares através do seu exemplo, e porque existe uma grande probabilidade de o repetir. Um jovem que se comprometa, participe e lidere poderá beneficiar o contexto a que pertence e a si próprio (níveis elevados de auto-estima, controlo interno, optimismo acerca do seu futuro, e baixos níveis de pessimismo).

Investigações na área sugeriram que a participação do jovem em actividades extra-curriculares na comunidade pode ter efeitos positivos nos seguintes processos do desenvolvimento:

- Auto-conhecimento;
- Iniciativa própria e comportamento dirigido a um objectivo;
- Competências emocionais;
- Formação de uma rede nova e variada de pares;
- Competências sociais;
- Aquisição de uma rede social (através da criação de relações com adultos fora da família).

Estudos concluíram que, em projectos comunitários dedicados aos jovens, a sua participação devolve-lhes um sentimento de autoria do seu próprio desenvolvimento e crescimento, o que demonstra não só que existe uma interacção do jovem com o seu ambiente, mas também que o mesmo contribui para a sua construção (Lerner, Wertlieb, & Jacobs, 2003).

Outras investigações demonstraram igualmente que jovens envolvidos directamente em programas de promoção social, tinham classificações escolares mais altas, consumiam menos álcool e marijuana comparativamente com os seus pares que não se envolviam em tais actividades.

Estes trabalhos parecem indicar que todas as crianças e jovens podem obter bons resultados ao tomar parte activa na comunidade, independentemente do seu *background*.

O impacto desta acção interessada do jovem poderá ser ainda mais positivo se o envolvermos em projectos que sejam significativos tanto para si, como para a comunidade em geral, e em que ele possa participar em todas as fases de planeamento e decisão, possibilitando assim, uma reflexão estruturada sobre a experiência. (*National Youth Leadership Council*, 2004, cit. in Benson et al., 2006).

H3 - Segundo este pressuposto teórico, há uma colaboração entre as forças internas do individuo (competências pessoais e sociais) e as forças externas ou o seu meio (família, e comunidade em geral) no sentido de alcançar o seu bem-estar e sucesso do seu desenvolvimento.

Vários investigadores mencionaram a relação entre um conjunto de *elementos*⁵ internos e externos positivos do desenvolvimento dos jovens (e.g. influência positiva dos pares, interesse académico, sentimentos de segurança, relacionamentos significativos e calorosos com os pais e outros adultos) e a baixa incidência daqueles em comportamentos de risco – delinquência, violência e consumo de substâncias (Crosnoe et al., 2002).

Estes resultados corroboram a hipótese de que o indivíduo e contexto podem influenciar-se mutuamente, enfatizando a pertinência de intervenções e projectos que abrangem tanto a dimensão interna (pessoal) como a dimensão externa (social).

H4 - É impossível realçar dois ou três elementos para todos os jovens em todo o lado, uma vez que a fusão do meio (com todas as suas especificidades) com o indivíduo, dá origem a uma diversidade de combinações sem fim.

Porém, investigações demonstram que há uma progressão do desenvolvimento da criança e jovem quando simplesmente se aumenta o número de elementos em contextos variados.

Um ou dois elementos provocam um maior efeito, se forem combinados com mais elementos, isto é, a acumulação de forças/ elementos em vários meios, aumenta os efeitos protectores do desenvolvimento, devido às experiências positivas num único contexto (Sanders, 1998, cit. in Benson et al., 2006).

Daí que certos investigadores sugiram a construção de múltiplos elementos do desenvolvimento para todas as crianças, nos seus mais variados contextos, pois poderá ser mais eficaz do que centralizar a intervenção apenas em certos elementos.

H5 - Esta dedução revela-nos o efeito multiplicativo das forças do desenvolvimento, sendo que o jovem adquire forças que o protegem no momento presente, mas que lhe permitem a conquista de novas forças ao longo do tempo. Deste modo, desenvolvimento gere desenvolvimento.

⁵ O *Search Institute* considera o termo original de *developmental assets*, o qual consideramos enquanto *elementos do desenvolvimento positivo* dos jovens.

Há uma variedade de estudos que prova que um número elevado de elementos do desenvolvimento tem uma repercussão na vida futura, no que se refere a uma diminuição de comportamentos de risco, a um aumento das aquisições académicas, a um aumento de colaborações com a escola e comunidade, e níveis altos de outros indicadores de sucesso.

Segundo um estudo levado a cabo pelo *Iowa Youth and Families Project*, jovens pré-adolescentes cujos pais e educadores demonstraram interesse tiveram menos problemas comportamentais e emocionais, funcionando de forma ajustada durante a adolescência, apesar da adversidade económica da família.

Do ponto de vista prático, as acções que realizamos no presente com as crianças, provoca um efeito imediato, bem como irá influenciá-la mais tarde na sua vida de adolescente e adulta.

H6 - Segundo Kreipe et al. (2004, cit. in Benson et al., 2006) não faz sentido uma intervenção que pretenda tornar todos os jovens resilientes, mas sim uma intervenção que trabalhe as comunidades de forma a transformá-las em contextos mais saudáveis e ricos em recursos.

Estudos realizados por Damon (1997, cit. in Benson et al., 2006), mostraram que jovens inseridos em contextos em que os adultos partilham valores sociais básicos, regras e limites do comportamento são melhor sucedidos na comunidade.

Outros trabalhos científicos mais recentes demonstram o papel importante dos tutores formais com que os jovens se relacionam, isto é, o impacto positivo de adultos externos à família do jovem (DuBois, D.L. et al., 2002, cit. in Benson et al., 2006).

H7 - Estudos provaram a presença de níveis mais altos da maioria dos elementos de desenvolvimento nas raparigas comparativamente aos rapazes, com a excepção da auto-estima.

Os elementos do desenvolvimento funcionam de forma diferente para rapazes e para raparigas.

Numa investigação com adolescentes, elementos como os vínculos afectivos (relações com os pais, outros adultos e pares), ou como os laços de compromisso

(tempo na escola, actividades extra-curriculares, voluntariado ou associações) resultam em níveis mais baixos de delinquência, e mais altos nas aquisições escolares, para ambos os sexos.

No entanto, existem diferenças no que diz respeito ao grau dos efeitos destes elementos: os vínculos afectivos estão mais associados a classificações escolares para o sexo feminino; os laços de compromisso predizem a delinquência mais para o sexo masculino do que feminino.

Existem oportunidades e apoios que beneficiam o desenvolvimento de todos os jovens, e essas estruturas da comunidade terão de ser criadas tendo em conta as necessidades, capacidades e temperamentos individuais. Quando se trata de crianças e jovens marginalizados e em risco, é complexo determinar formas de intervenção efectiva que beneficie aqueles através da ajuda da comunidade.

Resumidamente, o campo aplicado da Psicologia Positiva do Jovem contribuiu significativamente para o reconhecimento de variados contextos e meios que dão forma aos caminhos do desenvolvimento humano.

A intervenção a partir desta abordagem pode ser realizada através da criação e melhoria dos programas, assim como a melhoria do acesso aos elementos do desenvolvimento transformando os sistemas socializadores (como são a escola, os vizinhos, etc.), e a mobilização dos adultos para criarem relações fortes com os jovens.

2. Elementos do desenvolvimento positivo⁶

Nesta abordagem do *Search Institute*⁷ (1996), explora-se a carência da maioria dos processos principais do desenvolvimento saudável e equilibrado, da qual fazem parte o apoio do adulto, relações inter-geracionais positivas, locais públicos seguros,

⁶ O *Search Institute* considera o termo original de *developmental assets*, o qual consideramos enquanto *elementos do desenvolvimento positivo* dos jovens.

⁷ O *Search Institute* tem liderado a nível global a investigação acerca do que as crianças e jovens necessitam para serem bem sucedidos na vida, procurando criar recursos que promovam comunidades mais saudáveis. Consultar homepage <http://www.search-institute.org>

limites claros e consistentes, participação em actividades construtivas, investimento nas aprendizagens, tomada de consciência dos valores, e experiência no serviço aos outros.

Todos os indivíduos pertencentes a uma comunidade desempenham um papel fundamental na promoção e reconstrução destas bases para se alcançar um desenvolvimento saudável das crianças e jovens.

Foi através de uma longa experiência de pesquisa científica acerca dos factores de risco e resiliência, e de processos do desenvolvimento normal que o *Search Institute* construiu esta estrutura dos elementos fundamentais do desenvolvimento.

Resultados desta investigação demonstraram uma relação directa da posse de elevados níveis de elementos do desenvolvimento com a diminuição da incidência em comportamentos de risco (como por exemplo, consumo de substâncias, delinquência, absentismo escolar, ou início precoce da actividade sexual), e também com indicadores de êxito, como o sucesso académico e serviço espontâneo ao outro (generosidade).

Resumindo, este estudo revela-nos a forma como os jovens vivenciam esta estrutura dos elementos do desenvolvimento e, como esta estrutura se relaciona com o seu comportamento.

Este relatório dividiu os elementos do desenvolvimento em externos e internos, em que cada um possui um conjunto de 20 itens.

Os elementos externos incluem:

- Apoio ou amparo, isto é, a forma como o jovem experiencia o amor, a afirmação e a aceitação, que podem ser transmitidos tanto pela sua família, como por outros da sua comunidade.

- *Empowerment*, que diz respeito à necessidade essencial do jovem de ser valorizado e de se sentir importante, centrando-se na forma como a comunidade vê o jovem (segundo a percepção daquele), e nas ocasiões em que este contribui significativamente para aquela.

- Expectativas e Limites, reforça a importância do jovem ter limites claros e consistentes de modo a completar os outros dois acima referidos.

- Uso construtivo do tempo livre, através da prática de actividades estruturadas levadas a cabo pela escola, associações ou instituições religiosas.

Aos elementos internos pertencem outras quatro categorias:

- Investimento nas aprendizagens, que inclui uma curiosidade intelectual, a capacidade de ganhar novos conhecimentos e de aprender por meio da própria experiência;
- Valores positivos, considerados como importantes orientadores do jovem quando tem de decidir, e construir a sua escala de prioridades.
- Competências sociais, consideradas como as capacidades indispensáveis do jovem para conseguir decidir perante uma série de opções com que se depara.
- Identidade positiva reflecte a imagem que o jovem possui de si mesmo, incluindo o sentido de influência/ autoridade, iniciativa, mérito e compromisso.

Com base nas comunidades que participaram neste estudo, chegou-se à conclusão que a infra-estrutura dos elementos do desenvolvimento é demasiado frágil.

Os jovens inquiridos geralmente recebem muito pouco apoio de adultos com quem se relacionam, têm falta de oportunidades de liderança, não se envolvem em projectos de serviço juvenil na comunidade, vivem segundo limites fracos e incoerentes, não têm sentimento de pertença à sua comunidade, e apresentam falhas ao nível das competências sociais, e valores positivos.

Relacionadas com este padrão negativo estão questões sociais complexas, como: - a existência de altos níveis de ausência dos pais na vida dos filhos; - fraca transmissão de valores e imposição de limites dos adultos; - a fragmentação de muitos sistemas sociais; - segregação etária; - isolamento das pessoas dentro dos seus próprios bairros; - medo da parte dos adultos no envolvimento com os jovens, e o sentimento de que aqueles são responsáveis “de alguém”.

2.1. Promoção dos elementos do desenvolvimento

Como outros estudos (e.g. Benson et al., 2006) já o referiram, os elementos do desenvolvimento caracterizam-se pela sua capacidade acumulativa e multiplicativa.

Um jovem, quantos mais elementos do desenvolvimento possui, menor é a probabilidade de se envolver em situações de risco, e à medida que os elementos aumentam, situações de sucesso também aumentarão.

O pressuposto teórico do *Search Institute* baseou-se num trabalho de investigação consistente na comunidade, e daí resultaram seis princípios, visando a promoção dos elementos do desenvolvimento. Os princípios são descritos da seguinte forma:

1. Todos as crianças e jovens precisam de ter elementos do desenvolvimento, pelo que é importante o aumento destes ao longo do tempo, e dando atenção redobrada aqueles jovens que têm um número mínimo.
2. Todos podem ajudar na construção de elementos do desenvolvimento, isto é, o papel de transmissão de mensagens positivas passa tanto pela criança, como pelo jovem, ou pelo adulto.
3. Trata-se de um processo progressivo, começando no nascimento da criança e continuando pela sua vida inteira.
4. As relações são fundamentais, principalmente as significativas que se constroem entre adultos e crianças, crianças e seus pares, jovens e crianças.
5. Transmissão de mensagens consistentes e positivas sobre aquilo que é verdadeiramente importante.
6. Repetição das mensagens positivas por vários emissores (família, professores, amigos, etc.) que lhe transmitam uma sensação constante amparo.

Apesar de não existir um modelo que permita a uma comunidade realizar um programa de desenvolvimento de elementos do desenvolvimento, o *Search Institute* faz algumas recomendações nesse sentido. A promoção de uma intervenção desse género exige uma vasta equipa de pessoas que representem todos os sistemas sociais, e elementos da comunidade, com o objectivo de reunir informações, planear, e decidir visando o crescimento de elementos.

Poderão ser consideradas estratégias como:

- Estabelecer objectivos e uma perspectiva a longo prazo (esforço máximo para conseguir alcançar 31 elementos ou mais para as crianças e jovens, que exige compromisso, e mudanças coordenadas);
- Mobilizar todos os cidadãos pertencentes aquela comunidade;

- Pensar de modo inter-geracional (interligando crianças, jovens e adultos);
- Expandir a formação parental a todas as famílias (que necessitam de oportunidades para aprender a construir elementos do desenvolvimento, e a cumprir uma parentalidade mais responsável);
- Apoiar e ampliar os esforços de construção de elementos de desenvolvimento;
- Fortalecer os sistemas socializadores;
- Dar poder e confiança ao jovem para contribuir (atribuindo-lhes funções úteis, e tratando-os como sujeitos responsáveis, e aliados capazes na construção dos elementos de desenvolvimento);
- Dar uma maior importância ao serviço comunitário/ voluntariado – A participação das crianças e jovens em actos de cuidado e compaixão com os outros não só fortalece valores positivos de solidariedade e altruísmo, como também permite o desenvolvimento de elementos como as competências sociais, *empowerment* e identidade positiva. O ideal seria que crianças e jovens começassem a participar em iniciativas deste tipo a partir dos cinco anos de idade.)
- Proporcionar locais para a criança e jovem crescerem (através da criação de associações, clubes, e projectos que estimulem e interessem os jovens a participar, e a desenvolver aí de forma segura e activa os seus elementos);
- Reclamar oportunidades de qualidade para a camada mais jovem;
- Iniciar o diálogo público (com o objectivo de construir um consenso público sobre uma escala de valores e limites partilhada).

Segundo Brendtro e du Toit (2005) a resiliência revolucionou as formas de pensar acerca do risco, considerando todas as crianças em risco, potenciais crianças promissoras.

De acordo com os dados da avaliação realizada pelo *Search Institute* (1996) envolvendo 2652 jovens, constatou-se que os jovens cujas necessidades físicas e emocionais estão satisfeitas apresentam uma probabilidade reduzida de adoptarem comportamentos de alto risco. Mas quando estas necessidades básicas não são satisfeitas, surgem vários tipos de dificuldades.

A Search Institute tem desenvolvido uma das investigações mais exaustivas na área da resiliência e risco, centrada no estudo dos “*Developmental Assets*”.

Esta abordagem abrange uma lista de 40 elementos do desenvolvimento positivo, os quais conduzem a resultados positivos no desenvolvimento juvenil. Da lista, 20 são internos como: a responsabilidade; a realização; a motivação; e as competências interpessoais. Outros 20 são externos como: o suporte familiar; a influência positiva de pares; e um ambiente escolar protector.

Constatou-se que em diferentes comunidades os jovens que manifestam muitos elementos desenvolvem-se geralmente de uma forma saudável e positiva, sendo bem sucedidos.

Já os que revelam ter poucos elementos estão em risco de apresentar maus resultados, entre os quais o abuso de substâncias psicoactivas, uma sexualidade de risco, insucesso escolar, problemas emocionais, e delinquência. É de salientar que, numa comunidade típica, 60% dos jovens têm um número de elementos inferior a 20. Por um lado, jovens que apresentem 10 ou menos destes elementos enquadram-se numa média de 9 comportamentos de alto risco. Por outro lado, jovens com mais de 30 elementos fazem parte de uma média de apenas um comportamento de risco.

Contudo não devemos ter uma visão linear acerca do fenómeno da resiliência, e admitir pelo contrário que, só assistimos a um crescimento positivo quando as respectivas necessidades universais estiverem satisfeitas.

3. Círculo da Coragem⁸

O Círculo da Coragem tem sido definido enquanto código da resiliência - *The Resilience Code* – pois traduz a investigação realizada à volta do conceito de *strength-building* de uma forma clara e estruturada.

Ele permite conhecer a fundo as quatro necessidades universais do crescimento humano: 1) Pertença; 2) Competência; 3) Independência; e 4) Generosidade.

⁸ Do original *Circle of Courage* da *Reclaiming Youth International*.

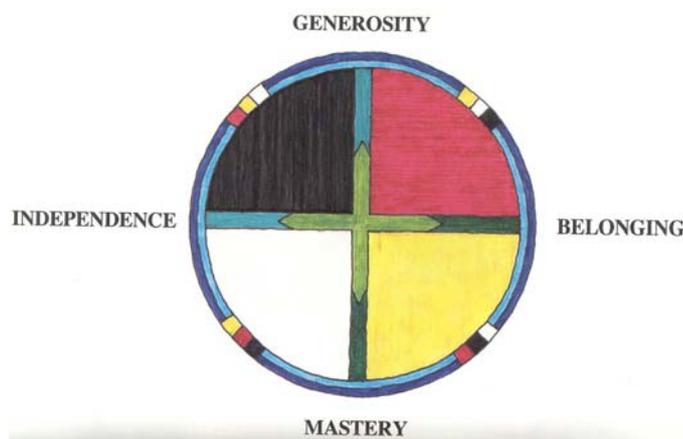


Figura 1. *Circle of courage® - Reclaiming Youth International*

O Círculo da Coragem (CC) foi criado por Larry Brendtro, Martin Brokenleg, e Steven Van Bockern (1992) com o intuito de explicar o porquê do comportamento dos indivíduos para aprender a lidar com os mesmos, delineando linhas orientadoras de como devemos educar. Estes autores desenvolveram este trabalho especialmente a pensar dar resposta aos jovens com distúrbios emocionais e de comportamento. Este modelo tem como alicerces os conhecimentos que as Tribos Índias da América dominavam para enfrentar a vida.

O CC pode ser muito útil para identificar o que está na origem de um problema de comportamento, e ajudar a orientar esforços para a mudança. O modelo é representado por uma roda com quatro raios, raios estes que permitem aquela se manter estável e forte.

Fazendo a comparação desta simbologia para a vida humana, defende-se que as quatro partes do círculo de um indivíduo deve ficar intactas para garantir a sua segurança, e ter capacidade de enfrentar a vida de uma forma prosocial. Uma falha sentida em qualquer uma destas quatro áreas do desenvolvimento podem conduzir a dificuldades emocionais e de comportamento.

A dimensão mais importante sobre a qual as outras três são baseadas é um sentimento de “pertença” bem desenvolvido. Os seres humanos têm uma necessidade de se sentir valorizados, importantes e protegidos por outros. O indivíduo procura sentir-se confortável e bem acolhido no seio de um grupo: família, amigos, colegas. A família e a comunidade são os factores que maior influência têm sobre o desenvolvimento da auto-estima.

Aqueles que têm fracos sentimentos de pertença, devido a uma infância perturbada ou a uma educação não apoiada, são frequentemente capazes de reconstruir ou reforçar essa área, desenvolvendo estreitas relações de amizade, e ao longo da sua vida estabelecem relacionamentos com pessoas e grupos positivos. No entanto, aqueles que não conseguem recuperar o seu auto-conceito a partir dessa falha, acabam por revelar um ou mais de muitos problemas nas relações com outros.

Eles podem identificar-se e integrar grupos negativos que promovem a criminalidade ou que defendam qualquer ideologia distorcida. Esta ligação a influências negativas é feita com o intuito de se sentir importante e ser aceite no âmbito de uma estrutura social.

Estes indivíduos podem tornar-se resistentes aos esforços de pessoas e grupos positivos (incluindo psicólogos e professores), porque eles não se sentem dignos de inclusão, ou por medo de serem rejeitados por pessoas positivas algures no futuro. Na realidade, eles receiam aqueles com quem eles gostariam de estabelecer laços.

O facto de um indivíduo revelar uma ausência de sentimento de pertença, vai ter um impacto negativo numa ou mais áreas de crescimento. Por exemplo, aqueles que possuem um forte sentimento de “generosidade” – quando os indivíduos bem integrados num grupo procuram partilhar o seu tempo, actividades, recursos e conhecimentos com os outros – demonstram uma capacidade de empatia e sentem vontade em ajudar os outros.

Esforçando-se por apoiar os outros dando de alguma forma o que a si pertence, estes indivíduos realmente sentem prazer em dar e ajudar outros indivíduos que estejam em situação de necessidade. Por sua vez, os indivíduos que revelam uma distorção ou uma ausência deste sentimento manifesta atitudes como mesquinhez, despreocupação com o bem-estar dos outros, frieza nas suas interacções com os outros, esforçando-se por "ter" em vez de "dar".

Relativamente aqueles que se sentem competentes naquilo que fazem, demonstrando um sentido de “competência”, ambicionando obter mais conhecimentos e aceitando novos desafios. Já os indivíduos que possuem um fraco sentimento de mestria têm um fraco auto-conceito, medo de falhar - tendem a recusar-se a tentar uma nova tarefa para evitar o fracasso -, desistem facilmente, estão dependentes de terceiros,

desvalorizam a escolaridade e/ou ridicularizam os esforços dos outros que investem na sua educação.

A última necessidade do crescimento que deve estar satisfeita diz respeito à “independência” que é verificada quando os indivíduos demonstram um forte sentimento de autonomia, sentindo que possuem o controlo de si mesmos, gerindo o seu comportamento e a sua vida. Aceitam a responsabilidade por si próprios e pelas suas acções. Por sua vez, aqueles que revelam um fraco sentido de independência tornam-se facilmente influenciáveis pelos outros, e têm tendência a desresponsabilizar-se, culpando as circunstâncias e os outros pelo seu comportamento.

Estes autores criaram o CC procurando desenvolver mentalidades de educadores reivindicando novos ambientes que proporcionam um sentimento de pertença a um contexto de suporte. Procurar dar apoio às crianças e jovens no sentido de estas alcançarem e desenvolverem o seu sentido de mestria. Ao proporcionar oportunidades de se preocupar com o outro e ser solidário, promovendo a generosidade. Através de orientações e apoio especializado, podemos ajudar os jovens com comportamentos desafiantes a tomar melhores decisões.

Existe uma forte relação entre o CC e outros estudos que se centram nas forças individuais e na resiliência.

Um dos primeiros trabalhos efectuados sobre as forças individuais nas crianças foi “*The Antecedents of Self Esteem*” do autor Stanley Coopersmith em 1967 (cit. in Brendtro & Du Toit, 2005). Ele verificou que as crianças constroem o seu “sentido de valorização” (*sense of self-worth*) com base nos fundamentos da *significance*, competência, poder e virtude, os quais se aproximam das quatro dimensões universais do CC.

Estas conclusões vão de encontro ao facto da resiliência se desenvolver naturalmente enquanto as crianças tiverem capacidade de satisfazer as suas necessidades de crescimento.

Existe um grande paralelismo entre estas duas abordagens. Curiosamente muitos dos estudos da resiliência revelam aspectos riquíssimos acerca das forças individuais, e por sua vez, o Círculo da Coragem explica como essas forças se desenvolvem.

3.1. Proximidade destes dois modelos

Após algumas constatações acerca da proximidade entre o modelo dos “40 *Developmental Assets*” e o modelo do Círculo da Coragem (CC), foi possível confirmar por um lado, que os 20 elementos internos revelaram semelhanças com as quatro dimensões do CC e por outro que, os 20 elementos externos apresentaram-se como um conjunto de apoios a nível do ambiente que permite aos jovens satisfazer e desenvolver as dimensões do CC (Brendtro, Brokenleg & Van Bockern, 2002).

A maioria dos 40 elementos do desenvolvimento positivo pode ser identificada como extensões das quatro dimensões do CC, podendo cada *asset* ser analisado e interpretado como um exemplar das dimensões Pertença, Mestria, Independência ou Generosidade (Brendtro & Larson, 2004).

Estes autores defendem igualmente que o CC encaixa com naturalidade em muitos outros grupos de dados pelo facto de apresentar uma forte ligação com as necessidades universais de desenvolvimento: ligação; realização; autonomia e altruísmo.

4. Variante Fenomenológica da Teoria dos Sistemas Ecológicos (P.V.E.S.T.)⁹

O modelo P.V.E.S.T. de Spencer (1995, cit. in Swanson et al., 2003) é considerado como um instrumento de análise do desenvolvimento humano normativo em geral, e da formação da identidade, em particular, englobando factores estruturais, a influência da cultura, as experiências individuais, e as percepções do indivíduo acerca destas características.

O P.V.E.S.T resulta da combinação entre uma perspectiva fenomenológica (Spencer, 1995, cit. in Swanson et al., 2003) e uma teoria de sistemas ecológicos (Bronfenbrenner, 1989), onde contexto e percepção surgem reunidos.

⁹ Tradução do termo original Phenomenological Variant of Ecological Systems Theory.

Uma vez que o P.V.E.S.T¹⁰ examina o desenvolvimento humano no interior do contexto, possibilita igualmente uma análise dos “processos de construção de significados” que estão na base da formação da identidade e seus resultados (Spencer, Dupree & Hartmann, 1997).

Este modelo é alargado a jovens de todas as etnias, tomando em conta a diversidade nas experiências, percepções e negociação do stress das mesmas.

A teoria P.V.E.S.T tem como pano de fundo, uma “perspectiva ecológico-cultural focada na identidade”, interligando os campos social, político, cultural e os processos do desenvolvimento humano.

O “sistema teórico dinâmico” do P.V.E.S.T é composto por cinco elementos básicos. O “nível de vulnerabilidade de rede” é o primeiro elemento, que se resume ao contexto e às características daquele que poderão eventualmente, constituir um desafio para o jovem em desenvolvimento.

Um indivíduo pode possuir no seu contexto, riscos que o predispõem a situações adversas, mas também, factores protectores, que compensam aqueles mesmos riscos, e é desta relação de equilíbrio que resulta o “nível de vulnerabilidade de rede”.

Os riscos para jovens marginalizados (jovens de etnia africana ou com baixos recursos) incluem condições socioeconómicas como viver na pobreza, expectativas impostas como estereótipos de género e raça, e largos processos históricos incluindo subordinação racial e discriminação.

No processo de formação da identidade, são essenciais factores como a auto-estima, a percepção do risco, e recursos protectores.

O segundo elemento do sistema teórico é designado por “rede de stress” e refere-se às experiências de risco que o jovem enfrenta na realidade, e que tem de resolver, aliando deste modo, experiência e ambiente. O apoio social disponível pode ser considerado como um factor protector que permita ao jovem solucionar experiências de stress.

Tendo em vista a resolução de situações produtoras de desarmonia, surge um terceiro elemento - “métodos de *coping* reactivo”- cujas respostas incluem estratégias de resolução de problemas que podem ser bem ou mal sucedidas.

¹⁰ Cf. Anexo 1.

A identidade do jovem consiste numa combinação entre a identidade étnica, a compreensão do papel sexual, a auto-estima e valorização pelos pares.

Dos processos identitários dependem a percepção, auto-estima e comportamento futuros do jovem.

O sexto elemento do P.V.E.S.T é formado pelos resultados de *coping* específicos de uma etapa da vida que podem ser divididos em positivos – saúde, relações positivas, e auto-estima alta – e negativos – saúde débil, isolamento e comportamento auto-destrutivo.

Este “sistema teórico dinâmico”, como o nome indica, acompanha processos contínuos do desenvolvimento humano, passando pelo balanço entre novos riscos e factores protectores, pelo enfrentar de novos *stressores*, pelo fundar mais estratégias de *coping*, e pelo redefinir a sua auto-percepção.

A singularidade do P.V.E.S.T deve-se à descrição directa e orientada das trajectórias do desenvolvimento ao longo da vida.

Uma investigação acerca do desenvolvimento humano na diversidade terá sempre de ter em conta a interacção entre contexto e formação da identidade.

Foram vários os investigadores empenhados na definição de contexto. Van Oers (1998, cit. in Swanson et al., 2003) defende uma definição mais dinâmica, incluindo os processos de construção de significado que transformam a influência de uma situação/contexto em acção.

Brofenbrenner (1989) foi o autor da “teoria dos sistemas ecológicos” cujo modelo se baseia na interacção entre contexto, pessoa e processo de desenvolvimento.

Este modelo teórico engloba quatro níveis de contexto nos quais intervêm os processos do desenvolvimento humano, e que são descritos da seguinte forma:

- o microsistema, compreende todos os ambientes/ contextos sociais e físicos com os quais o indivíduo interage e exerce influência sobre este (exemplos: a casa, família, escola);
- o mesosistema, que consiste na cadeia de relações interpessoais que atravessam os vários microsistemas que fazem parte da vida do sujeito;
- o exosistema implica um tipo de influências em que o indivíduo não está directamente envolvido (por exemplo, o local de trabalho do pai, para uma criança poderá influenciar o seu desenvolvimento, sem envolvê-la directamente);

- o macrosistema reúne todo o tipo de organismos que fazem parte do contexto social e histórico do desenvolvimento (como por exemplo, instituições sociais, entre elas, o governo, a economia, os *media*, etc.).

Concluindo, a teoria de Brofenbrenner (1989) possibilita o estudo das várias componentes do contexto que exercem influência sobre o desenvolvimento, e da interação entre esses mesmos componentes.

O conceito de “identidade étnica” foi descrito por inúmeros investigadores, não se chegando a nenhum definitivo e consensual.

Existem definições de “identidade étnica” que a identificam com a ligação a um grupo, ou com a dependência àqueles que partilham o mesmo património cultural, ou ainda com a partilha de valores e prática de costumes com um determinado grupo de indivíduos.

Lamentavelmente, há uma reduzida literatura científica sobre os jovens pertencentes a uma minoria étnica que prosperam e vencem obstáculos, enquanto existe uma série de estudos que nos informam da relação entre a “identidade étnica” e várias questões problemáticas da sociedade, como por exemplo, a gravidez na adolescência, violência e crime, consumo de substâncias, e abandono escolar (Cunningham & Spencer, 2000, cit. in Swanson et al., 2003).

O estudo e compreensão do papel da “identidade étnica” na resiliência de adultos bem sucedidos têm sido levados a cabo por um número limitado de investigadores.

Contudo, alguns estudos demonstraram que jovens afro-americanos detentores de um sentido positivo de identidade cultural revelavam maior performance académica (Spencer, Noll et al., 2001, cit. in Swanson et al., 2003).

Tendo por base esta teoria, os processos de auto-avaliação que um jovem desenvolve acerca da sua estrutura familiar (por exemplo), tem maior influência no seu comportamento do que a própria estrutura familiar.

Estes autores defendem que o acesso e compreensão dos processos internos permitem desenvolver à posteriori serviços que promovam a prevenção e reabilitação, reduzindo assim a reincidência.

5. Estudos com populações de risco

5. 1. Percepção de risco

Tendo consciência que a pobreza é um factor de risco para o desenvolvimento individual, há que encará-la, não como uma variável única, mas como um conjunto de condições e características desfavoráveis que interagem entre si e se acumulam (Kim-Cohen, Moffitt, Caspi & Taylor, 2004).

Neste seguimento, deparamo-nos com uma questão delicada, relacionada com o facto do risco que é percebido pelos investigadores não o ser pelos indivíduos de contextos de grande vulnerabilidade. Já Yunes (2003) salienta que o crescente interesse por parte dos estudiosos relativamente às populações de imigrantes, pobres ou que vivem em circunstâncias de desvantagem, reforçou a conotação de “populações em situação de risco”, por de alguma forma, representarem uma ameaça para as classes dominantes da sociedade.

Por sua vez, mais autores afirmam que independentemente do tempo e lugar, o indivíduo sempre se deparou e foi confrontado com o risco e situações stressantes, simplesmente o que se altera é a construção social do que se constitui como risco (Alves, 2002).

Crianças representantes de minorias étnicas que vivam em famílias monoparentais e num contexto de pobreza extrema demonstram ser menos capazes de experienciar situações de sucesso académico (Leak, 2003).

Um projecto internacional de investigação da resiliência foi efectuado com a finalidade de estudar que tipo de acções os pais, professores e outros adultos adoptam para promover a resiliência nas crianças (Grotberg, 1999).

Os resultados deste estudo sugeriram que a promoção da resiliência depende mais do comportamento dos pais e de outros adultos, para crianças com 6 anos e idades

inferiores, enquanto que crianças com idades compreendidas entre os 9 e 11 anos, têm um papel tão importante na promoção da sua própria resiliência, como o dos seus pais ou outros adultos.

A resiliência nas crianças está dependente das contribuições dos pais para a sua promoção. Mas à medida que o tempo passa e a criança vai crescendo, ela vai assumindo cada vez mais o seu papel na promoção da sua própria resiliência, sendo igualmente importante a existência de um ambiente de suporte proporcionado pelos pais, as suas competências adquiridas, e potencialidades (Grotberg, 1999).

Na mesma linha das investigações sobre o impacto do apoio parental na capacidade de resiliência das crianças, Baddoura (1998, cit. in Anaut, 2005) vem afirmar que a criança desenvolve uma perturbação de comportamento quando deixa de receber apoio dos pais.

Uma outra constatação muito curiosa revela-se nos grupos de crianças que vivem/sobrevivem em condições completamente extremas e degradantes, como é o caso das crianças de rua, em que o apoio das outras crianças e as suas acções solidárias entre elas podem compensar os efeitos destabilizadores, chegando mesmo a funcionar como reforço a comportamentos de resiliência (Anaut, 2005).

O apoio dos pares e o efeito do grupo parece surgir neste tipo de população, como um substituto do apoio parental que não existe.

Já a nível da resiliência familiar, a coesão no interior da família, a qualidade do relacionamento entre pais e filhos, o envolvimento parental na educação da criança, as práticas educativas envolvendo afecto, reciprocidade e equilíbrio de poder, reforçam um desenvolvimento saudável de crianças e jovens (Bronfenbrenner, 1996; Hawley & DeHaan, 1996; Tamis-LeMonda & Cabrera, 1999; cit. in Ceconello, 2003).

Para além disso, é fundamental a existência de uma rede social eficaz no sentido de apoiar os pais ao longo do processo de socialização da criança, permitindo aqueles acederem a este serviço em situações mais problemáticas (Bronfenbrenner, 1986; Simons & Johnson, 1996; cit. in Ceconello, 2003).

Embora cada vez mais se desenvolvam investigações acerca da capacidade de resiliência, são poucos os estudos que relacionem a capacidade da resiliência com o desenvolvimento infantil, apresentando conclusões de pouca clareza.

No entanto, alguns estudos apontam para o facto de que nem sempre crianças que crescem em ambientes desfavoráveis têm uma vida infeliz, é exemplo disso o estudo elaborado por Alvarez, Moraes e Rabinovich (1998, cit. Poletto, Wagner & Koller, 2004) em que se verificou que crianças institucionalizadas durante um longo período atribuíram à instituição fortes características de orientação e mediação de situações de risco na infância, de apoio na educação e formação, podendo representar as funções parentais – “*de responsabilizar, dirigir e mostrar o caminho*” (Poletto, Wagner & Koller, 2004, p.241). Segundo os autores, o facto da instituição ter favorecido a utilização da capacidade de resiliência por parte destes jovens, permitiu-lhes desenvolver uma concepção positiva da mesma.

Na mesma direcção seguiram alguns estudos psicométricos e análises estatísticas rigorosas – resultantes de diversas medidas aplicadas em contextos controlados, como o caso dos resultados escolares, perfis de personalidade ou temperamento – perante os quais Martineau (1999, cit. in Yunes, 2003) registou um conjunto de traços que identificam o “*indivíduo resiliente*”, sendo os principais: a sociabilidade; a criatividade na resolução de problemas; o sentido de autonomia e a capacidade de proposta. Traços estes que são considerados características fixas da resiliência, e consensuais entre diversos autores.

A autora afirma que a possibilidade de replicar as características de uma determinada criança considerada resiliente (a partir da avaliação de um conjunto de traços) elimina a ideia de que a resiliência é contingente/ provisória, imprevisível e dinâmica.

Um estudo realizado por Poletto, Wagner e Koller (2004) pretendeu analisar como crianças do sexo feminino em situação de risco lidavam com o facto de se responsabilizarem pelos irmãos menores e pelas tarefas domésticas.

Os resultados revelaram que as situações de risco que estas crianças vivenciavam no seu quotidiano conduziam-nas ao uso da sua capacidade de resiliência, o que

demonstra que conseguem seleccionar e pôr em prática diferentes recursos que lhes permitem confrontar e superar os seus problemas.

A amostra foi composta por quatro crianças do sexo feminino, com idade compreendida entre os 8 e 12 anos, de nível socio-económico baixo.

Esta investigação baseou-se numa metodologia qualitativa do tipo lefevriano, denominado por Discurso do Sujeito Colectivo (DSC) – proposto por Lefèvre, Lefèvre e Teixeira (2000, cit. in Poletto, Wagner & Koller, 2004) – através do qual foram analisadas e trabalhadas as informações registadas nas entrevistas.

A construção do DSC consiste na reconstrução das falas de cada sujeito, tendo em conta a análise dos discursos individuais relativamente a cada uma das questões.

A partir das respostas às entrevistas, foram criadas nove categorias: 1) actividades diárias; 2) percepções em relação ao centro comunitário; 3) brinquedos e brincadeiras; 4) relacionamento com a família; 5) figura importante além dos pais; 6) percepções de desejos e necessidades; 7) sentimentos; 8) momentos marcantes positivos e negativos; e, 9) futuro.

Após a análise destas categorias os autores confrontaram-se com diversos factos que merecem toda a nossa atenção.

Todas as meninas entrevistadas enfatizaram a necessidade de assumirem as tarefas domésticas, para apoiarem e auxiliarem as suas famílias, pois a sobrevivência da família dependia dessa contribuição.

No seu discurso, as crianças verbalizaram que para manter os cuidados prestados aos irmãos e cumprir as tarefas domésticas, tiveram de desistir de frequentar o centro de atendimento à criança, o que por si só pode definir-se como situação de risco, visto este espaço promover o convívio, a aprendizagem e o reforço das aptidões e competências sociais/ emocionais essenciais para o desenvolvimento. Este centro representa uma parte de uma rede de apoio e desempenharia um papel de protecção.

Foi igualmente interessante perceber como estas crianças, sujeitas a um crescimento precoce, a uma responsabilidade desadequada para a sua idade, conseguem ainda assim, encarar a sua vida com alegria e garantir algum espaço para sonhar, desejar, planear o futuro, e principalmente ter esperança.

Este optimismo permite-lhes conciliar o tempo para trabalhar em casa, cuidar dos irmãos, estudar e ainda para as suas brincadeiras. Alguns relatos demonstram um

sentimento de auto-eficácia, factor que está extremamente associado à capacidade de resiliência.

Ao contrário do que se possa pensar, estas meninas não desenvolvem sentimentos negativos relativamente às suas mães (visto desempenharem funções que deveriam ser da sua responsabilidade), apresentando sim uma atitude de preocupação com o bem-estar das mesmas, destacando-se uma excelente capacidade de empatia, e de compreensão face às circunstâncias do contexto familiar.

Outro aspecto relevante referido por estes autores como preocupante está associado à falta de percepção por parte destas meninas da sua condição de crianças que não podem resolver a situação de pobreza da sua família. Este factor pode expor e colocar estas crianças em situação de risco, tendo em conta que as mesmas poderão procurar actividades que sejam remuneradas, e levá-las à exploração do trabalho infantil, e em caso extremo, sexual.

Mais uma vez, a pobreza revela a situação de vulnerabilidade e de risco latente que coloca as famílias.

Estas crianças manifestam igualmente um forte sentido de autonomia quando demonstram iniciativa em resolver os seus próprios problemas, sabendo procurar e usar os seus recursos internos para compreender as situações que as envolvem.

Facto este que caminha da direcção do que Grotberg (1999) verificou num estudo acerca do impacto do *stress* e da violência na infância e adolescência: o facto de um pai/mãe promover um ambiente de afecto e segurança para o seu filho, mas que evita situações em que o filho possa testar a sua necessidade de autonomia, conduz a uma dependência da protecção parental – constituindo assim um comportamento promotor não-resiliente.

Segundo os autores Hawley e DeHaan (1996, cit. in Poletto, Wagner & Koller, 2004) a família tanto pode revelar-se como um factor protector como um factor de risco. Por outro lado, os autores Hutz e colaboradores (1996, cit. in Poletto, Wagner & Koller, 2004) apresentam a mesma ordem de ideias mas em relação à escola, enquanto contexto de influência significativa no desenvolvimento infantil, podendo desempenhar um papel protector ou potenciar o risco.

Assim, Poletto, Wagner e Koller (2004) salientam a importância da implementação de programas de intervenção destinados a crianças e jovens em situação de risco, no sentido de potenciar e favorecer o desenvolvimento da resiliência.

Segundo Harvey (1997 cit in Leak, 2003) os jovens afro-americanos de sexo masculino confrontam-se com bastantes elementos stressores, desde o racismo, envolvimento no sistema de justiça, até problemas sociais e económicos.

Para além disso, os jovens afro-americanos do sexo masculino manifestam menos interesse pela escola à medida que vão ficando mais velhos, as suas notas baixam, e tendem a apresentar problemas de comportamento (Simmons et. al, 1991 cit. in Leak, 2003).

A contradição entre as suas necessidades enquanto adolescente e as mudanças no contexto escolar permitem que a transição de um nível escolar para o outro seja marcada pela consciência da etnia, que o leva a pensar acerca do que significa ser um adolescente de minoria étnica (French e al, 2000 cit in Leak, 2003).

6. Implicações para a prática e investigação

6.1. Modelos e paradigmas da intervenção psicossocial

A investigação elaborada por Minayo & Sanches (1993) a nível das metodologias utilizadas nas ciências sociais, vem reforçar a ideia de que é fundamental ter em conta que os indivíduos agem e respondem a estímulos de uma forma selectiva, selecção esta que é fortemente influenciada pelo modo como estes definem e interpretam situações e acontecimentos.

Edith Grotberg (2006), no âmbito de uma conferência organizada pela Sociedade Peruana de Resiliência, analisou os dados que determinavam a capacidade de

resiliência das crianças em situação de rua antes de participarem num programa de intervenção.

A realidade do Peru relativamente a crianças em situação de rua é de uma dimensão preocupante. A maioria são rapazes, com idades compreendidas entre 5 e 14 anos entre os quais muitos já consumiam uma ou mais drogas; ¼ teve relações sexuais em troca de dinheiro, comida ou drogas, e metade destes raramente usavam o preservativo; ¾ já tinham usado uma arma numa situação de conflito; e 6 em 10 já tinham sido agredidos (pelo menos uma ou duas vezes) pela polícia.

Estas crianças são originárias de famílias monoparentais (as quais com poucas habilitações literárias) e apresentaram problemas respiratórios e de pele. O período de permanência destas crianças na rua podia variar entre um mês a dez anos antes de entrarem no programa de intervenção.

Surpreendentemente estas crianças caracterizadas por uma panóplia de factores de risco demonstraram resiliência. Sobressai a forma como lidam com a adversidade, o que fazem, como se sentem, e o que acontece enquanto resultado.

A partir desta investigação acerca da resiliência, a nível internacional, verificou-se que apoios externos, forças interiores, competências interpessoais e de resolução de problemas, ajudam a lidar com situações adversas.

Neste sentido, Grotberg (2006) nomeou 3 dimensões: Eu Tenho; Eu Sou; e Eu Consigo.

De seguida são descritos alguns exemplos de como estas crianças tentaram lidar com a adversidade no seu dia-a-dia:

- a) Reconheceram que querem algo melhor para si próprias (Eu Sou orgulhoso; Respeito-me);
- b) Criaram uma “comunidade tribal” com outras crianças; ajudam-se entre si na procura da comida e dinheiro; e partilham o que têm (Eu Tenho relacionamentos de confiança e de afecto; Eu Consigo resolver problemas);
- c) Demonstraram coragem (Eu Sou confiante e optimista);
- d) Manifestaram uma atitude persistente, aceitando desafios (Eu Consigo cumprir uma tarefa; e resolver problemas);
- e) Revelaram energia (Eu Consigo criar novas ideias, e diferentes formas de fazer coisas).

- f) Demonstraram ser muito perspicazes a nível da observação e análise (Eu Consigo resolver problemas);
- g) Revelaram lealdade para com aqueles que os ajudaram (Eu Tenho relacionamentos de confiança; Eu Sou empático e cuido dos outros; Eu Consigo procurar ajuda quando necessito).

Segundo esta autora, a simples atitude de procurar entrar num programa de intervenção, com o intuito de obter ajuda e desenvolver competências, é um acto de resiliência.

No que diz respeito à Variação Fenomológica da Teoria dos Sistemas Ecológicos – PVEST (Spencer, Dupree & Hartmann, 1997) – esta pretende estudar como os factores de risco e de protecção podem influenciar o comportamento dos jovens em situação de risco.

Tendo por base esta teoria, os processos de auto-avaliação que um jovem desenvolve acerca da sua estrutura familiar (por exemplo), tem maior influência no seu comportamento do que a própria estrutura familiar.

Estes autores defendem que o acesso e compreensão dos processos internos permitem desenvolver à posteriori serviços que promovam a prevenção e reabilitação, reduzindo assim a reincidência.

6.2. Recomendações finais

Devemos desmistificar a ideia de que promover resiliência significa largar o jovem com os seus próprios recursos, pois um indivíduo não pode superar-se através das suas forças internas sozinho, pois necessita de adultos responsáveis e amigos verdadeiros nos bons e maus momentos da sua vida (Brendtro & Larson, 2004).

Alguns estudos comprovam o facto de jovens resilientes serem capazes de encontrar um significado nas suas vidas por acreditarem em algo superior a eles. Intrigados com este facto, Brendtro e Larson (2004), verificaram num estudo em que envolveram jovens institucionalizados por terem cometido crimes, que a maior parte

assumia que não tinha qualquer esperança no seu futuro. Constataram igualmente que à medida que os jovens vão compreendendo que são seres com características únicas também descobrem que a sua vida tem um significado. Foi o caso de um jovem que ao ser entrevistado por estes investigadores, afirmou ter descoberto finalmente a razão e sentido da sua vida, após ter participado num projecto de serviço voluntário.

Há que então reforçar a ideia de que devemos ajudar os jovens na busca do que eles se podem tornar, mas sempre de forma realista, evitando o confronto com o fracasso. Os técnicos que intervêm junto destes jovens têm a missão de lhes proporcionar oportunidades de descoberta da sua vocação/ talento, para que possam atingir a auto-realização.

Da mesma forma, os desafios e situações difíceis são necessários para o desenvolvimento do carácter e das forças individuais (Brendtro & Larson, 2004).

À medida que vamos caminhando neste campo da promoção da capacidade de resiliência dos jovens, convencemo-nos rapidamente que toda a intervenção cujo objectivo passe pela prevenção de comportamentos disfuncionais deve procurar persistentemente os pontos fortes dos jovens, e não o que têm de mau (Timmermans, Hasseler, & Booker, 1999).

II – ESTUDO EMPÍRICO

7. Modelo de investigação

Tratando-se de um estudo descritivo, baseámo-nos em metodologias qualitativas, com a finalidade de descrever e analisar as percepções dos jovens com base no seu discurso recolhido através de entrevistas semi-estruturadas.

No presente estudo pretendemos fazer a descrição analítica do conteúdo das mensagens, de domínio linguístico oral, extraídas das entrevistas realizadas com os jovens, fazendo sobressair uma análise dos significados (análise temática) e igualmente uma análise dos significantes (análise dos procedimentos).

Consideramos que a análise de conteúdo pode ser um instrumento extremamente útil para compreender a realidade que nos é apresentada para além dos seus significados imediatos.

O procedimento metodológico desta investigação passou pelo estudo de casos enfatizando cada caso como único e distinto.

Através do estudo profundo de um número limitado de indivíduos, adquire-se conhecimentos básicos importantes acerca da história e situação daquele caso, que não seria possível através de outros métodos experimentais, ou grandes estudos estatísticos. O grande objectivo do método de estudo de caso, está relacionado com a compreensão do próprio caso, não se pretendendo encontrar uma norma ou generalizar para outros casos (Carroll & Jonhson, 1990).

Nesse sentido, decidimos envolver uma amostra reduzida (N=6) visto se tratar de um estudo interpretativo, requerendo uma análise cautelosa das concepções destes jovens, sendo nossa ambição explorar e compreender as diferentes opiniões e perspectivas de sujeitos que partilham o mesmo contexto social, e não apenas quantificar opiniões (Fraser & Gondim, 2004).

7.1. Análise de conteúdo

Se procuramos utilizar a análise de conteúdo enquanto instrumento de investigação que nos permite trabalhar a informação de forma rigorosa, há que manter um sentido crítico evitando o saber subjectivo e todo o conhecimento já construído. O facto do investigador estar familiarizado com o objecto de análise exige da sua parte, uma atitude de afastamento e de ruptura relativamente ao que conhece, no sentido de adoptar uma nova postura que lhe possibilite explorar essa realidade.

A análise de conteúdo, segundo Bardin (2004) procura aceder aos significados de diferentes tipos de discurso, baseando-se na inferência ou dedução, mas que, simultaneamente, respeita critérios específicos para integrar os dados em estruturas temáticas.

Com o intuito de garantir a validade da análise de conteúdo, procurámos desenvolver as respectivas categorias considerando regras como: serem homogéneas; exaustivas; exclusivas; objectivas e pertinentes (Bardin, 2004).

Para proceder à análise começámos por identificar as unidades de registo, que optámos por serem as frases.

“A interpretação é um processo produtivo que dá origem aos significados múltiplos de um acontecimento, objecto, experiência ou texto. A interpretação é transformadora... o significado não está no texto nem a interpretação precede a experiência ou a sua representação. O significado, a interpretação e a representação estão profundamente interligados entre si” (Denzin, 1994 cit. in Graue & Walsh, 2003, p.192).

Deste modo, procurámos analisar o que estes jovens pensam e sentem acerca do que vivenciam, no sentido de perceber como trabalham essa informação, de forma a lidar e a ultrapassar situações adversas.

À medida que o investigador vai analisando a informação recolhida, está atento às técnicas que revelam maior adequação podendo chegar à revisão das mesmas. Este sem dúvida deve ser encarado como um processo de aperfeiçoamento dos procedimentos enriquecendo inevitavelmente todo o estudo.

Considerámos pertinente combinar diferentes abordagens e procurar novas perspectivas para acedermos aos significados que os jovens conferem à sua realidade (Graue & Walsh, 2003), daí termos pensado enriquecer as entrevistas com os jovens seguindo os princípios defendidos pela abordagem com base nos pontos fortes e recorrendo à técnica da escuta activa.

Procurámos igualmente cumprir o princípio da neutralidade científica, evitando ao máximo a subjectividade, tendo a capacidade de distanciarmos as nossas emoções durante a construção do conhecimento (Oliveira, 2007).

8. Instrumentos

8.1. Entrevista semi-estruturada

No pré-projecto deste estudo referimos o nosso interesse em construir um questionário para avaliar os comportamentos, atitudes e experiências dos jovens perante várias situações de vida, no sentido de reunir informação demográfica (i.e. idade, género, habilitações literárias); dados psicossociais como a auto-imagem, auto-eficácia (i.e. rendimento académico), percepção acerca da escola (i.e. regras, professores), família e bairro (i.e. viver em comunidade, figuras de referência).

Contudo, no sentido de favorecer uma compreensão e interpretação mais profundas, decidimos recolher este tipo de dados através de uma única entrevista semi-estruturada cujo guião foi construído com base nas referências do enquadramento teórico respeitantes a duas abordagens/ modelos: 1) o círculo da coragem, e 2) os elementos do desenvolvimento positivo.

Foi nossa preocupação concretizar uma estrutura viável de ser aplicada, sendo sucinta e simultaneamente válida, tendo a prudência de não desprezar qualquer elemento caracterizador destas abordagens¹¹.

¹¹ Cf. Anexo 4.

Salientamos ainda que, as questões da investigação colocadas inicialmente foram igualmente adaptadas e enquadradas na estrutura do guião de entrevista, sendo elas:

1. O que reconhecem em si próprios como positivo e facilitador na superação de dificuldades?
2. Até que ponto as suas ideias/ crenças (positivas e negativas) influenciam o seu esforço em melhorar a sua situação?
3. O que necessitam e consideram importante para obterem esperança, e para se dedicarem à mudança?
4. Como são percebidos os laços familiares por parte destes jovens?
5. Estes jovens sentem-se apoiados? Como? Por quem? Quais as figuras de referência?
6. Que tipo de apoio sentem dentro do seu grupo de pares?
7. Até que ponto estes jovens utilizam os recursos de suporte social (Centro de Saúde; Instituições de Apoio ao Jovem; etc.)?
8. O que é que os jovens fazem ao longo da sua vida para procurar significado e prazer na mesma?

O guião de entrevista¹² foi previamente testado através da aplicação a um jovem de 15 anos do sexo feminino, escolhido aleatoriamente. Este teste teve a finalidade de verificar o grau de compreensibilidade e acessibilidade linguística dos jovens relativamente às questões, tendo permitido efectuar pequenas correcções no sentido de uma adaptação do vocabulário.

Optámos assim pela aplicação de uma única entrevista de carácter semi-estruturado, a cada participante, uma vez que pretendíamos promover o mais possível momentos de reflexão iniciados pelos próprios jovens acerca das temáticas abordadas, criando um ambiente mais natural, no sentido de aceder aos significados genuínos.

¹² Cf. Anexo 6.

Deste modo, foi possível desenvolver e analisar outras áreas do desenvolvimento significativas para estes jovens. Este aspecto é notório nas transcrições das entrevistas pelas particularidades inerentes a cada uma.

Ao contrário do que inicialmente tínhamos proposto, decidimos realizar unicamente entrevistas individuais – não recorrendo assim à técnica de *focus group* – devido ao facto de se tratarem de temáticas delicadas de carácter pessoal.

Considerámos que deste modo seria desenvolvida uma abordagem facilitadora da espontaneidade no discurso dos jovens, evitando possíveis respostas fechadas, evitando pressões ou influências de opinião por parte de outros pares – já que alguns dos assuntos retratados correspondem a vivências emocionalmente profundas. Pois a partir do momento que os indivíduos estão a discutir uma determinada temática em grupo, passam a estar sujeitos aos processos psicossociais que emergem dessa situação, sentindo-se uma forte influência na formação de opiniões (Gondim, 2002).

Outra técnica que não tivemos possibilidade de colocar em prática foi a “voz fotográfica” (Wang, Morrel-Samuels, Hutchison, Bell, & Pestronk, 2004) uma vez que à medida que íamos realizando as entrevistas aos jovens percebemos como estas eram caracterizadas por uma enorme riqueza, decidindo por fim, aprofundar os indicadores que se faziam sobressair no discurso dos jovens.

Neste estudo pretendemos dar ênfase à “voz” dos sujeitos entrevistados, sendo esta reveladora das condições estruturais, dos sistemas de valores, normas e símbolos, transmitindo representações de um grupo criado em condições históricas, socio-económicas e culturais específicas. Assim, procurou-se valorizar a fala individual enquanto representação de um colectivo maior, isto é, considerar cada indivíduo como amostra da continuidade do seu grupo – ideia esta defendida por Minayo & Sanches (1993).

Foi para nós um desafio desenvolver as entrevistas segundo os princípios da abordagem com base nos pontos fortes, apoiando-nos na técnica da escuta activa. Esta abordagem defende que ao intervir com população jovem devemos procurar centrar a nossa atenção: a) no que os jovens têm de forte e não no que apresentam de

negativo; b) nos jovens enquanto os seus próprios recursos de aprendizagem e desenvolvimento; c) no que os jovens dão preferência para si próprios (os seus desejos, ambições, intenções) e não no que achamos que eles precisam; e, d) no que é realmente importante, e menos no que consideramos que é urgente (Hammond, 2005).

Pretendemos assim, analisar o impacto que uma entrevista direccionada segundo estes princípios pode ter nos jovens entrevistados.

Outro aspecto que gostaríamos igualmente de mencionar está associado ao nosso interesse em explorar o sentimento de felicidade destes participantes, daí termos acrescentado uma última pergunta acerca do mesmo.

Gostaríamos ainda de ressaltar que no início da realização das entrevistas sentimos que a questão 4 – “Existe um ou mais adultos (sem ser da tua família) que sentes que se preocupa contigo, e no qual tu confias?” – poderia ser reformulada uma vez que se confundia com a questão 6 – “Costumas pedir ajuda quando tens um problema? A quem pedes ajuda?”. Contudo decidimos manter ambas as perguntas, pois percebemos que as suas respostas poderiam servir de confirmação da perspectiva do jovem acerca da sua rede de suporte social, assim como conduzir a uma nova reflexão acerca daquela.

À medida que elaborávamos a análise de conteúdo surgiram algumas dúvidas por esclarecer acerca de aspectos relatados pelos participantes, e para colmatar possíveis incongruências, decidimos contactar novamente alguns jovens para proceder a esses esclarecimentos. Considerámos esses esclarecimentos um acréscimo ao já recolhido nas entrevistas, tendo sido igualmente registados nas transcrições.

As entrevistas foram realizadas individualmente nas instalações da Loja Social¹³ garantindo sempre a privacidade necessária para os participantes responderem às questões colocadas.

¹³ Centro comunitário localizado no interior do bairro onde os participantes habitam.

A utilização do gravador não se revelou como elemento inibidor para os jovens.

A gravação e a transcrição das entrevistas foram efectuadas na íntegra pelo próprio investigador.

Após termos as entrevistas transcritas, procedemos à redução dos dados obtidos, fragmentando os textos obtidos de acordo com as categorias e subcategorias, seleccionando frases para integrar a grelha da análise de conteúdo.

8.2. Preocupações éticas

Foram por nós valorizados os aspectos éticos subjacentes aos procedimentos e metodologias utilizadas.

Começámos por comunicar e esclarecer qual o tema e objectivos do presente estudo aos encarregados de educação (cuidadores) e seus educandos (jovens) através de um contacto presencial, tendo sido obtidos os consentimentos de ambas as partes (cuidadores e jovens) relativamente à sua participação no estudo.

Neste mesmo momento, foi garantido o sigilo quanto à identidade dos jovens, sendo os seus relatos associados a códigos e a nomes fictícios.

8.3. Tratamento e análise de dados

A partir da análise dos discursos dos jovens elaborámos um diagrama específico para cada jovem, relativo à categoria do círculo da coragem, onde procurámos sintetizar e relacionar os principais indicadores das auto-percepções.

Sentimos que uma segunda análise debruçada nestes diagramas sintéticos¹⁴ poderia facilitar a compreensão de como cada dimensão está desenvolvida em cada jovem.

Por fim, e tendo por base a análise das entrevistas em função do quadro categorial assinalado em baixo, procedemos a uma leitura interpretativa dos discursos dos

¹⁴ Cf. Anexo 8.

jovens, no sentido de reforçar as forças individuais - atendendo a possíveis semelhanças e diferenças - retirando posteriormente algumas conclusões.

Categories	Subcategories	Indicadores
A. Círculo da coragem	A.1 Percepção acerca do sentimento de pertença	- Suporte familiar - Relação com a escola - Apoio social - Relação com pares - Identidade de grupo - Auto-estima
	A.2 Percepção acerca da competência	- Desempenho académico - Habilidades - Capacidade de resolução de problemas
	A.3 Percepção acerca da independência	- Autonomia - Perspectiva para o futuro - Esperança
	A.4 Percepção acerca da generosidade	- Capacidade de dar/ ajudar o outro - Preocupação com o outro
B. Elementos do desenvolvimento positivo	B.1 Percepção acerca do apoio	- Apoio familiar - Comunicação positiva na família - Relação de confiança com outros adultos (fora da família) - Vizinhos cuidadores - Ambiente escolar encorajador - Envolvimento parental activo na escola
	B.2 Percepção acerca da capacitação	- Jovens valorizados pelos adultos da comunidade - Jovens desempenham papéis úteis na comunidade - Jovens fazem trabalho comunitário (1 hora ou mais semanalmente) - Segurança (casa, escola, bairro)
	B.3 Percepção acerca dos limites e expectativas	- Regras familiares (e consequências claras) - Regras na escola (e consequências claras) - Vizinhos responsáveis por orientar os jovens - Adultos enquanto modelos positivos - Influência positiva de pares - Encorajamento por parte dos pais e professores
	B.4 Percepção acerca do uso construtivo do tempo	- Actividades criativas extra-curriculares (durante 3 ou mais horas semanalmente) - Programas para jovens (durante 3 ou mais horas semanalmente) - Actividades de carácter religioso - Tempo em casa (saídas nocturnas iguais ou inferiores a duas por semana)
	B.5 Percepção acerca do investimento nas aprendizagens	- Motivação para ser bem sucedido na escola - Envolvimento activo nas aprendizagens - Trabalhos de casa (1 hora de TPC diariamente) - Estima/ consideração pela escola - Ler por prazer (3 ou mais horas por semana)
	B.6 Percepção acerca de valores positivos	- Valorizar o gesto de ajudar os outros - Promover a igualdade/ sentido de justiça - Integridade/ agir com convicção - Honestidade

		- Responsabilidade - Procurar evitar comportamentos de risco
	B.7 Percepção acerca das competências sociais	Planear e tomar decisões Competências interpessoais (empatia, sensibilidade, amizade) Aceitação de pessoas de cultura/ raça/ etnia diferente Resistência a pressões de pares desviantes Resolução pacífica de conflitos
	B.8 Percepção acerca da identidade positiva	Auto-controle Auto-estima Sentir que a sua vida tem um propósito Optimismo acerca do seu futuro

Quadro 1. Quadro categorial da análise de conteúdo.

9. Participantes

O presente estudo seguiu alguns critérios para seleccionar os participantes, tendo em conta determinados factores de risco e factores de protecção. De encontro a alguns factores de risco, procurámos jovens a) residentes num bairro socialmente desfavorecido caracterizado pelo desenvolvimento de actividades ilícitas e por um ambiente promotor de formação de guetos; b) cuja família tem poucos recursos económicos; c) em que pelo menos um dos seus familiares directos está ou esteve a cumprir pena. Relativamente a factores de protecção, procurámos integrar jovens a) que estejam a frequentar o ensino obrigatório; b) que participem em actividades extra-curriculares (i.e. desporto; teatro); e c) que façam parte de um grupo de jovens no âmbito de um programa de promoção de competências sociais.

Todos os participantes do estudo participaram em sessões de grupo no âmbito de um programa de actividades extra-escolares, a funcionar na Loja Social do Bairro da Estrada Militar do Alto da Damaia, sob a orientação técnico-profissional da Pressley Ridge, e através da parceria com a Junta de Freguesia da Damaia. O programa decorre nas instalações deste centro comunitário, o qual está inserido mesmo no interior do bairro. Este programa denominado por P.E.S. p'Andar (Prevenir, Educar e Socializar) – financiado pelo IDT (Instituto da Droga e da Toxicoddependência) durante os anos de 2007-2009 – tem como objectivo a promoção de competências

sociais e estilos de vida saudáveis, e envolve 46 jovens de etnia africana com idades compreendidas entre os 10 e 19 anos, residentes neste bairro (ou periferia).

Dos seis jovens participantes, dois fazem parte do grupo “Jovens do Futuro” (com idades entre 10 e 12 anos), dois participam no grupo “Friends 4 ever” (com idades entre 12 e 15 anos) e outros dois integram o grupo dos “Jovens Unidos” (com idades entre 15 e 17 anos). Não incluímos no estudo nenhum jovem pertencente ao grupo dos “Amigos da Paz” (com idades entre 17 e 19 anos) pois dando prioridade ao envolvimento de dois elementos por grupo de jovens, não nos é possível fazê-lo com este número reduzido de jovens (N=6).

Um outro aspecto que pensámos que poderia ser um elemento facilitador e enriquecedor das entrevistas foi o facto de conhecermos razoavelmente bem estes jovens, devido às interacções desenvolvidas durante as sessões de grupo por nós dinamizadas no âmbito de um programa de competências (na altura com a função de reeducadora psicossocial). A relação de confiança estabelecida com estes jovens foi por nós considerada uma mais valia para a recolha de informação acerca das auto-percepções, uma vez que, estes jovens se iriam sentir mais à vontade e consequentemente seriam mais “transparentes” nos seus contributos acerca das temáticas abordadas. Para além disso, sentimos que, devido a esse conhecimento à priori acerca da história familiar dos jovens, todo o trabalho de colheita e análise de dados foi beneficiado de um maior rigor.

Existem indícios acerca de como uma relação próxima e de confiança entre profissionais (adultos) e jovens com os quais se pretende intervir, favorece essa mesma intervenção. Investigadores canadianos pesquisaram acerca das experiências dos jovens com os técnicos de aconselhamento que procuravam diagnosticar os seus problemas (Artz et al., 2001, cit. in Brendtro & Du Toit, 2005) e os próprios jovens verbalizaram que não colaboravam com os técnicos com os quais não estabeleceram uma relação de confiança.

Os critérios de selecção dos participantes do estudo permitem garantir o carácter representativo dos significados, visto estes jovens terem pontos em comum, conhecendo e interagindo com a realidade a ser estudada.

O quadro que se segue corresponde a uma breve caracterização dos participantes com base nalguns dados demográficos.

Jovens	Idade	Género	Ano Escolaridade	Retenções escolares	Parentesco cuidador	Agregado familiar	Nº irmãos	Factores de risco que se destacam
Joana	15	Fem.	10ºAno	0	Mãe	7	4	Família numerosa sendo a mãe a única responsável por obter fontes de rendimento; figura paterna ausente mas muito valorizada
Maria	12	Fem.	8ºAno	0	Tia	3	1	Mãe a cumprir pena por tráfico de droga; tutora negligente; pai desinteressado e negligente
Camila	15	Fem.	9ºAno	1**	Tia	6	0	Mãe esteve presa por tráfico de droga
Rui	12	Masc.	7ºAno	0	Mãe	2	1*	Violência doméstica
Miguel	13	Masc.	7ºAno	2****	Mãe	9	4***	Modelos desviantes através de familiares próximos
Carlos	16	Masc.	9ºAno	2#	Mãe	9	2	Modelos desviantes através de familiares próximos

Quadro 2. Breve caracterização demográfica dos participantes.

*Uma irmã que faleceu há oito meses

**Uma retenção no 3ºano do ensino básico

***Dos quatro irmãos um está preso

****Duas retenções no 5ºano

#Duas retenções, uma no 5ºano e outra no 7ºano

10. Breve caracterização do bairro

Todos os jovens participantes residem no Bairro da Estrada Militar do Alto da Damaia localizado no Município da Amadora. Este bairro surgiu há cerca de quatro décadas na clandestinidade, sendo composto em grande percentagem por população Lusa proveniente de zonas rurais do nosso país, e posteriormente por população retornada das ex-colónias. Com o crescimento do fenómeno da emigração em Portugal, a Freguesia da Damaia sofreu uma forte afluência de população oriunda dos PALOP¹⁵, o mesmo se fazendo sentir noutras zonas urbanas de Lisboa.

¹⁵ Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa.

Nos últimos 20 anos tem se verificado um crescimento significativo de população de origem africana, especialmente de Cabo Verde, contrariamente ao decréscimo de população Lusa. Na actualidade, os residentes deste bairro são maioritariamente de origem Cabo-Verdiana.

Tendo em conta a sua dimensão geográfica, este é um dos bairros degradados do Município da Amadora com maior densidade populacional, sendo que a Freguesia da Damaia é constituída por 20590 habitantes.¹⁶

Devemos ainda salientar que a densidade populacional da Amadora é de 7380 habitantes por hectare, comparativamente aos 1463 habitantes da Grande Lisboa. Destacamos ainda que a superfície de área geográfica da Amadora é de 23,8 km², sendo extremamente reduzida quando comparada com a da Grande Lisboa – 1381,5 km².

O bairro é composto por três ruas principais, das quais surgem vários becos e ruelas, similarmemente comparados a corredores, uma vez serem extremamente estreitos. Estas ruelas são caracterizadas como locais hostis e inseguros, devido à sua estrutura degradada e à pouca visibilidade – representando assim um contexto que viabiliza e facilita vários tipos de práticas marginais.

À medida que se caminha no interior deste bairro podemos observar o aglomerar de lixo nalgumas zonas, assim como o número significativo de viaturas abandonadas, aspectos que fazem sobressair o desinteresse que os habitantes demonstram relativamente à higiene/ segurança e à conservação dos espaços que são públicos e comuns. Estes são sem dúvida indicadores de um baixo nível de cidadania da população.

10.1. A Loja Social enquanto núcleo de suporte social

Em 2004 a Câmara Municipal da Amadora (C.M.A.) e a Junta de Freguesia da Damaia reuniram esforços, com base em recursos gerados no âmbito do programa comunitário URBAN II – Amadora (Damaia/ Buraca) cujos os objectivos gerais

¹⁶ Fonte: I.N.E. (Instituto Nacional de Estatísticas), Recenseamento Geral da População e Habitação, 2001.

abrangiam a inclusão social das populações da zona URBAN e requalificação do espaço urbano. Integrado neste programa destacava-se o projecto ROTAS dirigido prioritariamente à população do bairro da Estrada Militar do Alto da Damaia promovendo actividades de formação, desenvolvimento de competências, integração no mercado de trabalho, actividades com os jovens e trabalho com a população toxicod dependente.

A criação deste centro comunitário foi possível através da recuperação e revitalização de uma casa abandonada - anteriormente construída pela C.M.A. para o efeito de realojamentos de emergência – até então estava a ser alvo de vandalismo e assaltos.

A este centro deram o nome de Loja Social (LS), localizando-se no interior do bairro, oferecendo um variado leque de serviços à comunidade, estando acessível durante todos os dias úteis das 9:30 às 18:00.

Os serviços/ actividades abrangem todos os escalões etários:

- Aulas de Alfabetização – adultos de todas as idades analfabetos ou com baixa escolaridade.
- Gabinete de Atendimento Social – população em geral.
- GIP (Gabinete de Inserção Profissional) – população em geral.
- Gabinete de Habitação (da C.M.A.) – população em geral.
- Cursos de Informática – jovens a partir dos 12 anos; e adultos.
- Grupos de Jovens (programa de reeducação e promoção de competências sociais) – jovens com idades compreendidas entre os 10 e os 19 anos (quatro grupos distintos consoante o escalão etário). A orientação técnico-profissional deste programa é da responsabilidade da *Pressley Ridge Portugal*¹⁷.

Este programa foi criado com o objectivo de “(re)integrar os jovens na comunidade através de: 1) aprendizagem vivencial de competências sociais e emocionais; 2) melhoria da motivação para as aprendizagens através de um sistema de contingências; 3) criação de oportunidades para o desenvolvimento pessoal através

¹⁷ Associação fundada em 2004, que visa a melhoria das condições de vida e reeducação de crianças, jovens e famílias. A sua instituição mãe - *Pressley Ridge* nos E.U.A. - já tem o mérito de marcar a diferença na vida de crianças e jovens em risco há 177 anos.

de vivências e experiências significativas; e 4) aprendizagem por modelagem (presença de adultos que funcionam como referência).” (Almeida, 2008, p. 128)

O aparecimento da LS representou uma mais valia para a população deste bairro em termos de respostas sociais. Segundo Almeida (2008), “o objectivo da LS é garantir um espaço seguro para as famílias e jovens estarem juntos, disponibilizando serviços e meios que os ajudem a viver de forma mais bem sucedida na sociedade portuguesa.” (p.126)

Em 2004 já ressaltavam bastantes casos de pré-delinquência juvenil, tendo sido então criado um grupo de jovens, seleccionados de acordo com características específicas (jovens com insucesso escolar/ absentismo escolar; com perturbações de comportamento; já envolvidos em actividades ilícitas) com a finalidade de se desenvolverem competências sociais.

Curiosamente, os índices de criminalidade que se fazem notar neste bairro, têm vindo a diminuir desde que este centro comunitário está a funcionar.

Na tabela seguinte é possível verificar a diminuição do número de ocorrências registadas no Bairro da Estrada Militar praticadas por indivíduos com idades compreendidas entre os 16 e os 24 anos.

Local	2004	2005	2006	2007	2008	2009 ¹⁸	Total
Estrada Militar	83	53	22	46	26	50	280
Praceta Bernardo Santareno	2		2		1		5
Rua D à Rua das Escolas							
Rua E à Rua das Escolas							
Rua Escolas	7	6		8	3	6	30
Rua Ilha da Madeira					5	1	6
<i>Total de indivíduos</i>	92	59	24	54	35	57	321
Média Mensal	7,7	4,9	2,0	4,5	2,9	8,1	4,8

Tabela 1. Ocorrências marginais registadas no Bairro da Estrada Militar.

¹⁸ Dados recolhidos até Julho de 2009. Fonte: Serviços Centrais da PSP (Polícia e Segurança Pública).

11. Apresentação e análise interpretativa das percepções dos jovens através do discurso

11.1. Análise das percepções dos jovens com base no *Círculo da Coragem*¹⁹

Ao analisar os discursos dos participantes tendo por base o modelo do círculo da coragem, considerámos pertinente integrar as unidades de discurso representativas das quatro dimensões num diagrama, conferindo-lhes a estrutura lógica do próprio modelo²⁰.

11.1.1. Percepções acerca do sentimento de pertença

No que diz respeito ao suporte familiar, este é considerado pelos jovens como algo positivo que possuem, caracterizando a relação estabelecida com os seus cuidadores como “*normal*”. De facto, as participantes do sexo feminino não parecem afastar-se da ideia comum das relações familiares enquanto relações baseadas em laços de afecto e de respeito. Assim sendo, uma das jovens sublinha um aspecto que foi igualmente reconhecido pelas restantes - o respeito inerente à relação mãe-filha:

“É de respeito, às vezes quando ela me pede para fazer alguma coisa que eu não gosto, podemos discutir um pouco... mas de resto é normal.” (Joana, 15 anos)

Salientamos ainda o facto de esta jovem e uma segunda, terem manifestado um forte sentimento de estima e valorização para com a sua cuidadora (em que num caso, trata-se da mãe e noutra, da tia):

“A mãe é muito importante para mim.” (Joana, 15 anos)

¹⁹ Do original *Circle of Courage* da *Reclaiming Youth International*.

²⁰ Cf. Anexo 8.

Não obstante esta percepção positiva acerca da família, queremos ressaltar que apenas três jovens (dois do sexo feminino e um do sexo masculino) afirmaram recorrer à família (mãe, tias) quando necessitam de ajuda:

“Á minha tia Sónia. Peço-lhe a opinião, como devo fazer.” (Camila, 15 anos)

Contudo, e no que se refere ao apoio recebido e interesse manifestado por parte das cuidadoras a nível académico, apenas uma das jovens revelou que a sua cuidadora (tia) não mostrava interesse pelos seus assuntos:

“...parece que ela não ouve o que eu digo.” (Maria, 12 anos)

Por outro lado, é de sublinhar o facto de os participantes do sexo masculino referirem que as conversas que estabelecem com as suas mães estão habitualmente relacionadas com assuntos escolares.

Podemos igualmente verificar que tanto os participantes do sexo masculino como do sexo feminino têm uma relação mais próxima com as suas cuidadoras (mães/ tias) do que com os seus pais, sendo estes muito ou totalmente ausentes na vida dos filhos. Dos três participantes do sexo masculino somente um relatou ter vivido com o seu pai (juntamente com a mãe), os outros dois participantes nunca vivenciaram a presença da figura paterna.

Gostaríamos de enfatizar a capacidade que uma destas jovens revelou ao encarar a dolorosa separação da sua mãe, pelo facto de ter sido presa, tendo sido submetida a várias mudanças de estrutura familiar, até finalmente estabilizar no lar onde se encontra agora, vivendo ela, o seu irmão e a tia.

“Morei com a minha mãe e com o meu pai até aos 3 anos no Algarve, depois eles separaram-se e eu fiquei a viver só com a minha mãe. Depois aos 5 anos a minha mãe conheceu o meu padrasto, e ele veio viver connosco. Depois ela foi presa e eu fiquei a viver com o meu padrasto. Fiquei cerca de 2 anos sem a ver. A última vez que a vi foi em Outubro do ano passado. Entretanto o meu padrasto também foi preso, no meio das minhas aulas, e eu fui viver para casa de um amigo da minha mãe (que vivia em Lisboa). E o meu pai foi buscar-me para ir viver com ele, nas férias escolares.” (Maria, 12 anos)

Após ter sido submetida na sua infância a sucessivas transições de lares, esta jovem salienta a importância da sua família, destacando o conceito “*família*” enquanto algo unificador e a preservar:

“Adoro a minha família.” (Maria, 12 anos)

“Gostava de ter uma casa maior. Até já sonhei que tinha uma vivenda, super grande, e toda a minha família vivia lá. Todos.” (Maria, 12 anos)

Esta jovem relata acontecimentos muito traumáticos dominados pela sua tia, no entanto quando é questionada acerca dos seus planos para o futuro, aquela é incluída. A jovem mostra estar consciente da ambiguidade dos seus sentimentos, assumindo:

“...apesar da minha própria família ter atitudes que me decepcionam, quero-lhes sempre bem.” (Maria, 12 anos)

É perceptível como vivenciou a angústia da inospitalidade da sua infância e mesmo assim reconhece o conceito *“família”* como um sistema estruturante e desejável.

Relativamente à percepção que estes jovens possuem acerca da sua relação com a escola, em geral reconhecem a escola como um espaço educativo onde se podem instruir na procura de alcançar um futuro melhor, ou seja, como um investimento:

“Porque aprendemos todos os dias coisas novas... podemos usar essas coisas novas mais tarde...Para conseguir ter um emprego melhor.” (Rui, 12 anos)

“Estou a aprender, e a ver o que posso ter no futuro.” (Miguel, 13 anos)

“Para depois conseguirmos arranjar um trabalho...Um trabalho que eu queira.”
(Carlos, 16 anos)

“É onde posso aprender muitas coisas para ter um bom futuro...Porque sem escola eu sou capaz de não ter futuro, ou seja, viver na rua, sem emprego e a viver à custa dos outros.” (Maria, 12 anos)

Gostaríamos de dar ênfase a um aspecto salientado por uma das jovens, mencionado quase como um esclarecimento ou desmistificação, acerca de como a escola pode ser representada enquanto entidade protectora por prestar cuidado e carinho, podendo compensar falhas parentais:

“...ensinam-nos coisas que não aprendemos com os nossos pais, às vezes os pais não dão educação, ou carinho, e podem pensar que na escola não dão, mas os professores dão-nos carinho, podem ser mais exigentes às vezes, mas também nos dão carinho.” (Camila, 15 anos)

Apenas uma jovem relatou *“não se sentir à vontade na escola”* justificando pelo facto desta não mostrar recursos suficientes para controlar os comportamentos

desviantes de alguns alunos, e também por não promover actividades do interesse dos jovens:

“...às vezes não me sinto bem em estar lá, não gosto muito de estar lá.”; “...às vezes alguns alunos ficam a arranjar problemas... e eu como sou um bocado assim... chegada ao meu canto... não gosto muito.”; “Eu não sei se eles (funcionários e professores da escola) têm capacidade para o fazer, mas acho que eles podiam fazer alguma coisa para entreter os alunos, em vez de estarem nas confusões podiam estar a divertirem-se.”; “Falta divertimento... a escola é muito quieta.” (Joana, 15 anos)

Contudo, esta jovem revelou, do mesmo modo que os restantes participantes que, a escola possui um papel importante na sua vida:

A escola é um espaço: *“...educativo para nos levar ao futuro.”; “É importante, porque se eu algum dia quiser ter um trabalho digno, por isso é importante ir à escola, mais vale do que ficar aí a vadiar.” (Joana, 15 anos)*

No que se refere ao apoio social, estes jovens identificaram maioritariamente os seus amigos como alguém a quem recorrem habitualmente quando surge um problema e precisam de auxílio:

“Normalmente eu confio mais nos meus amigos. Tenho mais confiança neles.” (Maria, 12 anos)

Em termos da percepção dos jovens acerca do suporte social por parte de adultos - não familiares - só apenas duas jovens assumiram tê-lo:

“Confio na Ana²¹. Mas de resto não tenho mais ninguém que tenha assim... confiança.” (Joana, 15 anos)

“Não estou a ver... Ah sim, o Sr. João, meu vizinho.” (Camila, 15 anos)

Os restantes participantes admitiram não confiar em adultos que não pertencem à sua família. *“Assim que eu veja, só adultos da minha família” (Rui, 12 anos)*

Em termos da relação com pares, os jovens participantes demonstraram valorizar as suas relações com os amigos destacando a confiança como o alicerce da relação:

²¹ Reeducadora psicossocial que trabalha na Loja Social da Junta de Freguesia da Damaia no âmbito do programa de promoção de competências sociais e estilos de vida saudáveis (PES p' Andar), no qual a jovem participou. A jovem continua a manter contacto com esta técnica e procura-a quando necessita de ajuda.

“O que me motiva (na escola) é aprender coisas novas, e estar com os meus amigos.”; “Tenho muitos, todos os meus amigos eu confio.” (Maria, 12 anos)

“Tenho vários.” (Carlos, 16 anos)

Outros jovens foram mais selectivos no que respeita à confiança:

“Tenho um, que eu confio.” (Rui, 12 anos)

“O André.” (Miguel, 13 anos)

Um relato acerca da amizade ficou associado a uma relação empática e simbiótica, na procura de um bem-estar comum. A jovem em particular refere-se a uma amiga em especial:

“porque ela é uma grande amiga, ela faz-me rir quando estou triste... ela faz-me sentir feliz...E eu acho que lhe faço o mesmo.” (Maria, 12 anos)

Como foi referido inicialmente, todos os jovens participantes deste estudo, participam em actividades de grupo (extra-curriculares). Pudemos então verificar que no que respeita às percepções dos jovens acerca da identidade de grupo, estes reforçam a união entre os colegas dando por isso prioridade às actividades em grupo.

“...no grupo dos Jovens Unidos somos mesmo um grupo, dentro da Loja Social²² e lá fora, somos amigos.” (Joana, 15 anos)

“Tenho muitos, todos os meus amigos eu confio” (Maria, 12 anos)

“Fomos campeões, como podíamos dar-nos mal?” (Carlos, 16 anos) – acerca da relação com os colegas da equipa de futebol.

Em termos das percepções da auto-estima, quando os jovens foram questionados acerca de se aceitarem a si próprios tal como são, todos responderam afirmativamente, e como tal não mudariam nada na sua pessoa. No entanto, outros indicadores ao longo da entrevista fizeram sobressair algumas falhas de auto-estima: Quando confrontada com uma situação de conflito procura afastar-se e ignorar a mesma, mas em termos cognitivos: *“Estou a pensar que ela vai ficar a dizer que eu*

²² Centro comunitário da Junta de Freguesia da Damaia, que está localizado mesmo no interior do Bairro da Estrada Militar do Alto da Damaia, onde estes jovens residem. A Loja Social presta vários tipos de serviço à comunidade, entre os quais se encontram programas de promoção de competências sociais para crianças e jovens, e um programa de preservação familiar.

fiquei com medo... Vou muito pelo que os outros dizem e pelo que os outros pensam.” (Joana, 15 anos)

Este sem dúvida pode ser um sinal de que nem sempre esta jovem revela firmeza nas suas convicções.

Uma segunda jovem verbaliza que “*gosta de ser como é*” nos momentos em que a elogiam: “*Sinto-me tão bem quando me elogiam, muito bem. Aparece sempre aquele sorriso na minha cara. Adoro que me elogiem.*” – já noutros momentos não gosta de ser como é: “*Quando olho no espelho, porque vejo que sou feia. Algumas pessoas dizem-me que eu sou bonita mas eu não acredito, eu não me acho bonita.*” (Maria, 12 anos)

Curioso é perceber como esta jovem, no seu dia-a-dia, se preocupa em manter uma imagem cuidada e esteticamente apresentável, mas ao mesmo tempo verbaliza que não gosta da sua imagem. Analisando estas afirmações poderíamos concluir que esta jovem revela insegurança acerca de si própria, e procura compensar ou esvanecer esse sentimento, mantendo uma imagem cuidada.

Resumidamente, esta jovem apresenta uma fraca auto-imagem mas demonstra cuidado com a sua imagem. O esforço em melhorar a sua imagem não é só para o exterior, mas também para o seu interior, que poderá estar associado à procura de elogios. Estes mesmos elogios têm por sua vez, um efeito extremamente positivo a nível emocional. Ao nos confrontarmos com este facto, consideramos que a Maria não iria reagir de forma tão positiva aos elogios relativos à sua imagem/ pessoa, se na realidade não gostasse de si própria.

Este processo interno leva-nos a entendê-lo como uma fonte de fortalecimento da sua auto-estima.

Esta jovem revelou igualmente uma baixa auto-estima quando foi questionada acerca das suas habilidades: “*...penso sempre que “aquele é melhor do que eu”, e “quem me dera fazer igual aos outros”. Eu desejo sempre o que os outros têm, apesar de não dever fazer isso, mas desejo.*” (Maria, 12 anos)

Mas novamente a Maria dá a entender que a partir da sua força interior tenta contornar este aspecto procurando ser exigente consigo própria no sentido de alcançar os seus desejos: “*Eu quero ser melhor do que toda a gente, quero fazer tudo perfeito... para a frente eu posso ir.*” (Maria, 12 anos)

Do mesmo modo a Maria reafirma as suas convicções acerca do que ambiciona para si própria, independentemente da opinião de terceiros: *“Uma vez um amigo da minha família perguntou-me o que é que eu queria ser quando fosse maior, e eu disse-lhe cabeleireira. E ele disse que teria de pensar noutra profissão porque naquela eu iria ganhar muito pouco, mas isso não me rala muito, porque era realmente o que eu gostava de fazer.”* (Maria, 12 anos)

11.1.2. Percepções acerca da competência

Todos os participantes deste estudo estão matriculados em estabelecimentos de ensino e embora alguns tenham ficado retidos um ano (no caso de uma dos participantes do sexo feminino) ou dois anos (no caso de dois jovens do sexo masculino) continuam motivados a frequentar o ensino. Em termos de desempenho académico os jovens apresentaram as suas notas escolares no 3º Período do ano lectivo 2008/2009:

“Tive quatro disciplinas com 4 e o resto com 3.” (Joana, 15 anos)

“Tive duas negativas, a história e a matemática...Tive quatro 4, dois 2, e o resto tudo 3.” (Maria, 12 anos)

“Não tive negativas neste período (3º) ... Tive cinco 4 e um 5.” (Camila, 15 anos)

“Tive uma nega...4 também... a Educação Física.” (Miguel, 13 anos)

“Tive duas negativas...o resto tudo 3, e tive 4 a Português, Formação Cívica, Área de Projecto e Música.” (Rui, 12 anos)

“Tive negativa a Matemática e a Físico-Química. De resto tive 3.” (Carlos, 16 anos)

Dois participantes do sexo masculino revelaram gostar da disciplina de Português, em que um chegou mesmo a obter classificação quatro. Este facto não deixa de ser curioso uma vez que jovens de etnia cabo-verdiana habitualmente manifestam grandes dificuldades a nível da aprendizagem da língua portuguesa muitas vezes por praticarem com maior frequência o crioulo cabo-verdiano²³ (com a família e amigos)

²³ O crioulo cabo-verdiano *“é uma língua originária do Arquipélago de Cabo Verde. É uma língua crioula, de base lexical portuguesa. É a língua materna de quase todos os cabo-verdianos, e é ainda usada como segunda língua por descendentes de cabo-verdianos em outras partes do mundo.”* (fonte: Wikipédia.org)

em detrimento da língua portuguesa, revelando assim maiores dificuldades a nível de conversação, interpretação, leitura e escrita (ortografia).

No mesmo sentido, uma das jovens fez sobressair o facto de não saber falar crioulo, provavelmente porque na sua casa sempre deram prioridade à língua portuguesa nos diálogos familiares:

“...tenho amigas brancas... mas mais parecem pretas...Porque elas sabem falar crioulo, e eu não.” (Camila, 15 anos)

Outro aspecto interessante está relacionado com o facto desta jovem não considerar a língua como um elemento diferenciador entre etnias, já a componente biológica, como a cor da pele sobressai como um factor inconfundível.

Uma das jovens assumiu a invulgaridade de ter obtido classificações escolares tão positivas nunca tendo reprovado, quando se compara com outros pares na mesma situação – colegas que frequentam o mesmo estabelecimento de ensino e vivem em bairros desfavorecidos da Damaia:

“Em minha casa só eu e a minha prima é que nunca reprovámos.” (Joana, 15 anos) – num total de 14 jovens (quatro irmãos dez primos).

Um outro factor que gostaríamos de abordar a nível do desempenho académico diz respeito à motivação e interesse que este grupo de jovens manifesta pela escola. O factor motivacional está relacionado em primeiro lugar, com as aprendizagens que advêm da frequência escolar, e em segundo, com as interações com os amigos:

“A minha tia está sempre a dizer: olha aquela não acabou a escola e agora não faz nada da vida...”; quando questionada acerca desta frase e do desemprego: *“Acredito e vejo no jornal.”* (Camila, 15 anos)

“É importante (a escola), porque se eu algum dia quiser ter um trabalho digno...” (Joana, 15 anos)

“O que me motiva é aprender coisas novas, e estar com os meus amigos.” (Maria, 12 anos)

“Estou a aprender e a ver o que posso ter no futuro.” (Miguel, 13 anos)

“Porque aprendemos todos os dias coisas novas.” (Rui, 12 anos)

“Para depois conseguirmos arranjar um trabalho.” (Carlos, 16 anos)

Quando questionados acerca das suas habilidades, os participantes do sexo masculino apresentaram capacidades mais de carácter físico e doméstico:

“A jogar futebol... atletismo.” (Carlos, 16 anos)

“A andar de bicicleta, a jogar computador, a lavar a loiça, e a estender a cama.”

(Rui, 12 anos) – em que a última habilidade é aquela em que se sente mais capaz.

“Futebol.”; “Cozinhar.” (Miguel, 13 anos)

É extremamente interessante perceber como estes jovens para além de assumirem algumas das tarefas domésticas em sua casa (os três), também destacam-nas enquanto habilidades (é o caso de dois jovens).

Por sua vez, os participantes do sexo feminino enunciaram habilidades de carácter artístico, educativo, desportivo e também doméstico, mas mesmo assim com menos incidência que os participantes do sexo masculino:

“Eu acho que tenho muito jeito para cuidar de crianças. Adoro cuidar de crianças.”

(Joana, 15 anos)

“Eu gosto de fazer desenhos e de teatro.” (Camila, 15 anos)

“Em desportos. Futebol, Voleibol, Tiro com arco.”; “Também tenho jeito a fazer pulseiras, porta-chaves, colares, anéis, pulseira-anel... E também a passar a ferro, lavar a loiça... coisas domésticas.” (Maria, 12 anos)

As percepções dos jovens acerca da sua capacidade de resolução de problemas fizeram-se sobressair pela sua riqueza, por serem tão peculiares.

Neste estudo preocupámo-nos essencialmente em aceder e compreender as percepções destes jovens acerca dos factores facilitadores, tanto da resolução de situações problema, como da auto-recuperação após as mesmas terem ocorrido. Os jovens seleccionaram os acontecimentos que para eles foram mais traumáticos e/ ou complicados de gerir:

“Quando estávamos à mesa lá em casa, e um dos meus irmãos levantou-se a mandar vir com o meu outro irmão... A minha mãe tentava mandá-los calar... Fiquei calado.” - sentindo que seria a atitude mais correcta naquele momento pois *“...sabia que não iam achar bem.”* – e na realidade a situação acalmou. (Miguel, 13 anos)

Perante uma situação de vandalismo por parte de um amigo, o jovem decidiu não fugir, e pensou *“...não quero saber, não vou correr”* por não se sentir culpabilizado

pela situação, e no final ficou orgulhoso por não ter reagido como alguém que cometeu um erro: “...*ainda bem que eu parei*”. (Carlos, 16 anos)

Para evitar uma situação de conflito: “*Eu digo que não quero arranjar confusões, viro as costas e vou-me embora... Ignoro.*” (Joana, 15 anos)

Relativamente ao trauma do afastamento da sua mãe quando tinha quatro anos, esta jovem afirma: “*Ainda agora quando ela vem cá, quando se vai embora, eu às vezes ainda choro. Mesmo querendo ficar aqui, eu choro na mesma.*”; e sente que tem superado cada vez mais o sofrimento deste acontecimento (e outros, como os actos violentos do pai contra a sua mãe) através do “...*apoio da minha tia.*” (Camila, 15 anos)

Outro jovem identificou o acontecimento mais traumático da sua vida: “*Foi quando a minha irmã faleceu.*” – que ocorreu há apenas 8 meses atrás. Quando lhe deram a notícia: “*No início não estava a acreditar.*” – um pensamento que o ajuda a ultrapassar a dor da perda consiste em acreditar que a irmã está sempre consigo; um pensamento que lhe dá força: “*Eu penso sempre que vou conseguir ultrapassar isto.*” (Rui, 12 anos)

“*Quando a minha mãe foi presa... chorei muito nesse dia... Mas depois... a falar com uma pessoa, a brincar com uma pessoa, eu sinto-me feliz. Esqueço tudo o que eu tenho, todos os meus assuntos. Essa é a maneira mais fácil de esquecer os meus problemas.*” (Maria, 12 anos)

Durante a entrevista a jovem revelou que às vezes ainda recorda esses momentos de grande sofrimento: “*Mas agora eu lembro, e não sinto tristeza nenhuma com isso... quando me lembro do assunto não me sinto preocupada.*” – contudo manifesta algum mau estar e ressentimento: “*Já passaram muitos anos, que isso aconteceu, que eu não vou ficar triste por uma coisa, por vários anos, por uma coisinha. Sei que isso não é uma coisinha, é uma coisa grave, mas... para mim é uma coisinha, para mim é uma coisa sem importância... passados tantos anos deixa de ter importância. Faz-me sentir mal comigo própria... por achar mal de mim, falar mal de mim própria. É um hábito que eu tenho, também.* – e quando é questionada acerca disto: “*Sinto-me estranha. Sinto-me chateada comigo própria, por nada. Às vezes por causa de uns assuntos, fico mal comigo própria, ofendo-me a mim própria. Às vezes até pergunto porque é que estou neste mundo. Uma vez pedi à minha tia uns patins, e ela chamou-me ordinária, perguntou porque é que eu estava neste mundo, chorei*

tanto... perguntei-me porque é que eu nasci, porque é que não morri. Quando estou chateada, isso acontece.” (Maria, 12 anos)

No final quando questionamos esta jovem relativamente ao que lhe dá esperança depois de tudo o que tem vivido: *“Nada. Acabo sempre por esquecer. Mas depois volto a lembrar... depois esqueço... depois fica sem importância.”* – quando alguns testemunhos seus mostram o contrário, e que o facto de se recordar destas vivências tão traumáticas levam-na com frequência a sentir desânimo sempre que está chateada, desânimo este já aprendido por saber que as mesmas situações se repetem e não as consegue alterar, ou impedir. A Maria demonstra não reconhecer o seu valor pessoal, principalmente quando são os outros significativos que a decepcionam.

Há no entanto que salientar, que depois de serem abordadas situações de carácter tão doloroso, esta jovem a pouco e pouco, vai-se recompondo desse sentimento de revolta interior (explícito nas suas afirmações), e assume como catalisador da sua mudança interior, o choro, e o não ressentimento: *“Choro muito, e depois tento não pensar nisso... não consigo ficar chateada com uma pessoa durante muito tempo, é muito difícil para mim. Não consigo ficar chateada com a minha tia para sempre, é difícil. Nem com o meu pai.”*

Quando a Maria afirma *“Sei que isso não é uma coisinha, é uma coisa grave, mas...para mim é uma coisinha, para mim é uma coisa sem importância”* reforça o seu empenho em modificar o significado dessas vivências, e ao fazê-lo vai alterar do mesmo modo as suas emoções: *“que eu não vou ficar triste por uma coisa, por vários anos, por uma coisinha.”*

Este processo interno de minimizar/ desvalorizar os acontecimentos negativos é conduzido com o intuito de “afastar” sentimentos negativos, e quando estes não estão presentes, a Maria encara o seu dia-a-dia como se nada tivesse acontecido, como se tivesse esquecido.

11.1.3. Percepções acerca da independência

No que diz respeito à autonomia, estes jovens verbalizaram que basicamente quando se confrontam com um problema, esforçam-se por resolver o mesmo através dos seus

próprios recursos, e só quando percebem que não o conseguem, decidem recorrer a terceiros.

Uma das jovens admitiu pedir ajuda quando se depara com um problema: “*Só quando é muito grave.*” - e não consegue resolver sozinha. (Camila, 15 anos)

“Quando tenho um problema, só passado o problema, é que eu desabafo com as pessoas... E muitas vezes tenho vergonha de pedir favores porque também não quero incomodar.” (Maria, 12 anos)

A nível da prática de actividades ilícitas, incluindo o consumo de drogas, todos os jovens se opuseram, argumentando com base nas consequências negativas desse tipo de acções:

Um participante associa o risco à prática de actividades ilícitas: “*Não, isso não interessa... É arriscar... A minha vida.*” (Carlos, 16 anos)

Outros participantes enfatizaram a desonestidade inerente a esse tipo de práticas:

“O crime não compensa, só destrói vidas. Ser honesto tem muito valor.” (Camila, 15 anos)

“Porque não gosto de fazer trabalho sujo.” (Miguel, 13 anos)

Foi igualmente abordada a aprendizagem/ consciencialização que alguns destes jovens fizeram através dos maus exemplos de outros, nomeadamente familiares próximos, que o fizeram e foram punidos por isso:

Uma jovem verbalizou não considerar justo recorrer-se a práticas ilegais “*Assim é pior... foi por causa disso que a minha mãe e o meu padrasto foram presos, a vender, acho que era cocaína... Fiquei muito triste e decepcionada com a minha mãe quando soube.*” (Maria, 12 anos)

“Essas actividades só podem levar a mais problemas do que as pessoas já têm. E como a minha mãe me diz, eu já tenho muitos exemplos de como o crime não compensa.” – em relação ao consumo de drogas: “*Nem pensar. Também tive um tio que foi toxicod dependente, e foi muito desgraçado, mas teve uma mulher que não o largou e o ajudou muito.*” (Joana, 15 anos)

Em termos da sua perspectiva para o futuro todos os jovens ambicionam viver com a sua família, ou próximo desta:

“Quero ter a minha casa, o meu carro.”; a casa a que se refere: “É uma vivenda.”
(Carlos, 16 anos)

“Eu penso numa casa, no meu carro. Eu imagino uma vivenda... uma casa grande para poder receber a minha família.” (Camila, 15 anos)

“Vejo-me a ajudar a minha mãe, a dar-lhe uma casa melhor.” (Joana, 15 anos)

“Eu, com o meu namorado, com o meu irmão, com a minha filha, ter um bom emprego para poder ajudar a minha família e ter tudo aquilo que sempre sonhei... ter o meu carro, tirar a carta de condução.” (Maria, 12 anos)

“Ter uma profissão, uma casa.” (Miguel, 13 anos)

“Imagino-me a dar aulas de informática.” – e a viver: *“na casa da minha mãe.”* (Rui, 12 anos)

A nível profissional, pretendem vir a desempenhar a função de *“treinador de futebol”* (Carlos, 16 anos); *“farmacêutica”* (Camila, 15 anos); *“gestora ou contabilista”* (Joana, 15 anos); *“cabeleireira”* (Maria, 12 anos); *“professor de informática”* (Rui, 12 anos). O jovem Miguel não se pronunciou acerca de uma profissão específica.

Surpreendentemente estes participantes revelaram que só pretendem vir a ter filhos depois de finalizarem os estudos e atingirem a sua independência financeira:

“Mais ou menos quando tiver 24 anos, mas se já estiver a trabalhar, e com a minha casinha.” (Camila, 15 anos)

“Só depois de ter a minha vida.” (Carlos, 16 anos) – o jovem elucidou-nos acerca desta afirmação, pretendendo assim ter filhos apenas quando tivesse a sua vida orientada.

Em termos futuros, o significado que o bairro tem para estes jovens que ali vivem, é um ponto em comum entre todos, excepto para um dos participantes que assumiu que na sua vida adulta, gostaria de continuar a residir no bairro – curiosamente foi igualmente o único jovem que admitiu que o bairro só é caracterizado por aspectos positivos:

Uma das jovens intensifica a sua escolha em viver fora do bairro: *“Pode até ser num sítio onde estejam todas as pessoas do bairro, mas aqui no bairro, não... Já estou farta do bairro... Às vezes há muita confusão, algumas pessoas fazem coisas que não devem.”* (Joana, 15 anos).

Esta jovem foi questionada num segundo momento, com o objectivo de esclarecer o sentido contraditório desta afirmação, a qual é clarificada com “*só algumas pessoas que eu gosto poderiam ir comigo.*”

Ao mesmo tempo a Joana acredita que “*se algumas pessoas do bairro vivessem noutra contexto, comportavam-se de forma diferente, melhor.*”

Relativamente à esperança percebida pelos participantes percebemos que estes tiveram alguma dificuldade em reflectir acerca do que os fortalece dia após dia, e principalmente como encaram o dia/ vida após uma situação adversa.

Só alguns jovens conseguiram exteriorizar esses sentimentos/ emoções através de uma frase interior/ pensamento:

“*Acredito mais em mim.*” (Camila, 15 anos) – frase que a fortalece.

Outro jovem, quando confrontado com algo que está a sentir dificuldade em alcançar, diz para si próprio: “*Para nunca desistir.*” (Miguel, 13 anos)

Podemos constatar que outros jovens ao recorrerem a um discurso interno positivo, reforçando-se a si próprios pelas atitudes que tomaram na resolução de problemas, estão a fortalecer o seu sentimento de auto-eficácia, e consequentemente o seu sentimento de esperança em relação ao futuro:

“*Ainda bem, ainda bem que eu parei.*” (Carlos, 16 anos) – reforçando-se a si próprio por ter tomado a decisão correcta.

Uma jovem manifesta a sua capacidade de evitar uma situação de conflito através do discurso interno: “*Eu digo que não quero arranjar confusões, viro as costas e vou-me embora.*” (Joana, 15 anos)

É claramente perceptível como esta frase interior comandou o seu comportamento, e lhe permite ser coerente com as suas convicções.

Gostaríamos ainda de sublinhar uma resposta de um dos participantes do sexo feminino em relação ao pensamento que lhe confere esperança para cada dia:

“*É um dia poder vir a ajudar a minha mãe.*” (Joana, 15 anos)

E não foi a única jovem a valorizar a oportunidade de no futuro poder apoiar a família como uma auto-realização:

“*Gostava de ter uma casa maior. Até já sonhei que tinha uma vivenda, super grande, e toda a minha família vivia lá. Todos.*” (Maria, 12 anos)

11.1.4. Percepções acerca da generosidade

Todos os participantes evidenciaram uma forte capacidade de dar/ ajudar o outro nunca referindo “*o reverso da moeda*” – o receber.

Surpreendentemente nenhum jovem assumiu o factor racial como impeditivo para prestar um favor/ ajuda a terceiros:

“*Ajudo qualquer uma.*” (Miguel, 13 anos)

“*Ajudo todas as pessoas. Isso não me interessa nada, são todas iguais.*” (Maria, 12 anos)

“*Se estiver ao meu alcance, ajudo qualquer um...Eu acho que a cor ou religião não tem nada a ver.*” (Joana, 15 anos)

Esta mesma jovem assinalou a sua maior habilidade no prestar ajuda às pessoas, revelando a sua capacidade de generosidade e empatia pelo outro.

Também ficou claro que estes jovens prestam apoio/ auxílio a pessoas que desconhecem:

“*Eu e um amigo estávamos a ir para escola, e encontrei uma velha, pediu-nos para a ajudarmos a carregar os sacos, e nós deixámos os sacos à porta dela.*” (Carlos, 16 anos)

Apesar da diversidade dos relatos acerca da preocupação com o outro, estes estão interligados através de um denominador comum: a consideração e respeito pelo outro.

Um participante do sexo masculino ao referir-se ao tipo de ajuda que a sua mãe lhe pode pedir, assume que: “*...normalmente eu é que me ofereço para ajudar.*” (Rui, 12 anos) – dando sinais da sua capacidade de empatia e preocupação para com o próximo.

Uma jovem revela que ajuda todas as pessoas que a ela recorrerem, nunca conseguindo recusar: “*Até o meu irmão mais novo eu sinto-me mal quando lhe digo não.*” (Maria, 12 anos)

O relato de uma segunda jovem faz sobressair a importância do seu esforço em responder eficazmente a um pedido de ajuda:

“*...às vezes as minhas amigas pedem-me conselhos, e quando eu não sei pergunto à minha tia.*” (Camila, 15 anos)

Para além disso, esta jovem revela preocupação e respeito pelas pessoas mais velhas quando, confrontada com um problema se dirige a uma das suas tias mais novas, ao invés de preocupar a sua cuidadora/ tutora (tia mais velha), com a intenção de a poupar:

“Peço-lhe a opinião (à tia mais nova), como devo fazer. Não peço à minha tia mais velha porque não a quero assustar, para ela não ficar preocupada.” (Camila, 15 anos)

11.2. Análise das percepções dos jovens acerca dos elementos que favorecem o seu desenvolvimento²⁴

Não é nossa intenção quantificar o número definitivo de elementos do desenvolvimento, que cada jovem possui, uma vez que: 1) partimos da análise das percepções dos jovens com base numa entrevista desenhada por nós, e não pelo *Search Institute*; 2) a informação recolhida acerca da representatividade destes elementos não é suficiente.

Uma vez que as entrevistas foram estruturadas com o intuito de analisar as percepções dos jovens com base nas dimensões, tanto do modelo do Círculo da Coragem, como da abordagem dos Elementos do Desenvolvimento Positivo, permitiu-nos integrar no mesmo guião questões que englobam os indicadores de ambas as vertentes. Assim, todos os indicadores de uma e outra vertente se complementam, e muitos são comuns. Com o risco, por um lado, de repetirmos a análise de alguns indicadores semelhantes, e por outro, de não nos ser possível concluir uma análise que respeitasse todos os indicadores relativos (no seu total são 40) às oito dimensões (quatro internas e quatro externas) da abordagem dos 40 Elementos do Desenvolvimento Positivo²⁵, decidimos analisar a predominância e relevância dos 40 elementos que favorecem o desenvolvimento tendo por base as percepções dos jovens participantes:

²⁴ Do termo original *Developmental Assets* (da autoria do *Search Institute*), que foi considerado por nós enquanto os *elementos do desenvolvimento* que ajudam os jovens a crescer de forma saudável, solidária e responsável.

- a nível individual, através da apresentação de um quadro em que constam os elementos presentes e não presentes (mas que não corresponde ao número definitivo, pelo facto que já enunciámos em cima).

- a nível global, a partir de uma análise dos indicadores que se destacam em termos da capacidade de resiliência destes jovens.

Segundo os autores do *Search Institute*, são considerados factores de risco ou protecção os recursos pessoais ou de contexto que impedem, transtornam ou, pelo contrário, promovem o desenvolvimento saudável. A presença de risco pode ser compensada mediante a influência de elementos de protecção que permitam anular ou minimizar o efeito das condições negativas. A resiliência é efectivamente um protector para a vulnerabilidade criada pela exposição ao risco, o qual pode surgir de condições internas ao indivíduo (i.e., temperamento difícil, baixo QI, debilidade física, etc.) ou de meio (i.e., estilos parentais negligentes ou maus-tratos, antecedentes de risco dos progenitores, ausência de amigos ou vitimização, vizinhança violenta, etc). Daí defendermos que poderá ser extremamente pertinente fazer uma análise conjunta dos factores de risco e protecção, sempre com base no seu discurso.

		40 Elementos do Desenvolvimento Positivo		Joana (15 anos)	Patrícia (12 anos)	Camila (15 anos)	Rui (12 anos)	Miguel (13 anos)	Carlos (16 anos)
Elementos externos	Apoio	1.	Apoio familiar	✓	✗	✓	✓	✗	✗
		2.	Comunicação positiva na família	✓	✗	✓	✓	✓	✓
		3.	Relação de confiança com outros adultos (fora da família)	✓	✗	✓	✗	✗	✗
		4.	Vizinhos cuidadores	✗	✗	✓	✗	✗	✗
		5.	Ambiente escolar encorajador	✓	✓	✓	✓	✓	✓
		6.	Envolvimento parental activo na escola	✗	✗	✓	✓	✗	✗
	Capacitação	7.	Jovens valorizados pelos adultos da comunidade	informação insuficiente	informação insuficiente	informação insuficiente	informação insuficiente	informação insuficiente	informação insuficiente
		8.	Jovens desempenham papéis úteis na comunidade	✓	✓	✓	✓	✓	✓
		9.	Jovens fazem trabalho comunitário (1 hora semanalmente ou mais)	✗	✗	✗	✗	✗	✗
		10.	Segurança (casa, escola, bairro)	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Limites e Expectativas	11.	Regras familiares (e consequências claras)	✓	✓	✓	✓	✓	✓
		12.	Regras na escola (e consequências claras)	✗	✓	✓	✓	✓	✓
		13.	Vizinhos responsáveis por orientar os jovens	✗	✗	✓	✗	✗	✗
		14.	Adultos enquanto modelos positivos	✓	✗	✓	✓	✗	✗
		15.	Influência positiva de pares	✓	✓	✓	✓	✓	✓
		16.	Encorajamento por parte dos pais e professores	✓	✗	✓	✓	✓	✓
	Uso construtivo do tempo	17.	Actividades criativas extra-curriculares (durante 3 ou mais horas semanalmente)	✓	✗	✓	✗	✗	✗
		18.	Programas para jovens (durante 3 ou mais horas semanalmente)	✗	✓	✓	✓	✓	✓
		19.	Actividades de carácter religioso (durante 1 ou mais horas semanalmente)	✓	✓	✓	✗	✗	✗
		20.	Tempo em casa (saídas nocturnas iguais ou inferiores a duas por semana)	✓	✓	✓	✓	✓	✓

		40 Elementos do Desenvolvimento Positivo (continuação)	Joana (15 anos)	Patrícia (12 anos)	Camila (15 anos)	Rui (12 anos)	Miguel (13 anos)	Carlos (16 anos)
Elementos internos	Investimento nas aprendizagens	21. Motivação para ser bem sucedido na escola	✓	✓	✓	✓	✓	✓
		22. Envolvimento activo nas aprendizagens	✓	✗	✗	✗	✗	✗
		23. Trabalhos de casa (1 hora de TPC diariamente)	✗	✗	✗	✗	✗	✗
		24. Estima/ consideração pela escola	✓	✓	✓	✓	✓	✓
		25. Ler por prazer (3 ou mais horas por semana)	informação insuficiente					
	Valores Positivos	26. Valorizar o gesto de ajudar os outros	✓	✓	✓	✓	✓	✓
		27. Promover a igualdade/ sentido de justiça	✓	✓	✓	✓	✓	✓
		28. Integridade/ agir com convicção	✓	✓	✓	✓	✓	✓
		29. Honestidade	✓	✓	✓	✓	✓	✓
		30. Responsabilidade	✓	✓	✓	✓	✓	✓
		31. Procurar evitar comportamentos de risco	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Competências Sociais	32. Planear e tomar decisões	✓	✓	✓	✓	✓	✓
		33. Competências interpessoais (empatia, sensibilidade, amizade)	✓	✓	✓	✓	✓	✓
		34. Aceitação de pessoas de cultura/ raça/ etnia diferente	✓	✓	✓	✓	✓	✓
		35. Resistência a pressões de pares desviantes	✓	✓	✓	✓	✓	✓
		36. Resolução pacífica de conflitos	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Identidade Positiva	37. Auto-controle	✓	✓	✓	✓	✓	✓
		38. Auto-estima	✓	✗	✓	✓	✓	✓
		39. Sentir que a sua vida tem um propósito	informação insuficiente					
		40. Optimismo acerca do seu futuro	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Total			30	24	34	29	26	26

Quadro 3. Lista dos elementos do desenvolvimento positivo dos jovens (estrutura adaptada da lista original *40 Developmental Assets® for adolescents* - ages 12-18 - do *Search Institute*, 2006).

11.2.1. Percepções acerca do apoio

No que diz respeito ao envolvimento parental activo na escola (elemento 6) apenas dois jovens (um do sexo feminino e outro do sexo masculino) mencionaram receber orientações a nível académico por parte das suas cuidadoras, tendo estas manifestado interesse e esforço em acompanhar as aprendizagens dos seus educandos:

“A minha tia está sempre a dizer-me para eu ir estudar...” (Camila, 15 anos) – a jovem admite ainda que as suas tias se sentem orgulhosas de si pelo facto de ter obtido notas escolares tão boas.

11.2.2. Percepções acerca da capacitação

Considerámos que todos os participantes desempenham papéis úteis na comunidade (elemento 8) uma vez que estes jovens desempenham activamente o papel de cuidadores dos seus irmãos mais novos, representando uma valiosa fonte de suporte à família.

Estes jovens são verdadeiros *babysitters*²⁶ dos irmãos, fadas do lar, moços de recados, empregados de bar, ou seja, desempenham todo o tipo de tarefas em prole da família. Sem o seu apoio, o dia-a-dia das famílias seria mais difícil, caótico talvez.

Um dos participantes do sexo masculino, verbaliza que a sua mãe tem por hábito pedir-lhe ajuda “*para tomar conta dos meus irmãos bebés... arrumo a casa, cozinho, faço a papa para os meus irmãos.*” (Carlos, 16 anos)

Relativamente ao facto dos jovens fazerem trabalho comunitário (elemento 9) constatámos que nenhum dos participantes está envolvido num programa com esse fim.

Este aspecto demonstra a falha que, acima de tudo, as escolas e outras instituições que envolvem jovens apresentam em não desenvolver este tipo de projectos.

Quanto à segurança (elemento 10) sentida pelos jovens, foi possível perceber que nenhum dos participantes mencionou sentir-se inseguro no bairro onde reside, embora alguns assumam que ocorrem algumas situações de conflito e geradoras de algum mau estar:

“Às vezes há muita confusão, algumas pessoas fazem coisas que não devem...” mas “...este bairro não é daqueles problemáticos, há piores.” (Joana, 15 anos)

²⁶ Pessoa que toma conta de crianças na casa destas durante a ausência dos pais.

11.2.3. Percepções acerca dos limites e expectativas

Apenas dois participantes do sexo feminino assumiram ter adultos enquanto modelos positivos (elemento 14), salientando que a figura materna (seja a mãe ou a tia) foi sempre referida como um desses adultos.

No que diz respeito ao encorajamento por parte dos pais e professores (elemento 16) a nível das aprendizagens, somente um dos participantes (do sexo feminino) não revelou ter presente este elemento favorável ao desenvolvimento. O que nos leva a reflectir acerca de como as cuidadoras destes jovens, por mais passivas que possam parecer no envolvimento escolar dos seus educandos, ainda assim, mostram preocupação pelo seu percurso escolar e procuram encorajar os mesmos a continuar os estudos.

11.2.4. Percepções acerca do uso construtivo do tempo

De acordo com as percepções deste grupo de jovens, as actividades criativas extra-curriculares (elemento 17), como são o caso o teatro e as artes são mais procuradas pelos jovens do sexo feminino. Os jovens do sexo masculino dão preferência a actividades desportivas.

Para além dos participantes do sexo masculino, duas jovens manifestaram um grande interesse em despender o seu tempo livre a jogar no computador ou *play station*²⁷. Curiosamente, uma das jovens salienta que para se manter motivada pelo estudo em época de exames, vai intercalando momentos de estudo com momentos a usar o computador (seja para jogar ou consultar a internet – Messenger ou Hi5):

“Estudo um pouco e depois vou ao computador, depois estudo e volto para o computador.”

(Camila, 15 anos)

A estratégia utilizada por esta jovem parece ter o efeito pretendido uma vez que está a ser bem sucedida a nível escolar.

No que diz respeito ao tempo em casa (elemento 20), nenhum dos jovens revelou ter o hábito de sair à noite, com excepção em épocas festivas ou em aniversários de familiares, o que sem dúvida factor fortalecedor para estes jovens, uma vez que os afasta de perigos subjacentes ao

²⁷ Equipamento preparado para jogos electrónicos.

contexto do bairro no período da noite, que é considerado pelos habitantes (e alguns dos participantes) como um período de grande risco.

11.2.5. Percepções acerca do investimento nas aprendizagens

Quanto à motivação para ser bem sucedido na escola (elemento 21) todos os participantes apresentaram sinais de interesse e motivação para obterem bons resultados escolares, até porque associam os mesmos a um percurso académico de sucesso, isto é, a um futuro optimista em termos de perspectivas de trabalho.

Apenas um dos jovens mencionou algumas estratégias por si usadas no período de exames, no sentido de promover a qualidade de tempo dedicado ao estudo e garantindo assim um maior rendimento académico:

“Na altura dos exames fiz um horário para os exames, para estudar... ajudou-me muito... A estudar gosto também de ler... as coisas que eu acho mais importantes eu passo para o caderno e depois tento dizer tudo isso por palavras minhas.” (Joana, 15 anos)

A Joana foi sem dúvida a única jovem que manifestou um envolvimento activo nas aprendizagens (elemento 22).

Os restantes jovens têm o hábito de estudar nas “vésperas” dos exames, sendo que dois jovens do sexo masculino verbalizaram o facto de nunca estudarem, valorizando “o estar atento” nas aulas como suficiente para assimilar as temáticas escolares.

Todos os jovens assumiram dedicarem muito pouco tempo aos trabalhos de casa (elemento 23), em que alguns indicaram ainda que algumas vezes se esqueciam de os realizar.

11.2.6. Percepções acerca de valores positivos e das competências sociais

Como já tínhamos referido na análise das auto-percepções com base no modelo do círculo da coragem, este grupo de jovens surpreendeu-nos mais uma vez em termos das suas atitudes de preocupação para com o outro (generosidade), e todos embora, residentes no mesmo bairro desfavorecido e caracterizado pelo desenvolvimento de negócios ilícitos, todos classificam esses mesmos actos como algo desonesto e “*sujo*”.

11.2.7. Percepções acerca da identidade positiva

Dos seis participantes, apenas um dos jovens (do sexo feminino) manifestou ter uma auto-estima (elemento 38) mais frágil – consideramos “frágil” porque pensamos estar associada à insegurança sentida acerca de si própria, mas como esta jovem mesmo assim procura compensar esse sentimento, achamos que em determinados momentos a Maria consegue sentir-se mais auto-confiante e orgulhosa de si mesma.

CONCLUSÃO

A partir dos dados apresentados, é possível destacar alguns aspectos que nos parecem cruciais relativamente ao tema em análise. Assim sendo, e de forma geral, consideramos que as entrevistas com estes seis jovens permitem constatar a sua capacidade de enfrentar os seus quotidianos de forma optimista, apresentando crenças positivas relativamente ao futuro.

A partir da concepção de resiliência como processo de *reconfiguração* da realidade em que o indivíduo se insere (Barlach, 2005), podemos concluir, a partir das entrevistas realizadas, que estes jovens revelam índices de resiliência reconfigurando a realidade em que vivem, de modo a ultrapassarem acontecimentos sentidos como problemáticos. No mesmo sentido, e a partir da noção de resiliência de Grotberg (1999), ao confrontarem-se com diversas situações adversas ao longo da sua vida, estes jovens têm revelado capacidade de as superar, saindo delas fortalecidos e, inclusive, transformados.

Reconhecendo que *“é na família e na escola que crianças e jovens vão encontrar os modelos que mais os marcam e definem”* (Marujo, Neto & Perloiro, 2004, p.21), no caso destes jovens, podemos afirmar que são extremamente selectivos em relação aos seus modelos familiares. Numa análise atenta, percebemos que são os familiares mais próximos, a nível de parentesco, que representam os modelos menos positivos para estes jovens, o que nos permite concluir que a proximidade em termos de laços de parentesco não parece ter grande influência no modo como estes jovens seleccionam as figuras de referência a seguir. No que diz respeito às figuras de referência em contexto escolar, estes jovens manifestam igualmente uma atitude selectiva, relacionando-se com pares com quem partilham valores, sendo os comportamentos mais adequados do que desviantes. Deste modo, podemos afirmar que, relativamente aos elementos da comunidade (família, escola, pares, vizinhos, instituições), nem sempre a família pode ser apresentada como *“incubadora”* de um crescimento saudável (Damon, 2004 cit. in Benson et al., 2006).

Ainda no que se refere à família, percebemos que o sentimento de respeito é por todos os jovens associado à relação com familiares mais velhos, embora, por vezes emergisse com uma conotação de medo. No entanto, uma das jovens entrevistadas manifestou um sentimento de respeito mais genuíno pela sua cuidadora, o que de certo modo, parece fazer sentido se

observarmos que a mesma caracterizou o seu ambiente familiar como estável, sendo perceptíveis interacções de maior respeito entre todos os membros da família.

Em geral, estes jovens manifestam, por um lado, uma concepção positiva da família, dado que a família é o seu núcleo primário de afectos tendo, por outro, consciência da situação difícil em que a própria família vive e talvez por isso não lhe reconheçam competência para os ajudar nos seus problemas, não recorrendo muito à família para resolver os seus problemas, procurando sempre o apoio dos pares. Outro aspecto que pensamos estar na base desta falha de confiança na família é a ausência das cuidadoras na vida dos filhos e, conseqüentemente, a fraca transmissão de valores, dado que, o pouco tempo que despendem em família é utilizado para satisfazer tarefas domésticas (e.g. ir ao supermercado, ao *shopping*), não se traduzindo num significativo tempo de qualidade em termos de um investimento nas relações familiares. Percebemos ainda que estas mães (famílias monoparentais), são extremamente activas a nível profissional, o que também parece contribuir para este desinvestimento nas relações familiares.

Um dos aspectos que suscitou o nosso interesse foi o facto dos três participantes do sexo masculino terem mencionado as tarefas domésticas como algo muito presente no seu quotidiano. Este aspecto é especialmente peculiar, pois, culturalmente, os indivíduos do sexo masculino, oriundos de Cabo Verde, não assumem as responsabilidades do trabalho doméstico, deixando-os unicamente a cargo dos indivíduos do sexo feminino, independentemente da idade (Rosabal, 2009). Pensamos que este aspecto poderá estar relacionado com o facto de estes jovens não terem outros jovens pertencentes ao seu agregado familiar que sejam do sexo oposto.

A maioria destes jovens desempenha ainda activamente o papel de cuidadores dos seus irmãos mais novos, representando uma valiosa fonte de suporte à família. Um investigador estudou o impacto do envolvimento activo de crianças cuidadores de outras crianças (seus irmãos) verificando que, aquelas comparadas a outros pares que não desenvolvem essa responsabilidade, manifestam uma elevada consciência compreensiva das necessidades de outras pessoas, assim como sentimentos de compaixão e altruísmo (Grossman, 1972 cit. in Charles, Stainton & Marshall, 2009). Muitas vezes quem lida com estas realidades, não procura fortalecer estes jovens no desempenho das suas responsabilidades familiares e culturais, havendo inclusivamente a tendência para encarar esta situação como algo negativo e patológico – no sentido de ser prejudicial ao desenvolvimento da criança (Charles, Stainton & Marshall, 2009) – retirando-os muitas vezes dos seus lares, e submetendo-os à institucionalização. Contudo, não podemos perder de vista o facto de que os jovens que

procuram satisfazer as necessidades da sua família têm eles também as suas próprias necessidades. Deste modo, o desafio é procurar reunir esforços no sentido de prestar o apoio e práticas adequadas para dar resposta às diferentes necessidades familiares.

No que se refere à preocupação manifestada por parte das cuidadoras acerca do desempenho escolar dos jovens, pode ficar a dever-se ao facto daquelas desejarem para os seus educandos um futuro melhor. A escola e o processo educativo são, na nossa sociedade, reconhecidos como uma possibilidade de quebrar o ciclo das desigualdades sociais ao permitir o acesso a uma profissão qualificada e melhor remunerada – aspecto também confirmado pelas afirmações destes jovens acerca da escola. Repare-se que a ideia de futuro está constantemente associada à escola.

Esta tónica que os jovens colocam na escola como meio de aceder a um futuro melhor é igualmente assumida por jovens em contexto de internamento (Carvalho, 1999; Manso, 2006).

Curiosamente apenas dois participantes (de sexo oposto) relataram que as suas mães têm um papel activo nas suas aprendizagens. Num dos casos consideramos que isso poderá estar associado ao facto de a cuidadora em questão ter poucas habilitações literárias, mantendo o mesmo interesse e apoio à filha nos seus assuntos escolares. As outras cuidadoras provavelmente consideram que esse papel de aprender e desenvolver motivação pelo estudo é unicamente da responsabilidade do jovem e da própria escola.

Relativamente ao desempenho académico, existem estudos que verificam que jovens pertencentes a um agregado familiar mais numeroso tendem a desistir mais facilmente da escola do que os jovens oriundos de famílias menos numerosas (Detry & Cardoso, 1996), o que consideramos não ser necessariamente verdade, dependendo fundamentalmente da qualidade de interações entre os vários membros da família, do apoio prestado e do envolvimento dos pais ou quem os substitui na educação dos jovens. Dois participantes do sexo masculino afirmam gostar da disciplina de Português, tendo obtido a classificação de nível quatro (na escala de 1 a 5 utilizada no Ensino Básico). Este facto não deixa de ser curioso uma vez que jovens de etnia cabo-verdiana habitualmente manifestam grandes dificuldades a nível da aprendizagem da língua portuguesa (Detry & Cardoso, 1996), pois que na maioria das vezes, praticam com maior frequência o crioulo cabo-verdiano²⁸ (com a

²⁸ O crioulo cabo-verdiano “é uma língua originária do Arquipélago de Cabo Verde. É uma língua crioula, de base lexical portuguesa. É a língua materna de quase todos os cabo-verdianos, e é ainda usada como segunda língua por descendentes de cabo-verdianos em outras partes do mundo.” (fonte: Wikipédia.org)

família e amigos), revelando assim maiores dificuldades a nível de conversação, interpretação, leitura e escrita (ortografia) em língua portuguesa.

Lamentavelmente são poucos os estudos científicos sobre os jovens pertencentes a uma minoria étnica que prosperam e vencem obstáculos, enquanto existe uma série de estudos que nos informam da relação entre a “identidade étnica” e várias questões problemáticas da sociedade como, por exemplo, a gravidez na adolescência, violência e crime, consumo de substâncias e abandono escolar (Cunningham & Spencer, 2000, cit. in Swanson et al., 2003). É, sem dúvida, muito pertinente a declaração de uma das jovens sobre as pessoas que a rodeiam terem o hábito de argumentar acerca de como deveriam ter continuado os estudos para “*poder arranjar um emprego melhor*”, mostrando arrependimento por algum dia terem enveredado por caminhos ilegais, mas, no fim, a jovem remata: “*acabam por fazer sempre isso*”, isto é, acabam sempre por recorrer a actos ilícitos. Nesta expressão, sobressai um sentimento de frustração, um “desacreditar” nas pessoas que, para ela, estão constantemente a repetir o mesmo erro e, aparentemente, até sabiam o caminho a tomar, mas mais uma vez falharam - como se não fossem lutadoras o suficiente. É com optimismo que constatamos como estes jovens, trabalham internamente estes maus exemplos (próximos e constantes) dos outros, como algo a evitar e a não desejar para si próprio. É, assim, fundamental que investigadores e profissionais da área da intervenção psicossocial procurem desenvolver uma perspectiva centrada nos pontos fortes, acreditando que os jovens e suas famílias têm forças, recursos e capacidade de se confrontarem com situações de adversidade, sendo bem sucedidos (Hammond, 2005).

A partir das entrevistas realizadas constatámos que estes jovens recorrem maioritariamente aos pares sempre que necessitam de ajuda. Podemos interpretar este facto de duas formas: por um lado, porque estes jovens vivem muito em grupo, no espaço do bairro e, por outro, os pares acabam por ser o recurso mais disponível para enfrentarem os seus problemas.

Neste sentido, os pares são frequentemente destacados como os principais membros de confiança da rede de relações destes jovens. Este facto leva-nos a direccionar a nossa atenção para os resultados obtidos numa investigação realizada pela Universidade de Illinois (Diener & Seligman, 2002 cit. in Wallis, 2005) a estudantes que evidenciaram os vínculos estabelecidos com os amigos - havendo o compromisso de ocuparem o seu tempo livre com eles - como fortes predictores de baixos níveis de depressão e elevados níveis do sentimento de felicidade.

No que diz respeito à autonomia, todos os jovens se destacam enquanto participantes activos no seu futuro, ambicionando o melhor para si e não desejando depender de terceiros. Ao contrário do que se possa imaginar, a dependência de terceiros é uma constante na atitude da grande maioria dos familiares destes jovens, o que poderia, por si só, funcionar como modelo negativo (UN Habitat, 2008).

No que se refere aos processos internos, os relatos dos jovens fizeram sobressair a sua intenção em minimizar/desvalorizar os acontecimentos negativos, na procura de sentimentos positivos que permitam *“mudar a interpretação da realidade, ao intencionalmente transformar os nossos pensamentos, alterará a vivência pessoal dessa realidade”* (Marujo, Neto & Perloiro, 2004, p.86). De facto, o modo como se interpretam as experiências da vida permite diferenciar um pensamento pessimista de um pensamento optimista, representando um “estilo explicativo” (Marujo, Neto & Perloiro, 2004). É neste sentido que confirmamos a redefinição do conceito de resiliência proposta por Barlach (2005) enquanto *“reconfiguração interna”* processada de forma subjectiva e reflectindo-se nas atitudes face a experiências adversas, funcionando como factor de crescimento pessoal. Esta nova abordagem destaca a subjectividade inerente ao processo de mudança, representando o indivíduo como sujeito activo no fortalecimento e crescimento pessoal, no desenvolvimento de novos recursos e na construção da sua própria história. É, igualmente, peculiar, como alguns dos participantes recorrem ao discurso interno quando confrontados com situações de adversidade. Cada indivíduo fala consigo próprio acerca de cada acontecimento que experiencia, discursando e apresentando uma interpretação da realidade (Marujo, Neto & Perloiro, 2004) da qual é possível retirar valiosas aprendizagens, aplicando no futuro as mesmas estratégias. Para além de promotor do bem-estar psicológico, o pensamento positivo pode ser treinado, de modo a substituir as interpretações mais negativas da vida por outras que evitem a culpabilização, as expectativas negativas, a vitimização, a indecisão, a preocupação extrema e o negativismo (Marujo, Neto & Perloiro, 2004; Brendtro & Larson, 2004; Peterson, 2000; Vaillant, 2000). Deveremos, por isso, reforçar o facto de estes jovens não se prenderem aos problemas que experienciaram no passado, continuando a viver o presente sem se vitimizarem ou desistirem. Podemos igualmente constatar que os processos de auto-avaliação (Spencer, Dupree & Hartmann, 1997) que os jovens desenvolvem acerca da sua realidade circundante (e.g. atitudes de maus-tratos praticadas pelos cuidadores) têm maior influência no seu comportamento do que a própria realidade (e.g. maus-tratos). É, por isso, bem evidente a dominância de sentimentos positivos no discurso de uma das jovens acerca da sua família –

caracterizada por episódios de negligência e maus-tratos –, sendo que, apesar de prejudicada várias vezes pela sua própria família, nunca manifesta sentimentos como o rancor ou qualquer tipo de ressentimento para com os seus significativos – tia e pai.

Relativamente à identidade cultural associada ao bairro onde estes jovens residem, é curioso perceber como as jovens destacam tantos aspectos positivos como negativos. No entanto, todas assumem não querer viver no bairro futuramente, o que se revela coerente com os seus valores e o que ambicionam para o seu futuro. De qualquer modo, não podemos deixar de notar que uma das jovens menciona querer viver fora do bairro, devido às situações constantes de confusão gerada pelas pessoas que lá habitam, mas mais tarde, assume que o seu bairro não pode ser considerado um mau bairro, pois existem piores. Esta ambiguidade relativamente ao bairro pode ficar a dever-se ao facto de esta jovem sentir o bairro como algo “seu” e que faz parte da sua “identidade cultural”, mostrando, por isso, preocupação em proteger o bairro, embora consciente dos seus problemas. Nesta linha, os participantes do sexo masculino não apontam nenhum aspecto negativo em relação ao bairro, embora dois deles não se imaginem a residir no bairro futuramente. Relativamente aos dois jovens do sexo masculino que apresentam modelos desviantes na sua família, demonstram um enorme “bloqueio” no que diz respeito à manifestação de aspectos negativos do bairro. Hipoteticamente, podemos justificar este aspecto pelo facto de considerarem alguns dos aspectos negativos do bairro como existentes na sua própria família e, por isso, se coíbem de se pronunciar.

Em relação à participação dos jovens em programas de promoção de competências sociais, em horário extra-curricular, podemos concluir o impacto positivo que estes imprimem na vida destes jovens. Todos os participantes associaram vários aspectos positivos ao envolvimento nas actividades frequentadas no programa P.E.S. p’Andar²⁹, como a aquisição de novos conhecimentos e o desenvolvimento de competências, referindo, ainda, o aspecto lúdico inerente a essas aprendizagens. O facto de serem os próprios jovens a valorizarem a existência de programas como este, é um excelente indicador de sucesso de como os objectivos propostos a alcançar estão a ser concretizados: *“(re)integrar os jovens na comunidade através de: 1) aprendizagem vivencial de competências sociais e emocionais; 2) melhoria da*

²⁹ Programa de promoção de competências sociais e estilos de vida saudáveis financiado pelo IDT (Instituto da Droga e da Toxicoddependência) durante os anos de 2007-2009.

motivação para as aprendizagens através de um sistema de contingências; 3) criação de oportunidades para o desenvolvimento pessoal através de vivências e experiências significativas; e 4) aprendizagem por modelagem (presença de adultos que funcionam como referência)” (Almeida, 2008, p.128).

O facto da Loja Social (LS)³⁰ estar localizada mesmo no interior do bairro onde estes jovens residem funciona indubitavelmente como um elemento facilitador da adesão dos jovens aos programas nela desenvolvidos. Contudo, são as características especiais inerentes ao programa que permitem desenvolver nos jovens um sentido de pertença ao espaço e programa, promovendo uma adesão contínua no tempo.

Este tipo de programas, desenvolvidos através de actividades dinamizadas em grupo, têm um impacto cumulativo no que diz respeito aos resultados obtidos em termos das alterações comportamentais dos jovens, uma vez que a atitude positiva de um jovem pode influenciar os seus pares, constituindo-se como um exemplo. Um jovem que se comprometa, participe e lidere poderá beneficiar o contexto a que pertence e a si próprio, reflectindo-se num aumento da auto-estima, controlo interno e optimismo acerca do seu futuro (Lerner, Wertlieb & Jacobs, 2003).

O nosso estudo permite, assim, corroborar o que os autores acima referidos defendem, acerca da participação do jovem em actividades extra-curriculares na comunidade como tendo efeitos positivos nas seguintes áreas do desenvolvimento: auto-conhecimento; iniciativa própria e comportamento dirigido a um objectivo; competências emocionais; formação de uma rede nova e variada de pares; competências sociais; aquisição de uma rede social (através da criação de relações com adultos fora da família). Outras investigações demonstraram igualmente que jovens envolvidos directamente em programas de promoção social, tinham classificações escolares mais altas, consumiam menos álcool e marijuana comparativamente com os seus pares que não se envolviam em tais actividades (*National Youth Leadership Council*, 2004, cit. in Benson et al., 2006).

Podemos ainda, concluir que para alguns participantes (especialmente do sexo feminino), o desenvolvimento de laços de confiança estabelecidos com adultos não pertencentes à família é resultado de uma aliança terapêutica criada com alguns reeducadores psicossociais, funcionando como promotores de uma rede de suporte social, fora da família. No mesmo sentido alguns estudos demonstram o papel importante dos tutores formais com que os jovens

³⁰ Centro comunitário onde é desenvolvido o programa P.E.S. p'Andar.

se relacionam, isto é, o impacto positivo de adultos externos à família do jovem (DuBois, D.L. et al., 2002, cit. in Benson et al., 2006; Ungar, 2008). Assim sendo, o aparecimento da LS parece representar uma mais-valia para a população deste bairro em termos de respostas sociais. Segundo Almeida (2008, p.126), “*o objectivo da LS é garantir um espaço seguro para as famílias e jovens estarem juntos, disponibilizando serviços e meios que os ajudem a viver de forma mais bem sucedida na sociedade portuguesa*”, permitindo-nos concluir que existem forças que asseguram a sobrevivência dos indivíduos e das comunidades, desenvolvidas naturalmente a partir das interacções humanas e do seu valor associado, destacando o sentimento de pertença como algo fulcral para o bem-estar e sucesso dos indivíduos (Brendtro e Larson, 2004). Em termos dos elementos do desenvolvimento positivo, arriscamo-nos a concluir que, dos seis jovens, os que apresentaram mais factores de risco foram aqueles que apresentaram menos elementos do desenvolvimento positivo, e em termos do círculo da coragem, manifestaram um sentimento de pertença menos desenvolvido/evidente.

De acordo com a vasta investigação realizada nesta área (*Search Institute, 1996*), os elementos do desenvolvimento positivo funcionam de forma diferente para rapazes e para raparigas. De facto, vários estudos provam a presença de níveis mais altos da maioria dos elementos de desenvolvimento nas raparigas comparativamente aos rapazes, com a excepção da auto-estima (Benson et al., 2006) o que foi igualmente constatado no nosso estudo.

Numa investigação com adolescentes, elementos como os vínculos afectivos (relações com os pais, outros adultos e pares) ou como os laços de compromisso (tempo na escola, actividades extra-curriculares, voluntariado ou associações) resultam, por um lado, em níveis mais baixos de delinquência e, por outro, em níveis de aquisições escolares mais elevados, para ambos os sexos (Benson et al., 2006). No presente estudo, verificámos que alguns indicadores são expressivos e poderão ou não estar associados a outros, não nos sendo possível analisar essa correlação.

É compreensível que jovens que manifestam muitos elementos do desenvolvimento positivo crescem geralmente de uma forma saudável e positiva, sendo bem sucedidos.

Há que salientar que, numa comunidade típica, 60% dos jovens têm um número de elementos de desenvolvimento positivo inferior a 20. Por um lado, jovens que apresentem 10 ou menos destes elementos, apresentam uma média de 9 comportamentos de alto risco. Por outro, jovens com mais de 30 elementos de desenvolvimento positivo apresentam uma média de apenas um comportamento de risco (*Search Institute, 1996*). Quando comparamos estes dados

com as análises resultantes dos discursos dos jovens participantes, percebemos que estes se destacam positivamente, não envolvendo números de elementos de desenvolvimento positivo inferiores a 20. Contudo, não é aconselhável ter uma visão linear acerca do fenómeno da resiliência, admitindo antes que só assistimos a um crescimento positivo quando as respectivas necessidades universais estiverem satisfeitas.

A participante Maria é, sem dúvida, a jovem do grupo de participantes que menos elementos de desenvolvimento positivo manifesta, aspecto que vai de encontro ao facto de também ser a que mais factores de risco apresenta (e.g. negligência e desinteresse por parte do pai e tutora, e maus-tratos). Mesmo assim, há que salientar que quando abordamos uma análise detalhada dos elementos que podem funcionar como factores de risco, a Maria relatou um reduzido número de indicadores, aspecto este que, mais uma vez, reforça o impacto da forma como cada um destes jovens procura reconfigurar a realidade, modelando assim as suas percepções.

Os factores de risco ligados a maus-tratos podem resultar de variadíssimas interacções que potenciem a ocorrência ou continuação de tais situações. Interacções essas que podem ser estruturadas em características individuais, experiências de vida particulares ou factores de ordem contextual (Magalhães, 2005). Existem várias características associadas ao risco, nomeadamente as características do contexto familiar, constituindo-se como fontes de tensão. Assim sendo, é possível destacar o facto de a família desta jovem ser monoparental e desestruturada, exposta a crises na vida familiar (e.g. separação traumática) e a uma mudança frequente de residência, apresentando problemas socioeconómicos e de nível habitacional (e.g. pobreza, ausência de apoio por parte da família alargada e vizinhos). Verificam-se, portanto, inúmeras características de ordem contextual que prejudicam o desenvolvimento e crescimento saudável desta jovem. São, sem dúvida, as suas características individuais que a fortalecem e “imunizam”³¹ face a todas as adversidades que tem vivenciado. Se nos basearmos na lista numerosa acerca dos *sintomas*³² relativos ao abuso emocional (bastante representado no discurso desta jovem) assinalada por Magalhães (2005), podemos constatar que a Maria apresenta mesmo assim poucos sintomas. Esta lista de sintomas está distribuída por diversos tipos de perturbações: funcionais; cognitivas; afectivas; comportamentais e do foro psiquiátrico. De forma sucinta, podemos afirmar que a Maria, no seu discurso, faz

³¹ No sentido de proteger contra; preservar.

³² “*Sintomas - alterações subjectivas do estado de saúde (queixas ou manifestações espontâneas de mal estar físico ou psíquico); alguns podem ser objectivados de forma indirecta.*” (Magalhães, 2005, p.51)

sobressair uma baixa auto-estima e sentimentos de inferioridade – indicadores de perturbações cognitivas – e, sentimentos de vergonha e culpa – indicadores de perturbações do foro afectivo.

No que diz respeito ao círculo da coragem (CC), a dimensão mais importante sobre a qual as restantes se baseiam, é o sentimento de pertença. Os seres humanos têm uma necessidade de se sentirem valorizados, importantes e protegidos por outros. O indivíduo procura sentir-se confortável e bem acolhido no seio de um grupo: família, amigos, colegas. A família e a comunidade são os factores que maior influência têm sobre o desenvolvimento da auto-estima. Aqueles que têm fracos sentimentos de pertença, devido a uma infância perturbada ou a uma educação não apoiada, são frequentemente capazes de reconstruir ou reforçar essa área, desenvolvendo estreitas relações de amizade, e ao longo da sua vida estabelecem relacionamentos com pessoas e grupos positivos (Brendtro, Brokenleg & Van Bockern, 1990).

O caso da jovem Maria é, sem dúvida, representativo destes pressupostos, tendo em conta que ela, apesar dos fracos sentimentos de pertença familiar, tem a capacidade de saber procurar apoio/ ajuda e, mesmo conforto afectivo, através dos funcionários do centro comunitário existente no seu bairro e que ela frequenta diariamente por iniciativa própria.

É nossa intenção aqui ressaltar a importância de, ao nível da intervenção com jovens com estas características – contextos desfavorecidos e estruturas familiares de pouco suporte –, procurar levar a cabo programas de promoção de competências de vida, no sentido de reforçar e aperfeiçoar as competências já desenvolvidas e, a partir dessas mesmas competências, desenvolver outras, a partir de uma abordagem apoiada nos pontos fortes³³ de cada jovem. Hammond (2005) defende que, ao contrário de se enfatizar os aspectos negativos, como os problemas e vulnerabilidades, devemos aceitar o desafio de analisar o contexto através de uma perspectiva centrada nos pontos fortes, acreditando que os jovens e suas famílias têm forças, recursos e capacidade de se superarem perante situações adversas. Neste sentido, toda a intervenção que siga a abordagem com base nos pontos fortes, deve ser perspectivada enquanto trabalho de parceria, a fim de ajudar os jovens a identificar e utilizar as suas próprias forças e recursos para ultrapassar os obstáculos, crescendo de forma saudável.

³³ Do termo original *Strength-Based Approach*.

Queremos ainda salientar o impacto positivo, de efeito terapêutico, que resultou da abordagem adoptada nas entrevistas realizadas com os jovens. Os participantes do sexo feminino manifestaram sentimentos positivos durante e no final da entrevista pelo facto de terem sido reforçadas positivamente relativamente às suas características únicas e especiais, enquanto capacidades de superar a adversidade. No âmbito da Psicologia Positiva, foram validadas empiricamente intervenções de carácter psicológico que aumentaram o sentimento de felicidade das pessoas (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; Seligman & Peterson, 2000; Seligman et al., 2005).

12. Recomendações finais

Em Portugal, ainda são muito poucos os programas que enfatizam a solidariedade social, o voluntariado e que sejam colocados em prática com uma periodicidade regular. Os jovens participam em programas que se constituem como intervenções pontuais e que, por essa razão, perdem todo o sentido em termos do reconhecimento que esses jovens possam fazer do valor da solidariedade, isto é, do gesto de dar com o intuito de marcar a diferença na vida de alguém, de sentir como um pequeno gesto pode ser tão significativo na transformação das suas vidas.

Nos E.U.A., são vários os programas de desenvolvimento de competências para jovens já implementados, sendo que uma das áreas promovidas é exactamente a da solidariedade/voluntariado, estando empiricamente provado o efeito que essas acções têm em termos de mentalidade, postura na vida e criação de hábitos (McLellan & Youniss, 2003; Roehlkepartain, 2008).

As actividades de serviço comunitário podem fornecer uma série de normas e valores aos jovens, com ligação às suas tradições históricas, religiosas, etnológicas ou políticas, favorecendo, ao mesmo tempo, a criação de um sentimento de pertença. Porém, a participação do jovem em actividades comunitárias e de voluntariado, seja em associações juvenis ou religiosas, encontra-se muito associada ao facto de a família ou pares também se mostrarem disponíveis para aderir, e não tanto a factores internos e individuais do jovem (McLellan & Youniss, 2003).

Actualmente, são desenvolvidos programas comunitários cujos destinatários são jovens, mas que não contam com a sua participação em termos do planeamento, implementação e avaliação dos programas, resultando daí que os jovens acabem por afirmar que gostariam de ter contribuído para o planeamento das actividades (Roehlkepartain, 2008). Este é, sem dúvida, um aspecto a não subestimar, uma vez que melhora a qualidade da interacção do jovem com o ambiente (Lerner, Wertlieb, & Jacobs, 2003), intensificando o sentimento de pertença dos próprios jovens a um determinado programa, favorecendo-se uma identificação do jovem com os objectivos do programa e promovendo-se um efectivo empenho, facilitador do desenvolvimento da capacidade de autonomia, conduzindo a uma aprendizagem mais efectiva.

É nossa intenção, neste estudo, alertar para a pertinência de futuras intervenções promotoras de um crescimento positivo dos jovens, não perderem de vista a necessidade de incidir na realidade dos próprios jovens, tendo em consideração o significado que eles imprimem nessa mesma realidade.

Por fim, não podemos deixar de referir a enorme surpresa que constituiu, para nós, a possibilidade de ver a realidade destes jovens através *dos seus próprios olhos*, segundo as suas palavras. Reconhecemos como valiosa a oportunidade de nos desprendermos, por momentos, dos factores de risco antecipadamente definidos e considerados, atentando apenas nos significados inerentes às auto-percepções emergentes dos discursos destes jovens. Deste modo, assumimos como dever procurar sensibilizar os profissionais da área da intervenção psicossocial para a importância de procurar fazer este esforço, no sentido de nos aproximarmos das reais necessidades destes jovens/famílias. Neste sentido, pretendemos igualmente reforçar a proposta que Hammond (2005) faz acerca da necessidade da implementação de intervenções bem desenhadas, avaliando-se a sua eficácia, tendo por base a perspectiva dos próprios indivíduos que delas beneficiam (jovens/ famílias).

BIBLIOGRAFIA

Almeida, K. (2008). *Aprender a re-educar: 1988-2008 – 20 anos de Pressley Ridge em Portugal*. Lisboa: Fundação Luso-Americana para o Desenvolvimento.

Alves, P. B. (2002). *Infância, tempo e atividades cotidianas de crianças em situação de rua: As contribuições da teoria dos sistemas ecológicos*. Tese de Dissertação de Doutoramento em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.

American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and statistical manual of disorders* (4th ed.). Washington, DC: Author.

Anaut, M. (2005). *A Resiliência: ultrapassar os traumatismos*. Lisboa: Climepsi Editores.

Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Barlach, L. (2005). *O que é a resiliência humana? Uma contribuição para a construção do conceito*. Tese de Dissertação de Mestrado em Psicologia Social da Universidade de São Paulo, Brasil.

Benson, P. L., Scales, P. C., Hamilton, S. F., Sesma Jr., A., Hong, K. L., & Roehlkepartain, E. C. (2006). *Positive Youth Development So Far. Core Hypotheses and Their Implications for Policy and Practice*. In Search Institute Insights & Evidence. November, Vol.3, nº1. Retrieved April 18, 2008, from <http://www.search-institute.org/research/insights-evidence/november-2006>

Brendtro, L., Brokenleg, M., & Van Bockern, S. (1992). *Reclaiming youth at risk: Our hope for the future*. Bloomington, IN: National Educational Service. Retrieved May 3, 2009 from http://maxweber.hunter.cuny.edu/pub/eres/EDSPC715_MCINTYRE/CircleOfCourage.html

Brendtro, L., Brokenleg, M., & Van Bockern, S. (2002). *Reclaiming youth at risk: Our hope for the future*. (Rev. ed.) Bloomington, IN: National Educational Service.

- Brendtro, L. & Du Toit, L. (2005). *Response Ability Pathways*. Cape Town: Pre Text
- Brendtro, L. & Larson, S. (2004). *Reclaiming Children and Youth*, 12 (4), 194-200.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development* (pp. 187-248). Greenwich, CT: JAI Press.
- Carroll, J. S. & Jonson, E. J. (1990). *Decisión research: a field guide*. California: Sage.
- Carvalho, M. J. L. (1999). Um passado, um presente. Que futuro? *Revista Infância e Juventude*, 99 (4), 9-148.
- Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A. M., Lonczak, H. S., & Hawkins, J. D. (1998). *Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs*. Seattle: University of Washington. Retrieved April 12, 2009, from <http://aspe.hhs.gov/hsp/PositiveYouthDev99/>.
- Cecconello, A. M. (2003). *Resiliência e vulnerabilidade em famílias em situação de risco*. Tese de Dissertação de Doutoramento em Psicologia. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Charles, G., Stainton, T., & Marshall, S. (2009). Young carers: mature before their time. *Reclaiming children and youth*, 18 (2), 38-41.
- Crosnoe, R., Erickson, K. G., & Dornbusch, S. (2002). Protective functions of family relationships and school factors on the deviant behaviour of adolescent boys and girls: Reducing the impact of risky friendships. *Youth and Society*, 33(4), 515–544.
- Detry, B. & Cardoso, A. (1996). *Construção do Futuro e Construção do Conhecimento*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fraser, M. T. D., & Gondim, S. M. G. (2004). Da fala do outro ao texto negociado: Discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. *Paidéia – Cadernos de Psicologia e Educação*, 14(28), 139-152.

Goddard, H. W. & Allen, J. D. (1991). *Using the ABC-X Model to understand resilience*. Presented at the Pre-Conference: Theory construction and research methodology workshop, November 16, Auburn University, Denver, Colorado, United States of America.

Gondim, S. M. (2002). Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: Desafios metodológicos. *Paidéia – Cadernos de Psicologia e Educação*, 12(24), 149-161.

Graue, M. E. & Walsh, D. J. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: Teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Grotberg, E. H. (1999). *Stress and Violence in Childhood and Youth. The International Resilience Project – Research application and policy*. Universidade de Lisboa: Faculdade de Medicina.

Grotberg, E. H. (2006). *Resilience in street children and in victims of political violence in Peru*. Retrieved October, 2007, from http://resilnet.uiuc.edu/library/grotberg2006_resilience-street-children-peru.pdf

Hammond, W. (2005). *A strength-based approach to building resiliency in youth - Families and community*. Presenter: Wayne Hammond, Ph.D. Resiliency Canada. Retrieved October 21, 2005, from <http://www.fwtdp.org.au/PDF's/Nuturing%20Resiliency%20In%20Youth%20And%20Community.pdf>

Kim-Cohen, J., Moffitt, T. E., Caspi, A., & Taylor, A. (2004). Genetic and environmental processes in young children's resilience and vulnerability to socioeconomic deprivation. *Child Development*, 75, 651-668.

Leak, J. (2003). *A Qualitative Study of Resilience among African American Adolescent Male Students in North Carolina*. Tese de Dissertação de Doutoramento em Educação. North Carolina State University, United States of America.

Lerner, R. M., Wertlieb, D. & Jacobs, F. (2003). Historical and theoretical bases of applied developmental science. In R. M. Lerner, D. Wertlieb, & F. Jacobs (Eds.), *Handbook of applied developmental science: Vol.1. Applying developmental science for youth and families: Historical and theoretical foundations* (pp.1-28). Thousand Oaks, CA: Sage.

Magalhães, T. (2005). *Maus tratos em crianças e jovens*. (4^aed.) Lisboa: Quarteto.

Marujo, H. A., Neto, L. M., Perloiro, M. F. (2004). *Educar para o optimismo*. (11^aed.) Lisboa: Editorial Presença.

Manso, A. (2006). *Educação para o direito: representações sociais de jovens institucionalizados em centro educativo*. Tese de Mestrado. Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, Braga, Portugal.

McLellan, J. A., & Youniss, J. (2003). Two systems of youth service: Determinants of voluntary and required youth community service. *Journal of Youth and Adolescence*, 32, 47-58.

Minayo, M. C. S., & Sanches, O. (1993). Quantitativo-qualitativo: Oposição ou complementaridade? *Cadernos Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 9(3), 239-262.

Oliveira, M. M. (2007). *Como fazer pesquisa qualitativa*. Lisboa: Editora Vozes

Peterson, C. (2000). The future of optimism. *American Psychologist*. 55, 44-55.

Poletto, M., Wagner, T. M. C., & Koller, S. H. (2004). Resiliência e desenvolvimento infantil de crianças que cuidam de crianças: Uma visão em perspectiva. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20(3), 241-250.

Roehlkepartain, E. C. (2008). *Inspired to serve: Year 2 external evaluation report*. RMC Research Corporation. Retrieved July 25, 2009, from <http://www.inspiredtoserve.org/sites/default/files/Inspired2Serve-Yr2-RMCEval.pdf>

Rosabal, M. (2009). Documento realizado pelo Instituto cabo-verdiano para a igualdade e equidade do género. Retrieved September 2, 2009, from <http://www.icieg.cv/?sec=3&sub=14&art=317>

Rutter, M. (1990). Psychosocial resilience and protective mechanisms. In J. Rolf, A. S. Masten, D. Cicchetti, K. H. Neuchterlein, & Weintraub (Eds.). *Risk and protective factors in the development of psychopathology* (pp.181-214). Cambridge: Cambridge University Press.

Search Institute (1996). Developmental Assets: A Profile of Your Youth – Sample Report. In *Search Institute Profiles of Student Life: Attitudes and Behaviors*. Minneapolis: Search Institute.

Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.

Seligman, M. E. P. & Peterson, C. (2000). Positive Clinical Psychology. In L. G. Aspinwall & U. M. Staudinger (Eds.). *A psychology of human strengths: Perspectives on an emerging field*. Washington, DC: American Psychological Association - Pennsylvania and Michigan University.

Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*. 60(5), 410-421.

Spencer, M. B., Dupree, D. & Hartmann, T. (1997). A phenomenological variant of ecological systems theory (PVEST): A self-organization perspective in context. *Development and Psychopathology*, 9(4), 817-833.

Swanson, D. P., Spencer, M. B., Harpalani, V., Dupree, D., Noll, E., Ginzburg, S., & Seaton, G. (2003). *Psychosocial Development in Racially and Ethnically Diverse Youth: Conceptual and Methodological Challenges in the 21st Century*. University of Pennsylvania: GSE Publications.

Timmermans, S. R., Hasseler, S. S., & Booker, R. Y. (1999). Creating resiliency in urban neighborhoods. *Reclaiming children and youth*. 8(2), 107-111.

Ungar, M. (2008). *Nurturing hidden resilience in troubled youth*. Toronto: University of Toronto Press (UTP).

UN Habitat (2008). *The place of children: Poverty and promise*. Report of children living in poverty, document based on fieldwork in Ankara, Nairobi, Rio de Janeiro, and New York through the Children, Youth and Environments Center at the University of Colorado. Retrieved August 20, 2009, from <http://www.cudenver.edu/Academics/Colleges/ArchitecturePlanning/discover/centers/CYE/Publications/Pages/Reports.aspx>

Vaillant, G. E. (2000). Adaptive mental mechanisms: Their role in a positive psychology. *American Psychologist*, 55, 89-98.

Wallis, C. (2005). The new science of happiness: What makes the human heart sing? TIME Magazine. Mind and body happiness. Retrieved January 17, 2009, from <http://www.authentichappiness.sas.upenn.edu/images/TimeMagazine/Index.htm>

Wang, C. C., Morrel-Samuels, S., Hutchison, P. M., Bell, L., & Pestronk, R. M. (2004). Flint Photovoice: Community building among youths, adults, and policymakers. *American Journal of Public Health*, 94(6), 911-913.

Yunes, M. A. M. (2003). Psicologia positiva e resiliência: Foco no indivíduo e na família. *Psicologia em Estudo*, 8 (número especial), 75-84.

Endereços electrónicos

Endereços consultados entre Abril de 2008 e Agosto de 2009:

www.search-institute.org

<http://www.circleofcouragenz.org>

<http://www.reclaiming.com>

www.inspiredtoserve.org

www.pressleyridge.org/portugal

ANEXOS

Anexo 1. Figura de representação da Variante Fenomenológica da Teoria dos Sistemas Ecológicos

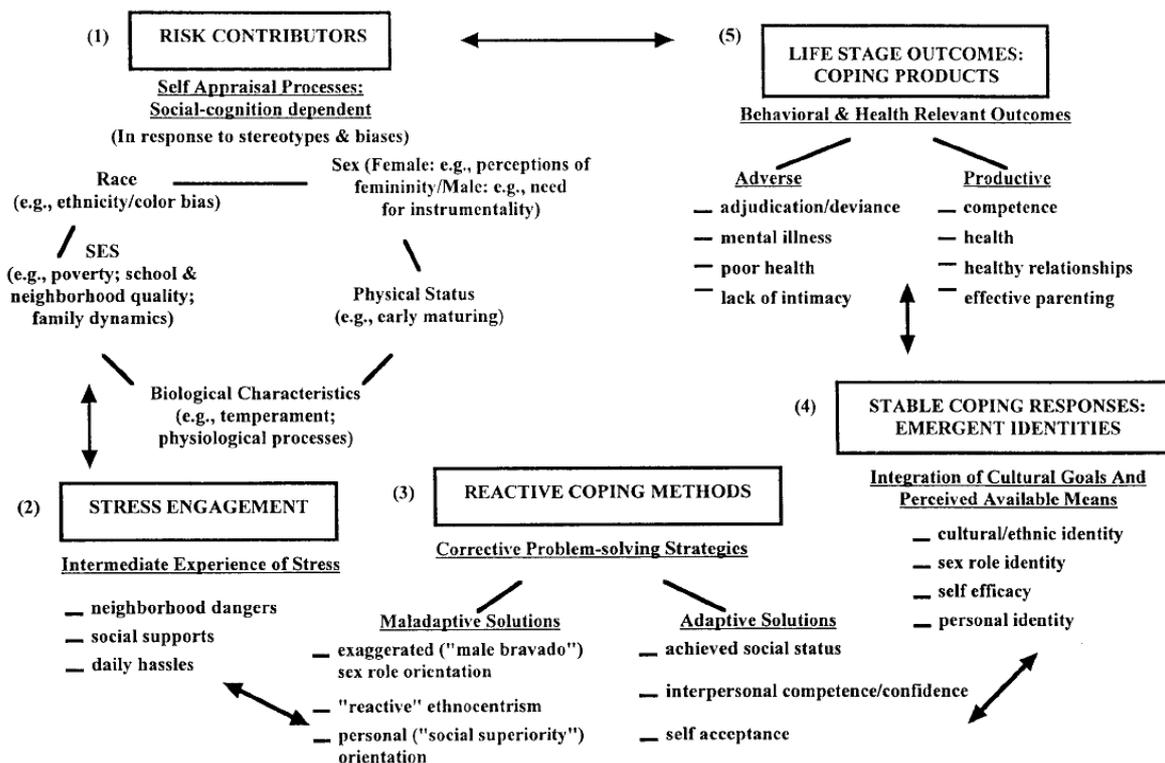


Figure 1. A Phenomenological Variant of Ecological Systems Theory (PVEST) (Spencer, 1995).

Spencer, 1995 cit. in Spencer, Dupree & Hartmann, 1997

Anexo 2. Pedido de consentimento informado – encarregado de educação



UNIVERSIDADE DO MINHO

Pedido de consentimento informado

Caro encarregado de educação:

Chamo-me Susana Bernardo, sou psicóloga e encontro-me a realizar um estudo acerca dos factores que influenciam a capacidade dos jovens de lidar com situações problemáticas, com a finalidade de obter o grau de Mestre em Estudos da Criança.

Neste estudo pretendemos entrevistar individualmente os jovens que vivem em contexto de bairro, e para este efeito gostaríamos de poder contar com a sua permissão para que o seu educando participe neste estudo.

Informamos que toda a informação recolhida nas entrevistas realizadas é anónima e será apenas utilizada com o objectivo de poder conhecer melhor as características pessoais que contribuem para a adaptação dos jovens em situações difíceis, nunca sendo o seu educando identificado pelo nome ou outros dados pessoais.

Caso autorize o seu educando a participar no presente estudo, pedimos o favor de assinar este termo de consentimento, conforme se indica a seguir.

Desde já o nosso muito obrigado.

Eu _____ autorizo o meu educando
_____ a participar neste estudo.

Damaia, ____ de Junho de 2009

Anexo 3. Pedido de consentimento informado – jovem



UNIVERSIDADE DO MINHO

Pedido de consentimento informado

Caro jovem:

Chamo-me Susana Bernardo, sou psicóloga e encontro-me a realizar um estudo acerca dos aspectos que ajudam os jovens a lidar com situações problemáticas, com a finalidade de obter o grau de Mestre em Estudos da Criança.

Neste estudo pretendemos entrevistar individualmente os jovens que vivem em contexto de bairro, e por isso gostaríamos de poder contar com a tua permissão para participares neste estudo.

Informamos que toda a informação recolhida nas entrevistas realizadas é anónima e será apenas utilizada com o objectivo de poder conhecer melhor as características pessoais que contribuem para a adaptação dos jovens em situações difíceis, nunca sendo referido o teu nome ou outros dados pessoais.

Como pretendemos registar o máximo de informação durante as entrevistas gostaríamos de te pedir permissão para gravar as nossas conversas, sendo que no fim do estudo as mesmas serão apagadas.

Caso aceites participar neste estudo, pedimos o favor que assines este termo de consentimento, conforme se indica em baixo.

Desde já o nosso muito obrigado.

Eu _____ aceito participar neste estudo.

Damaia, ____ de Junho de 2009

Anexo 4. Registos de apoio à construção do guião de entrevista

Dimensões CC	Questões da entrevista que integram cada dimensão do Círculo da Coragem (CC)
PERTENÇA	1. Como é a relação com os teus pais? Que conversas costumam ter? Que actividades fazem em conjunto? 2. Sentes que a tua escola é um espaço onde estás à vontade? 4. Existe um ou mais adultos (sem ser da tua família) que sentes que se preocupa contigo, e no qual tu confias? E um amigo da tua idade que admiras? 5. Fazes parte de algum clube ou grupo (desportivo/recreativo/religioso)? De que género? Há quanto tempo? Reúnem-se com que frequência? Porque gostas de frequentar esse grupo?
COMPETÊNCIA	3. Como são as tuas notas? O que fazes para tirares essas notas? 7. Naquilo que fazes, onde te saís melhor? Tens jeito para quê? 8. Pensa na última situação complicada que te aconteceu e que conseguiste ultrapassar. Quando te confrontaste com essa situação negativa: a) O que pensaste? b) O que sentiste? c) O que fizeste? Usaste alguma “frase interior”? d) Como te sentiste no final? O que aprendeste fez-te acreditar que...
INDEPENDÊNCIA	9. Gostas de ser como és? 10. O que esperas para o teu futuro? Quando imaginas o teu futuro, o que vês?
GENEROSIDADE	6. Costumas pedir ajuda quando tens um problema? A quem pedes ajuda? Achas que tem a ajuda que precisas? Se não tens, porque motivo isso sucede? E a ti, outras pessoas costumam pedir que os ajudes? De que forma? Independentemente da sua cor/ raça?

Developmental Assets	Questões da Entrevista que podem dar informação acerca de cada elemento/Asset
SUPPORT	1 1. Como é a relação com os teus pais? Que conversas costumam ter? Que actividades fazem em conjunto?
	2 1. Como é a relação com os teus pais? Que conversas costumam ter? Que actividades fazem em conjunto?
	3 4. Existe um ou mais adultos (sem ser da tua família) que sentes que se preocupa contigo, e no qual tu confias? E um amigo da tua idade que admiras? 6. Costumas pedir ajuda quando tens um problema? A quem pedes ajuda? Achas que tem a ajuda que precisas? Se não tens, porque motivo isso sucede? E a ti, outras pessoas costumam pedir que os ajudes? De que forma? Independentemente da sua cor/ raça?
	4 4. Existe um ou mais adultos (sem ser da tua família) que sentes que se preocupa contigo, e no qual tu confias? E um amigo da tua idade que admiras? 6. Costumas pedir ajuda quando tens um problema? A quem pedes ajuda? Achas que tem a ajuda que precisas? Se não tens, porque motivo isso sucede? E a ti, outras pessoas costumam pedir que os ajudes? De que forma? Independentemente da sua cor/ raça?
	5 2. Sentes que a tua escola é um espaço onde estás à vontade?
	6 1. Como é a relação com os teus pais? Que conversas costumam ter? Que actividades fazem em conjunto?
EMPOWERMENT	7 1. Como é a relação com os teus pais? Que conversas costumam ter? Que actividades fazem em conjunto? 2. Sentes que a tua escola é um espaço onde estás à vontade? 4. Existe um ou mais adultos (sem ser da tua família) que sentes que se preocupa contigo, e no qual tu confias? E um amigo da tua idade que admiras? 6. Costumas pedir ajuda quando tens um problema? A quem pedes ajuda? Achas que tem a ajuda que precisas? Se não tens, porque motivo isso sucede? E a ti, outras pessoas costumam pedir que os ajudes? De que forma? Independentemente da sua cor/ raça? 5. Fazes parte de algum clube ou grupo (desportivo ou recreativo)? De que género? Há quanto tempo? Reúnem-se com que frequência? Porque gostas de frequentar esse grupo?
	8 2. Sentes que a tua escola é um espaço onde estás à vontade? 4. Existe um ou mais adultos (sem ser da tua família) que sentes que se preocupa contigo, e no qual tu confias? E um amigo da tua idade que admiras?

		<p>5. Fazes parte de algum clube ou grupo (desportivo ou recreativo)? De que género? Há quanto tempo? Reúnem-se com que frequência? Porque gostas de frequentar esse grupo?</p> <p>6. Costumas pedir ajuda quando tens um problema? A quem pedes ajuda? Achas que tem a ajuda que precisas? Se não tens, porque motivo isso sucede? E a ti, outras pessoas costumam pedir que os ajudes? De que forma? Independentemente da sua cor/ raça?</p>
	9	<p>6. Costumas pedir ajuda quando tens um problema? A quem pedes ajuda? Achas que tem a ajuda que precisas? Se não tens, porque motivo isso sucede? E a ti, outras pessoas costumam pedir que os ajudes? De que forma? Independentemente da sua cor/ raça?</p>
	10	<p>1. Como é a relação com os teus pais? Que conversas costumam ter? Que actividades fazem em conjunto?</p> <p>2. Sentes que a tua escola é um espaço onde estás à vontade?</p> <p>4. Existe um ou mais adultos (sem ser da tua família) que sentes que se preocupa contigo, e no qual tu confias? E um amigo da tua idade que admiras?</p> <p>5. Fazes parte de algum clube ou grupo (desportivo ou recreativo)? De que género? Há quanto tempo? Reúnem-se com que frequência? Porque gostas de frequentar esse grupo?</p> <p>6. Costumas pedir ajuda quando tens um problema? A quem pedes ajuda? Achas que tem a ajuda que precisas? Se não tens, porque motivo isso sucede? E a ti, outras pessoas costumam pedir que os ajudes? De que forma? Independentemente da sua cor/ raça?</p>
BOUNDARIES AND EXPECTATIONS	11	<p>1. Como é a relação com os teus pais? Que conversas costumam ter? Que actividades fazem em conjunto?</p>
	12	<p>2. Sentes que a tua escola é um espaço onde estás à vontade?</p>
	13	<p>4. Existe um ou mais adultos (sem ser da tua família) que sentes que se preocupa contigo, e no qual tu confias? E um amigo da tua idade que admiras?</p> <p>6. Costumas pedir ajuda quando tens um problema? A quem pedes ajuda? Achas que tem a ajuda que precisas? Se não tens, porque motivo isso sucede? E a ti, outras pessoas costumam pedir que os ajudes? De que forma? Independentemente da sua cor/ raça?</p>
	14	<p>1. Como é a relação com os teus pais? Que conversas costumam ter? Que actividades fazem em conjunto?</p> <p>4. Existe um ou mais adultos (sem ser da tua família) que sentes que se preocupa contigo, e no qual tu confias? E um amigo da tua idade que admiras?</p> <p>6. Costumas pedir ajuda quando tens um problema? A quem pedes ajuda? Achas que tem a ajuda que precisas? Se não tens, porque motivo isso sucede? E a ti, outras pessoas costumam pedir que os ajudes? De que forma? Independentemente da sua cor/ raça?</p>
	15	<p>4. Existe um ou mais adultos (sem ser da tua família) que sentes que se preocupa contigo, e no qual tu confias? E um amigo da tua idade que</p>

	<p>admiras?</p> <p>6. Costumas pedir ajuda quando tens um problema? A quem pedes ajuda? Achas que tem a ajuda que precisas? Se não tens, porque motivo isso sucede? E a ti, outras pessoas costumam pedir que os ajudes? De que forma? Independentemente da sua cor/ raça?</p>
	<p>16 1. Como é a relação com os teus pais? Que conversas costumam ter? Que actividades fazem em conjunto?</p> <p>2. Sentes que a tua escola é um espaço onde estás à vontade?</p> <p>4. Existe um ou mais adultos (sem ser da tua família) que sentes que se preocupa contigo, e no qual tu confias? E um amigo da tua idade que admiras?</p> <p>5. Fazes parte de algum clube ou grupo (desportivo ou recreativo)? De que género? Há quanto tempo? Reúnem-se com que frequência? Porque gostas de frequentar esse grupo?</p> <p>6. Costumas pedir ajuda quando tens um problema? A quem pedes ajuda? Achas que tem a ajuda que precisas? Se não tens, porque motivo isso sucede? E a ti, outras pessoas costumam pedir que os ajudes? De que forma? Independentemente da sua cor/ raça?</p>
<p>CONSTRUCTIVE USE OF TIME</p>	<p>17 5. Fazes parte de algum clube ou grupo (desportivo/recreativo/religioso)? De que género? Há quanto tempo? Reúnem-se com que frequência? Porque gostas de frequentar esse grupo?</p> <p>7. Naquilo que fazes, onde te saís melhor? Tens jeito para quê?</p>
	<p>18 5. Fazes parte de algum clube ou grupo (desportivo/recreativo/religioso)? De que género? Há quanto tempo? Reúnem-se com que frequência? Porque gostas de frequentar esse grupo?</p> <p>7. Naquilo que fazes, onde te saís melhor? Tens jeito para quê?</p>
	<p>19 5. Fazes parte de algum clube ou grupo (desportivo ou recreativo)? De que género? Há quanto tempo? Reúnem-se com que frequência? Porque gostas de frequentar esse grupo?</p>
	<p>20 1. Como é a relação com os teus pais? Que conversas costumam ter? Que actividades fazem em conjunto?</p> <p>2. Sentes que a tua escola é um espaço onde estás à vontade?</p> <p>4. Existe um ou mais adultos (sem ser da tua família) que sentes que se preocupa contigo, e no qual tu confias? E um amigo da tua idade que admiras?</p> <p>5. Fazes parte de algum clube ou grupo (desportivo ou recreativo)? De que género? Há quanto tempo? Reúnem-se com que frequência? Porque gostas de frequentar esse grupo?</p> <p>6. Costumas pedir ajuda quando tens um problema? A quem pedes ajuda? Achas que tem a ajuda que precisas? Se não tens, porque motivo isso</p>

		sucede? E a ti, outras pessoas costumam pedir que os ajudes? De que forma? Independentemente da sua cor/ raça?
COMMITMENT TO LEARNING	21	1. Como é a relação com os teus pais? Que conversas costumam ter? Que actividades fazem em conjunto? 2. Sentes que a tua escola é um espaço onde estás à vontade? 4. Existe um ou mais adultos (sem ser da tua família) que sentes que se preocupa contigo, e no qual tu confias? E um amigo da tua idade que admiras? 6. Costumas pedir ajuda quando tens um problema? A quem pedes ajuda? Achas que tem a ajuda que precisas? Se não tens, porque motivo isso sucede? E a ti, outras pessoas costumam pedir que os ajudes? De que forma? Independentemente da sua cor/ raça?
	22	2. Sentes que a tua escola é um espaço onde estás à vontade? 3. Como são as tuas notas? O que fazes para tirares essas notas?
	23	3. Como são as tuas notas? O que fazes para tirares essas notas?
	24	2. Sentes que a tua escola é um espaço onde estás à vontade?
	25	3. Como são as tuas notas? O que fazes para tirares essas notas?
POSITIVE VALUES	26	6. Costumas pedir ajuda quando tens um problema? A quem pedes ajuda? Achas que tem a ajuda que precisas? Se não tens, porque motivo isso sucede? E a ti, outras pessoas costumam pedir que os ajudes? De que forma? Independentemente da sua cor/ raça?
	27	6. Costumas pedir ajuda quando tens um problema? A quem pedes ajuda? Achas que tem a ajuda que precisas? Se não tens, porque motivo isso sucede? E a ti, outras pessoas costumam pedir que os ajudes? De que forma? Independentemente da sua cor/ raça?
	28	6. Costumas pedir ajuda quando tens um problema? A quem pedes ajuda? Achas que tem a ajuda que precisas? Se não tens, porque motivo isso sucede? E a ti, outras pessoas costumam pedir que os ajudes? De que forma? Independentemente da sua cor/ raça?
	29	8. Pensa na última situação complicada que te aconteceu e que conseguiste ultrapassar. Quando te confrontaste com essa situação negativa: e) O que pensaste? f) O que sentiste? g) O que fizeste? Usaste alguma “frase interior”? h) Como te sentiste no final? O que aprendeste fez-te acreditar que... 10. O que esperas para o teu futuro? Quando imaginas o teu futuro, o que vês?
	30	3. Como são as tuas notas? O que fazes para tirares essas notas?

		6. Costumas pedir ajuda quando tens um problema? A quem pedes ajuda? Achas que tem a ajuda que precisas? Se não tens, porque motivo isso sucede? E a ti, outras pessoas costumam pedir que os ajudes? De que forma? Independentemente da sua cor/ raça?
	31	8. Pensa na última situação complicada que te aconteceu e que conseguiste ultrapassar. Quando te confrontaste com essa situação negativa: i) O que pensaste? j) O que sentiste? k) O que fizeste? Usaste alguma “frase interior”? l) Como te sentiste no final? O que aprendeste fez-te acreditar que... 10. O que esperas para o teu futuro? Quando imaginas o teu futuro, o que vês?
SOCIAL COMPETENCIES	32	3. Como são as tuas notas? O que fazes para tirares essas notas? 5. Fazes parte de algum clube ou grupo (desportivo/recreativo/religioso)? De que género? Há quanto tempo? Reúnem-se com que frequência? Porque gostas de frequentar esse grupo?
	33	6. Costumas pedir ajuda quando tens um problema? A quem pedes ajuda? Achas que tem a ajuda que precisas? Se não tens, porque motivo isso sucede? E a ti, outras pessoas costumam pedir que os ajudes? De que forma? Independentemente da sua cor/ raça?
	34	6. Costumas pedir ajuda quando tens um problema? A quem pedes ajuda? Achas que tem a ajuda que precisas? Se não tens, porque motivo isso sucede? E a ti, outras pessoas costumam pedir que os ajudes? De que forma? Independentemente da sua cor/ raça?
	35	4. Existe um ou mais adultos (sem ser da tua família) que sentes que se preocupa contigo, e no qual tu confias? E um amigo da tua idade que admiras? 6. Costumas pedir ajuda quando tens um problema? A quem pedes ajuda? Achas que tem a ajuda que precisas? Se não tens, porque motivo isso sucede? E a ti, outras pessoas costumam pedir que os ajudes? De que forma? Independentemente da sua cor/ raça? 8. Pensa na última situação complicada que te aconteceu e que conseguiste ultrapassar. Quando te confrontaste com essa situação negativa: m) O que pensaste? n) O que sentiste? o) O que fizeste? Usaste alguma “frase interior”? p) Como te sentiste no final? O que aprendeste fez-te acreditar que...
	36	8. Pensa na última situação complicada que te aconteceu e que conseguiste ultrapassar. Quando te confrontaste com essa situação negativa: q) O que pensaste?

		<p>r) O que sentiste?</p> <p>s) O que fizeste? Usaste alguma “frase interior”?</p> <p>t) Como te sentiste no final? O que aprendeste fez-te acreditar que...</p>
POSITIVE IDENTITY	37	<p>8. Pensa na última situação complicada que te aconteceu e que conseguiste ultrapassar. Quando te confrontaste com essa situação negativa:</p> <p>u) O que pensaste?</p> <p>v) O que sentiste?</p> <p>w) O que fizeste? Usaste alguma “frase interior”?</p> <p>x) Como te sentiste no final? O que aprendeste fez-te acreditar que...</p> <p>10. O que esperas para o teu futuro? Quando imaginas o teu futuro, o que vês?</p>
	38	9. Gostas de ser como és?
	39	7. Naquilo que fazes, onde te saís melhor? Tens jeito para quê?
	40	10. O que esperas para o teu futuro? Quando imaginas o teu futuro, o que vês?

Anexo 5. Folha de rosto

Entrevista nº _____	Data: ____/____/____	Iniciais Nome: _____
Idade: _____	Género: _____	Nacionalidade: _____
Ano de Escolaridade: _____	Retenções escolares: _____	
Parentesco Enc.Educação: _____	Nº de elementos do agregado familiar: _____	
Com quem vive? _____		
Nº de irmãos _____		

Anexo 6. Guião de entrevista e grelha de registo de observação

Questões da entrevista	Observações pertinentes acerca do contexto e reacções/ factos observados:
1. Como é a relação com os teus pais? Que conversas costumam ter? Que actividades fazem em conjunto?	
2. Sentes que a tua escola é um espaço onde estás à vontade?	
3. Como são as tuas notas? O que fazes para tirares essas notas?	
4. Existe um ou mais adultos (sem ser da tua família) que sentes que se preocupa contigo, e no qual tu confias? E um amigo da tua idade que admiras?	

<p>5. Fazes parte de algum clube ou grupo (desportivo ou recreativo)? De que género? Há quanto tempo? Reúnem-se com que frequência? Porque gostas de frequentar esse grupo?</p>	
<p>6. Costumas pedir ajuda quando tens um problema? A quem pedes ajuda? Achas que tem a ajuda que precisas? Se não tens, porque motivo isso sucede? E a ti, outras pessoas costumam pedir que os ajudes? De que forma? Independentemente da sua cor/ raça?</p>	
<p>7. Naquilo que fazes, onde te saís melhor? Tens jeito para quê?</p>	
<p>8. Pensa na última situação complicada que te aconteceu e que conseguiste ultrapassar. Quando te confrontaste com essa situação negativa:</p> <ul style="list-style-type: none">a) O que pensaste?b) O que sentiste?c) O que fizeste? Usaste alguma “frase interior”?d) Como te sentiste no final? O que aprendeste fez-te acreditar que...	
<p>9. Gostas de ser como és?</p>	
<p>10. O que esperas para o teu futuro? Quando imaginas o teu futuro, o que vês?</p>	

Anexo 7. Grelha categorial da análise de conteúdo

Categoria: A. Círculo da coragem³⁴

A.1. Percepção acerca do sentimento de pertença

Indicadores:

Suporte familiar	
Relação com a escola	
Apoio social	
Relação com pares	
Identidade de grupo	
Auto-estima	

A.2. Percepção acerca da competência³⁵

Indicadores:

Desempenho académico	
Habilidades	
Capacidade de resolução de problemas	

A.3. Percepção acerca da independência

Indicadores:

Autonomia	
Perspectiva para o futuro	
Esperança	

A.4. Percepção acerca da generosidade

Indicadores:

Capacidade de dar/ ajudar o outro	
Preocupação com o outro	

(continua)

³⁴ Do original *Circle of Courage* da *Reclaiming Youth International*.

³⁵ Do original *Mastery* ao qual decidimos associar o conceito de competência uma vez estar mais próximo a nível semântico.

**Categoria: B. Elementos do desenvolvimento positivo
(Developmental Assets)³⁶**

B.1. Percepção acerca do apoio

Indicadores:

Apoio familiar	
Comunicação positiva na família	
Relação de confiança com outros adultos (fora da família)	
Vizinhos cuidadores	
Ambiente escolar encorajador	
Envolvimento parental activo na escola	

B.2. Percepção acerca da capacitação³⁷

Indicadores:

Jovens valorizados pelos adultos da comunidade	
Jovens desempenham papéis úteis na comunidade	
Jovens fazem trabalho comunitário (1 hora ou mais semanalmente)	
Segurança (casa, escola, bairro)	

B.3. Percepção acerca dos limites e expectativas

Indicadores:

Regras familiares (e consequências claras)	
Regras na escola (e consequências claras)	
Vizinhos responsáveis por orientar os jovens	
Adultos enquanto modelos positivos	
Influência positiva de pares	
Encorajamento por parte dos pais e professores	

B.4. Percepção acerca do uso construtivo do tempo

Indicadores:

Actividades criativas extra-curriculares (durante 3 ou mais horas semanalmente)	
Programas para jovens (durante 3 ou mais horas semanalmente)	
Actividades de carácter religioso	

³⁶ O termo *Developmental Assets* (da autoria do *Search Institute*), foi considerado por nós enquanto os *elementos do desenvolvimento* que ajudam os jovens a crescer de forma saudável, solidária e responsável.

³⁷ Do termo original *empowerment*.

Tempo em casa (saídas nocturnas iguais ou inferiores a duas por semana)	
--	--

B.5. Percepção acerca do investimento nas aprendizagens

Indicadores:

Motivação para ser bem sucedido na escola	
Envolvimento activo nas aprendizagens	
Trabalhos de casa (1 hora de TPC diariamente)	
Estima/ consideração pela escola	
Ler por prazer (3 ou mais horas por semana)	

B.6. Percepção acerca de valores positivos

Indicadores:

Valorizar o gesto de ajudar os outros	
Promover a igualdade/ sentido de justiça	
Integridade/ agir com convicção	
Honestidade	
Responsabilidade	
Procurar evitar comportamentos de risco	

B.7. Percepção acerca das competências sociais

Indicadores:

Planear e tomar decisões	
Competências interpessoais (empatia, sensibilidade, amizade)	
Aceitação de pessoas de cultura/ raça/ etnia diferente	
Resistência a pressões de pares desviantes	
Resolução pacífica de conflitos	

B.8. Percepção acerca da identidade positiva

Indicadores:

Auto-controle	
Auto-estima	
Sentir que a sua vida tem um propósito	
Optimismo acerca do seu futuro	

Anexo 8. Diagramas do círculo da coragem de cada jovem participante

Círculo da coragem – Camila

(15 anos)

Generosidade
Quando tem algum problema para resolver:
“Não peço a minha tia mais velha porque não a quero assustar, para ela não ficar preocupada”
recorrendo à sua tia mais nova.
Gostaria de vir a ter: “Uma casa grande para poder receber a minha família.”
“As minhas amigas costumam pedir-me para ficar com o irmão”; “Porque têm confiança, sentem-se à vontade comigo, porque eu também mostro amizade por elas.”
“E às vezes as minhas amigas pedem-me conselhos, e quando eu não sei pergunto à minha tia.”
“Tenho amigas guineenses, muçulmanas... e ajudo-as da mesma forma.”

Pertença

A relação com a família “É boa. Estão sempre em cima de mim”; “A verem o que eu faço, as coisas da escola, quando eu estou em casa...”; “É bom, mas é chato”.
“ Falo mais com a minha tia mais velha (56 anos)”; “Porque ela não ralha tanto comigo”.
Relativamente aos pais: “Eu também gosto muito deles, às vezes eu sinto saudades”; A jovem admite que não se imagina a viver sem a tia, com quem vive “desde pequenina” (4 anos).
Actividades em família: “Costumamos passear, ir ao cinema, sair com os meus primos, ir a festas. E às vezes vamos jantar fora, todos juntos.”
A jovem afirma sentir que a sua família é extremamente unida.
A jovem afirma ter superado a situação mais traumática que viveu, quando a mãe foi presa, tinha ela 4 anos, com “o apoio da minha tia”.
A jovem admite que as suas tias ficam muito contentes e orgulhosas com o seu desempenho escolar positivo.
Na escola “dou-me bem com os meus colegas, gosto dos professores”.

Factores de risco:

- Mãe presa (no passado) por tráfico de droga
- Separação entre mãe e filha sentida com muita angústia

Independência
A jovem afirma gostar de passar as férias com a mãe
“Mas não para viver lá”.
A jovem tem a frase interior que lhe dá força:
“Acredito mais em mim”
Quando questionada acerca da possibilidade de viver no futuro:
“Aqui no bairro, não. E depois quando tiver os meus filhos, vou tê-los aqui no bairro? Com este movimento? Não”; “É a confusão dos carros, as pessoas, eu não gosto da maior parte das pessoas que vivem aqui.”
“...gostaria de ser farmacêutica”; “Eu até já arranjei uma explicadora (para Físico-Química), porque não é nada fácil.”
Acerca de vir a ser mãe: “Mais ou menos quando tiver 24 anos, mas se já estiver a trabalhar, e com a minha casinha.”
Relativamente a actividades ilícitas: “O crime não compensa, só destrói vidas. Ser honesto tem muito

Competência

Na escola “...ensinam-nos coisas que não aprendemos com os nossos pais, às vezes os pais não dão educação, ou carinho, e podem pensar que na escola não dão, mas os professores dão-nos carinho, podem ser mais exigentes às vezes, mas também nos dão carinho.”
Quando não tem vontade de ir à escola lembra-se da tia a dizer: “olha aquela não acabou a escola e agora não faz nada da vida...”; acerca do desemprego: “Acredito, e vejo no jornal”.
Nas vésperas de testes “Estudo um pouco e depois vou ao computador, depois estudo e volto para o computador” para se manter motivada para o estudo.
Nas aulas de teatro: “Aprendi a ver coisas que antes não via, a reparar mais nos outros.”
“Eu gosto de fazer desenhos e de teatro”
Quando está chateada “sem nada para fazer, fico a fazer desenhos” o que sente que ajuda a aliviar essa tensão.
“Quando elas (tias) estão a ralhar comigo... apetece-me dizer palavras.” mas não o faz por “respeito”; “Eu penso: Opa, fogo, deixem-me em paz”. Mas depois passa. É passa logo no mesmo dia.”

Círculo da coragem – Carlos

(16 anos)

Generosidade

O jovem ajuda: “A mãe, para tomar conta dos meus irmãos bebés”; nas tarefas domésticas “Arrumo a casa, cozinho, faço a papa para os meus irmãos”

Ajudar desconhecidos:
“...a ir para a escola, e encontrei uma velha pediu-nos para a ajudarmos a carregar os sacos, e nós deixámos os sacos à porta dela.”

O jovem ajuda qualquer pessoa independentemente da sua cor/ raça. “Se eu tivesse dinheiro levava toda a minha família” a viver consigo no futuro; “Só depois de ter a minha vida” orientada é que poderá ter filhos.

Pertença

“Com a minha mãe eu falo de tudo”;
Conversas: “Sobre a escola, conversas sobre as coisas que fazemos, sobre a família... tudo.”

“Às vezes vamos sair todos (família), passear, quando é Verão vamos à praia.”;
“...saímos muito”.

“Tenho vários” amigos em quem pode confiar; quando tem algum problema é a eles que recorre sempre, e não a adultos. Considera que tem tido a ajuda de que precisa.

Acerca da relação com os colegas da equipa de futebol “Fomos campeões, como podíamos dar-nos mal?”

Factores de risco:

- Familiares a cumprir pena
- Modelos desviantes através de familiares próximos

Independência

A escola é importante “Para depois conseguirmos arranjar um trabalho”; “Um trabalho que eu queira.”

“Eu não estudo”; “Nunca fiz isso”; “Vou às aulas” segundo o jovem é suficiente para tirar notas positivas.

No futuro “Gostava de ser treinador”; “Jogador eu já sei que vai ser impossível”; “Porque eu sou daqueles jogadores da média, a comparar com os outros”; e considera que a profissão de treinador também é desafiante e nada fácil, e para o conseguir terá de “Estudar... Até à faculdade”.

Perante uma situação de vandalismo por parte de um amigo, o jovem decidiu não fugir, e pensou “...não quero saber, não vou correr” pois não teve culpa da situação, e no final ficou orgulhoso por não ter reagido como alguém que cometeu um erro: “...ainda bem que eu parei”.

Ao admitir que um amigo cometeu um acto de vandalismo porque “gosta de adrenalina” concordou com o facto de existirem outras alternativas adequadas para esse efeito. Cometer actos ilícitos: “É arriscar”; “A minha vida”.

Competência

Acerca da sua prática desportiva “Fomos campeões...”
Relativamente ao grupo de jovens na Loja Social que frequenta há 5 anos “as actividades” são o que mais gosta, onde aprende coisas a nível “de comportamento, às vezes sobre aquelas coisas das SPA’s (substâncias psico-activas)”;
“Aprendi muitas coisas que eu não sabia”.

“Há muitos anos que eu já não luto”; agora quando alguém o irrita: “Não ligo”.

O jovem é capaz de ajudar: “A mãe, para tomar conta dos meus irmãos bebés”; de realizar tarefas domésticas “Arrumo a casa, cozinho, faço a papa para os meus irmãos”.

É “a jogar futebol... atletismo” que o jovem se sente mais capaz; Também gosta de “Arquitectura” pois no passado “construíamos (no ATL) coisas em madeira... fazíamos muitos trabalhos”.

Perante uma situação de vandalismo por parte de um amigo, o jovem decidiu não fugir.

Círculo da coragem – Joana

(15 anos)

Generosidade

“...eu gosto de ajudar as pessoas”
“Se estiver do meu alcance, ajudo qualquer um”
independentemente da sua cor/ raça. “Eu acho que a cor ou a religião não tem nada a ver.”
“E se for um favor que eu sei que é importante para essa pessoa, eu faço o melhor que eu sei.”
Relativamente à não discriminação entre raças: “Todos temos as mesmas capacidades, uns mais numa área, outros noutras.”
Acerca de um pensamento que lhe dá força:
“É um dia poder vir a ajudar a minha mãe. Porque neste momento, posso dizer que ela está a sofrer muito para nos dar pelo menos um prato de comida, ela trabalha muito, e eu quero ter um bom futuro para poder pôr ela a descansar, ela e o meu irmão Tiago (irmão que sofre de uma perturbação do desenvolvimento, e é muito dependente da mãe e irmã).”

Pertença

“Ganhei amigos, e também algum conhecimento, fizemos jogos e actividades que nos faziam pensar.”
“...no grupo dos “jovens unidos” somos mesmo um grupo, dentro da Loja Social e lá fora, somos amigos.”
“Confio na Ana (Reeducadora psicossocial). Mas de resto não tenho mais ninguém que tenha assim... confiança.”
Conversas entre mãe e filha acerca de: “As coisas que às vezes faço... eu gosto que ela saiba de tudo o que se passa, e que se possa ouvir da boca dos outros...” A relação com a mãe é “de respeito”.
Com a mãe: “Gosto de sair, ir às compras... de conversar.” “A minha mãe é muito importante para mim”.

Factores de risco:

- Ausência da figura paterna (muito valorizada pela jovem)

- Família numerosa com bastantes dificuldades económicas (sendo a mãe a única responsável por obter fontes de sustento)

Independência

“Em princípio queria ser educadora de infância... mas depois comecei a gostar mais de matemática e agora gostaria mais de vir a trabalhar com contas, dinheiro.”
Acerca de actividades ilícitas: “essas actividades só podem levar a mais problemas do que as pessoas já têm. E como a minha mãe me diz, eu já tenho muitos exemplos de como o crime não compensa.”
Relativamente ao consumo de drogas: “Nem pensar. Também tive um tio que foi toxicodependente, e foi muito desgraçado, mas teve uma mulher que não o largou e o ajudou muito.”
Acerca de uma gravidez não planeada: “falaram-se de muitos azares, e muitos descuidos... mas como eu sou, isso não vai acontecer tão cedo.”; “Isso controla-se.”
Para evitar uma situação de conflito: “Eu digo que não quero arranjar confusões, viro as costas e vou-me embora.”; “Ignoro.”
No futuro: “...vejo-me a ter uma filha e a dar-lhe coisas que a minha mãe não me pôde dar.”
Acerca da ideia de ter filhos: “Depois de acabar os estudos”

Competência

“Às vezes pedem a minha opinião, alguns conselhos”; “acho que porque confiam em mim, acho” as outras pessoas (como a mãe e amigas).
A escola “é um espaço educativo, para nos levar ao futuro.”
A escola “É importante, porque se eu algum dia quiser ter um trabalho digno, por isso é importante ir à escola, mais vale do que ficar aí a vadiar.”
“Na altura dos exames fiz um horário para os exames, para estudar.”
“A estudar gosto também de ler... as coisas que eu acho mais importantes eu passo para o caderno e depois tento dizer tudo isso por palavras minhas.”
A jovem opta pelo quarto dela ou o da mãe para estudar “porque são mais calmos.”
“Eu acho que tenho muito jeito para cuidar de crianças. Adoro cuidar de crianças.”
Após a resolução de uma situação de conflito: “Aprendi que se tenho cabeça, é para pensar.”

Círculo da coragem – Maria (12 anos)

Factores de risco:

- Mãe a cumprir pena por tráfico de droga
- Negligência e maus-tratos por parte da tutora (“Até para eu ir a um dentista, não dá, ela não tem esse dinheiro...”); “Uma vez pedi à minha tia uns patins, e ela chamou-me ordinária, perguntou porque é que eu estava neste mundo, chorei tanto...”)
- Desinteresse/ negligência por parte do pai (“O meu pai promete-me várias coisas e ele nunca cumpre... fico desiludida com o meu pai”)
- Falta de apoio dentro da família (“Nem toda a ajuda que eu preciso tenho”); “Eu tenho mais confiança nos meus amigos do que na minha tia e no meu pai”)

Generosidade

A jovem ajuda “Toda a gente, e eu não consigo negar. Até o meu irmão mais novo eu sinto-me mal quando lhe digo não.”

Independentemente da cor/ raça “Ajudo todas as pessoas. Isso não me interessa nada, são todas iguais.”

No futuro desejava ter uma casa: “super grande, e toda a minha família vivia lá. Todos.” Embora assuma: “...apesar da minha própria família ter atitudes que me decepcionam, quero-lhes sempre bem.”

Pertença

Na escola “O que me motiva é aprender coisas novas, e estar com os meus amigos.”

Amigos: “Tenho muitos, todos os meus amigos eu confio.”

A jovem confia numa amiga em especial “porque ela é uma grande amiga, ela faz-me rir quando estou triste... ela faz-me sentir feliz... E eu acho que lhe faço o mesmo.”

“Eu... se a minha mãe estivesse aqui presente, tudo o que eu digo às minhas amigas dizia também a ela.”

Sentimento pela tia: “Houve um dia que se ouviram muitos tiros aqui no bairro, e a minha tia foi lá ver o que era, e eu gritei muito por ela, chamei-a para ela não ir. Tive muito medo. Ela dizia-me que não ia fazer nada... mas eu tive muito medo, depois fiquei ali à espera que ela viesse.”

“Uma das coisas que eu também adoro é de desabafar com as pessoas, sinto-me tão bem. Às vezes dá vontade de saírem lágrimas, mas sinto-me muito bem.”

Independência

“Eu gostaria muito de fazer muitas actividades fora, tipo ballet, ginástica rítmica, mas grupos só tenho catequese, escola e Loja Social (grupo de jovens).”

“Eu quero ser melhor do que toda a gente, quero fazer tudo perfeito... para a frente eu posso ir.”

“Uma vez um amigo da minha família perguntou-me o que é que eu queria ser quando fosse maior, e eu disse cabeleireira. E ele disse que teria de pensar noutra profissão porque naquela eu iria ganhar muito pouco, mas isso não me rala muito, porque era realmente o que eu gostava de fazer.”

No futuro imagina-se: “...com o meu namorado, com o meu irmão, com a minha filha, ter um bom emprego para poder ajudar a minha família e ter tudo aquilo que sempre sonhei.”

Não concorda com actividades ilícitas: “Porque eu odeio injustiças.”

Competência

A escola “É onde posso aprender muitas coisas para ter um bom futuro”;

“Porque sem escola eu sou capaz de não ter futuro, ou seja, viver na rua, sem emprego e a viver à custa dos outros.”

Na escola “O que me motiva é aprender coisas novas, e estar com os meus amigos.”

A jovem verbaliza “não gostar muito da professora de Inglês” mas isso não a impediu de conseguir obter nota positiva.

Na escola pratica “Voleibol e Tiro com arco”. Fora da escola frequenta o grupo “Jovens do Futuro” na Loja Social* e a catequese na Igreja. Participa nestas 4 actividades há 2 anos, e pretende continuar. Afirmar gostar de participar nestas actividades “Porque em casa não tenho nada para fazer, e se eu não tenho nada para fazer fico com stress, fico um pouco irritada. Sinto-me mal por não ter nada para fazer.”

Perante a situação mais traumática da sua vida: “Quando a minha mãe foi presa... chorei muito nesse dia... Mas depois... a falar com uma pessoa, a brincar com uma pessoa, eu sinto-me feliz. Esqueço tudo o que eu tenho, todos os meus assuntos. Essa é a maneira mais fácil de esquecer os meus problemas.”

“Não consigo ficar chateada com a minha tia para sempre, é difícil. Nem com o meu pai.”

Círculo da coragem – Miguel (13 anos)

Generosidade

Relativamente ao ajudar uma pessoa independentemente da cor/ raça:
“Ajudo qualquer uma.”
Ajuda a família “a comprar coisas” para a casa e cozinha “quando é preciso”.

Pertença

O jovem afirma gostar da escola, inclusivamente dos professores.
Tem um amigo em quem confia plenamente.
Frequenta o grupo de jovens da Loja Social “Porque é uma coisa que faço nos meus tempos livres” de forma “divertida”.
Se pudesse não mudaria nada relativamente a si próprio, gosta de ser assim.
O que mais gosta no bairro é a sua própria família – a sensação de ver a família toda junta.

Factores de risco:

- Familiares a cumprir pena
- Modelos desviantes através de familiares próximos

Independência

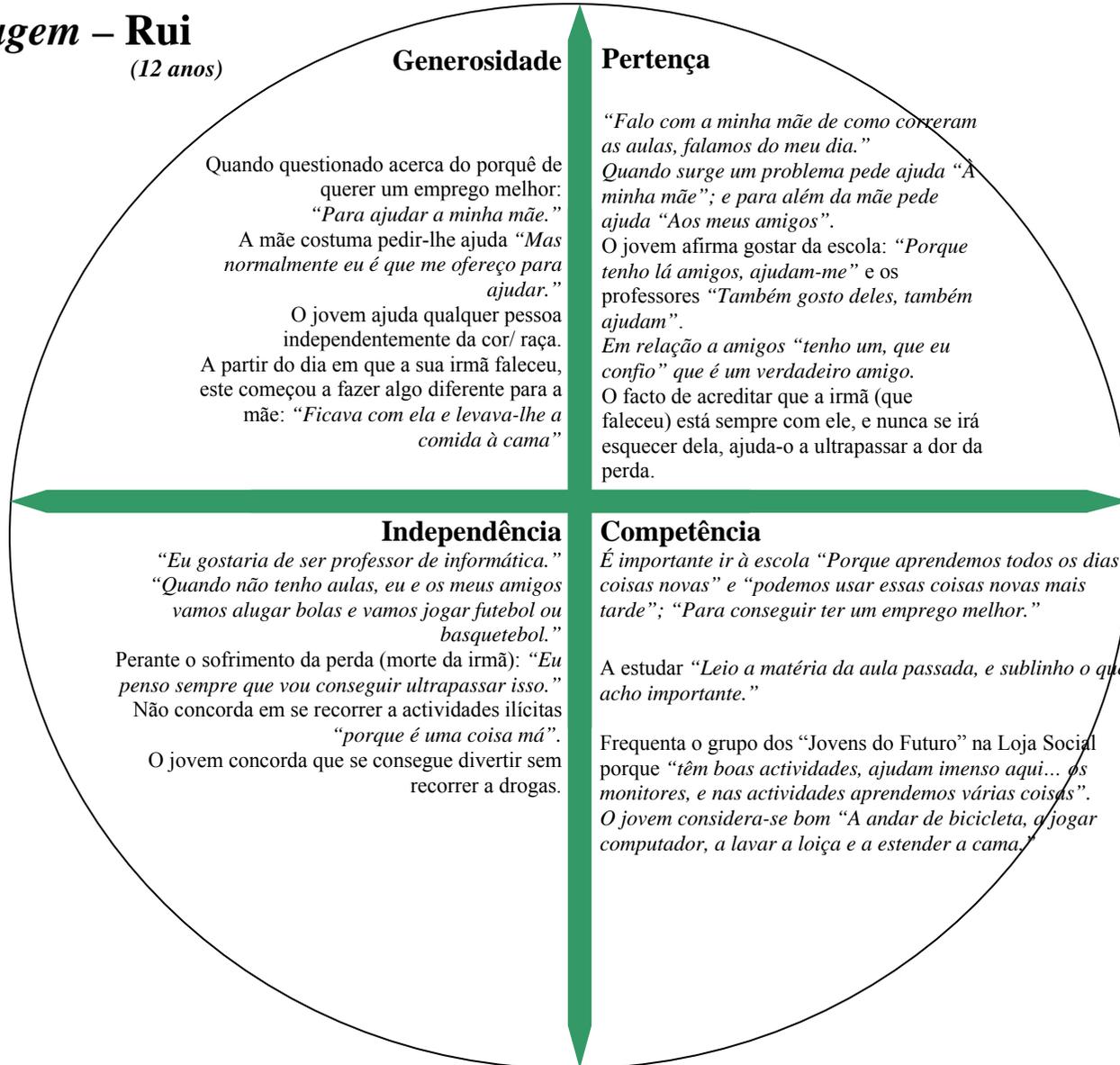
A frase interior que o jovem tem para lhe dá força:
“Para nunca desistir”.
O jovem imagina-se no futuro a viver perto da família mas não no bairro, pois assume que há muita confusão. O que mais gosta no bairro é a sua própria família – a sensação de ver a família toda junta.
Não concorda com actividades ilícitas “Porque não gosto de fazer trabalho sujo”.

Competência

O jovem vai à escola “Para aprender...”; “...e a ver o que posso ter no futuro.”; o que mais o fascina na escola é o “campo” de futebol. Jogar futebol considera ser uma das suas aptidões.
Para ter um bom desempenho escolar: “Estou com atenção nas aulas”.
“Na escola” pede ajuda “aos meus colegas e aos professores” sempre que tem “dúvidas”.

Círculo da coragem – Rui (12 anos)

Factores de risco:
- Jovem exposto a situações de violência doméstica



Anexo 9. Lista dos Developmental Assets® Search Institute

(ver anexo digital, pois trata-se de um documento em formato pdf)

External Assets

- | | |
|--------------------------------------|--|
| Support | <ol style="list-style-type: none"> 1. Family support—Family life provides high levels of love and support. 2. Positive family communication—Young person and her or his parent(s) communicate positively, and young person is willing to seek advice and counsel from parents. 3. Other adult relationships—Young person receives support from three or more nonparent adults. 4. Caring neighborhood—Young person experiences caring neighbors. 5. Caring school climate—School provides a caring, encouraging environment. 6. Parent involvement in schooling—Parent(s) are actively involved in helping young person succeed in school. |
| Empowerment | <ol style="list-style-type: none"> 7. Community values youth—Young person perceives that adults in the community value youth. 8. Youth as resources—Young people are given useful roles in the community. 9. Service to others—Young person serves in the community one hour or more per week. 10. Safety—Young person feels safe at home, school, and in the neighborhood. |
| Boundaries & Expectations | <ol style="list-style-type: none"> 11. Family boundaries—Family has clear rules and consequences and monitors the young person’s whereabouts. 12. School Boundaries—School provides clear rules and consequences. 13. Neighborhood boundaries—Neighbors take responsibility for monitoring young people’s behavior. 14. Adult role models—Parent(s) and other adults model positive, responsible behavior. 15. Positive peer influence—Young person’s best friends model responsible behavior. 16. High expectations—Both parent(s) and teachers encourage the young person to do well. |
| Constructive Use of Time | <ol style="list-style-type: none"> 17. Creative activities—Young person spends three or more hours per week in lessons or practice in music, theater, or other arts. 18. Youth programs—Young person spends three or more hours per week in sports, clubs, or organizations at school and/or in the community. 19. Religious community—Young person spends one or more hours per week in activities in a religious institution. 20. Time at home—Young person is out with friends “with nothing special to do” two or fewer nights per week. |

Internal Assets

- | | |
|-------------------------------|--|
| Commitment to Learning | <ol style="list-style-type: none"> 21. Achievement Motivation—Young person is motivated to do well in school. 22. School Engagement—Young person is actively engaged in learning. 23. Homework—Young person reports doing at least one hour of homework every school day. 24. Bonding to school—Young person cares about her or his school. 25. Reading for Pleasure—Young person reads for pleasure three or more hours per week. |
| Positive Values | <ol style="list-style-type: none"> 26. Caring—Young person places high value on helping other people. 27. Equality and social justice—Young person places high value on promoting equality and reducing hunger and poverty. 28. Integrity—Young person acts on convictions and stands up for her or his beliefs. 29. Honesty—Young person “tells the truth even when it is not easy.” 30. Responsibility—Young person accepts and takes personal responsibility. 31. Restraint—Young person believes it is important not to be sexually active or to use alcohol or other drugs. |
| Social Competencies | <ol style="list-style-type: none"> 32. Planning and decision making—Young person knows how to plan ahead and make choices. 33. Interpersonal Competence—Young person has empathy, sensitivity, and friendship skills. 34. Cultural Competence—Young person has knowledge of and comfort with people of different cultural/racial/ethnic backgrounds. 35. Resistance skills—Young person can resist negative peer pressure and dangerous situations. 36. Peaceful conflict resolution—Young person seeks to resolve conflict nonviolently. |
| Positive Identity | <ol style="list-style-type: none"> 37. Personal power—Young person feels he or she has control over “things that happen to me.” 38. Self-esteem—Young person reports having a high self-esteem. 39. Sense of purpose—Young person reports that “my life has a purpose.” 40. Positive view of personal future—Young person is optimistic about her or his personal future. |