

Políticas e Respostas para Crianças e Jovens em Risco III Da Prevenção à promoção da Autonomia

ORGANIZADORES:

**CÁTIA MAGALHÃES
MARIA JOÃO AMANTE
PAULA XAVIER
SUSANA FONSECA**



FICHA TÉCNICA

Título: Políticas e Respostas para Crianças e Jovens em risco III - Da Prevenção à promoção da Autonomia

Organização/Edição

Cátia Magalhães – Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu | Centro de Estudos em Educação e Inovação (CI&DEI) | Instituto de Saúde Ambiental da Universidade de Lisboa (ISAMB)

Maria João Amante – Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu | Centro de Estudos em Educação e Inovação (CI&DEI)

Paula Xavier – Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu | Centro de Estudos em Educação e Inovação (CI&DEI)

Susana Fonseca – Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu | Centro de Estudos em Educação e Inovação (CI&DEI)

Produção

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu

Edição

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu

ISBN: 978-989-53495-8-6

DOI: <https://doi.org/10.34633/978-989-53495-8-6>

Viseu, dezembro de 2022

Prefácio

Durante a adolescência, a capacidade de autorregulação desenvolve-se progressivamente implicando um processo bidirecional interativo, uma reinvenção da relação dos adolescentes com os atores relevantes das suas vidas (família, amigos, colegas, professores) seus contextos de vida (lar, escola, rua).

Os adolescentes com maiores capacidades de regulação emocional são mais capazes de inibição comportamental (como, por exemplo, não conversar nas aulas, não agredir o colega, não fumar, não consumir drogas), são mais capazes de um pensamento analítico e de resolução de problemas (decisões informadas). Não se trata, porém, apenas de prevenir comportamentos nocivos à sua saúde e bem-estar, mas também de promover ações e relações que promovam um desenvolvimento pessoal e social de modo otimizado (desenvolvimento positivo), de acordo com o que cada adolescente valoriza, de modo flexível, sem picos de esforços insustentáveis.

Nesta construção e desenvolvimento de competências de autorregulação intencional, entram fatores de ordem pessoal (identificar e gerir emoções, desenvolver competências assertivas, ser capaz de procurar ajuda, ser capaz de obter e manter um grupo social de apoio, ser capaz de focar a atenção em alternativas, ser capaz de autoaceitação e autoconfiança), mas também fatores ambientais (o acesso a pessoas significativas, a luta contra o estigma, a obtenção de mensagens saudáveis em locais estratégicos, o acesso a alternativas agradáveis e a legislação protetora). Podemos falar de ambientes/ contextos de vida amigáveis que potenciam a possibilidade de um desenvolvimento humano positivo.

A equipa de Lerner centra o seu estudo na adolescência^[1] e argumenta que a autorregulação intencional está associada à possibilidade de *thriving* (superação/ desenvolvimento otimizado e realização pessoal) e ao estabelecimento de relações de serendipidade face aos contextos de vida inesperados, quer sejam físicos, sociais, ambientais ou mesmo digitais^[2].

O *thriving* ocorre quando os recursos das pessoas estão alinhados e afinados com os recursos dos ambientes físicos e sociais onde as pessoas circulam. O objetivo do desenvolvimento positivo, não é meramente “estar-bem” mas seguir uma trajetória de procura ativa de bem-estar e perceção de realização pessoal e social (“*thriving*”).

Serendipidade é um termo pouco conhecido na língua portuguesa e na sua origem estão justamente “Três Príncipes de Serendipo (Ceilão)” que tinham uma capacidade particular para descobrir coisas, num misto de sabedoria, perspicácia, atenção e sorte. O conceito de relações de serendipidade tem que ver com estes acontecimentos não esperados que influenciam as pessoas ao longo do ciclo da vida.

Promover relações de serendipidade com os contextos de vida significa então manter um ajustamento harmonioso permanente com os ambientes físicos e sociais de vida (os ecossistemas de cada um) através de processos de autorregulação intencional, de modo a aproveitar com atenção, curiosidade e flexibilidade, os imponderáveis da vida e as oportunidades que surgem. As relações de serendipidade são possíveis através da utilização de processos de autorregulação intencional associados à capacidade de ver e ouvir o ambiente físico e social circundante.

Falando de competências, de motivações e de oportunidades, o modelo COM_B, de Susan Michie e colaboradores^[3], sublinha que, para haver possibilidade de mudança, é necessário existirem competências (para essa mudança), motivação (para essa mudança), oportunidade (ou pelo menos não haver barreiras intransponíveis). Assim, existindo competências e a motivação para as usar, e havendo e identificando-se oportunidades, será a autorregulação que irá ajustar a dinâmica entre todas.

O desenvolvimento positivo permite e promove interações positivas entre os indivíduos e os seus ambientes físicos e sociais, relações afetivas e várias oportunidades para o desenvolvimento de recursos pessoais e sociais. Quando é harmoniosa, a relação potencia-se: as possibilidades das pessoas melhoram em interação com ambientes amigáveis e as pessoas com possibilidades otimizadas melhoram os contextos.

O desenvolvimento desses recursos positivos pode promover um autocuidado aprimorado, um melhor desempenho académico, uma maior qualidade nos relacionamentos interpessoais e melhorias gerais no bem-estar, não apenas na adolescência, mas também ao longo da vida, adotando uma abordagem participativa e uma perspetiva intergeracional^[4].

Por isso, os programas atuais de promoção de saúde e bem-estar para adolescentes incluem:

- a participação dos jovens (oportunidades de participação e liderança dos adolescentes);
- o desenvolvimento de competências (ênfase no desenvolvimento de competências socioemocionais e de competências para a vida);
- a orientação e monitorização de adultos (pais, professores) num contexto de relacionamentos sustentados e cuidadosos entre adultos e adolescentes, numa perspetiva intergeracional.

Esta trajetória, descrita ao longo dos vários capítulos deste *e-book*, marca um longo caminho no entendimento do desenvolvimento humano, nomeadamente na adolescência, que passou de uma perspetiva remediativa/restritiva/punitiva, para uma perspetiva centrada no desenvolvimento de competências sociais e socioemocionais, adotando uma perspetiva participativa e intergeracional, e promovendo a interação entre os vários atores e contextos de vida do ecossistema. Da remediação à prevenção, da prevenção à promoção e à autonomia. Do foco nos adolescentes e nos

seus problemas ao foco nos adolescentes, e seus pais, professores, avós, nos seus problemas, mas também nas suas capacidades, numa perspetiva integradora.

Margarida Gaspar de Matos

^[1] Gestsdóttir, S., Urban, J., Bowers, E., Lerner, J. & Lerner, R. M., «Intentional self-regulation, ecological assets and thriving in adolescence: a developmental systems model», in R. M. Lerner, E. P. Bowers, S. Lewin-Bizan, S. Gestsdóttir & J. B. Urban (Eds.) *Thriving in childhood and adolescence. The role of self-regulation processes, New Directions for Child & Adolescents Development*, 133, 2011, pp. 61-79.

^[2] Napolitano, C., «More than just a simple twist of fate: serendipitous relations in developmental science», *Human development*, 56, 2013, pp. 291-318.

^[3] Michie, S., Van Stralen, M. M., & West, R., «The behaviour change wheel: A new method for characterising and designing behaviour change interventions», *Implementation Science: IS*, 6, 2011, p. 42. Disponível em doi: 10.1186/1748-5908-6-42.

^[4] Matos, M. G. *Adolescentes* Lisboa, Oficina do Livro, Leya, 2021.

Índice

Notas Introdutórias	1
1. Prevenção	2
Saúde mental, bem-estar e a pandemia por COVID- 19: a Aventura Social preparando o dia seguinte e o futuro <i>Margarida Gaspar de Matos, Bárbara Moraes, Ana Cerqueira, Catarina Noronha, Cátia Branquinho, Fábio Botelho Guedes, Gina Tomé, Marta Reis, Marta Raimundo, Tânia Gaspar & Cátia Magalhães</i>	3
Programas de Parentalidade no Brasil: Evidências Científicas e Políticas Públicas <i>Elisa Altafim & Maria Beatriz Linhares</i>	19
O Papel do Voluntariado Jovem nas Motivações e Desenvolvimento de Competências Pessoais e Sociais <i>Dário Gomes, Cátia Magalhães, Paula Xavier, Maria João Amante & Susana Fonseca</i>	32
2. Proteção	49
Quando os avós são, e têm de ser pais dos netos - revisão da literatura <i>Regina Figueiredo, Lia Araújo & Maria João Amante</i>	50
Doença Crónica e <i>Bullying</i> na Adolescência <i>Susana Vinha & Maria José D. Martins</i>	60
Turmas homogéneas ou turmas heterogéneas de alunos/as da comunidade cigana: Revisão da literatura <i>Rita Mangana Rodrigues</i>	74
Social Inclusion Law and the Constitutional Power for Human Rights Development <i>Marco Ribeiro Henriques</i>	85
3. Promoção da Autonomia	94
A participação de jovens do sistema de proteção galego no processo de autonomização <i>Edgar Correia Campos & Deibe Fernández-Simo</i>	95
Considerações Finais	105

Notas Introdutórias

O e-book *Políticas e Respostas para Crianças e Jovens em Risco III - Da Prevenção à promoção da Autonomia* é uma segunda publicação, no seguimento da edição intitulada *Reflexões em torno da COVID-19: Famílias, crianças e jovens em risco*, e constitui-se como uma síntese de reflexões de oradores/as e participantes do *III Seminário Internacional de Políticas e Respostas para Crianças e Jovens em Risco – I Jornadas Internacionais da Prevenção à Promoção da Autonomia*, que teve lugar no dia 3 de junho de 2022, em formato online, organizado no contexto do Mestrado em Intervenção Psicossocial com Crianças e Jovens em Risco da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Viseu. As docentes das Unidades Curriculares de Respostas de Apoio Social para a Infância e Juventude, Política Social e Saúde Infanto-Juvenil e Seminário de Apoio à Dissertação-Projeto-Estágio, conjuntamente com os/as alunos/as dos 1.º e 2.º anos, têm vindo a organizar anualmente um seminário internacional com oradores/as convidados/as, nacionais e internacionais, de reconhecido prestígio científico nas áreas de abrangência deste ciclo de estudos. O sucesso das anteriores edições tem incentivado a manter esta prática e tem permitido organizar em livro informação muito relevante nesta área de estudo.

O presente documento está organizado em três temas: Prevenção, Proteção e Promoção da Autonomia. O primeiro, Prevenção, composto por três capítulos, começa por discutir a *Saúde mental, bem-estar e a pandemia por COVID- 19*, tendo por base o *Projeto Aventura Social*, continuando na reflexão sobre *Programas de Parentalidade no Brasil: Evidências Científicas e Políticas Públicas* e terminando com uma discussão em torno do *Papel do Voluntariado Jovem nas Motivações e Desenvolvimento de Competências Pessoais e Sociais*.

A segunda parte do e-book é constituída por quatro capítulos que abordam as questões da Proteção. Assim, podemos encontrar diferentes questões que refletem a complexidade e abrangência desta temática, como: *Quando os avós são, e têm de ser pais dos netos, Doença crónica e bullying na adolescência, Turmas homogéneas ou turmas heterogéneas de alunos/as da comunidade cigana* e *Social Inclusion Law and the Constitutional Power for Human Rights Development*.

Na terceira e última parte foi considerado o capítulo referente à Autonomia. Aqui é apresentado um estudo sobre a *Participação de jovens do sistema de proteção Galego no processo de autonomização*. O e-book termina com um balanço do *III Seminário Internacional de Políticas e Respostas para Crianças e Jovens em Risco – I Jornadas Internacionais da Prevenção à Promoção da Autonomia*.

Consideramos que este documento é demonstrativo da qualidade, pertinência e riqueza das trocas multidisciplinares e interinstitucionais entre oradores/as nacionais e internacionais e do grande número de participantes também eles/as, nacionais e internacionais, que na sua colaboração e envolvimento foram determinantes para o sucesso de mais uma edição do *Seminário Internacional de Políticas e Respostas para Crianças e Jovens em Risco*.

O nosso agradecimento pela colaboração de todos/as.

A Comissão de Organização

1. Prevenção

Saúde mental, bem-estar e a pandemia por COVID- 19: a Aventura Social preparando o dia seguinte e o futuro

Margarida Gaspar de Matos¹, Ana Cerqueira¹, Bárbara Moraes¹, Catarina Noronha¹, Cátia Banquinho¹, Fábio Botelho Guedes¹, Gina Tomé¹, Marta Reis¹, Marta Raimundo¹, Tânia Gaspar¹ & Cátia Magalhães^{1,2}

margaridagasparmatos@medicina.ulisboa.pt, cmagalhaes@esev.ipv.pt

¹Instituto de Saúde Ambiental, Universidade de Lisboa, Equipa Aventura Social

² ESEV-IPV; CI&DEI; ISAMB

Resumo

Nas últimas décadas tem-se verificado um interesse crescente e generalizado pelo conceito de flexibilidade psicológica e TCC subjacente. A literatura, a par dos estudos desenvolvidos pela Aventura Social, tem vindo a referir a importância do desenvolvimento de competências de autorregulação e do suporte social como fatores determinantes de um desenvolvimento pessoal e social positivo e da participação social/cidadania ativa (Matos, 2005; Matos, 2020a; Matos, 2021). Neste âmbito, o conceito de flexibilidade psicológica é descrito como a capacidade para entrar em contacto com o momento presente, como um ser humano consciente, modificando ou mantendo o comportamento, de acordo com os valores pessoais (Hayes, 2012).

Os Projetos da Equipa da Aventura Social ambicionam integrar estes conceitos novos, ao seu instrumentário de intervenção com objetivo de tornar as vidas das pessoas, ao longo do ciclo da vida, mais visíveis e melhores: selecionar, otimizar e compensar (SOC) através de uma capacidade de autorregulação intencional; promoção de competências, motivação e oportunidade; identificar e aproveitar oportunidades estabelecer consigo e com os outros relações de serendipidade, promover a flexibilidade psicológica, identificar, promover e manter ecossistemas de saúde e bem estar, comprometer-se e ser socialmente participativo.

No final do presente texto, serão apresentados alguns dos projetos em curso do grupo Aventura Social e que pretendem ir ao encontro dos conceitos acima mencionados.

Palavras-chave: adolescentes, flexibilidade psicológica, abertura, autorregulação emocional, competências pessoais e sociais

Estar preparado: antecipar, alertar, agir

Nos estudos da Aventura Social, há muito falamos do desenvolvimento de competências de autorregulação e do suporte social como fatores determinantes de um desenvolvimento pessoal e social positivo e da participação social / cidadania ativa (Matos, 2005; Matos, 2020a; Matos, 2021). Recentemente adicionámos a esta questão da participação social nos contextos sociais e a qualidade da relação que conseguimos manter com eles, que denominamos flexibilidade psicológica.

A flexibilidade psicológica é uma característica que nos permite viver a diversidade e a mudança como uma oportunidade (Hayes et al., 2012; Matos, 2020b); identificar as mudanças e as oportunidades, estabelecendo com elas relações de serendipidade que são, como veremos mais aprofundadamente à frente, relações recíprocas e autorreguladas entre as pessoas e os seus contextos de vida, que permitem às pessoas uma “navegação” otimizada na vida (Matos, 2015; Matos, 2020a, 2020b; Matos, 2021).

Queremos ir para além do estar bem e queremos mesmo superarmo-nos (“*thriving*”) através de um desenvolvimento pessoal e social que nos ajude, num processo de autorregulação intencional, a usar o nosso bem-estar para contribuir para o mundo e para os outros, e para nos “excedermos” (Hamilton, 1999; Lerner et al., 2011; Lerner et al. 2011, 2013; Napolitano, 2013).

A autorregulação intencional está associada à possibilidade de *thriving* (superação) e ao estabelecimento de relações de serendipidade face aos contextos de vida físicos, sociais, ambientais e mesmo digitais e seus eventos inesperados (Hamilton, 1999; Napolitano, 2013).

Baltes (1997), um investigador que estuda o desenvolvimento ao longo do ciclo da vida, apresentou o seu modelo SOC (Seleção, Otimização e Compensação) que, embora desenhado para mais velhos, tem a sua perfeita aplicação na adolescência, aliás em todo o ciclo da vida. Na adolescência, como ao longo do ciclo da vida, são importantes processos como a atenção e seleção (escolha de estímulos, de objetivos, de tarefas), a otimização da ação (com a aquisição de novas competências ou recursos - foco da atenção, gestão emocional, inibição comportamental) e a compensação (recuperação face a dificuldades, escolha de novos objetivos, aquisição de novas competências ou recursos).

Uma proposta interessante de Hamilton (1999) prende-se com a utilização de autorregulação intencional para poder selecionar, otimizar e compensar a partir do que se tem (Modelo SOC), e assim estabelecer relações mais ajustadas e duplamente benéficas, com as circunstâncias em mudança (relações de serendipidade), sendo capaz de identificar novas oportunidade e de as aproveitar (Napolitano, 2013).

Quando falamos de competências, de motivações ou de oportunidades, tal como nos sugere o Modelo de Michie e colaboradores que descreveremos mais à frente (Michie et al., 2011), de facto estamos a referir-nos à autorregulação intencional, que nos permite circular entre diversos fatores pessoais e tornar a sua

interação com os fatores dos diversos contextos de vida e os diversos acontecimentos de vida, o mais otimizada possível. Assim são convocadas as competências individuais, a motivação para as usar, e a autorregulação que ajusta toda esta dinâmica; depois há as oportunidades e a motivação para as identificar e usar, e uma vez mais a autorregulação intencional, ajusta esta dinâmica.

Integrar Modelos de Desenvolvimento Humano

Recentemente, foi desenvolvido um modelo baseado numa abordagem unificada do conceito de resiliência e de desenvolvimento positivo, por Kia-Keating e colegas (2010):

- 1) **Protegendo-promovendo** - Este modelo apresenta dois caminhos, o caminho “Protegendo” que pressupõe exposição a riscos e inclui a proteção para mitigar os seus efeitos, e que implica obrigatoriamente a existência de adversidades anteriores; e o caminho “Promovendo”: que vem da investigação em psicologia positiva sobre desenvolvimento juvenil.

No primeiro caminho, a proteção modera a relação entre risco e desenvolvimento saudável. No segundo caminho, os ativos/ recursos levam diretamente ao desenvolvimento saudável, mas também têm uma relação recíproca com o risco. Pode supor-se que os ativos/ recursos possam impedir a ocorrência de risco. Fatores individuais, familiares, escolares, comunitários e culturais foram incluídos nesse modelo.

- 2) **Roda de Mudança de Comportamento** - Para entender o comportamento e a sua mudança foi proposto por Michie e colaboradores (2011) o Modelo da Roda de Mudança de Comportamento (BCW). Esse modelo baseia-se numa análise das condições individuais internas e condições socioambientais que são precisas para alcançar um determinado comportamento. Digamos em outras palavras que correspondências pessoais e ambientais se ajustam melhor no processo de *thriving*.

O modelo da Roda de Mudança de Comportamento foi desenvolvido com base em conhecimentos teóricos e baseados em evidências a partir dos quais os autores sugerem o **COM-B** onde descrevem, que, para que uma mudança comportamental ocorra, são necessários pelo menos três componentes: **Capacidades** (físicas e psicológicas para mudança de comportamento, principalmente conhecimento e competência); **Motivação** (a intenção de agir, que inclui processos emocionais e impulsivos, bem como um processo reflexivo de tomada de decisão); e **Oportunidade** (dentro do contexto, que fatores externos devem permitir a ação comportamental).

- 3) **Modelo SOC - Seleção, Otimização e Compensação** (Baltes et al., 1997) argumenta que a capacidade de selecionar, otimizar e compensar as áreas de interesse e competência em cada período de nossas vidas, está relacionado a essa possibilidade de perceber oportunidades, fazer as escolhas adequadas e

umentar a autorrealização e a prosperidade das pessoas. A autorregulação e o SOC promovem o *thriving* através do estabelecimento de relações de serendipidade com os contextos de vida, sociais, ambientais e digitais (Geldhof et al.; 2014; Napolitano, 2013). O *thriving* ocorre quando as relações individuais e de contexto envolvem a coexistência das forças das pessoas com os recursos de seus contextos.

- 4) **A Serendipidade** - é um termo pouco conhecido na língua portuguesa (*Serendipo* seria o nome árabe para o agora Sri-Lanka, antigo Ceilão) e sugere uma capacidade particular de descobrir coisas, usando o misto de sabedoria, perspicácia e sorte. Relaciona-se com a capacidade e a possibilidade que estas relações entre as pessoas e o acaso sejam mutuamente benéficas e em regulação adaptativa (a já falada autorregulação intencional).

O conceito de relações de serendipidade está relacionado com acontecimentos não esperados que influenciam as pessoas ao longo do ciclo da vida. Napolitano (2013) retoma este conceito e associa-o à autorregulação intencional e ao processo SOC – Seleção, Otimização e Compensação. Bandura (1997) aparece a defender que o que está em causa não é “a sorte”, mas também a competência que tem as pessoas de aproveitar estes acasos a seu favor. Relações de serendipidade aparecem na interação entre as pessoas e os eventos, e as pessoas podem fazer acontecer eventos, procurá-los e usá-los para seu benefício, e não apenas ser agentes passivos do destino e da sorte, não se trata por isso de muita competência ou de muita sorte, mas do ajustamento entre pessoas e as suas vidas.

- 5) **Os 3 Us** - Napolitano (2013), apresenta algumas características da trajetória de encontro entre as pessoas e os eventos, que chamou o modelo dos 3 Us nas relações de serendipidade.

Este modelo começa com as pessoas ainda “não expostas” (*Unexposed*) e que podem ter uma orientação de mais ou menos serendipidade. Dá-se então o evento não esperado e as pessoas podem “atender”, identificá-lo e investir nele (*Uncovering*). Por fim as pessoas podem “abrir”, descolar dos seus objetivos anteriores e investir e potenciar os ganhos na nova situação (*Unlocking*). Uma pessoa com uma orientação de serendipidade mais facilmente identifica eventos inesperados positivos, mais facilmente investe neles e, se os considerar potencialmente positivos, descola dos anteriores e investe mais nos atuais, num processo fluido e flexível de autorregulação intencional. Este modelo dos 3Us inspira-se no modelo SOC de Baltes (1997), como já referimos (Seleção, Otimização e Compensação).

Como referiu Bandura (1997), as pessoas podem fazer acontecer a sua “sorte”, mantendo uma atitude na vida de curiosidade e abertura que potencie encontros positivos (Matos 2020a, 2020b; Matos 2021).

6) **A Flexibilidade psicológica** - Na linguagem que temos adotado e da senda das ideias de Hayes et al. (2012), chamaríamos a esta orientação de abertura e de curiosidade, “flexibilidade” (Matos, 2020a, 2020b; Matos, 2021). A adolescência é um período desenvolvimental que se pode traduzir em ganhos pessoais, sociais e ambientais, mas, naturalmente, durante este período, também surgem novas fontes de stresse associadas a áreas que o adolescente atribui grande relevo, como o desempenho académico, a imagem corporal, a necessidade de pertença e de ser aceite no grupo de pares. Enquanto que a principal preocupação de alguns pais é a proteção dos seus filhos, o seu sucesso e consistência de propósitos, talvez venha a propósito considerarem ajudá-los a desenvolver esta abertura, atenção, flexibilidade psicológica, com o intuito de ajudar os adolescentes a gerir e a regular as emoções; a relacionar-se com os seus valores e a desenvolver relacionamentos saudáveis, através da utilização de estratégias de flexibilidade psicológica (Magalhães et al., 2021; Matos, 2020a, 2020b; Matos, 2021). De salientar que outros períodos de transição são igualmente importantes, tais como, a entrada no mundo do trabalho, a gravidez, o casamento, o divórcio, a migração, o desemprego, a doença crónica.

7) **Ecosistemas de saúde e de bem-estar** - De acordo com todos os autores citados nesta seção, os programas eficazes incluem a participação das populações-alvo (oportunidades de participação e liderança da juventude); desenvolvimento de competências pela “positiva” (ênfase no desenvolvimento de competências para a vida) e orientação e apoio social dos pares e famílias (um contexto de relacionamentos sustentados e cuidadosos entre adultos e jovens). Tal é também a nossa experiência e investigação em Portugal como em seguida resumiremos. Prevenção tem a ver com a criação de Ecosistemas mais amigáveis e saudáveis, onde apeteça viver feliz e onde isso seja possível. A esta ideia junta-se uma outra: o bem-estar não é certamente um local onde nos possamos “sentar” e ser felizes. O bem-estar é mais uma trajetória para um objetivo onde não chegaremos, podemos é estar num caminho de aproximação ou de afastamento. Isto quer dizer que além dos Ecosistemas serem mais amigáveis e saudáveis, todos nós pertencemos a esses ecossistemas e temos uma quota parte transformadora nesse Ecosistema.

Para lidar com os ecossistemas, para usufruir das oportunidades e até para identificar as oportunidades à nossa volta, para sermos transformadores, precisamos de ser competentes e estar motivados. Nesta linha de pensamento, nós, cidadãos, temos de ter competências de identificação e transformação dos ecossistemas. Todos nós fazemos parte dos recursos que fazem um Ecosistema amigável e saudável. Não somos meros utilizadores, não somos meros repetidores de soluções de outros.

- 8) **Participação social** - Uma ideia final remete-nos para a construção de pessoais e comunidades justamente através de competências (e não apenas através dos problemas e da sua eliminação) e estas competências serão proativas e participativas, tornando cada um de nos agentes de mudança. Esta iniciativa, esta competência e esta motivação, implicam um olhar atento e curioso, uma abertura mental face à diferença e à mudança e uma flexibilidade ao encontro das circunstâncias. Competentes e participativos na transformação dos ecossistemas, com abertura, curiosidade e flexibilidade; apostando na coesão social e considerando a diversidade uma enorme janela de oportunidade (Matos, 2020a, 2020b; Matos, 2021).

Juntámos estes conceitos novos, ao nosso instrumentário de intervenção com objetivo de tornar as vidas das pessoas, ao longo do ciclo da vida, mais visíveis e melhores: selecionar, otimizar e compensar (SOC) através de uma capacidade de autorregulação intencional; promover a competência, motivação e oportunidade; identificar e aproveitar oportunidades estabelecer consigo e com os outros relações de serendipidade, promover a flexibilidade psicológica, identificar, promover e manter ecossistemas de saúde e bem estar, comprometer-se e ser socialmente participativo.

Projetos do Aventura social em curso (www.aventurasocial.com)

Health Behaviour in School Aged Children/ OMS

O HBSC/OMS (Health Behaviour in School-aged Children) é um estudo realizado em colaboração com a Organização Mundial de Saúde (OMS), que conta atualmente com a participação de 51 países, entre os quais Portugal (<http://www.hbsc.org>). O estudo pretende analisar os estilos de vida dos adolescentes em idade escolar (amostra representativa do 6º, 8º e 10º ano de escolaridade) nos seus contextos de vida, em áreas como, por exemplo, contexto familiar e escolar, relação entre os pares, saúde física e mental, bem-estar, sono, sexualidade, alimentação, atividade física e lazer, consumo de substâncias, violência e saúde planetária. Em Portugal, o primeiro estudo foi realizado em 1998, seguindo-se os de 2002, 2006, 2010, 2014 e 2018 (Matos, et al., 2000-2018, disponíveis em www.aventurasocial.com). Neste momento a decorrer o estudo de 2022 de acordo com o protocolo de aplicação do questionário HBSC).

Mindflex

É um estudo quantitativo, descritivo e transversal, que pretende recolher dados através de um questionário elaborado pela equipa. Tem como objetivo conhecer e caracterizar o estilo de vida e a qualidade de vida da população ao longo do ciclo de vida, tendo como principal objetivo o conhecimento do estado de saúde global, a identificação dos principais comportamentos de saúde e determinantes pessoais e socioambientais, assim como a flexibilidade psicológica e as suas componentes. Este

estudo servirá de base para o desenvolvimento de um programa de promoção e desenvolvimento de estratégias de otimização da flexibilidade psicológica.

Aventura Social Intercultural – E6G

O projeto Aventura Social Intercultural - E6G é financiado pelo Programa Escolhas e desenvolvido na freguesia de Marvila, mais especificamente direccionado à comunidade do Bairro do Armador (Ramos et al., 2018). O Gabinete de Aconselhamento Psicológico e Promoção de Saúde (GAPPS) mantém a sua continuidade no acompanhamento dos casos iniciados no decorrer do Programa Escolhas. As atividades deste gabinete são dirigidas a crianças, adolescentes, adultos e famílias e pretendem contribuir para a melhoria da qualidade de vida e bem-estar socioemocional da comunidade; realizar atendimento específico individualizado nas áreas de orientação e aconselhamento psicológico, aconselhamento parental, psicoterapia de apoio, apoio em situações de crise e orientação escolar e profissional (<https://www.aventurasocial-associacao.com/>)

Aventura Artemoção em Cascais

O projeto Aventura Artemoção em parceria com a Câmara Municipal de Cascais tem como principais objetivos: compreender e caracterizar as necessidades de saúde global das crianças e jovens; promoção de competências socioemocionais que conduzem ao bem-estar e desenvolvimento saudável das crianças, jovens e suas famílias e prevenção do insucesso e abandono escolar (Cerqueira et al., 2020) (<https://www.aventurasocial-associacao.com/>)

Projeto InterAjuda

O Projeto InterAjuda financiado pelo Programa BipZip 2019, prevê a realização de seis atividades (Guedes et al., 2020). No geral, pretende contribuir para a melhoria da qualidade de vida e envelhecimento ativo da população da freguesia da Ajuda (+ de 65 anos) e, especificamente, diagnosticar/caracterizar necessidades; contribuir para o combate do isolamento/solidão; promover as relações interpessoais; promover a mobilidade, participação social, a cidadania ativa e o *empowerment*; valorizar os conhecimentos dos idosos e reforçar o seu papel na comunidade (<https://www.aventurasocial-associacao.com/>).

Projeto #BeTheChange

O Projeto #BeTheChange (Cerqueira et al., 2022) financiado pelo Regulamento de Atribuição de Apoios pelo Município de Lisboa (RAAML) da Câmara Municipal de Lisboa, em parceria com a Casa Pia de Lisboa, e o Gabinete de Aconselhamento Psicológico e Promoção de Saúde da Universidade Lusíada de Lisboa (GAPPS-ULL), tem como população-alvo crianças e jovens. Conta com um conjunto de atividades que englobam os respetivos familiares, pessoal docente e não docente e o MyPsy –

Gabinete de aconselhamento psicológico, apoio ao nível da orientação vocacional e concretização do projeto de vida. Pretende contribuir para a promoção de um ambiente mais saudável e ajustado ao nível escolar, familiar e da comunidade em geral, através da promoção de competências pessoais e socioemocionais facilitadoras da aprendizagem e de expectativas futuras positivas/adaptativas, sensibilização das questões relacionadas com a saúde mental e promoção da participação social, pensamento crítico e responsabilização no processo de mudança que se pretende alcançar nos referidos contextos (<https://www.aventurasocial-associacao.com/>).

Avaliação e Monitorização do Programa Cuida-te+

O Programa Cuida-te+ (<https://ipdj.gov.pt/o-programa>) é financiado pelo Instituto Português do Desporto e Juventude, I.P. (IPDJ) em parceria com a Ordem dos Psicólogos Portugueses, tendo como objetivo a promoção da saúde juvenil e dos estilos de vida saudável. Esta avaliação e monitorização teve início em junho de 2021 e irá decorrer até maio de 2023, através da avaliação e acompanhamento da prestação de serviços de duas dezenas de psicólogos em ano profissional júnior que asseguram as seguintes atividades, Atendimento personalizado: (1) Unidades Móveis – Deslocação de unidades móveis a locais onde se verifique a presença de população-alvo; (2) Gabinetes de Saúde Juvenil– Atendimento gratuito, anónimo e confidencial nas áreas de atuação do Programa Cuida-te+;

Promoção em literacia em saúde; (3) Saúde Juvenil em Portal – Dinamização de uma seção do portal do IPDJ, I.P.

ES`COOL – Promoção da saúde mental em contexto escolar

O Projeto ES`COOL – Promoção da Saúde Mental em Contexto Escolar (<https://escoool.pt/pt/>) - tem como objetivo promover a saúde mental dos adolescentes através da formação de professores e outros profissionais de educação. Visa o desenvolvimento de um programa de competências pessoais e sociais, que inclui a prevenção dos sintomas das perturbações de ansiedade, perturbações do humor, a promoção do bem-estar, da resiliência e autorregulação dos adolescentes e da saúde mental em contexto escolar ((Tomé et al., 2017, 2018, 2019, 2020). A implementação foca-se na educação e formação dos professores e, posteriormente, que esta tenha impacto na concretização de projetos nas escolas, que promovam o bem-estar dos adolescentes, através da participação de outros profissionais da educação e pais, de forma a capacitar todos os agentes educativos para a identificação precoce das problemáticas associadas à saúde mental dos adolescentes, poderá colmatar algumas das lacunas existentes em contexto educativo relativamente à saúde mental dos adolescentes.

Hands in Hands

O projeto Hand in Hand conta com a participação de 7 países (Eslovénia, Croácia, Suécia, Portugal, Áustria, Dinamarca e Alemanha)

(<https://handinhand.si/pt/home2/>). Considera que a promoção das competências socioemocionais dos professores, pode prepará-los para lidar com a diversidade e complexidade das salas de aula e com os desafios emergentes em contexto educativo e ser uma solução eficaz para a promoção do bem-estar nas escolas (Kozina, 2020). O projeto tem uma metodologia experimental e a intervenção terá uma avaliação pré e pós. Em Portugal foram selecionados 13 agrupamentos de escolas públicas, totalizando cerca de 200 professores.

HBSC/JUnP – Promoção da Saúde e estilos de vida saudáveis em contexto universitário

O Projeto HBSC/JUnP tem como objetivos: aprofundar os comportamentos de saúde e promover estilos de vida saudáveis dos universitários portugueses; delinear estratégias de promoção e educação para a saúde e por último promover a saúde, através de um programa de promoção de bem-estar e estilos de vida saudáveis entre os jovens (Reis et al., 2018, 2019, 2020, 2021). Na formação é desenvolvido um programa de competências pessoais e socioemocionais, que inclui a prevenção dos sintomas como a ansiedade/stress, a tristeza e as preocupações, bem como a promoção do bem-estar, da resiliência, da autorregulação e da saúde mental em contexto universitário. E inclui, ainda por parte dos jovens, o desenvolvimento de projetos promotores de bem-estar e estilos de vida saudáveis em contexto universitário.

Saúde e Estilo de Vida dos Jovens de Famalicão

No âmbito dos impactos da pandemia da COVID-19, foi desenvolvido um inquérito para a Saúde e Estilo de Vida dos Jovens de Famalicão (Matos et al., 2021). O projeto é inspirado no estudo HBSC/OMS (Health Behaviour in School-aged Children), realizado em colaboração com a Organização Mundial de Saúde, anteriormente apresentado e insere-se num projeto da Câmara Municipal de Famalicão, que tem o apoio técnico e avaliação por parte da Equipa Aventura Social, com a coordenação da Professora Doutora Margarida Gaspar de Matos.

Em Vila Nova de Famalicão o objetivo é estudar os estilos de vida dos adolescentes do município, nos seus contextos de vida, em áreas como o apoio familiar, escola, amigos, saúde, bem-estar, sono, sexualidade, alimentação, lazer, sedentarismo, consumo de substâncias, violência, migração, saúde ambiental e sobre o impacto da pandemia da COVID-19. Os participantes constituem uma amostra representativa para os 6º, 8º, 10º e 12º anos de escolaridade do Município de Vila Nova de Famalicão.

Dream Teens

A rede **“Dream Teens: a voz dos jovens em discurso direto”** (<https://dreamteensaventurasocial.blogs.sapo.pt/>; Matos & Branquinho, 2021) surgiu

como uma resposta a esta necessidade. Iniciada em março de 2014 com o apoio financeiro da Fundação Calouste Gulbenkian e apoio da Sociedade Portuguesa de Psicologia da Saúde, esta rede de 147 jovens portugueses com idades compreendidas entre os 11 e os 18 anos, proporcionou uma estrutura de apoio para que as suas ideias fossem ouvidas, promovendo a sua participação e espírito empreendedor em contextos e cenários políticos nas áreas da saúde, bem-estar e cidadania ativa. Durante dois anos, os *Dream Teens* identificaram as suas necessidades, propuseram estratégias para resolver os seus problemas, e depois de munidos de competências de investigação, desenvolveram projetos de investigação-ação nas suas comunidades. Este projeto e a sua metodologia, inspiraram o projeto **“Dreaming with Survivors”** (https://www.acreditar.org.pt/pt/base3_detail/7/60), uma rede de sobreviventes do cancro infantil criada pela Associação ACREDITAR que pretendia suprir a desigualdade de acesso aos seguros de saúde, promover os direitos dos cuidadores, e sensibilizar para o tema do cancro infantil; o **“Improve the Youth”** (Matos et al., 2021), centrado na investigação do bem-estar dos adolescentes portugueses e polacos, e avaliar as diferenças entre os mesmos na sua perceção de saúde, satisfação com a vida e perceção de saúde psicossomática, resultado de uma parceria com o Instytut Matki i Dziecka (Polónia); e o **“Dream Teens powered by Jovem Cascais”** (Branquinho et al., 2021), uma rede de jovens residentes no concelho de Cascais, a qual pretendia incentivar o papel dos jovens dos 14 aos 30 anos enquanto agentes de mudança, priorizando a sua voz e ideias, através do desenvolvimento de projetos de investigação-ação e de empreendedorismo social.

“#GeraçõesComVoz

Ainda na ótica da participação social juvenil, mas centrada numa partilha intergeracional, na identificação das diferenças entre gerações em áreas como o meio ambiente, família e habitação, educação, saúde, trabalho, economia, comunidade e sociedade, governo e política e cultura, foi desenvolvido e implementado com o apoio financeiro da Fundação Calouste Gulbenkian, o projeto **“#GeraçõesComVoz”** (<https://gulbenkian.pt/de-hoje-para-amanha/publications/uma-visao-dos-jovens-sobre-justica-intergeracional/>; Matos et al., 2021). Com o mote da justiça intergeracional na sua génese, este trabalho permitiu identificar e contextualizar discursos de uma geração sobre quatro gerações (adolescentes, seus pais, avós, e futuros descendentes), criando oportunidades para a promoção de bem-estar positivo das gerações, e no incentivo ao debate.

Desenvolvido durante um cenário pandémico, e ativador de questões relacionadas com os impactos do vírus COVID-19 na vida dos adolescentes, foram desenvolvidos três estudos (primeiro confinamento, regresso às aulas, e segundo confinamento) relacionados com os **impactos da pandemia** na vida dos jovens, suas estratégias para enfrentar os desafios e lições para o futuro, e sua perspetiva quanto à vacinação. Nestes estudos, os jovens foram auscultados e a sua voz espelhada na primeira pessoa (Branquinho et al., 2020).

Learn to Fly

Atualmente, depois de um longo percurso na promoção da participação social juvenil e na identificação da partilha intergeracional enquanto recurso neste trabalho, encontra-se em desenvolvimento o projeto-piloto *“Learn to Fly”* (<https://aventurasocial.com/eventos/learntofly/>). Cientes de que a participação social deve começar a ser desenvolvida desde idades precoces, este projeto dirige-se a crianças de 5/ 6 anos (pré-escolar e 1º ano do 1º ciclo de escolaridade). Através da identificação e ação em temas sociais relevantes, este projeto incentiva uma maior participação social e diálogo entre gerações, ao mesmo tempo que potencia a flexibilidade psicológica, abertura, curiosidade, autonomia e autorregulação em crianças no início da sua carreira escolar. Baseado numa metodologia participativa e em conceitos da terceira geração de Terapias Cognitivo-Comportamentais, num contexto de Prevenção Universal, o *“Learn to Fly”* integra educadores, famílias e crianças, e após a sua avaliação, pretende a inclusão da sua metodologia no currículo escolar e pré-escolar.

Tradução e adaptação de programas para adolescentes baseados no Modelo da Flexibilidade Psicológica:

Programa de promoção da flexibilidade psicológica para adolescentes: O programa é dirigido a adolescentes, pode ser aplicado em formato de grupo e em diferentes contextos (ex: escolas, comunidades, associações). É constituído por seis sessões que abordam os processos-chave do modelo da flexibilidade psicológica. Tem como objetivo promover e desenvolver a flexibilidade psicológica e indiretamente o bem-estar psicológico e qualidade de vida. O programa decorre com o apoio de dois manuais – orientados para o facilitador/dinamizador e para os participantes – e contempla uma formação prévia de quem o vai aplicar, de modo a estar familiarizado com os conteúdos e enquadramento teórico subjacente.

Promoção da flexibilidade psicológica com recurso à arte: O objetivo passa por utilizar meios ou atividades experienciais, por exemplo, a pintura, a utilização de argila, dramatizações, para facilitar a vivência dos adolescentes sobre os processos-chaves da flexibilidade psicológica. O programa, em formato grupal, mas também pode ser adaptado para uso individual, é dirigido a adolescentes.

SchoolACT - Intervenção breve (para professores e profissionais no contexto escolar – 4 sessões): Tendo em consideração a evidência sobre os níveis de stress, burnout e ansiedade na comunidade docente, importa, portanto, identificar estratégias eficazes de promoção do bem-estar docente. Assim o SchoolACT tem como objetivo disponibilizar um conjunto de estratégias de autocuidado baseadas na atenção plena e na flexibilidade psicológica, para que os docentes possam a cuidar melhor de si mesmos e a reduzir o impacto físico e emocional do stress, burnout e menor sofrimento psicológico e, conseqüentemente, uma melhoria na capacidade de

resposta aos comportamentos dos alunos.

Saúde Psicológica e Bem-estar | Observatório de Saúde Psicológica e Bem-estar

Decorrente dos impactos da pandemia COVID-19, encontra-se em curso, numa parceria com a Direção-Geral da Educação, Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, Plano Nacional de Promoção do Sucesso Escolar, Ordem dos Psicólogos Portugueses e Fundação Calouste Gulbenkian, o estudo **“Saúde Psicológica e Bem-estar | Observatório de Saúde Psicológica e Bem-estar: Monitorização e Ação”** (Matos et al., 2022) (<https://www.dge.mec.pt/noticias/observatorio-escolar-monitorizacao-e-acao-saude-psicologica-e-bem-estar>);). Deste trabalho inicial que permitiu: (i) conhecer o panorama da saúde psicológica e bem-estar das crianças e adolescentes em idade escolar (do pré-escolar ao 12º ano); (ii) dos seus educadores/ professores enquanto indicadores do bem-estar do ecossistema escolar; e (iii) elaborar recomendações intervenção promotoras da saúde psicológica e do bem-estar, com base nos resultados obtidos, (iv) almeja-se criação e continuidade de um Observatório Escolar.

Referências

- Baltes, P. B. (1997). On the incomplete architecture of human ontogeny: Selection, optimization, and compensation as foundations of developmental theory. *American Psychologist*, 52, 366- 380.
- Bandura, A. (1998). Exploration of serendipitous determinants of life paths. *Psychological Inquiry*, 9, 95-99.
- Benson, P. L. (1997). *All kids are our kids: What communities must do to raise caring and responsible children and adolescents*. Jossey-Bass.
- Benson, P. L. (2003). Developmental assets and asset-building community: Conceptual and empirical foundations. In R. Lerner, P. L. Benson (Eds.), *Developmental Assets and Asset-Building Communities: Implications for Research, Policy, and Practice* (pp. 19-43). Kluwer Academic/Plenum.
- Benson, P. L. (2007). Developmental assets: an overview of theory, research and practice. In R. M. Lerner, & R. K. Silbereisen (Eds.), *Approaches to Positive Youth Development* (pp. 33-58). Sage.
- Bonell, C., Hinds, K., Dickson, K., Thomas, J., Fletcher, A., Murphy, S., Melendez-Torres, G.J., Bonell, C., & Campbell, R. (2016). What is positive youth development and how might it reduce substance use and violence? A systematic review and synthesis of theoretical literature. *BMC Public Health*, 16, 135. <https://doi.org/10.1186/s12889-016-2817-3>
- Branquinho, C., Kelly, C., Arevalo, L., Santos, A., & Matos, M. G. (2020). “Hey, we also have something to say”: a qualitative study of Portuguese adolescents’ and

- young people's experiences under COVID-19. *Journal of Community Psychology*, 48(8), 2740-2752. <https://doi.org/10.1002/jcop.22453>
- Branquinho, C., Silva, S., Santos, J., Sousa Martins, I., Gonçalves, C., Gaspar, T., & Matos, M. G. (2021). *Dream Teens powered by Jovem Cascais*. Projeto Aventura Social.
- Cerqueira, A., Guedes, F. B., Raimundo, M., Barata, M., Sousa, S. B., Guerreiro, V., & Gaspar, T. (2020). *Projeto Aventura Artemoção em Cascais*. Aventura Social – Associação.
- Cerqueira, A., Guedes, F. B., Raimundo, M., Ramos, M., Moraes, B., & Gaspar, T. (2022). Projeto #BeTheChange. Aventura Social – Associação.
- Eccles, J., & Gootman, J., (Eds.) (2002). *Community Programs to Promote Youth Development*. National Academies Press.
- Geldhof, G. J., Bowers, E.P., Gestsdóttir, S., Napolitano, C. M., Schmid, K., & Lerner, R. M. (2014). Self-regulation across Adolescence: Exploring the structure of Selection, Optimization and Compensation. *Journal of Research on Adolescence*, 24, 1-15. <https://doi.org/10.1111/jora.12131>
- Gordon, R. (1987). An operational classification of disease prevention. In J. A. Steinberg, & M. M. Silverman (Eds.), *Preventing mental disorders* (pp. 20-26). Department of Health and Human Services.
- Guedes, F. B., Cerqueira, A., Raimundo, M., Barata, M., Sousa, S. B., & Gaspar, T. (2020). *Projeto InterAjuda*. Aventura Social – Associação.
- Hayes, S. C., Strosahl, K. D., & Wilson, K. G. (2012). *Acceptance and commitment therapy: the process and practice of mindful change*. Guilford.
- Kia-Keating, M., Dowdy, E., Morgan, M., & Noam, G. (2010). Protecting and Promoting: An Integrative Conceptual Model for Healthy Development of Adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 48, 220-228. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2010.08.006>
- Kozina, A. (Ed.) (2020). *Social, emotional and intercultural competencies for inclusive school environments across Europe - Relationships matter*. https://www.verlagdrkovac.de/volltexte/11406/11406_Kozina%20ED%20-%20Social%20emotional%20and%20intercultural%20competencies%20for%20inclusive%20school%20environments%20across%20Europe.pdf
- Lerner, J. V., Bowers, E. P., Minor, K., Boyd, M. J., Mueller, M. K., Schmid, K. L., Napolitano, C. M., Lewin-Bizan, S., & Lerner, R. M. (2013). Positive youth development: Processes, philosophies, and programs. In R. M. Lerner, M. A., Easterbrooks, & J. Mistry (Eds.), *Handbook of Psychology, Volume 6: Developmental Psychology* (2nd Ed.) (pp. 365-392). Editor-in-chief: I.B. Weiner. Wiley.
- Lerner, R. M., Lerner, J. V., Lewin-Bizan, S., Bowers, E. P., Minor, K., Boyd, M. J., Mueller, M. K., Schmid, K. L., & Napolitano, C. M. (2011). Positive youth

- development: Processes, programs and problematics. *Journal of Youth Development*, 6(3), 41-64.
- Lerner, R. M., Lerner, J. V., von Eye, A., Bowers, E. P., & Lewin-Bizan, S. (2011). Individual and contextual bases of thriving in adolescence: A view of the issues. *Journal of Adolescence*, 34, 1107–14.
- Lerner, J. V., Phelps, E., Forman, Y., & Bowers, E. P. (2009). Positive youth development. In R. M. Lerner, L. Steinberg, R. M. Lerner, L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology, Volume 1: Individual bases of adolescent development (3rd Ed.)* (pp. 524-558). John Wiley & Sons Inc.
- Magalhães, C., Carraça, B., Gonçalves, J., & Gaspar de Matos, M (2021). Mental health literacy, psychological inflexibility and fear of compassion: roles and associations with depression and anxiety in adolescence. In E. Brauer (Ed). *Psychological distress: current perspectives and challenges* (pp. 203-228). Nova Science Publisher.
- Matos, M. G. (2021). *Adolescentes*. Oficina do Livro. Leya
- Matos, M. G. (2020a). *Adolescentes, suas vidas, seu futuro*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Matos, M. G., & Branquinho, C. (Coord.) (2020). *Dream Teens: Um projeto onde as ideias ganham Voz*. Novas Edições Académicas.
- Matos, M. G., & Branquinho, C. (2021). *#GeraçõesComVoz: a visão dos jovens na justiça Intergeracional*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Matos, M. G., Branquinho, C., Noronha, C., Moraes, B., Santos, O., Carvalho, M., Simões, C., Marques, A., Tomé, G., Guedes, F. B., Cerqueira, A., Francisco, R., & Gaspar, T. (com colaboração Ordem dos Psicólogos Portugueses e Fundação Calouste Gulbenkian) (2022). *Saúde Psicológica e Bem-estar | Observatório de Saúde Psicológica e Bem-estar: Monitorização e Ação*. Direção-Geral da Educação & Direção-Geral da Estatística da Educação e Ciência.
- Matos, M. G. (Coord.) (2015). *Adolescentes em navegação segura por águas desconhecidas*. Coisas de Ler.
- Matos, M. G. (Ed.) (2005). *Comunicação, gestão de conflitos e saúde na escola*. CDI – Faculdade de Motricidade Humana.
- Matos, M. G. (2020b). *É mesmo Importante?*. Ordem dos Psicólogos Portugueses.
- Matos, M. G., & Equipa Aventura Social (2018). *A saúde dos adolescentes portugueses após a recessão. Relatório do estudo Health Behaviour in School Aged Children (HBSC) em 2018* (ebook). http://aventurasocial.com/publicacoes/publicacao_1545534554.pdf
- Matos, M. G., & Equipa Aventura Social (2020). *Estudo Health Behaviour in School Aged Children (HBSC/OMS) Internacional 2018* (ebook). http://aventurasocial.com/arquivo/1589841620_HBSC%20Internacional%202020.pdf

- Matos, M. G., Guedes, F. B., Tomé, G., Reis, M., Cerqueira, A., Branquinho, C., & Gaspar, T. (2021). Comportamento e saúde dos adolescentes do Concelho de Vila Nova de Famalicão – Relatório do estudo. https://issuu.com/municipiodefamalicao/docs/relatorio_saude_adol/1
- Matos, M. G., Kleszczewska, D., Gaspar, T., Dzielska, A., Branquinho, C., Michalska, A., & Mazur, J. (2021). Making the best out of youth—The Improve the Youth project. *Journal of Community Psychology*, *49*(6), 2071-2085. <https://doi.org/10.1002/jcop.22532>
- Matos, M. G., Simões, C., Camacho, I., Reis, M., & Equipa Aventura Social (2015). *A saúde dos adolescentes portugueses em tempos de recessão – Dados nacionais do estudo HBSC de 2014*. http://aventurasocial.com/arquivo/1437158618_RELATORIO%20HBSC%202014e.pdf
- Matos, M. G., Simões, C., Tomé, G., Camacho, I., Ferreira, M., Ramiro, L., Reis, M., Gaspar, T., Veloso, S., Loureiro, N., Borges, A., Diniz, J. A., & Equipa Aventura Social (2015). *A saúde dos adolescentes portugueses – Relatório do estudo HBSC de 2010*. http://aventurasocial.com/arquivo/1334762276_Relatorio_HBSC_2010_PDF_Finalissimo.pdf
- Michie, S., van Stralen, M. M., & West, R. (2011). The behaviour change wheel: A new method for characterising and designing behaviour change interventions. *Implementation Science: IS*, *6*, 42-42. <https://doi.org/10.1186/1748-5908-6-42>.
- Morgan, A., Davies, M., & Ziglio, E. (2010). *Health Assets in a Global Context: Theory, Methods, Action*. Springer.
- Napolitano, C. (2013). More than just a simple twist of fate: serendipitous relations in developmental science. *Human development*, *56*, 291-318.
- Ramos, M., Cerqueira, A., Santo, A., Guedes, F. B., Fernandes, M., Raimundo, M., & Gaspar, T. (2018). *Aventura Social Intercultural – E6G – Projeto de Intervenção Comunitária*. Aventura Social – Associação.
- Reis, M., Ramiro, L., Gomez-Baya, D., & Matos, M.G. (2018). The Promotion of Healthy Universities: A Systematic Review. *CPQ Women and Child Health*, *1*(3), 01-15. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/37766/1/Promotion_healthy_universities.pdf
- Reis, M., Ramiro, L., & Matos, M. G. (2021). The impact of intervention program on health behaviours and socioemotional skills among Portuguese college students. *Problems of Psychology in the 21st Century*, *15*(2), 00-00. <https://doi.org/10.33225/ppc/21.15.00>
- Reis, M., Ramiro, L., & Matos, M. G. (2019). Worries, Mental and Emotional health difficulties of Portuguese University Students. *Advances in Social Sciences Research Journal*, *6*(7) 558-569. <https://doi.org/10.14738/assrj.67.6818>.

- Reis, M., Ramiro, L., Tomé, G., Branquinho, C., Gomez-Baya, D., Gaspar, T., & Matos, M. G. (2020). How social connection helps promote mental health and positive human development in college students in Portugal? – Data from the national HBSC/JUnP. *EREBEA – Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, *10*, 129-146. <http://dx.doi.org/10.33776/erebea.v10i0.4956>
- Small, S., & Memmo, M. (2004). Contemporary Models of Youth Development and Problem Prevention: Toward an Integration of Terms, Concepts, and Models. *Family Relations*, *53*, 3-11. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2004.00002.x>
- Tomé, G., Camacho, I., Gomes, P., Matos, M. G. (2020). *Promoção da Saúde Mental em Contexto Escolar – Da Teoria à Prática*. Novas Edições Acadêmicas.
- Tomé, G., Matos, M. G., Camacho, I., & Gomes, P. (2019). Promoting Wellbeing and Mental Health in Adolescents. *Cientific Journal of Neurology*, *1*(1), 2-7.
- Tomé, G., Matos, M. G., Camacho, I., Gomes, P., Reis, M., & Branquinho, C. (2018). Mental Health Promotion in School Context – Validation of the ES'COOL Scale for Teachers. *Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences*, *2*:1009.
- Tomé, G., Matos, M. G., Gomes, P., Camacho, I., & Gaspar, T. (2017). Promoção da Saúde Mental nas Escolas – Projeto ES'COOL. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente/Journal of Child and Adolescent Psychology*, *8*(1), 173-184.

Programas de Parentalidade no Brasil: Evidências Científicas e Políticas Públicas

Elisa Rachel Pisani Altafim¹, Maria Beatriz Martins Linhares²

altafim.elisa@gmail.com, linhares@fmrp.usp.br

¹ Programa de Pós-graduação em Saúde Mental da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo

² Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo

Resumo

O presente capítulo aborda o tema da parentalidade e sua relevância para o desenvolvimento das crianças, focalizando a relevância dos programas de parentalidade baseados em evidências científicas e a implementação no contexto de políticas públicas. Dois exemplos de programas para fortalecimento da parentalidade implementados no contexto brasileiro são abordados, a saber: ACT - Para Educar Crianças em Ambientes Seguros e Fortalecendo Laços. Alguns conceitos da literatura são destacados pela sua relevância no processo de implementação de programas em políticas públicas, a saber: monitoramento e avaliação dos programas e teoria da mudança dos programas. Aspectos de políticas, leis e programas e serviços existentes são relevantes para a compreensão dos recursos e desafios de uma implementação de programas no âmbito dos serviços públicos.

Palavras-chave: Parentalidade; Intervenção; Prevenção; Políticas Públicas

1. A relevância da Parentalidade no desenvolvimento das crianças

De acordo com o modelo do “*Nurturing Care*” para que as crianças tenham um desenvolvimento adequado precisam de um ambiente com cuidadores que garantam a saúde, nutrição, proteção e que ofereçam oportunidades de aprendizado e estimulação por meio de interações responsivas (World Health Organization et al., 2018). Para tanto, os pais e cuidadores precisam oferecer um ambiente nutridor para que a criança se sinta segura emocionalmente, financeiramente e socialmente.

Nesse sentido, a parentalidade positiva se refere aos comportamentos parentais acolhedores, estimulantes, não violentos e que promovem reconhecimento e orientações com o estabelecimento de limites para fortalecer o pleno desenvolvimento das crianças (Council of Europe - Committee of Ministers Recommendation, 2006). Os comportamentos parentais positivos envolvem cuidar, proteger e guiar a criança para a trajetória até a maturidade, com investimento e compromisso (Brooks, 2013). Na parentalidade positiva, os cuidadores estimulam o desenvolvimento das crianças por meio do afeto, ensino e demonstração de modelos, oferecendo oportunidades de aprendizagem para a criança (Altafim & Linhares, 2022). A parentalidade negativa, por sua vez, é identificada em práticas disciplinares coercitivas, punitivas e violentas (Cuartas et al., 2021). Essas práticas negativas que envolvem a negligência e maus-tratos na infância têm um impacto negativo a curto, médio e longo prazo na saúde mental e nas práticas parentais futuras, caracterizando um ciclo intergeracional da violência (Lotto et al., 2021). Esses ciclos de violência podem ser quebrados por meio dos programas de parentalidade que demonstram efeitos para melhorar as práticas parentais positivas e reduzir as negativas, com impacto também na diminuição dos problemas de comportamento das crianças (Altafim & Linhares, 2016; Branco et al., 2021).

De acordo com Shonkoff (2020), três princípios têm sido reconhecidos como essenciais para embasar ações de mudanças na promoção do desenvolvimento e aprendizagem das crianças, a saber: (a) apoiar relacionamentos responsivos entre crianças e adultos importantes em suas vidas; (b) fortalecer habilidades essenciais para a vida; (c) reduzir as fontes de estresse na vida das crianças e famílias. O autor ressalta que existem diferentes ações e focos a serem considerados nos níveis individual, dos serviços e social. No nível individual, as intervenções podem se concentrar no desenvolvimento de habilidades direcionadas para crianças, pais e professores. No nível de serviços, as práticas podem se concentrar nas relações para a promoção do desenvolvimento saudável, apoio parental e produtividade econômica. No nível sistêmico ou social, as políticas podem enfatizar a redução de fontes de estresse que criam desafios ao longo da vida para as crianças e dificultam que os adultos prosperem como pais, ou em seus papéis como educadores ou outros profissionais (Shonkoff, 2020).

Em 2016, 10 agências, incluindo a Organização Mundial da Saúde, colaboraram para desenvolver o modelo INSPIRE, que se configura como um pacote de sete estratégias chaves para acabar com a violência contra crianças mundialmente, a saber: implementação e reforço das leis; normas e valores; promover ambientes seguros; suporte aos pais e cuidadores; fortalecimento econômico; resposta de serviços de atenção e apoio; educação e habilidades de vida (World Health Organization, 2018). Para oferecer o apoio e suporte aos pais o INSPIRE recomenda a realização de programas de parentalidade. Nesses programas, os pais são orientados sobre o

desenvolvimento das crianças e sobre estratégias e práticas educativas positivas de comunicação e de disciplina, que não envolvem o uso da violência

Os programas de parentalidade têm como objetivo apoiar os pais ou cuidadores principais a exercerem o seu papel por meio de uma parentalidade positiva. Esses programas são definidos como um conjunto de atividades ou serviços para fortalecer os conhecimentos, atitudes, habilidades e práticas parentais positivas (UNICEF, 2020). Os programas de parentalidade têm dois objetivos gerais, igualmente importantes e inter-relacionados, a saber: o primeiro com enfoque nos pais que é melhorar a vida, o bem-estar, os conhecimentos, os recursos, estratégias e o cuidado dos pais, e o segundo objetivo (alcançado indiretamente por meio do primeiro objetivo) é melhorar a vida, o bem-estar e o desenvolvimento das crianças (Bornstein et al., 2022).

Os programas de parentalidade podem ser realizados de acordo com uma abordagem universal, ou seja, para todos os pais em um grupo populacional ou direcionados a famílias de alto risco e pais de crianças com riscos identificados no desenvolvimento (Hardcastle et al., 2015). Os programas também possuem diferentes formas de realização tais como visitas domiciliares, encontros em grupo, sessões individuais e com suporte tecnológico.

A literatura tem ressaltado a relevância dos programas de parentalidade utilizarem uma abordagem que valoriza os conhecimentos dos pais e da comunidade e tem como base o que os pais desejam e podem oferecer para seus filhos (Bornstein et al., 2022). Nessa abordagem os pais e cuidadores são envolvidos nos programas como parceiros ativos, em vez de receptores passivos de informações.

Muitos programas de parentalidade são elaborados no contexto acadêmico com o envolvimento de pesquisadores e profissionais e após a elaboração são avaliados por meio de pesquisas em que os próprios pesquisadores aplicam ou supervisionam a intervenção para um número limitado de participantes. Após esse processo, quando os programas atingem um nível de evidência científica com indicadores de eficácia, o programa pode avançar para ser implementado no “mundo real”, ou seja, por profissionais que atuam diretamente com a população e em uma escala maior, sem ter o controle dos pesquisadores na implementação (Altafim & Linhares, 2022).

No entanto, em muitas comunidades, principalmente nos países de média e baixa renda, os recursos são limitados, o que dificulta a implementação em larga escala dos programas, mesmo que exista a necessidade (Britto et al., 2022). De acordo com os autores no planejamento para colocar em escala e ampliar a implementação dos programas, pode ser produtivo considerar os recursos presentes nas comunidades, tais como os recursos financeiros e recursos humanos, tais como profissionais que atuam na comunidade.

2. Dois exemplos de programas de parentalidade implementados no contexto brasileiro

O presente capítulo irá discutir e apresentar a trajetória de dois programas de parentalidade que possuem evidências científicas de promoção da parentalidade positiva implementados no contexto brasileiro: o Programa ACT para Educar Crianças em Ambientes Seguros (Silva, 2011) e o Programa Fortalecendo Laços (Linhares et al., 2022). Ambos os programas podem ser utilizados como estratégias a serem incorporados na qualificação de programas, serviços e políticas voltadas para a primeira infância existentes no âmbito das políticas públicas. Ambos os programas têm uma característica central de intervenção preventiva universal, que podem ser de forma flexível implementados em diferentes contextos da saúde, educação e proteção social orientados para a primeira infância.

2.1 Programa ACT Para Educar Crianças em Ambientes Seguros

O Programa ACT é um programa de parentalidade e prevenção de violência desenvolvido em 2001 nos Estados Unidos pela Associação Americana de Psicologia (APA) realizado em encontros em grupo com os pais e cuidadores (Silva, 2011). O modelo INSPIRE recomenda o Programa ACT como um dos programas em grupo promissores para a prevenção de violência (World Health Organization, 2018). Esse programa foi projetado para fortalecer as famílias e melhorar ou mudar práticas educativas parentais por meio da disseminação de conhecimentos sobre: a) desenvolvimento infantil; b) prevenção de violência; c) práticas parentais positivas de disciplina e estilos parentais; d) regulação emocional e comportamental (Silva, 2011). No Brasil o primeiro treinamento de facilitadores do Programa ACT ocorreu em 2012 e na sequência iniciaram as pesquisas de adaptação, avaliação dos efeitos e eficácia da intervenção (Altafim & Linhares, 2022). Atualmente o Programa ACT encontra-se em um processo de implementação em larga escala em 24 municípios do Estado do Ceará, em serviços vinculado a políticas estaduais de primeira infância, como o programa de transferência de renda Cartão Mais Infância (Altafim & Linhares, 2022). Esse projeto de larga escala denominado de “Programa de intervenção baseado em evidência científica com enfoque na Parentalidade Positiva e Prevenção de violência contra crianças: Formação, Nucleação e Pesquisa” (Altafim & Linhares, 2020) integra uma Coalizão no Estado do Ceará entre o governo do Estado, as prefeituras e três fundações financiadoras (Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Bernard van Leer e Porticus) para a realização de diferentes iniciativas, na área da primeira infância.

2.2 Programa Fortalecendo Laços

O programa Fortalecendo Laços (*Strengthening Bonds Program*) de *video-feedback* remoto foi desenvolvido por um grupo de pesquisadoras brasileiras da área do desenvolvimento da criança (Linhares et al., 2020), no contexto do Laboratório de Inovação (iLab) apoiado pelo Núcleo de Ciência pela Infância (NCPI). O programa foi elaborado e avaliado de acordo com a abordagem do IDEAS Impact Framework do Frontiers of Innovation (FOI) do Center on the Developing Child, Harvard University (HCDC). O Fortalecendo Laços é um programa baseado em tecnologia que realiza o envio de vídeos personalizados para os *smartphones* das mães com feedback e orientações sobre a interação materna. No programa são abordados os conceitos de responsividade, reciprocidade e diretividade (Linhares et al., 2022).

O Fortalecendo Laços começou a ser desenvolvido no ano de 2016, a partir de um estudo etnográfico que demonstrou as necessidades das famílias de aprimorar as interações com as crianças com o suporte de tecnologia como o Whatsapp. Após o seu desenvolvimento, o programa passou por diferentes etapas de avaliação e em 2019 foi finalizado um estudo randomizado controlado que avaliou os impactos do programa (Linhares et al., 2022). Atualmente o programa encontra-se em processo de planejamento da avaliação da efetividade com a aplicação por profissionais e preparação para a escala. Recentemente foi desenvolvido um aplicativo de edição dos vídeos que irá facilitar o processo da elaboração dos vídeos personalizados com os *feedbacks* dos facilitadores (Vale et al., 2022).

3. Diretrizes e aprendizados para a implementação de programas vinculados às políticas públicas

Para a implementação dos programas em larga escala vinculados às políticas públicas são necessárias diferentes ações. Serão discutidos abaixo elementos-chave que influenciam na implementação com qualidade dos programas de parentalidade vinculados às políticas públicas, a saber: a) monitoramento e avaliação; b) teoria da mudança. c) políticas, leis, programas e serviços existentes.

3.1 Monitoramento e a avaliação dos programas

O que a literatura refere?

O monitoramento e a avaliação dos programas de parentalidade devem ser guiados por metas e objetivos parentais claramente especificados, uma estrutura clara de monitoramento e avaliação e uma teoria de mudança articulada (UNICEF, 2020). Os formuladores de políticas públicas precisam de resultados confiáveis sobre a implementação dos programas de parentalidade e de prevenção da violência infantil em um “mundo real” que utilize as equipes de profissionais nos serviços.

O monitoramento e identificação de barreiras e fatores que dificultam a implementação pode auxiliar no planejamento e no aprimoramento dos programas de parentalidade. Para ter acesso às barreiras de implementação é necessário a realização de um monitoramento contínuo com ciclos de feedback em que os dados são coletados e aplicados imediatamente para orientar melhorias rápidas na prestação de serviços para superar as dificuldades e enfrentar às necessidades à medida que um programa é ampliado e sustentado (Lansford et al., 2022).

Um estudo identificou que entre as barreiras percebidas pelos facilitadores e coordenadores cinco desafios de implementação tiveram destaque, a saber: a) *motivação*, quando os participantes não demonstram interesse pelo programa ou ficam entediados durante as sessões; b) *engajamento*, quando por exemplo verifica-se uma participação irregular dos participantes ou falta de pontualidade; c) *adaptação*, necessidade de adequar e adaptar os conteúdos a realidade dos participantes, pois os conteúdos podem ser abstratos difíceis de entender; d) *organizacional*, quando existe falta de organização no início do programa, mudança de horário ou local; e) *coordenação com a instituição*, ou seja, falta de coordenação com os profissionais responsáveis pelas famílias, falta de comunicação com a instituição (Álvarez et al., 2018).

Exemplos no contexto brasileiro

O Programa ACT no Brasil, seguiu as diferentes etapas de adaptação e validação para o contexto brasileiro para posteriormente ser implementado vinculado às políticas públicas. Os estudos demonstraram os efeitos do programa para fortalecer a parentalidade positiva, quando implementado por psicólogas vinculadas à universidade, em contextos públicos de saúde e educação com mães de crianças de três a oito anos de idade (Altafim et al., 2016), em escolas públicas e privadas com famílias de diferentes níveis socioeconômicos (Pedro et al., 2017), com mães de crianças que nasceram prematuras (Belotti et al., 2019) e com mães que vivenciaram violência na infância (Altafim, Oliveira, Linhares, 2021). O estudo randomizado controlado com o Programa ACT no Brasil demonstrou a eficácia do programa para aprimorar as práticas parentais de regulação emocional e comportamental, comunicação e disciplina positiva e diminuir os problemas de comportamento externalizantes e internalizantes das crianças (Altafim & Linhares, 2019). Atualmente encontra-se em andamento no estado do Ceará uma avaliação do processo de implementação com delineamento de modelo misto com avaliações quantitativas e qualitativas, incluindo grupos focais com os facilitadores do programa ACT. Além disso, também se encontra em andamento um estudo randomizado controlado com as famílias participantes do Programa ACT. As avaliações e monitoramento constante do processo de implementação possibilitam a realização de ajustes e oferecimento de suporte adequado de acordo com as demandas dos profissionais e municípios.

Em relação ao Programa Fortalecendo Laços após o seu desenvolvimento foi realizado um estudo piloto que demonstrou uma alta aceitabilidade das participantes e resultados preliminares positivos no fortalecimento da parentalidade positiva (Linhares et al., 2019). O estudo randomizado controlado com o Programa Fortalecendo Laços no Brasil demonstrou os efeitos do programa na redução das práticas coercitivas, fortalecimento do senso de competência parental e diminuição dos problemas de comportamento das crianças (Linhares et al., 2022). Atualmente o programa encontra-se em processo de planejamento da avaliação da efetividade com a aplicação por profissionais e preparação para a escala. Recentemente foi desenvolvido um aplicativo de edição dos vídeos que irá facilitar o processo da elaboração dos vídeos personalizados com os feedbacks dos facilitadores (Vale et al., 2022).

3.2 Teoria da Mudança

O que a literatura refere?

Desenvolver um sistema efetivo de implementação de um programa de parentalidade baseado em evidências em nível populacional capaz de modificar as taxas de violência contra as crianças e problemas emocionais e de comportamento das crianças requer uma teoria de mudança integrada (Sanders & Mazzucchelli, 2022).

Os programas de parentalidade precisam ser embasados pela teoria da mudança subjacente ao programa, conteúdo do programa, componentes, direcionamento e amostra e pesquisas para avaliar a eficácia (Bornstein et al., 2022). A Teoria da mudança estabelece os efeitos esperados com a conclusão do programa a médio e longo prazo da intervenção, as estratégias do programa e os potenciais fatores moderadores que podem enfraquecer ou exacerbar os efeitos do programa (Center on the Developing Child, 2017). Os efeitos devem ser medidos e avaliados por meio de questionários e escalas ou observação direta e sistemática do comportamento.

Exemplos no contexto brasileiro

O estudo sobre a teoria da mudança do Programa ACT demonstrou que o Programa ACT tem um efeito direto nas práticas parentais e as reduções nos problemas de comportamento externalizantes e internalizantes das crianças foram mediadas pelas melhorias na regulação emocional e comportamental das mães (Altafim et al., 2021). Também foi verificado que o programa apresentou um maior efeito para as mães de crianças avaliadas com problemas de comportamento no início da intervenção.

A análise da Teoria da Mudança no Programa Fortalecendo Laços demonstrou que o programa tinha um efeito direto no aumento do senso de competência parental e diminuição das práticas coercitivas (Linhares et al., 2022). Verificou-se que o programa apresentou um efeito indireto na diminuição dos problemas de

comportamento das crianças, que foi mediada pela diminuição das práticas coercitivas.

3.3 Políticas, leis, programas e serviços existentes

O que a literatura refere?

Programas de parentalidade baseados em evidências podem fortalecer as políticas públicas existentes para promover o desenvolvimento infantil e prevenir a violência. Os programas de parentalidade podem ser implementados de forma integrada na infraestrutura existente, como em outras ações, programas e serviços existentes na comunidade nas áreas de proteção social, educação e saúde. As populações que vivem em situações de vulnerabilidade psicossocial, como baixo nível socioeconômico e contextos de violência, estão vinculadas às políticas públicas. Assim, a implementação de programas parentais baseados em evidências em contextos psicossociais adversos pode ter uma maior chance de atingir essas populações vulneráveis e reduzir a violência contra crianças.

Ressalta-se que a política e o financiamento são componentes essenciais e que precisam estar vinculados a outros aspectos para garantir uma implementação de qualidade (Lansford et al., 2022). Um dos princípios a serem considerados na implementação dos programas de parentalidade é a avaliação das políticas, leis e ambientes propícios existentes que formam o ecossistema de implementação (Lansford et al., 2022).

A identificação de programas e serviços existentes com objetivos que contemplam os programas é um passo essencial a ser considerado. Assim, deve-se mapear as intervenções existentes que podem apoiar direta ou indiretamente as intervenções parentais (UNICEF, 2020). Dessa forma é possível garantir a sustentabilidade e um menor custo de implementação. Além disso, ao iniciar o processo de transição para a escala recomenda-se envolver o governo e os *stakeholders* desde o início da pesquisa e implementação para a sustentabilidade quando os pesquisadores saem do campo (Lansford et al., 2022). Formuladores de políticas, tomadores de decisão e profissionais precisam estar apropriados e serem capazes de utilizar os princípios científicos para estruturar os serviços para apoiar o desenvolvimento saudável e conseguirem beneficiar um grande número de crianças e as comunidades (Shonkoff, 2020).

Programas de transferência de renda com foco em famílias com filhos tornaram-se ações efetivas de proteção social. Os governos de países de baixa e média renda têm investido em iniciativas de transferência de renda (World Health Organization, 2018). Esses programas geralmente incluem recomendações ou condicionalidades para receber o recurso financeiro, como participar de um programa educativo para fortalecer a parentalidade (Lansford et al., 2022). Os programas de transferências de renda para mulheres associadas a programas de parentalidade demonstraram uma redução nos maus-tratos infantis (World Health Organization,

2018). A implementação de programas de parentalidade baseados em evidências vinculados à transferência de renda é uma grande oportunidade a ser melhor analisada, especialmente em países de baixa e média renda, como o Brasil.

Exemplos no contexto brasileiro

O Brasil tem avançado no sentido de estabelecer leis que promovam garantias de direitos para o desenvolvimento saudável das crianças com proteção e sem violência. O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990, da Constituição Federal do Brasil) se constitui de um conjunto de leis que atuam como mecanismo de proteção de crianças e adolescentes. Em 2014, foi sancionada uma lei no Brasil, incorporada ao ECA, que proíbe expressamente a punição física e outros tratamentos cruéis ou degradantes das crianças onde quer que estejam e quem quer que seja o perpetrador (Lei Federal Brasileira No. 13.010 de 26 de junho de 2014). Essa lei estabelece ainda que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão atuar de forma articulada na elaboração de políticas públicas e na execução de ações destinadas a coibir o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante e difundir formas não violentas de educação de crianças e de adolescentes. Outra lei voltada para a infância é o "Marco Legal da Primeira Infância" que estabelece princípios e diretrizes para a formulação e implementação de políticas públicas, voltadas para os primeiros seis anos da vida da criança, especialmente para as crianças em situação de vulnerabilidade (Lei Federal Brasileira No. 13.257 de 08 de março de 2016). Essas duas leis brasileiras mencionam que as políticas públicas devem realizar programas de parentalidade. De acordo com o Marco Legal da Primeira Infância devem ser realizados, no âmbito das políticas públicas, programas de orientação para as famílias, para melhorar as relações afetivas e estimular o desenvolvimento integral da criança (Lei Federal Brasileira No. 13.257 de 08 de março de 2016). A Lei Menino Bernardo, aponta para o incentivo a políticas públicas como programas para pais, a fim de orientá-los sobre práticas educativas positivas (Lei Federal Brasileira No. 13.010 de 26 de junho de 2014). Desta forma, justifica-se o investimento em programas educativos baseados em evidência científica para que os profissionais orientem as famílias no exercício da parentalidade saudável e na prevenção da violência contra as crianças.

Na implementação do Programa ACT no Estado do Ceará foram realizadas diferentes ações na identificação dos programas, políticas e serviços existentes que o ACT poderia ser vinculado. Apesar dos altos níveis de pobreza, o Ceará é um estado com engajamento político em ações voltadas para desenvolvimento da primeira infância (DPI), com infraestrutura existente com possibilidade de expandir, implementar e avaliar os serviços.

Primeiramente foi identificado que o Governo do Estado do Ceará possuía objetivos estratégicos na área da primeira infância, sendo dois deles vinculados ao Programa ACT: 1) Redução da violência doméstica contra a criança; 2) Ampliação do

percentual de crianças das famílias mais vulneráveis em atividades de estimulação integral. Ressalta-se que uma pesquisa realizada no Estado do Ceará havia demonstrado que 49% dos 7.038 cuidadores entrevistados relataram que acreditavam ser necessário o uso de palmadas para educar as crianças (Venancio et al., 2021). Dessa forma, o ACT foi apresentado para os gestores estaduais como uma estratégia para apoiá-los nos objetivos estratégicos. Essa apresentação foi realizada no contexto da coalizão de iniciativas na área da primeira infância, uma parceria entre o Governo do Estado do Ceará com organizações do terceiro setor (Santana et al., 2022).

Após diversas conversas e discussões com o governo do Estado verificou-se que o Programa ACT poderia ser vinculado aos programas e serviços existentes da área de Proteção Social e ao programa de transferência de renda Cartão Mais Infância Ceará (CMIC). Nesse sentido, o programa foi vinculado à Secretária da Proteção Social, Justiça, Cidadania, Mulheres e Direitos Humanos – SPS e ao Programa Mais Infância Ceará. O programa multissetorial “Mais Infância Ceará” oferece atualmente uma série de serviços integrados de DPI a famílias vulneráveis com crianças de 0 a 6 anos, incluindo o seguinte: visitas domiciliares e reuniões de grupo; espaços públicos amigos da criança; transferência de renda.

Considerações Finais

Intervenções centradas na parentalidade necessitam da análise dos efeitos no fortalecimento da parentalidade positiva e prevenção de violência contra crianças, assim como a análise do processo de implementação do programa no contexto de políticas públicas. Além das evidências científicas, que validam um programa, é necessário examinar a efetividade de sua implementação no “mundo real” com os profissionais da linha de frente dos serviços aplicando o programa. A formação adequada de profissionais, a nucleação de equipes locais qualificadas e o monitoramento e avaliação da implementação dos programas são componentes essenciais para se atingir a escalabilidade e sustentabilidade de um programa no contexto de serviços públicos de atendimento a populações com vulnerabilidades psicossociais.

Referências

- Altafim, E. R. P., Pedro, M. E. A., & Linhares, M. B. M. (2016). Effectiveness of ACT Raising Safe Kids parenting program in a developing country. *Children and Youth Services Review, 70*, 315–323. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.09.038>.
- Altafim, E. R. P., & Linhares, M. B. M. (2019). Preventive intervention for strengthening effective parenting practices: A randomized controlled trial. *Journal of Applied Developmental Psychology, 62*, 160-172.
- Altafim, E. R. P., & Linhares, M. B. M. (2020). *Programa de intervenção baseado em evidência científica com enfoque na Parentalidade Positiva e Prevenção de*

violência contra crianças: Formação, nucleação e pesquisa. Santo André: Instituto Para Valorização da Educação e da Pesquisa no Estado de São Paulo – IVEPESP.

- Altafim, E. R. P., & Linhares, M. B. M. (2022). Programa de parentalidade: Da evidência científica para a implementação em escala. *Revista Brasileira de Avaliação, 11*(3 spe), 1-11.
- Altafim, E. R. P., McCoy, D. C., & Linhares, M. B. M. (2021). Unpacking the impacts of a universal parenting program on child behavior. *Child Development, 92*(2), 626-637.
- Altafim, E. R. P., Oliveira, R. C., & Linhares, M. B. M. (2021). Maternal History of Childhood Violence in the Context of a Parenting Program. *Journal of Child and Family Studies, 30*(1), 230-242.
- Alvarez, M., Rodrigo, M. J., & Byrne, S. (2018). What implementation components predict positive outcomes in a parenting program?. *Research on Social Work Practice, 28*(2), 173-187.
- Belotti, F., Altafim, E. R. P., & Linhares, M. B. M. (2019). Feasibility study of a preventive parenting program with mothers of children born preterm. *Children and Youth Services Review, 104*526.
- Cuartas, J., Weissman, D. G., Sheridan, M. A., Lengua, L., & McLaughlin, K. A. (2021). Corporal punishment and elevated neural response to threat in children. *Child development, 92*(3), 821-832.
- Bornstein, M. H., Kotler, J. A., & Lansford, J. E. (2022). The Future of Parenting Programs: An Introduction. *Parenting, 22*(3), 189-200.
- Branco, M. S. S., Altafim, E. R. P., & Linhares, M. B. M. (2022). Universal intervention to strengthen parenting and prevent child maltreatment: Updated systematic review. *Trauma, Violence, & Abuse, 23*(5), 1658-1676.
- Britto, P. R., Bradley, R. H., Yoshikawa, H., Ponguta, L. A., Richter, L., & Kotler, J. A. (2022). The Future of Parenting Programs: III Uptake and Scale. *Parenting, 22*(3), 258-275.
- Brooks, J. B. (2013). Parenting is a process. In *The process of parenting* (9th ed., pp. 2-32). New York, NY: McGraw Hill.
- Center on the Developing Child, Harvard University. (2017). IDEAS Impact Framework components. <https://developingchild.harvard.edu/innovation-application/innovation-approach/components/>
- Council of Europe, Committee of Ministers Recommendation (2006). *19 on policy to support positive parenting.* <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=1073507&Site=CM>.
- Hardcastle, K. A., Bellis, M. A., Hughes, K., & Sethi, D. (2015). *Implementing child maltreatment prevention programmes: What the experts say.* Copenhagen, Denmark: World Health

Organization.http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0009/289602/Matreatment_web.pdf?ua=1

- Lansford, J. E., Betancourt, T. S., Boller, K., Popp, J., Pisani Altafim, E. R., Attanasio, O., & Raghavan, C. (2022). The Future of Parenting Programs: II Implementation. *Parenting, 22*(3), 235-257.
- Lei Nº. 8.069, de 13 de julho de 1990. (1990, 16 de julho). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União, seção 1*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm.
- Lei No. 13.010, de 26 de junho de 2014. (2014, 27 de junho). Altera a Lei No. 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), para estabelecer o direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigos físicos ou de tratamento cruel ou degradante, e altera a Lei No. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União, seção 1*. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13010.htm
- Lei No. 13.257, de 8 de março de 2016. (2016, 9 de março). Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. *Diário Oficial da União, seção 1*. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13257.htm
- Linhares, M. B. M. (2015). Família e desenvolvimento na primeira infância: processos de autorregulação, resiliência e socialização de crianças pequenas. In Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (Ed.), *Fundamentos da família como promotora do desenvolvimento infantil: parentalidade em foco*. (pp. 70-82). Fundação Maria Cecília Souto Vidigal.
- Linhares, M. B. M., Altafim, E. R. P., Gaspardo, C. M., & Oliveira, R. C. (2019). *Strengthening bonds: Promoting mother-child positive interactions in adverse contexts*. Poster presentation. Biennial Meeting of the Society Research of Child Development, Baltimore, USA.
- Linhares, M. B. M., Altafim, E. R. P., Gaspardo, C. M., & Oliveira, R. C. (2020). Promoção de interações positivas entre mães e crianças utilizando a estratégia de vídeo coaching. In S. R. F., Enumo, T. L. Dias, & F. P. Ramos (Eds.), *Intervenções psicológicas promotoras do desenvolvimento e saúde na infância e adolescência* (pp. 265-286). Editora Appris.
- Linhares, M. B. M., Altafim, E. R., de Oliveira, R. C., & Gaspardo, C. M. (2022). A personalized remote video-feedback universal parenting program: a randomized controlled trial. *Psychosocial Intervention, 31*(1), 21-32.

- Lotto, C. R., Altafim, E. R. P., & Linhares, M. B. M. (2021). Maternal history of childhood adversities and later negative parenting: a systematic review. *Trauma, Violence & Abuse, 3*, 1-22.
- Pedro, M. E. A., Altafim, E. R. P., & Linhares, M. B. M. (2017). ACT Raising Safe Kids Program to promote positive maternal parenting practices in different socioeconomic contexts. *Psychosocial Intervention, 26*, 63-72. <https://doi.org/10.1016/j.psi.2016.10.003>
- Sanders, M. R., & Mazzucchelli, T. G. (2022). Mechanisms of change in population-based parenting interventions for children and adolescents. *Journal of clinical child & adolescent psychology, 51*(3), 277-294. <https://doi.org/10.1080/15374416.2022.2025598>
- Santana, O. M. M. L., Gomes, L. G. A., Soares, M. D. A., Leite, M.O.T., Oliveira A.G.L.S. (2022) *Mais Infância Ceará: de programa à política pública permanente*. SEDUC. <https://www.ceara.gov.br/wp-content/uploads/2022/03/Livro-Mais-Infancia-DIGITAL.pdf>
- Shonkoff, J. P. (2020). Making Developmental Science Accessible, Usable, and a Catalyst for Innovation. *Applied Developmental Science, 24*(1), 37-42.
- Silva, J. (2011). *Programa ACT para Educar Crianças em Ambientes Seguros, Manual do Facilitador e Guia de Avaliação*. American Psychological Association.
- United Nations Children's Fund [UNICEF]. (2020). Designing parenting programmes for violence prevention: A guidance note. *UNICEF: New York, NY, USA*.
- Vale, R. E.D., Altafim, R.A.P; Altafim, E.R.P., & Linhares, M.B.M. (2022, no prelo). Aplicativo para produção de vídeos em smartphone com foco em video coaching. *Comunicações em Informática*.
- Venancio, S. I., Teixeira, J. A., de Bortoli, M. C., & Bernal, R. T. I. (2022). Factors associated with early childhood development in municipalities of Ceará, Brazil: a hierarchical model of contexts, environments, and nurturing care domains in a cross-sectional study. *The Lancet Regional Health-Americas, 5*, 100139.
- World Health Organization – WHO. (2018). *INSPIRE Handbook: Action for implementing the seven strategies for ending violence against children*. WHO.
- World Health Organization, UNICEF., World Bank Group (2018). *Nurturing Care for Early Childhood Development: A framework for helping children survive and thrive to transform health and human potential*. WHO

O Papel do Voluntariado Jovem nas Motivações e Desenvolvimento de Competências Pessoais e Sociais

Dário Gomes¹, Cátia Magalhães², & Paula Xavier³, M. J. Amante³, Susana Fonseca³
dariogomes@aesct.pt; cmagalhães@esev.ipv.pt; paulaxavier@esev.ipv.pt;
majoa@esev.ipv.pt; sfonseca@esev.ipv.pt

¹ Agrupamento de Escolas de Santa Cruz da Trapa; Mestrado em Intervenção Psicossocial com Crianças e Jovens em Risco, ESEV-IPV

² ESEV-IPV; CI&DEI; ISAMB

³ ESEV-IPV; CI&DEI

Resumo

No século XXI tem-se constatado uma enorme expansão do voluntariado internacional. Para a Comissão Europeia, o voluntariado é entendido como uma expressão fundamental de participação cívica e de democracia, que pode contribuir fortemente para a coesão social ao fomentar a prática de valores europeus como a solidariedade e a não discriminação entre os jovens e a sociedade (Jardim & Silva, 2016). Deste modo, o Serviço Voluntário Europeu (SVE) tem vindo a constituir-se como um dos programas de voluntariado juvenil mais comum na Europa. A literatura tem vindo a evidenciar que a prática do voluntariado surge como uma oportunidade significativa para os jovens desenvolverem competências pessoais e sociais fundamentais para um desenvolvimento mais saudável. Neste contexto, surge o presente trabalho que tem como objetivo principal analisar as perspetivas dos jovens sobre as implicações da participação em projetos do SVE ao nível das suas competências pessoais e sociais. O estudo, de natureza exploratória e misto, teve a participação de 46 jovens, com idades compreendidas entre os 20 e os 30 anos de idade ($M=24.96$; $DP=2.68$), que preencheram um protocolo de investigação construído de acordo com os objetivos do estudo. Os participantes concordam bastante que a sua experiência de voluntariado contribuiu para a melhoria de competências linguísticas, a aquisição de competências pessoais e sociais, bem como para se sentirem mais felizes e terem a oportunidade de conhecerem novas pessoas. Por intermédio da análise quantitativa verificou-se que existe uma relação entre as motivações dos jovens para o voluntariado e a aquisição de competências pessoais e sociais. Por fim, os jovens consideraram que a sua experiência de voluntariado contribuiu bastante para alguma mudança na forma como passaram a encarar a vida e na alteração de comportamentos, principalmente, relacionados com autorreflexão, relacionamento interpessoal, assim como para uma melhoria ao nível das suas competências de cidadania e de participação ativa.

Palavras-chave: jovens, voluntariado, motivações, promoção de competências pessoais e sociais.

Introdução

A adolescência e a juventude representam um período vital e crítico no processo de socialização de todo o indivíduo. Representa, em si, uma etapa em que os comportamentos, atitudes e as aprendizagens (cognitivas, emocionais e comportamentais) são fundamentais nas configurações da vida em sociedade e na forma como os jovens perspetivam o seu futuro (Martins & Simões, 2019). Face aos riscos associados torna-se imperativo encontrar respostas superadoras, reparadoras e, até, preventivas dos desvios e obstáculos com que os jovens se deparam no seu processo de desenvolvimento. O que só é possível através de uma compreensão holística e aprofundada da realidade. Para tal, emerge a necessidade de se reconhecerem novas formas de intervenção orientadas para a solução do problema. Por sua vez, a fugacidade das alterações das sociedades contemporâneas, também nos exigem um olhar atento, reconhecendo que as preocupações com os jovens não terminam na idade cronológica da adolescência.

A literatura tem vindo a apontar a importância do voluntariado, não apenas por se tratar de uma atividade reconhecida e valorizada pela União Europeia (UE), mas também por ser, principalmente, um fenómeno e uma ferramenta utilizada pelas sociedades de cariz humanista para estimular a participação cívica, enquanto sensibiliza para a importância de se viver numa sociedade inclusiva e responsável (Santos & Bonito, 2010; Serapioni et al., 2013). Também têm sido descritos os benefícios positivos inerentes à atividade de voluntariado, nomeadamente: (a) promoção da saúde através do aumento de recursos sociais; (b) o voluntariado em si, na medida em que produz benefícios superiores e adicionais quando comparado com outras atividades sociais, conduzindo a um sentimento de significado; (c) o voluntariado como combate a sentimentos menos positivos que poderão ter implicações a nível da saúde do indivíduo (Haski-Leventhal & Bargal, 2008; Piliavin & Siegl, 2007; Santos & Bonito, 2010; Santos et al., 2011; Serapioni et al., 2013). Num estudo realizado em Portugal sobre o voluntariado enquanto processo de aprendizagem informal e potenciador de empregabilidade, os resultados indicaram que esta atividade contribui significativamente para a aquisição de competências e para estimulação de *soft skills*, à semelhança de outros estudos (Johnson, 2015; Khasanzyanova, 2017; Silva et al., 2017). O voluntariado promove, ainda, a oportunidade de conhecer novas pessoas, ampliar o círculo de amigos, mostrar compaixão pelos colegas, promover ideias pessoais, aumentar a autoestima e fortalecer o espírito cívico (Zainea et al., 2019).

Neste desiderato, ao abordar-se a questão das competências pessoais e sociais, especialmente adquiridas em experiências de Serviço Voluntário Europeu (SVE), pretende-se explorar qual a sua importância na prevenção de comportamentos de risco e/ou desviantes.

Metodologia

O presente estudo é de natureza mista, com caráter exploratório, e teve como objetivo geral conhecer e compreender as perspectivas dos jovens sobre as implicações da sua participação em projetos do SVE, relacionando as suas motivações com a aquisição de competências pessoais e sociais que se poderão constituir como fatores de proteção.

De acordo com o objetivo geral delinear-se os seguintes objetivos específicos: compreender as perspectivas dos jovens sobre o significado de voluntariado; conhecer a opinião dos jovens sobre as competências adquiridas através de uma experiência de SVE, especialmente, no âmbito da cidadania e da participação ativa; conhecer e compreender a forma como os jovens passam a encarar a vida, explorando as possíveis alterações de comportamento; compreender as perspectivas dos jovens no que respeita à relação existente entre a sua participação no SVE e o desenvolvimento de competências que poderão minimizar comportamentos de risco e/ou desviantes; e, por fim, analisar a relação entre as diferentes motivações dos jovens para o voluntariado e as suas competências pessoais e sociais.

Participantes

A amostra do presente estudo inclui 46 jovens, com idades compreendidas entre os 20 e os 30 anos de idade ($M=24.96$; $DP=2.68$), que participaram numa experiência de SVE. No que concerne à caracterização da amostra, a maioria dos participantes é do género feminino (56%), reside na zona Centro do país (44%), têm habilitações superiores (83%), licenciatura e mestrado, e 17% o nível secundário. Relativamente à área de estudos dos participantes, prevaleceram as ciências sociais e humanas e da saúde (72%) e em último lugar a área das Tecnologias (7%). A experiência de SVE ocorreu entre os anos de 2012 e 2020, sendo mais expressiva no ano de 2018 (42%). Teve lugar em países distintos, salientando-se que o país de realização do SVE com mais expressão foi Espanha (20%) (Tabela 1).

Tabela 1*Caracterização Sociodemográfica da Amostra*

Características	N=46	(%)
Género		
Masculino	20	44%
Feminino	26	56%
Local de residência		
Norte	19	41%
Centro	21	46%
Sul	6	13%
Habilitações Académicas		
Secundário	8	17%
Licenciatura	23	50%
Mestrado	15	33%
Área de Estudos		
Ciências Sociais e Humanas	25	54%
Saúde	8	18%
Artes	5	10%
Desporto	5	11%
Tecnologias	3	7%
País de realização do SVE		
Alemanha	2	4%
Bulgária	1	2%
Chipre	4	9%
Croácia	3	7%
Espanha	9	20%
Grécia	1	2%
Irlanda	1	2%
Islândia	1	2%
Itália	4	9%
Lituânia	3	7%
Polónia	5	11%
República Checa	1	2%
Roménia	3	7%
Sérvia	2	4%
Turquia	5	11%
Ucrânia	1	2%
Ano de realização do SVE		
2012	2	4%
2014	1	2%
2015	2	4%
2016	3	7%
2017	1	2%
2018	19	42%
2019	13	28%
2020	5	11%

Instrumentos

Optou-se pela utilização de um protocolo de investigação constituído por várias partes, que incluem instrumentos validados e aferidos para a população portuguesa e outros que foram elaborados, especificamente, para o presente trabalho, atendendo à necessidade de compreender melhor o fenómeno em estudo e tendo em conta um conjunto de referências na área. Desta forma, a primeira parte correspondeu à caracterização sociodemográfica e as partes seguintes corresponderam a instrumentos validados, nomeadamente, o Inventário das Motivações para o Voluntariado (IMV) (Gonçalves et al., 2012) e a Escala de Avaliação de Competências Sociais e Emocionais (Gaspar & Matos, 2015). Comtemplou-se, ainda, uma parte orientada para a compreensão das motivações e competências dos jovens participantes numa experiência do SVE, criada especificamente para o presente estudo.

Procedimentos

Foram estabelecidos contactos com associações juvenis de âmbito nacional e recorreu-se, ainda, a uma rede de disseminação de informação europeia, nomeadamente a rede Eurodesk com o objetivo de apresentar o presente estudo. A recolha dos dados decorreu entre fevereiro e abril de 2021 e permitiu recolher 46 questionários, através de uma ferramenta online (*Googleforms*).

Elaborou-se um consentimento informado que permitiu informar os participantes sobre o tema de estudo, os objetivos e todos os procedimentos realizados, bem como assegurar o anonimato, a confidencialidade dos dados e o direito a recusar ou cessar a sua participação em qualquer altura e sem quaisquer prejuízos.

Técnicas de análise de dados

Os dados qualitativos foram sujeitos à análise de conteúdo, através de um sistema de codificação misto (Bardin, 2011). Assim, atendendo às especificidades do estudo, particularmente ao carácter exploratório da investigação, seguiu-se as regras da análise categorial temática (Caregnato & Mutti, 2006), tendo-se optado por um procedimento misto, que permitiu, por um lado, a formulação de categorias e subcategorias emergentes do texto, integrando, também, categorias dedutivas, ou seja, decorrentes da revisão da literatura (Brandão, 2010). Ressalve-se que a resposta do mesmo participante poderá ter integrado mais do que uma categoria/subcategoria. Para proceder à análise quantitativa dos resultados recorreu-se ao SPSS - versão 26.0 ($p \leq .05$) e à realização de análises descritivas e inferenciais.

Apresentação e Discussão dos Resultados

Na Tabela 2 apresentar-se-á a análise à questão: “De acordo com a tua experiência, o que significa para ti o voluntariado?”, permitindo compreender as perspetivas dos jovens sobre o significado de voluntariado.

Tabela 2

Descrição da categoria “Definição de Voluntariado”

Categoria “Definição de Voluntariado”			
Significado do voluntariado percebido pelos participantes			
Subcategoria	Indicadores	Frequência	% (n= 46)
Ajudar o outro	<i>“Entrega gratuita de alguém, que quer dar o seu contributo para ajudar os outros.”</i>	34	74%
Oportunidade de aprendizagem	<i>“É a possibilidade de aprender muitas coisas.”</i>	9	19%
Cidadania e Participação	<i>“Contribuir para uma sociedade mais justa, humana e igualitária.”</i>	4	9%
Aprendizagem intercultural	<i>“Para mim o voluntariado é uma boa oportunidade de aprender e conhecer novas culturas.”</i>	5	11%

Através da análise à Tabela 2, pode constatar-se que os jovens definem o voluntariado, predominantemente (74% das menções) como uma forma de poder ajudar os outros. De forma menos expressiva, mas também presente, definem-no como uma oportunidade de aprendizagem (19% das menções), aprendizagem intercultural (11% das menções), onde através da sua experiência poderão tornar-se cidadãos mais participativos (9% das menções) e, por conseguinte, contribuir para uma sociedade mais justa. Importa referir que, nesta categoria, foi encontrada mais que uma subcategoria na resposta do mesmo participante, daí o número de frequência ser superior ao número da amostra. Perante a análise realizada, conseguiu-se perceber que a categoria “ajudar o outro” foi várias vezes mencionada pelos sujeitos da amostra, tal como podemos verificar na seguinte resposta: *“Entrega gratuita de alguém, que quer dar o seu contributo para ajudar os outros.”* De acordo com a revisão da literatura, a ideia de ajudar o outro é um aspeto fulcral do voluntariado, tal como

nos afirma Augusto (2020) ao referir que *“a palavra voluntariado pode remeter para uma realidade relacionada com uma vontade de ajudar o outro, que se traduz em ações concretas assentes no princípio da solidariedade”* (p. 12). Por sua vez, Beehr et al. (2010) e Sapiro e Mattiello (2016) também nos apresentam o voluntariado com uma atividade que não é compensada financeiramente. Alguns jovens sentem que o voluntariado é também um dever de cidadania, algo que também tem vindo a ser discutido na literatura, como é o caso do estudo levado a cabo por Stukas et al. (2016) ao afirmarem que o voluntariado é um exemplo relevante de participação cívica. Por sua vez, Serapioni et al. (2013) também apontam o voluntariado como uma grande expressão de cidadania. Como era expectável, tendo em conta que a amostra do estudo são jovens participantes numa experiência de SVE, o significado de voluntariado também passa pela aprendizagem intercultural (Dubar, 2006; Jardim & Silva, 2016; Pires, 2007).

No geral, em resposta ao primeiro objetivo do estudo, constatou-se que o significado percebido pelos jovens não difere muito do que é apontado pela literatura. Embora a definição de voluntariado não seja consensual, como apontam alguns autores (Angermann & Sittermann, 2010; Hustinx & Lammertyn, 2009; Rego et al., 2017), existe uma certa consensualidade nos pontos basilares desta prática, nomeadamente no reconhecimento de que as pessoas que se voluntariam contribuem com o seu tempo e esforço para a resolução de problemas das suas comunidades, com o objetivo de minimizar o sofrimento dos outros, isto é, melhorar a condição humana das suas comunidades (Sapiro & Mattiello, 2016; Snyder & Claire, 2004; Snyder & Omoto, 2008; Wilson & Musik, 2000).

A Tabela 3 apresenta os resultados relativos à opinião dos jovens sobre as competências adquiridas decorrentes da sua experiência num projeto SVE, através da análise à questão: *“Que competências consideras ter adquirido durante a tua experiência de SVE?”*.

Tabela 3

Descrição da categoria “Aquisição de Competências”

Categoria “Aquisição de Competências”			
Competências adquiridas pelos jovens			
Subcategorias	Indicadores	Frequência	%(n=46)
Competências pessoais e sociais	<i>“Desenvolvi e melhorei competências interpessoais, como compaixão, flexibilidade, sensibilidade para com os outros.”</i>	46	100%
Competências de literacia	<i>“(…) capacidade de comunicar e defender as minhas ideias.”</i>	24	52%
Competências	<i>“(…) melhorei o inglês.”</i>	18	39%

multilingues			
Competências de empreendedorismo	“(...) <i>motivação para criar o próprio emprego.</i> ”	15	33%
Competências matemáticas e no domínio das ciências e das tecnologias	“(...) <i>capacidade de organização, planeamento e avaliação.</i> ”	12	26%
Competências digitais	“(...) <i>competências digitais.</i> ”	7	15%
Competências de cidadania	“(...) <i>aprendi a trabalhar e a viver em grupo.</i> ”	6	13%

Perante a análise da Tabela 3, constata-se que todos os participantes reconhecem ter adquirido competências pessoais e sociais (100% das menções), isto é, na forma como se percebem a si e aos outros, bem como uma melhoria e/ou desenvolvimento de valores em prol do bem comum. As competências de literacia também são reconhecidas pelos jovens com grande ênfase (52% das menções), na medida em que identificam que aprenderam a comunicar melhor e a defender as suas próprias ideias. De seguida, surgem as competências multilingues (39% das menções), associadas à aprendizagem de línguas estrangeiras, com especial enfoque no inglês, e as competências de empreendedorismo (33% das menções). As competências matemáticas e no domínio das ciências e das tecnologias (26% das menções) também são reconhecidas pelos jovens relacionadas com a capacidade de organização, planeamento e avaliação. Com menor expressão encontram-se as competências digitais (15% das menções) e as competências de cidadania (13% das menções).

Em suma, no que alude à opinião dos jovens sobre as competências adquiridas na sequência da sua participação numa experiência de SVE, aspeto que é focado em mais do que um dos objetivos do estudo, pode-se constatar a unanimidade dos participantes no reconhecimento da aquisição de múltiplas competências pessoais, sociais e até profissionais, tal como é indicado por vários autores com trabalhos neste domínio (Haski-Leventhal & Bargal, 2008; Pilivian & Siegl, 2007; Santos et al., 2011).

Na Tabela 4 apresentam-se as respostas à questão: “Em que medida consideras que a tua experiência de SVE melhorou as tuas competências de cidadania e participação ativa? Porquê?”, que pretendeu conhecer a perspetiva dos jovens sobre as possíveis melhorias das suas competências ao nível da cidadania e da participação ativa.

Tabela 4*Descrição da categoria “Competências de Cidadania e Participação Ativa”*

Categoria “Competências de Cidadania e Participação Ativa”			
Melhorias percebidas pelos participantes			
Subcategorias	Indicadores	Frequência	%(n=46)
Participação cívica na comunidade	<i>“Fez com que me envolvesse mais presencialmente em causas de domínio coletivo e colaborativo.”</i>	18	39%
Vontade de continuar a fazer voluntariado	<i>“Sinto que agora tenho um papel a manter em relação à sociedade e à minha visão sobre a vida.”</i>	9	20%
Maior conhecimento sobre os valores europeus	<i>“Valorização dos apoios da União Europeia para jovens.”</i>	5	11%

De acordo com o explanado na Tabela 4, os participantes reconhecem que a sua participação numa experiência de SVE lhes permitiu uma maior consciência sobre assuntos da comunidade, que se traduziu num maior envolvimento em projetos da comunidade de origem. Nesse sentido, 39% reconhecem que após a experiência de SVE se tornaram mais ativos e participativos na comunidade, sendo que 20% pretendem continuar a fazer voluntariado após a experiência. Com menos expressão, encontra-se o conhecimento sobre os valores europeus, onde apenas 11% dos participantes reconhecem ter adquirido tais conhecimentos. Atendendo à literatura revista acerca da relação do voluntariado com a aquisição de competências de cidadania e participação cívica, Jardim e Silva (2016) referem que o voluntariado é entendido como uma expressão fundamental de participação cívica e de democracia, que pode contribuir fortemente para a coesão social ao fomentar a prática de valores europeus como a solidariedade e a não discriminação entre os jovens e a sociedade. A este propósito Serapioni et al. (2013) e Shagurova et al. (2016) referem, ainda, que o voluntariado juvenil permite aos jovens agirem na vertente da cidadania e participação, constituindo-se num fator privilegiado na construção do diálogo intercultural, proporcionando, em última análise, uma coabitação mais pacífica de diferentes comunidades e culturas. Reconhece-se, assim, que existe uma certa consensualidade entre o que vem sendo descrito na literatura e as respostas dos participantes.

Nas Tabelas 5 e 6 são apresentados os resultados quantitativos relativamente às perspetivas dos jovens em relação à forma como passam a encarar a vida e a alteração de comportamentos inerentes da sua experiência SVE.

Tabela 5

Medidas de dispersão relativas às Percepções sobre os contributos da Experiência de SVE

	<i>N</i>	<i>Min.</i>	<i>Máx.</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Em que medida consideras que a tua experiência num projeto de SVE contribuiu para alguma mudança na tua forma de encarar a vida?	46	2	4	3.65	0.53

Podemos observar, na Tabela 5, que os participantes consideraram que, em média, a sua experiência de voluntariado contribuiu para alguma mudança na forma como encaram a vida, uma vez que a média das respostas se situa entre o ponto 3 (“contribuiu”) e 4 (“contribuiu muito”) (3.65 ± 0.53). A este propósito, Silva et al. (2017) referem que a promoção do desenvolvimento positivo na adolescência/juventude contribui positivamente para o *Self*, para a família, para o grupo de pares, para a comunidade e para a sociedade, mas, para que tal aconteça, é necessário atender ao desenvolvimento das seguintes competências: relações interpessoais positivas, comunicação, resolução de conflitos, tomada de decisão, confiança, percepção de autoestima, compaixão e sentido de empatia, entre outras. Para estes mesmos autores existe uma forte relação entre a importância da aquisição destas competências e o desenvolvimento positivo dos jovens. As perspetivas dos jovens a este nível parecem, assim, estar em sintonia com o facto da experiência de voluntariado se poder constituir como um fator protetor do desenvolvimento, pelo menos em termos subjetivos.

Tabela 6

Medidas de dispersão relativas às Percepções sobre os contributos da Experiência de SVE

	<i>N</i>	<i>Min.</i>	<i>Máx.</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Em que medida consideras que a tua experiência num projeto de SVE contribuiu para alguma mudança nos teus comportamentos?	46	2	4	3.52	0.55

No que toca às mudanças de comportamento, Wilson e Musick (2000) afirmam que o voluntariado promove a cidadania, no sentido em que assume uma posição importante no seio da sociedade. Neste sentido, Bekkers (2005) e Zainea et al. (2019)

acrescentam que o voluntariado fomenta a identidade cívica dos indivíduos, em especial dos jovens, e potencia a criação de rede de contactos, competências sociais, entre outros. Outra mudança comportamental subjacente aos jovens que fazem voluntariado é a diminuição de comportamentos antissociais, comportamentos que estão associados aos fatores de risco. Como se pode constatar na análise do valor médio (3.52 ± 0.55), uma vez mais situado entre o ponto 3 (“contribuiu”) e 4 (“contribuiu muito”) (Tabela 6), são diversas as alterações de comportamento que os participantes identificam e que, de alguma forma, também têm vindo a ser apresentadas na literatura.

Na Tabela 7 encontram-se sistematizados os resultados das respostas dos jovens decorrentes da análise da experiência de SVE e o desenvolvimento de competências, com o objetivo de conhecer as suas perspetivas no que respeita à relação entre a aquisição de competências e a minimização de comportamentos de risco e/ou desviantes.

Tabela 7

Medidas de dispersão relativas às questões referentes à Experiência de SVE e Desenvolvimento de Competências

	<i>N</i>	<i>Min.</i>	<i>Máx.</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Fiquei mais sensível para as causas sociais	46	1	5	4.15	0.87
Sinto-me uma pessoa mais feliz por ajudar os outros	46	1	5	4.39	0.91
Tornei-me numa pessoa com mais autoestima	46	1	5	3.91	1.03
Conheci novas pessoas e melhorei as minhas competências pessoais	46	2	5	4.39	0.83
Tornei-me mais autónomo e confiante	46	2	5	4.17	0.80
Melhorei a forma como vejo as pessoas de outras culturas	46	1	5	4.22	0.94
Tornei-me mais consciente para as questões dos direitos humanos e dos vários tipos de discriminação	46	1	5	4.17	0.88
Tornei-me mais tolerante face às pessoas de outras culturas	46	1	5	4.15	1.05
Aumentei a minha consciência para as questões ambientais	46	1	5	3.87	0.98
Alterei os meus comportamentos em relação ao cuidado com o ambiente	46	1	5	3.63	0.95
Melhorei as minhas competências linguísticas	46	3	5	4.46	0.72

Melhorei as minhas competências digitais	46	1	5	3.72	1.07
Melhorei as minhas competências de gestão e planeamento	46	1	5	4.02	0.86
Após a experiência senti-me mais preparado(a) para o mundo do trabalho	46	1	5	3.91	1.01
Tornei-me mais atento às questões políticas e sociais do meu país	46	1	5	3.22	1.03
Tornei-me num cidadão mais consciente dos valores europeus	46	1	5	3.63	0.88
Tornei-me mais consciente e informado(a) em relação aos comportamentos de risco de âmbito sexual	46	1	5	3.02	1.12
Tornei-me mais consciente e informado(a) em relação aos comportamentos de risco relacionados com drogas	46	1	5	2.89	1.04
Acredito que a experiência de SVE me permitiu ter acesso a oportunidades que, de outra forma, não iria ter	46	1	5	4.28	0.96
A minha experiência de SVE, tornou-me mais sensível e atento(a) às questões da igualdade de género	46	1	5	3.41	1.07
Senti vontade de continuar a ser voluntário(a)	46	1	5	4.22	1.01

Através da análise da Tabela 7, no que diz respeito ao grau de concordância quanto ao desenvolvimento de competências decorrentes da experiência de voluntariado, verifica-se que as pontuações médias se aproximam do ponto três da escala de resposta (“Concordo”), indicando a concordância com o desenvolvimento de conhecimentos acerca dos comportamentos de risco relacionados com drogas e de âmbito sexual (2.89 ± 1.04), assim como relacionados com questões de igualdade de género (3.41 ± 1.07). Além disso, verificou-se que as pontuações médias obtidas nas restantes questões se aproximaram do ponto quatro da escala de resposta (“Concordo bastante”), salientando-se uma maior expressividade nas seguintes questões: *“Melhorei as minhas competências linguísticas”* (4.46 ± 0.72); *“Sinto-me uma pessoa mais feliz por ajudar os outros”* (4.39 ± 0.91) e *“Conheci novas pessoas e melhorei as minhas competências pessoais”* (4.39 ± 0.83). O voluntariado pode constituir-se como fator de proteção, pelo menos na perspetiva desta amostra. A este propósito, Bekkers (2005), Zainea et al. (2019) e Shagurova et al. (2016) afirmam que o voluntariado fomenta a identidade cívica dos indivíduos, em especial dos jovens, na medida em que potencia a criação de rede de contactos e competências sociais, promovendo a diminuição de comportamentos antissociais. Por sua vez, a aquisição das competências através das experiências de voluntariado poderá potenciar, junto dos jovens, o desenvolvimento de habilidades/competências, tais como: autoconfiança, empatia, controlo social e tomada de decisão consciente. Neste sentido, Wilson e Musik (2000), Jackson & Adarlo (2016) também defendem que os jovens envolvidos em atividades de voluntariado se encontram mais afastados de situações

problemáticas, estando menos expostos a riscos que poderão levá-los a distúrbios comportamentais. Estes autores referem mesmo que as práticas do voluntariado podem reduzir problemas relacionados com o vandalismo, diminuição do consumo de substâncias psicoativas, prevenção de gravidez na adolescência, entre outros.

Na Tabela 8, apresenta-se a análise da relação entre as motivações dos jovens para o voluntariado e as suas competências pessoais e sociais.

Tabela 8

Teste de Pearson sobre as motivações dos Jovens para o Voluntariado e as suas Competências Pessoais e Sociais (N=46)

Variáveis	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.
	Motivação										
1. Valores	-										
2. Experiência	.27	-									
3. Crescimento	.30*	.57**	-								
4. Carreira	.58**	.30*	.33*	-							
5. Social	.33*	-.01	.32*	.51**	-						
6. Proteção	.45**	.18	.51**	.42**	.55**	-					
	Competências pessoais e sociais										
7. Resolução de problemas	.28	.27	.30*	.13	.34*	.03	-				
8. Competências básicas	.23	.36*	.38**	.19	.15	-.07	.58**	-			
9. Regulação emocional	.29*	.34*	.39**	.12	.14	.01	.75**	.61**	-		
10. Relações interpessoais	.39**	.29	.36*	.31*	.39**	.13	.78**	.60**	.69**	-	
11. Definição de objetivos	.03	-.09	-.20	.02	-.05	.11	-.23	-.28	-.27	-.25	-

Notas. * $p < .05$; ** $p < .01$

Por intermédio da análise de correlações (Tabela 8) verificou-se a existência de correlações positivas e significativas ($p \leq .05$) entre as motivações de voluntariado baseadas em valores dos jovens e competências de regulação emocional ($r = .29$) e de relacionamento interpessoal ($r = .39$), sendo estas associações de intensidade fraca e moderada, respetivamente. Por sua vez, observou-se que as motivações de voluntariado relacionadas com a procura de novas experiências estão positiva e significativamente associadas com a existência de competências básicas e de competências de regulação emocional por parte dos jovens, realçando-se a intensidade moderada destas correlações. Além disso, verificaram-se correlações igualmente significativas e positivas, de intensidade moderada, entre motivações de crescimento/autoestima e competências de resolução de problemas ($r = .30$), competências básicas ($r = .38$), competências de regulação emocional ($r = .39$) e competências de relacionamento interpessoal ($r = .36$). As motivações de voluntariado relacionadas com a carreira e a área social estiveram também correlacionadas significativa e positivamente com competências de relacionamento interpessoal

($r=.31$) dos jovens, sendo estas correlações moderadas. Dando cumprimento a mais um dos objetivos do presente estudo, compreendeu-se que existe uma relação importante entre as motivações de crescimento pessoal/autoestima e as competências adquiridas nomeadamente: resolução de problemas, regulação emocional e de relacionamento interpessoal. Algo que tem vindo a ser reconhecido através da literatura em estudos nesta área (Jackson & Adarlo, 2016; Roca, 2002; Sherraden et al., 2008).

Reflexões Finais

Perante o estudo apresentado conclui-se que o voluntariado, neste caso concreto, o SVE, proporciona aos jovens diversos benefícios, bem como a aquisição de competências igualmente diversas.

Verificou-se que as motivações para o voluntariado relacionadas com a procura de novas experiências estavam associadas com a perceção de desenvolvimento de competências básicas e de competências de regulação emocional por parte dos jovens. Além disso, constatou-se que existe uma relação entre as motivações de crescimento/autoestima e competências de resolução de problemas, competências básicas, competências de regulação emocional e competências de relacionamento interpessoal. As motivações para o voluntariado relacionadas com a carreira e a área social estiveram de forma significativa relacionadas com competências de relacionamento interpessoal dos jovens.

No que diz respeito ao grau de concordância quanto ao desenvolvimento de competências decorrentes da experiência de voluntariado, os participantes deste estudo demonstraram concordar com a aquisição de comportamentos preventivos, bem como uma maior sensibilidade para as questões da igualdade de género. Indicando ainda alguma concordância relativamente à aquisição de conhecimentos acerca dos comportamentos de risco relacionados com substâncias psicoativas e de âmbito sexual. No entanto, a concordância máxima relaciona-se com a melhoria de competências linguísticas, desenvolvimento de competências pessoais e sociais, sentimento de felicidade e a possibilidade de conhecerem novas pessoas. Através de uma análise mais detalhada e aprofundada, foi ainda possível perceber que os jovens consideraram que a sua experiência de voluntariado contribuiu para alguma mudança na forma como passaram a encarar a vida, bem como nos seus comportamentos, principalmente na melhoria ao nível das suas competências de cidadania e de participação ativa.

O presente estudo permitiu constatar, ainda, a partir das perspetivas dos participantes, que o SVE, enquanto experiência de voluntariado, promove competências fundamentais nos jovens que poderão funcionar como fatores de proteção em relação a possíveis comportamentos de risco e/ou desviantes,

nomeadamente, o desenvolvimento da autoestima, autoconceito, relações interpessoais positivas, entre outras.

Este estudo apresenta algumas limitações, nomeadamente ao nível da amostra e a sua natureza exploratória, não sendo possível, a partir das análises extrair uma conclusão mais generalizada. Os resultados apontam para a importância da realização de futuros estudos nesta área.

Referências

- Angermann, A., & Sittermann, B. (2010). Volunteering in the european union: An Overview. *Observatory for Sociopolitical Developments in Europe*, 2, 1-18.
- Augusto, F. R. (2020). Expressões do voluntariado: Entre o projeto coletivo e o individual. *Análise Social*, 55(234), 144-167.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo (4.ª ed.)*. Edições 70 - Persona.
- Beehr, T. A., LeGro, K., Porter, K., Bowling, N. A., & Swader, W. M. (2010). Required volunteers: Community volunteerism among students in college classes. *Teaching of Psychology*, 37(4), 276–280. <https://doi.org/10.1080/00986283.2010.510965>
- Bekkers, R. (2005). Participation in voluntary associations: Relations with resources, personality, and political values. *Political Psychology*, 26(3), 439-454.
- Brandão, C. V. (2010). *O desempenho individual de dirigentes de topo da Administração Pública Portuguesa: um contributo para o desenvolvimento de uma taxionomia comportamental e motivacional* [Doutoramento em Psicologia]. Universidade do Porto, Porto, Portugal. <https://hdl.handle.net/10216/35073>
- Caregnato, R., & Mutti, R. (2006). Pesquisa qualitativa: Análise de discurso versus análise de conteúdo. *Texto Contexto* 15(4), 679-684.
- Dubar, C. (2006). *A crise das identidades. A interpretação de uma mutação*. Edições Afrontamento.
- Gaspar, T., & Matos, M. (2015). Para mim é fácil - Escala de avaliação de competências pessoais e sociais. *Psicologia, Saúde e Doenças*, 16(2), 199-211
- Monteiro, S., Gonçalves, E., & Pereira, A. (2012). Understanding Motivations for Volunteering in a Sample of Hospital Volunteers Within an Oncologic Context: Relationship with Psychological Well-Being and Quality of Life. *Psychology, Community & Health*, 1(2), 201–211. <https://doi.org/10.5964/pch.v1i2.31>
- Haski-Leventhal, D., & Bargal, D. (2008). Os estágios do voluntariado e o modelo de transição: Socialização organizacional dos voluntários. *Relações Humanas*, 61(1), 67-102. [http://doi: 10.1177/0018726707085946](http://doi:10.1177/0018726707085946). <http://hdl.handle.net/1854/LU-1123214>
- Hustinx, L., & Lammertyn, F. (2009). Solidarity and volunteering under a reflexive-modern sign: Towards a new conceptual framework. *ISTR's Conference Working*

- Papers* (Vol. 2). Baltimore, MD, USA: Johns Hopkins University.
<https://www.semanticscholar.org/paper/Solidarity-and-volunteering-under-a-sign%3A-towards-a-Hustinx-Lammertyn/3b038a9abcb236ad9d420c21e6d111df60d6208b>
- Jackson, E. J., & Adarlo, G. (2016). "Soft power", selfishness, or altruism? Motivations and satisfaction of US-based international volunteers. *The International Journal of Diversity in Education*, 16(3), 21-34.
- Jardim, C., & da Silva, S. M. (2016). Experiências de jovens no serviço voluntário europeu: Perspetivando sentidos educativos. *Educação, Sociedade e Culturas*, 49, 72-92.
[https://eurlex.europa.eu/legalcontent/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:42018Y1218\(01\)&from=PT](https://eurlex.europa.eu/legalcontent/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:42018Y1218(01)&from=PT).
- Johnson, K. (2015). Kathleen Mears Memorial Lecture: I Can Do That - Skill Building through Volunteering. *Neurodiagnostic Journal*, 55(1), 3-11. Doi: 10.1080/21646821.2015.1012427.
- Khasanzyanova, A. (2017). How volunteering helps students to develop soft skills. *International Review of Education*, 63(3), 363-379. Doi: 10.1007/s11159-017-9645-2.
- Lerner, M., Lerner, V., Almerigi, J., Theokas, C., Phelps, E., & Gestsdottir, S. (2005). Positive youth development, participation in community youth development programs, and community contributions of fifth grade adolescents: Findings from the first wave of the 4 – H study of positive youth development. *Journal of Educational Psychology*, 81, 417-430.
- Martins, J. & Simões, M. (2019). *Crime, desvio e risco na adolescência*. Edições Sílabo, Lda.
- Matos, M., & Sampaio, D. (2009). *Jovens com saúde: Diálogo com uma geração*. Texto Editores.
- Morrow-Howell, N. (2010). Volunteering in later life: Research frontiers. *Journal of Gerontology: Social Sciences*, 65(4), 461-469.
- Paludo, S., & Koller, S. (2007). Psicologia Positiva: uma nova abordagem para antigas questões. *Paideia*, 17(36), 9-20.
- Piliavin, J. A., & Siegl, E. (2007). Benefícios para a saúde do voluntariado no Estudo Longitudinal de Wisconsin. *Journal of Health and Social Behavior*, 48(4), 450-464. [http://doi: 10.1177/002214650704800408](http://doi:10.1177/002214650704800408).
- Pires, A. (2007). Reconhecimento e validação das aprendizagens experienciais: Uma problemática educativa. *Revista de Ciências da Educação*, 2, 520.
- Rego, R., Zózimo, J., & Correia, M. J. (2017). Voluntariado em Portugal: do trabalho invisível à validação de competências. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 83, 75-97. doi: 10.7458/SPP2017836498
- Roca, J. G. (2002). Voluntariados, identidad y diferenciación. *Cuadernos de Solidaridad*, 1, 511-526.

- Santos, P., & Bonito, A. (2010). *Interagir com o mundo do trabalho – o ensino colaborativo e o voluntariado*. [Apresentação em Congresso]. Congresso Ibérico Ensino Superior em Mudança: Tensões e Possibilidades, Universidade do Minho, Braga, Portugal. https://www.academia.edu/72203074/Interagir_com_o_mundo_do_trabalho_o_ensino_colaborativo_e_o_voluntariado
- Santos, P., Silva, M., & Guedes, A. (2011). *O voluntariado como elemento de aprendizagem e de empregabilidade*. Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Lamego, Lamego.
- Sapiro, A., & Mattiello, R. (2016). Voluntariado: benefício a quem presta e a quem recebe. *Scientia Medica*, 26(4), 1–5. [http://doi: 10.15448/1980-6108.2016.4.25631](http://doi:10.15448/1980-6108.2016.4.25631).
- Serapioni, M., Ferreira, S., & Lima, T. (2013). *Voluntariado em Portugal: contextos, atores e práticas*. Fundação Eugénio de Almeida.
- Shagurova, A. A., Ivanovna, E. G., Aleksandrovna, B. I., Denisenko, S. I., Valerievich, T. M., Viktorovna, N. M., & Potutkova, S. A. (2016). Characteristics of the Essence of Volunteering in Psychology. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(15), 8572–8579
- Sherraden, M. S., Lough, B., & McBride, A. M. (2008). Effects of international volunteering and service: Individual and institutional predictors. *Voluntas: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*, 19(4), 395. doi: 10.1007/s11266-008-9072-x
- Silva, M., Fernandes, P., Ferlin, R., Pacheco, S., Olba, T., & Paiva, E. (2017). A influência do voluntariado na formação profissional. *Memorial TCC Caderno da Graduação*, 3(1), 123-138.
- Snyder, M., & Clary, E. G. (2004). Volunteerism and the Generative Society. In E. de St. Aubin, D. P. McAdams, & T.-C. Kim (Eds.), *The generative society: Caring for future generations* (pp. 221–237). American Psychological Association.
- Snyder, M., & Omoto, A. M. (2008). Volunteerism: Social issues perspectives and social policy implications. *Social Issues and Policy Review*, 2(1), 1-36.
- Stukas, A. A., Snyder, M., & Clary, E. G. (2016). Understanding and encouraging volunteerism and community involvement. *The Journal of Social Psychology*, 156(3), 243-255. doi: 10.1080/00224545.2016.1153328
- Wilson, J., & Musick, M. (2000). The effects of volunteering on the volunteer. *Law and Contemporary Problems*, 62(4), 142-156.
- Zainea, L. N., Toma, S.-G., & Tohănean, D. (2019). Volunteering, A Skills Incubator for Future Organizations. *Ovidius University Annals, Series Economic Sciences*, 19(2), 205–211. https://econpapers.repec.org/article/ovioviste/v_3axix_3ay_3a2019_3ai_3a2_3ap_3a205-211.htm

2. Proteção

Quando os avós são, e têm de ser pais dos netos - revisão da literatura

Regina Figueiredo¹, Lia Araújo² & Maria João Amante³

reginasaiiao@gmail.com, liajaraujo@esev.ipv.pt, majoa@esev.ipv.pt

¹ Mestrado em Intervenção Psicossocial com crianças e Jovens em Risco, ESEV-IPV

² ESEV-IPV; Centro de Investigação em Tecnologias e Serviços de Saúde (CINTESIS)

³ ESEV-IPV; CI&DEI

Resumo

Diversos estudos revelam um elevado nível de participação dos avós na prestação de cuidados junto dos netos em toda a Europa. Em Portugal, os avós têm, no âmbito da Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo, um papel de apoio e suporte, com a guarda temporária dos netos. Para conhecer quem são os avós que além de cuidadores informais, são também “pais dos seus netos”, e quais os desafios e dificuldades que possam vir a afetar a qualidade de vida destes avós, procedeu-se a um levantamento de artigos sobre o tema. Vários estudos apontam para que os avós cuidadores dos seus netos tenham experiências socioeconómicas que causam stress, porém que são capazes de conjugar essas responsabilidades com a manutenção da saúde física e o bem-estar mental. Considerando que a proximidade com os avós fortalece fatores positivos recíprocos, podemos ver nos avós um fator de proteção que pode amortecer os efeitos da exposição ao risco.

Palavras-chave: avós com a guarda dos netos; relações entre avós e netos, avós cuidadores

Introdução

Em Portugal, a Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (LPCJP), prevê, entre outras, a medida de apoio em meio natural de vida, mais concretamente *apoio junto de outro familiar*, prevista na alinha b) do nº 1 do art.º 35º da Lei nº 147/99 de 1 de setembro. Esta medida envolve a separação temporária da criança dos seus pais mediante a colocação à guarda dos avós, ou outro familiar, nomeadamente tios e irmãos, podendo ser acompanhada pelos apoios psicológico, social ou económico conforme dispõe o art.º 40º da LPCJP e o Decreto-Lei nº 12/2008.

É uma medida transitória, pois tem por fim o regresso à família de origem que, por sua vez, deve contar com o apoio para recuperar o exercício das suas funções, de

forma a garantir o desenvolvimento da criança, que se viu temporariamente ameaçado ou interrompido (Delgado, 2020).

Quando a criança é confiada aos avós, e nos termos do artigo 26.º do DL n.º 12/2008, são os avós que passam a exercer os poderes-deveres de guarda, de representação, assistência e educação, na medida indispensável à proteção da criança. Esta medida, pode não implicar o afastamento dos pais, podendo estes visitar os filhos em casa dos avós, de forma a que sejam respeitados o princípio da prevalência da família e do primado da continuidade das relações psicológicas profundas (art.º 4º da LPCJP) entre os pais e os seus filhos.

A medida de *Apoio junto de outro familiar* pode ser aplicada pelas Comissões de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) e pelos Tribunais, mas, segundo Delgado (2020) não existem dados estatísticos acessíveis referentes ao número de medidas aplicadas pelos Tribunais, o que dificulta o cálculo real do número de medidas no sistema de proteção.

O Relatório Anual de Avaliação da Atividade das CPCJ 2020 (Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens, 2021), refere que das 28.560 medidas de Promoção e Proteção aplicadas ou em execução no ano de 2020, 8,6% foram de *apoio junto de outro familiar* (n=1.024), enquanto o Relatório Casa 2020 (Instituto da Segurança Social, I.P., 2021), na caracterização anual da situação de acolhimento das crianças e jovens, reporta que no ano de 2020 saíram da situação de acolhimento para serem (re)integradas junto de tios/avós/irmãos, 12,6% (n=297) das crianças e jovens. A falta de dados, não permite aferir, atualmente, quantos avós, têm a guarda dos seus netos, até porque, podem as medidas resultantes dos acordos de promoção e proteção, terem cessado, mas a guarda ter passado definitivamente para os avós, mediante processo em tutela cível, com a consequente regularização do Exercício das Responsabilidades Parentais.

Por outro lado, estudos revelam um elevado nível de participação dos avós na prestação de cuidados junto dos netos em toda a Europa (Glaser et al., 2013), pelo que dada a relevância das relações entre avós e netos procedemos a uma revisão integrativa da literatura, com o objetivo de descobrir e compreender quem são os avós que além de cuidadores informais, são também “pais dos seus netos”, em que circunstâncias e que dificuldades possam vir a afetar a qualidade de vida destes avós que assumiram a guarda dos seus netos.

Método

Para responder ao objetivo deste estudo, realizamos uma pesquisa através da revisão integrativa da literatura, procedendo ao levantamento de artigos sobre o tema, em três bases de dados, a saber B-On, Researchgate e Google académico. Para a localização dos artigos foram utilizados os descritores “avós” and “guarda dos netos”,

“avós cuidadores”, “grandparents-grandchildren relationships”, “custodial grandparenting”, “kinship care”, “relaciones abuelos-nietos”.

Os critérios de inclusão para a seleção foram: publicações na modalidade artigo científico (original ou revisão) disponíveis online na íntegra, publicados no período de 2010 a 2021, nos idiomas português, inglês ou espanhol. Quanto aos critérios de exclusão, não foram considerados artigos que não respondiam aos objetivos da pesquisa, sendo excluídos dissertações, teses acadêmicas e capítulos de livros.

Resultados

A seleção inicial dos artigos foi feita primeiro pelo título, depois pelo resumo, seguida da leitura do texto integral, num total de 30 artigos, dos quais selecionamos 13, considerados mais aproximados com a temática.

De acordo com a análise documental efetuada, verificou-se que nos últimos três anos (2019 a 2021) surgiram um maior número de estudos sobre as relações entre avós e netos, também relacionados com questões de saúde mental, na sequência da pandemia COVID19.

Relativamente à origem dos artigos selecionados, cinco são de Portugal, três do Brasil, dois de Espanha, e três dos Estados Unidos da América. Quanto à abordagem metodológica, dez artigos apresentam investigações quantitativas e/ou qualitativas e três são revisões teóricas sobre o tema.

No Quadro 1 apresentam-se os artigos incluídos na revisão integrativa. No âmbito do tema em estudo, os artigos selecionados refletem sobretudo três grandes temas: a importância dos avós como cuidadores dos netos, quando os avós têm a guarda dos netos, e a saúde mental dos avós responsáveis pelos seus netos.

Quadro 1

Artigos incluídos na revisão integrativa sobre avós com a guarda dos netos

Base de dados	Título do artigo	Autor(es)	Periódico	Ano
b-on	O lugar dos avós na configuração familiar com netos adolescentes.	Arrais, A. R., Brasil, K. C., Cárdenas, C. J., Lara, L	<i>Revista Kairós – Gerontologia</i> , 15 (1), 159-176	2012
ResearchGate	Acolhimento familiar de crianças em Portugal – evidências e desafios.	Delgado, J. P.	<i>Polêm!ca</i> , 20 (1). 023-042.	2020
b-on	Protective factors as mediators and moderators of risk effects on perceptions of child well-being in kinship care.	Denby, R. W., Testa, M. F., Alford, K. A., Cross, C. L., Brinson, J. A.	<i>ChildWelfare</i> , 95(4), 111-136.	2017
ResearchGate	A prestação de cuidados pelos avós na Europa: as políticas familiares e o papel dos avós na prestação de cuidados infantis.	Glaser, K., Price, D., Montserrat, E. R., Gessa, G., Tinker, A.	<i>Grandparent Plus</i> . Fundação Calouste Gulbenkian.	2013
b-on	Direito das crianças à convivência com familiares – em especial os avós.	Madeira, L. F.	<i>Revista da Faculdade de Direito da Universidade Lusófona do Porto</i> , 8(8), 58-82.	2016
Google Académico	O Direito dos avós às relações pessoais com os netos na jurisprudência recente.	Martins, R., Vítor, P.	<i>Julgar</i> , 10, 59-75.	2010
ResearchGate	Doble dependencia: abuelos que cuidan nietos en Espana.	Plá, N. B. & López, M. T.	<i>Revista de servicios sociales</i> , 49, 107-125.	2011
b-on	A casa dos avós: O papel do contacto com os avós nas perceções idadistas de crianças do ensino básico.	Ribeiro, M., Reis, T., Marques, S., Mendonça, J., Rodrigues, R.B., & Gerardo, F.	<i>Revista Psicologia</i> , 34 (2), 15-26.	2020
b-on	Tiempos compartidos entre abuelos y nietos, tiempos de desarrollo personal.	Ruiz, R. A., Ocón, M. S., Arazuri, E. S.	<i>Revista española de pedagogia</i> , 78(277), 415-433.	2020
ResearchGate	Avós e netos: o exercício de uma parentalidade.	Scremin, A. L. & Bottoli, C.	<i>Barbarói</i> , 48, 234-252.	2016
b-on	The Enjoyment Rewards of Fulfilling a Custodial Grandparenting Role in the Lives of Grandchildren Removed from their Parents' Care.	Taylor, M. F., Marquis, R., Coall, D. A., Werner, J.	<i>Child Care in Practice</i> , 24(1), 92-110	2018
ResearchGate	Saúde mental de avós responsáveis por seus netos.	Vieira, K., Sousa, D., Silva, N., Silva, J.	<i>Políticas de envelhecimento populacional 2. Revista Atena Editora</i> , 10, 87-94.	2019
b-on	Custodial grandparent's job loss during the COVID-19 pandemic and its relationship with parenting stress and mental health.	Wu, Q., Xu, Y., & Jedwab, M.	<i>Journal of Applied Gerontology</i> , 40(9) 923-933	2021

A importância dos avós como cuidadores dos netos

Em Portugal, e de acordo com os últimos censos (INE, 2021), o grupo etário com mais de 65 anos, passou dos 16,2% da população, no ano 2000, para 22,3% em 2020. Estas mudanças apelam à reestruturação das famílias e dos seus modos de vida, e na sequência do envelhecimento da população, é provável que o papel dos avós no seio familiar se torne ainda mais significativo (Glaser et al., 2013).

O aumento da longevidade veio permitir que coexistam várias gerações na mesma família (Martins & Vítor, 2010), muitas vezes dentro do mesmo lar, onde se incluem pais, filhos e netos (Plá & López, 2011), e se antes os mais velhos estavam associados à inatividade e dependência, atualmente, os avós são cada vez mais participativos na vida familiar.

Portugal, tal como no resto da Europa, tem assistido a um aumento dos agregados familiares de avós com três gerações (Glaser et al., 2013), avós economicamente estáveis, mais liberais e atentos aos cuidados com a saúde, do que os avós de outros séculos, o que pode dar origem a novas formas de relacionamento com os netos. Por outro lado, o desenvolvimento das comunicações, a presença mais constante dentro da família, facilitam a possibilidade de convivência entre as gerações na atualidade, trazendo com ela mudanças do próprio papel dos avós (Arrais et al., 2012).

Simultaneamente, surge um novo entendimento da velhice, juntamente com a nova perspetiva da criança enquanto verdadeiro sujeito de direitos (Madeira, 2016), observando-se um aumento considerável de casos em que os avós passam a desempenhar o papel de pais, com responsabilidades acrescidas (Arrais et al., 2012).

Os estudos sociológicos têm demonstrado a importância dos avós como cuidadores dos seus netos (Martins & Vítor, 2010), e tendem a indicar que o facto de as crianças terem sido educadas pelo avô/avó influencia a forma como elas percebem as pessoas idosas de um modo geral (Ribeiro et al., 2020). Foi o que demonstrou o estudo feito por Ribeiro et al. (2020) com 145 jovens estudantes entre os 11 e os 13 anos, a frequentar o ensino básico em Portugal, com o objetivo de compreender o modo como as crianças portuguesas percebem as pessoas idosas, mais concretamente investigar o papel que o contacto com os avós pode ter nestas perceções, chegando à conclusão que existe “uma correlação significativa e positiva entre o facto das crianças terem sido educadas pelo avô/avó e perceberem as pessoas idosas como mais competentes e mais admiráveis” (p.22).

Também num estudo efetuado por Ruiz et al. (2020), com crianças do ensino primário do norte de Espanha, com o objetivo de conhecer a relação entre avós e netos antes e durante a pandemia COVID19, e a perceção que as crianças têm a partir dos momentos desfrutados com os avós, revelou que os tempos compartilhados entre avós e netos são percebidos pelos pequenos como experiências benéficas para o seu desenvolvimento pessoal. Este estudo veio indicar que a maioria dos rapazes e raparigas do norte de Espanha que frequentaram o Ensino Primário, compartilhavam

momentos de lazer com seus avós todas as semanas (99,16% dos alunos de 6 a 12 anos) e estavam com os avós cinco dias por semana (24,1%).

Estes autores, salientam, ainda, neste estudo que quando o vínculo familiar intergeracional é fortalecido e tem um impacto positivo nos valores, objetivos e qualidade de vida das crianças, promovem a continuidade geracional das relações e dos cuidados, de maneira que mais tarde, podem ser os netos a cuidar dos avós (Ruiz et al., 2020).

É bom lembrar que o futuro da família está na transmissão da sua história, através do testemunho dos avós, que não só lhe dão continuidade como garantem a passagem dos valores familiares, não esquecendo a importância do diálogo intergeracional (Madeira, 2016), contributo para o desenvolvimento da criança, que por sua vez se torna mais rico com a convivência com os avós.

Os avós, são um apoio fundamental, no cuidado das crianças nas famílias europeias (Plá & López, 2011), apoio tão importante quanto o é, tantas vezes, invisível (Glaser et al., 2013). O papel dos avós, enquanto cuidadores da família não é devidamente reconhecido, uma vez que a sociedade está acostumada a vê-los como potenciais destinatários do cuidado, quando na verdade são os avós quem o presta intensamente (Plá & López, 2011).

A influência mútua entre avós e netos, proporciona o fortalecimento dos vínculos emocionais entre as duas gerações, aumentando a aliança e a confiança dentro do ambiente familiar. É na família que se constroem laços de solidariedade e identidades, estabelecem-se vínculos afetivos, e quando os pais não podem estar presentes, o papel de pai ou mãe, muitas vezes, é solicitado aos avós, que os preferem por serem vistos como família extensa (Scremin & Bottoli, 2016).

Quando os avós têm a guarda dos netos

São vários os fatores que contribuem para que os avós tenham de assumir o papel da educação dos netos a tempo inteiro, em circunstâncias, muitas vezes difíceis, tornando-se responsáveis pela educação dos seus netos, entre os quais se destacam questões sociais, tais como a alcoolismo, toxicodependência, gravidez na adolescência, maus tratos, negligência, abandono, divórcio ou a morte de um dos pais (Glaser et al., 2013, Vieira et al., 2019, Wu et al., 2021).

Na verdade, os avós sempre estiveram disponíveis para ser cuidadores dos seus netos, e são também eles que prestam apoio financeiro e emocional sempre que solicitado ou sempre que o podem fazer. É um papel que lhes é atribuído e assumido pelas famílias e os Governos, ao qual, no entanto, ainda não lhes é dado o devido reconhecimento (Glaser et al., 2013).

Um estudo efetuado por Glaser et al. (2013), revelou que, em toda a Europa, os avós desempenham um papel fundamental na prestação de cuidados intensivos e ocasionais aos seus netos, e que 14% dos avós em Portugal, prestavam esses cuidados diariamente.

À pergunta *quem são os avós que prestam cuidados infantis*, Glaser et al. (2013), concluíram que são sobretudo “mulheres, mais jovens, com parceiro, com níveis de instrução e de riqueza mais elevados, com uma saúde melhor e netos mais pequenos. Em geral, os cuidados prestados aos netos estão associados às vantagens socioeconómicas e ao facto de se ser mais jovem”, e “os avós que moram mais perto dos seus netos têm maiores probabilidades de assumir os seus cuidados” (Glaser et al., 2013, p.9).

Considerando que a proximidade com os avós, fortalece fatores positivos recíprocos como a autoestima, autoconfiança e tolerância diante da adversidade (Ruiz et al., 2020), podemos ver nos avós um fator de proteção que pode amortecer os efeitos da exposição ao risco pelo qual possam passar os seus netos.

Segundo Denby et al. (2017), os fatores de proteção são condições ou atributos de indivíduos, famílias, comunidades que promovem o bem-estar e reduzem o risco de resultados negativos, e quando as famílias são devidamente apoiadas, e promovida a sua resiliência, elas são capazes de se adaptar mais facilmente e superar obstáculos e desafios. No estudo efetuado por estes autores, com o objetivo de procurar conhecer os fatores de proteção que previnem contra os riscos e produzem bons níveis de bem-estar em crianças ao cuidado da família alargada, onde se incluem avós, verificou-se, de forma inesperada, que grande parte das crianças com cuidadores de baixos rendimentos tinha um ótimo nível de bem estar, ou seja, apesar das dificuldades, e dos recursos financeiros limitados, existiam sentimentos compensatórios de apego que fortalecem a confiança entre as crianças e os cuidadores, fazendo com que aquelas se sentissem amadas.

Os avós de hoje também trabalham, são independentes, têm uma vida ativa, e podem fazer parte da vida dos netos por um período mais longo, tão longo que em determinadas alturas, são eles a assumir o papel de pais dos seus netos (Scremin & Bottoli, 2016). Enquanto família biológica, os avós desempenham papéis importantes quando os pais não podem ter a custódia dos filhos (Denby et al., 2017).

No plano jurídico das relações pessoais entre avós e netos, o fortalecimento dos laços com a família alargada pode contribuir para a promoção da solidariedade familiar (Martins & Vítor, 2010). Consideram ainda, Ribeiro et al. (2020) e outros autores que se deve investir nas relações intrafamiliares entre avós e netos, sendo esta uma forma importante de superar as relações de conflito intergeracional que se venham a estabelecer fora do contexto familiar.

Sabendo que a vida dos avós se modifica com a crescente responsabilidade pela educação dos netos, pela saúde e cuidados diários, ao assumir múltiplas tarefas que exigem adaptação, os avós responsáveis pelos seus netos, antes de serem chamados a exercer o papel de guarda dos netos, já participavam antes como seus cuidadores (Scremin, & Bottoli, 2016).

A saúde mental dos avós responsáveis pelos seus netos

Viera et al. (2019) realizaram um estudo de natureza quantitativa com o objetivo de investigar o nível de stress, depressão e ansiedade em avós cuidadores dos seus netos, de forma a promover junto dos profissionais ações e intervenções apropriadas a essa população, tendo verificado que 70% dos avós apresentavam sintomas de stress, 50% sintomatologia depressiva e 37% sintomas de ansiedade com variações entre leve, moderado e grave, concluindo que, ao assumirem o papel de cuidadores numa fase mais avançada da vida, os avós ficavam mais vulneráveis ao aparecimento destes transtornos mentais, indicando a necessidade de um olhar mais cuidado e atento (Vieira et al., 2019). Por exemplo, uma das vulnerabilidades referidas neste estudo, é a preocupação com o futuro dos netos, caso algo lhes aconteça.

Wu et al. (2021), referem que vários estudos apontam para que os avós cuidadores dos seus netos tenham experiências socioeconómicas que causam stress, com implicações na saúde financeira, física e psicológica dos avós, no entanto, uma investigação efetuada por estes autores, veio demonstrar que mais de metade dos participantes, avós cuidadores dos seus netos, mesmo em tempo de pandemia, tinha um alto nível de resiliência, e que sentiam a responsabilidade de cuidar dos seus netos como uma experiência gratificante, estando inclusive, propensos a ter uma atitude positiva da vida e a interagir mais socialmente. Os resultados deste estudo, indicaram ainda que “o apoio social era um fator de proteção contra problemas de saúde mental dos avós” (Wu et al., 2021, p. 930).

Igualmente, Taylor et al. (2018), ao estudar o papel dos avós cuidadores dos netos, obtiveram evidências de que os avós que assumem a custódia dos netos, o fazem com o prazer de, por um lado, participar e investir na própria família, e por outro, poder proporcionar aos seus netos um ambiente estável, livre de traumas, amoroso onde os netos possam crescer. Este estudo, demonstrou ainda que os avós são capazes de conjugar essas responsabilidades com a manutenção da saúde física e o bem-estar mental.

Conclusão

Dos estudos encontrados, sobressai a relevância das relações entre avós e netos e a importância da educação como forma de promover a mudança das atitudes sobre a velhice. Verificamos uma relação significativa entre a frequência do contacto com os avós e a forma como sentem por eles admiração, respeito e como parte da identidade familiar.

No entanto, não encontramos estudos, em Portugal, que permitam conhecer a realidade dos avós enquanto cuidadores dos seus netos, em particular aqueles que o fazem depois de decisão judicial. É desconhecido o número de avós que cuidam diariamente dos netos, ou que detêm a sua guarda temporária ou definitiva. Desconhecem-se quais as suas dificuldades, que apoios e acompanhamento recebem.

Da mesma forma, não se encontraram estudos comparativos, em Portugal, que permitam conhecer e avaliar de que forma os avós são ou podem ser um fator de proteção na vida das crianças e jovens em risco, ou na vida das crianças e jovens em geral.

A maioria dos artigos encontrados sobre os avós enquanto cuidadores dos netos, são estudos na área da psicologia, e versam sobre o “papel lúdico e afetivo”, sobre a avaliação da sua saúde mental, ou sobre as percepções idadistas, sendo quase inexistentes os estudos na área de intervenção social, que investiguem e tentem compreender quais os desafios e as dificuldades que possam afetar a qualidade de vida dos avós que assumiram a guarda dos netos, quais os apoios que recebem ou poderiam receber os avós, prestados pelas entidades competentes pelo acompanhamento da medida de promoção e proteção, e sobretudo, conhecer os efeitos da medida de apoio junto dos avós, para a aquisição, por parte da criança ou jovem, de competências emocionais, educativas e sociais.

Referências

- Arrais, A. R., Brasil, K. C., Cárdenas, C. J., Lara, L. (2012). O lugar dos avós na configuração familiar com netos adolescentes. *Revista Kairós – Gerontologia*, 15 (1), 159-176.
- Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens. (2021). *Relatório Anual de Avaliação da Atividade das CPCJ 2020*.
- Delgado, J. P. (2020). Acolhimento familiar de crianças em Portugal – evidências e desafios. *Polêm!ca*, 20 (1), 023-042.
- Denby, R. W., Testa, M. F., Alford, K. A., Cross, C. L., & Brinson, J. A. (2017). Protective factors as mediators and moderators of risk effects on perceptions of child well-being in kinship care. *Child Welfare*, 95(4), 111-136.
- Glaser, K., Price, D., Montserrat, E. R., Gessa, G., & Tinker, A. (2013). *A prestação de cuidados pelos avós na Europa: as políticas familiares e o papel dos avós na prestação de cuidados infantis*. Grandparent Plus. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Instituto da Segurança Social, I.P. (2021). *CASA 2020 - Relatório de Caracterização Anual da Situação de Acolhimento das Crianças e Jovens*. <https://www.seg-social.pt/documents/10152/13200/CASA+2020.pdf/b7f02f58-2569-4165-a5ab-bed9efdb2653>
- Instituto Nacional de Estatística (2021). Índice de envelhecimento. https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_indicadores&contexto=pi&indOcorrCod=0008258&selTab=tab0
- Madeira, L. F. (2016). Direito das crianças à convivência com familiares – e especial os avós. *Revista da Faculdade de Direito da Universidade Lusófona do Porto*, 8(8), 58-82.

- Martins, R., & Vítor, P. (2010). O Direito dos avós às relações pessoais com os netos na jurisprudência recente. *Julgar*, 10, 59-75.
- Plá, N. B. & López, M. T. (2011). Doble dependencia: abuelos que cuidan nietos en Espana. *Revista de servicios sociales*, 49, 107-125. doi:10.5569/1134-7147.49.09
- Ribeiro, M., Reis, T., Marques, S., Mendonça, J., Rodrigues, R.B., & Gerardo, F. (2020). A casa dos avós: O papel do contacto com os avós nas perceções idadistas de crianças do ensino básico. *Revista Psicologia*, 34(2), 15-26. doi: 10.17575/psicologia.v34i2.1379
- Ruiz, R. A., Ocón, M. S., & Arazuri, E. S. (2020). Tiempos compartidos entre abuelos y nietos, tiempos de desarrollo personal. *Revista española de pedagogia*, 78(277), 415-433.
- Scremin, A. L., & Bottoli, C. (2016). Avós e netos: o exercício de uma parentalidade. *Barbarói*, 48, 234-252. <http://dx.doi.org/10.17058/barbaroi.v0i48.5486>
- Taylor, M. F., Marquis, R., Coall, D. A., & Werner, J. (2018). The Enjoyment Rewards of Fulfilling a Custodial Grandparenting Role in the Lives of Grandchildren Removed from their Parents' Care. *Child Care in Practice*, 24(1), 92-110. doi: 10.1080/13575279.2017.1297772
- Vieira, K., Sousa, D., Silva, N., & Silva, J. (2019). Saúde mental de avós responsáveis por seus netos. *Políticas de envelhecimento populacional 2. Revista Atena Editora*, 10, 87-94.
- Wu, Q., Xu, Y., & Jedwab, M. (2021). Custodial grandparent's job loss during the COVID-19 pandemic and its relationship with parenting stress and mental health. *Journal of Applied Gerontology*, 40(9), 923-933. <https://doi.org/10.1177/07334648211006222>

Doença Crónica e Bullying na Adolescência

Susana Vinha ¹, & Maria José D. Martins ^{1,2}

susana_vinha@hotmail.com ; mariajmartins@ippportalegre.pt

¹Instituto Politécnico de Portalegre

²VALORIZA – Centro de Investigação para a Valorização dos Recursos Endógenos,
Instituto Politécnico de Portalegre

Resumo

A diferença imposta por uma doença crónica tende a condicionar o autoconceito e a forma como o adolescente é perspetivado pelo grupo de pares, colocando-o em risco acrescido para o envolvimento em fenómenos de bullying. **Objetivo:** identificar se o diagnóstico de uma doença crónica na adolescência contribui efetivamente para a ocorrência de maus tratos entre pares, aferindo-se a disposição comportamental, justificações e representações de violência num adolescente com Doença de Chron. **Método:** realização de um estudo de caso com recurso à entrevista semidiretiva, utilizando o instrumento proposto por Martins (2009), adaptado do guião de entrevista de Díaz-Aguado et al. (1996). **Resultados:** as alterações físicas, necessidade de autocuidado e as ausências escolares prolongadas após o diagnóstico da doença foram identificadas como os fatores que despoletaram a vitimização. A conduta agressiva adotada foi justificada pela escassez de recursos cognitivos disponíveis, imaturidade, personalidade impulsiva e apatia do meio escolar face à situação. **Conclusões:** O diagnóstico de uma doença crónica durante a adolescência assumiu-se como um acontecimento disruptivo, tendo sido adotado o papel de vítima/agressora com validação do uso da violência como estratégia de resolução de conflitos.

Palavras-chave: maus tratos; bullying; doença crónica; adolescência

Introdução

Recentemente a *World Health Organization* [WHO] (2021) reviu o conceito de adolescência passando esta fase única de formação e maturação a abranger, por definição, indivíduos com idades compreendidas entre o 10 e os 19 anos. Caracterizando-se por importantes mudanças a nível biopsicossocial de entre as quais se evidencia a estruturação da identidade, os desafios e cenários inerentes à adolescência tornam-se potencialmente mais complexos na presença de uma doença de carácter crónico (Barros, 2009).

As doenças crónicas ou não transmissíveis são um alargado espectro de condições de natureza multifatorial (WHO, 2020a), caracteristicamente de progressão lenta e desprovidas de cura (Ribeiro et al., 2017), que se traduzem em diferentes necessidades de saúde e supervisão. Em Portugal, estima-se que a sua incidência em idade pediátrica ronde os 15% e que as doenças com maior prevalência na adolescência sejam as alergias (42,2%), as doenças oculares (41,8%) e a asma (35,5%). Dos adolescentes com patologia crónica, cerca de 60,3% cumpre um regime terapêutico (Matos et al., 2018).

Pelo seu carácter permanente, irreversível e imprevisível, o diagnóstico de uma doença crónica obriga à redefinição de prioridades por parte do adolescente sendo que, quanto mais numerosas forem as restrições e implicações visíveis da doença, pior será a aceitação da mesma (Barros, 2009). Sendo obrigado a encaixar na identidade ainda em construção (Martins, 2005a), características não desejadas, derivadas de um diagnóstico desconhecido e condicionador do autoconceito, nem sempre o adolescente é dotado das ferramentas necessárias à persecução do reequilíbrio e aceitação da doença (Vieira & Lima, 2002). O comprometimento do processo de construção da identidade pode conduzir à exaustão dos recursos disponíveis com consequente surgimento de sintomas internalizantes ou externalizantes, nomeadamente alterações do comportamento, dificuldades na autorregulação (Gaspar et al., 2019) e adoção de condutas antissociais (Martins, 2005a).

O grupo de pares, fonte primária de pertença e aceitação durante a adolescência (LaGreca et al., 2002), permanece como essencial no jogo de comparações e identificações imprescindível no percurso até à idade adulta (Sampaio, 2009). Quando o grupo não sabe lidar com as idiosincrasias da doença, fica dificultada a integração do adolescente e condicionada a busca por iguais (Silva et al., 2016), resultando a percepção da diferença na incompreensão, exclusão, afastamento ou agressão por parte dos pares (Azenha et al., 2012; Santos & Lopes, 2017).

O bullying, também designado por maus tratos entre pares (Martins, 2007), tem vindo a assumir uma elevada significância na área da violência interpessoal durante a infância e juventude, acometendo com maior incidência populações específicas (Martins, 2005a). A doença crónica é um fator de risco individual para a ocorrência de bullying (Montano, 2015), estimando-se que de entre as crianças e jovens vítimas de maus tratos 11% tenha associado um diagnóstico de doença crónica (Magalhães, 2005).

Segundo Mira et al. (2017), todas as formas de abuso têm consequências negativas, a curto e a longo prazo incluindo, entre outros, distúrbios do sono; queixas psicossomáticas (e.g. cefaleias ou dor abdominal); compromisso significativo da saúde mental com impacto na autoestima e autoconceito, determinando modificações ao nível das relações sociais e no desempenho académico que, mais tarde, podem impactar negativamente a vida adulta do jovem (WHO, 2018).

Sendo apenas um dos tipos de violência ocorridos em contexto escolar, os maus tratos entre pares distinguem-se das situações de conflito ocasional, delinquência ou indisciplina não sendo, no entanto, fenómenos totalmente desconectados mas, diferentemente das restantes categorias da conduta agressiva, os fenómenos de bullying determinam um processo de violência baseado numa intencionalmente repetida de forma regular e continuada, com intuito de provocar mal-estar e ganhar controlo sobre a outra pessoa, num desequilíbrio de poder entre quem é vítima e agressor (Martins, 2007). Assumindo um carácter grupal, todos desempenham papéis de participação no bullying (Azenha et al., 2012), verificando-se a existência de vítimas, agressores, vítimas/agressoras e observadores (Salmivalli et al., 1996 cit. por Martins, 2007).

Globalmente estima-se que um em cada três adolescentes com idade compreendida entre os 11 e os 15 anos tenha sido vítima de bullying no último mês (WHO, 2020b). A nível nacional, o Health Behaviour School-aged Children permitiu aferir que cerca de 15,9% dos adolescentes relatou ter sido vítima de bullying uma vez por semana e 9,2% assumiu-se como agressor numa frequência também semanal (Matos et al., 2018).

Relativamente ao adolescente com doença crónica, este apresenta geralmente menos amigos que os colegas saudáveis e os vínculos que estabelece são mais pobres, verificando-se menor suporte e integração social, com consequente relato de uma mais baixa qualidade de vida quando comparado com adolescentes sem patologia associada (Andrade & Alves, 2019; Gaspar et al., 2019). Apontando a evidência para o risco acrescido de vitimização em adolescentes com doença crónica (Cleave & Davis, 2006), nos múltiplos estudos que comparam a probabilidade de ocorrência de *bullying* em adolescentes com ou sem doença crónica, a presença de doença determina um risco acrescido até três vezes (Lahteenmaki et al., 2001; Pittet et al., 2010). Verifica-se igualmente uma maior propensão para o envolvimento em mais do que um tipo de *bullying* em simultâneo quando comparados com os pares saudáveis (Pittet et al., 2010).

Classicamente consideram-se três tipologias de bullying: bullying direto e físico (concretização ou ameaça de bater; roubar; estragar objetos; coação sexual ou servil); o bullying direto e verbal (insultar; ofender; gozar; atribuir alcunhas desagradáveis; salientar diferenças); e o bullying indireto (exclusão; ameaçar com perda de amizade; difusão de boatos com consequente manipulação da vida social dos pares) (Olweus, 1995; Olweus, 1999; Smith & Sharp, 1995 cit. por Martins, 2005b). Mais recentemente surgiu uma nova forma de bullying, designada de cyberbullying, que prevê a utilização das novas tecnologias com vista à propagação de mensagens de carácter difamatório e hostil, visando magoar propositadamente o outro (Matos et al., 2016).

No que reporta ao tipo de *bullying* em que os adolescentes com doença crónica participam, a evidência aponta para que a principal forma de agressão sobre estes adolescentes, independentemente da escolaridade ou do sexo, seja o *bullying* direto e

verbal (Stingeni et al., 2021) e a exclusão social, característica do *bullying* indireto (McNicholas et al., 2020; Pittet et al., 2010). Não obstante, Didaskalau et al. (2009) verificaram uma predileção pela agressão física, sendo a forma de bullying mais praticada sobre e por crianças com necessidades especiais em consonância com as conclusões da revisão de literatura de Azenha et al. (2012).

Quanto mais tardio e desfavorável for o diagnóstico da doença, maior é a probabilidade de vitimização (Lahteenmaki et al., 2001), contudo, a frequência escolar do adolescente deve idealmente ser mantida, auspiciando-se que a doença represente o menor entrave possível à interação social. Ainda assim, no regresso à escola o adolescente é frequentemente confrontado com dificuldades adaptativas e, quanto maior a ausência e menor a participação nas atividades sociais, maior será o risco de intimidação e a dificuldade em retomar a rotina escolar (Azenha et al., 2012).

Se, por um lado, as alterações impostas pela doença resultantes da necessidade de autocuidado parecem predispor à ocorrência de vitimização (Andrade & Alves, 2019), por outro, a existência de alguma mudança física (Malkowska-Szkutnik & Mazur, 2019) ou comportamental óbvia, aumenta consideravelmente o risco de exclusão e a probabilidade de ser vítima de bullying, uma vez que esses adolescentes passam a ser perspetivados como diferentes e fora dos standards, sendo os insultos de carácter inferiorizante e as alcunhas pejorativas comumente utilizados objetivando a chacota e exclusão (Andrade & Alves, 2019; Janssen et al., 2004; Malkowska-Skutnik & Mazur, 2019; Stingeni et al., 2021).

De um modo geral considera-se que “uma baixa autoestima, problemas de saúde e insegurança parecem resultar da vitimização continuada e, uma vez presentes, parecem predispor à vitimização e são, quase sempre, seriamente agravados por essa condição” (Martins, 2007, p.57).

Método

Participante

Selecionou-se intencionalmente um jovem de 22 anos de idade, do sexo masculino, residente em meio rural na região do Alentejo, diagnosticado aos 13 anos com Doença de Chron que, sendo uma patologia de natureza idiopática e acometendo de forma crónica todo o trato gastrointestinal, assume caracteristicamente manifestações mais severas em idade pediátrica (Albuquerque et al., 2018). De entre os adolescentes com doença crónica, estima-se que 3,5% tenham diagnosticada uma patologia do foro gastrointestinal (Matos et al., 2018).

Instrumentos

Foi utilizada metodologia qualitativa, com recurso à técnica da entrevista individual semidiretiva, numa perspetiva retrospectiva de estudo de caso. Selecionou-se

o instrumento proposto por Martins (2009), adaptado do guião de entrevista sobre o risco de violência/risco de incorrer em condutas violentas de Díaz-Aguado et al. (1996). Este instrumento permite inventariar as situações em que o entrevistado se envolveu em violência, o contexto das ocorrências e ainda a análise mais detalhada das representações de violência, procurando respostas para a justificação da sua utilização enquanto estratégia de resolução de conflitos, aferindo a disposição comportamental para a exercer. Com as adaptações feitas por Martins (2009), permite também verificar o tipo de sentimentos e emoções atribuídos aos elementos envolvidos no conflito.

Procedimento

A entrevista foi realizada num só momento, em contexto domiciliário, após obtenção do consentimento livre, esclarecido e informado por parte do participante, seguindo as orientações do código de ética do Instituto Politécnico de Portalegre.

Resultados

O diagnóstico da doença de Chron trouxe para além da revolta, a interrogação constante sobre o futuro. Entre 2013 e 2016, jovem contabilizou 127 dias de internamento, numa média de 10 dias consecutivos de permanência hospitalar. Recorreu, no período referido, cerca de uma vez por mês ao serviço de urgência, com queixas relacionadas com a patologia, mas também com episódios de dor torácica em contexto de ansiedade na sequência de agressões físicas. A estes números acrescem as sessões de psicoterapia individual, consultas de várias especialidades, exames complementares de diagnóstico recorrentes realizados não somente no hospital da área de residência como também num hospital central. Após agudizações era manifesta a perda de peso, a alimentação passava a ser exclusivamente feita através de suplementos hipercalóricos polifracionados e, ao habitual regime terapêutico, eram acrescentados novos fármacos transitoriamente.

O jovem identificou a problemática da doença crónica como fator desencadeante do fenómeno de *bullying*, constituindo-se o retorno ao meio escolar após o diagnóstico da doença como o marco do início das provocações verbais que lhe eram dirigidas pelos colegas mais velhos de outras turmas. Diariamente eram-lhe atribuídas por este grupo alcunhas como «fraquinho», «coitadinho» ou «aleijadinho» que associou inequivocamente às implicações da doença nomeadamente restrições alimentares, perda de peso, necessidade de toma de medicação durante o período de aulas e ausências escolares frequentes, para tratamento. Referenciou também que os colegas mais velhos utilizavam com frequência a comida como forma de provocação pois, sendo conhecidas as suas restrições dietéticas, dirigiam-se para junto de si exibindo-se a ingerir alimentos que sabiam que não lhe eram permitidos (e.g. bolos, salgados, etc.).

As ocorrências de *bullying* relatadas aconteceram maioritariamente em contexto escolar, predominando os fenómenos de *bullying* verbal e direto por parte dos colegas

mais velhos, aos quais o jovem em estudo respondia com *bullying* físico e direto. Definiu violência como «maltratar» e «abusar um bocadinho das outras pessoas», identificando quer as atitudes provocatórias de cariz verbal feitas repetidamente pelos colegas mais velhos bem como a sua reação física e imediata a essas mesmas provocações, como enquadráveis nesse conceito. Não obstante, ficou patente no discurso que diferenciava em termos de agressividade a violência sofrida e infligida, considerando que «[eles] era só gozo porque depois o agressivo era eu».

O jovem reprovou dois anos letivos, associando uma das reprovações à privação escolar devido à situação de doença, não tendo concluído o ensino obrigatório. Devido às faltas consecutivas, referiu inicialmente ter sentido alguma exclusão por parte dos colegas de turma, contudo, rapidamente passou a sentir-se acolhido junto destes, considerando que houve a aceitação da sua nova condição uma vez que os colegas passaram a auxiliá-lo na realização dos trabalhos escolares durante os períodos de internamento, ajudando-o igualmente a lidar com as novas condicionantes da doença como as idas recorrentes à casa de banho durante o decorrer das aulas, alertando inclusivamente os professores para essa necessidade.

Apesar de ter confirmado a associação entre o mau controlo da doença e o bullying («com o stress andava sempre com diarreia»), negou ter deixado de participar em atividades escolares ou sociais e quando questionado sobre a auto-perceção de diferença o jovem refutou dizendo, contudo, que eram os alunos mais velhos que o tentavam fazer sentir-se diferente. Não obstante, a dificuldade em lidar com a dualidade imposta pela situação de doença crónica e de *bullying*, levavam a que ele próprio procurasse isolar-se, refugiando-se frequentemente no campo.

Violência como forma de resolução de conflitos

Tendo o diagnóstico da doença e o início das ocorrências de *bullying* ocorrido aos 13 anos de idade, justificou a violência por si exercida como resultado da inadaptação ao contexto de saúde que caracterizou, à data do início das agressões, como recente e revoltante bem como à sua personalidade impulsiva, atribuindo à idade o facto de não ter ferramentas cognitivas que permitissem outra forma de resolução de conflitos («naquela altura, com aquela idade, não pensava»).

A utilização da agressão física surgiu como estratégia perante o insulto verbal sofrido, defendendo e justificando o jovem esta sua opção. Por diversas vezes constatou que caso não tivesse envergado por esse caminho os conflitos não teriam acabado e que a sua utilização foi a forma de tentar minimizar o *bullying* verbal sofrido. Evidenciou que, em certas situações, não há outra opção sem ser o recurso à violência física («a gente tanto fala e tanto chama a atenção que um chega para lá também pode ajudar a que abra a pestana»), revelando assim a conceptualização da violência como forma de resolução de conflitos, quando esgotadas outras formas de resolução, nomeadamente o diálogo.

A não adequação do espaço escolar às necessidades de autocuidado verificou-se nesta situação, parecendo ser fator impulsionador de conflitos e abusos na medida em que o adolescente era obrigado a frequentar a sala dos professores em todos os intervalos, por este ser o único local onde podia acondicionar e ingerir a alimentação medicamente prescrita, evidenciando assim a diferença face aos pares. Apontou igualmente a incapacidade de resolução do conflito por parte da escola como motivadora da perseguição deste tipo de comportamento agressivo («os professores nunca conseguiram ter mão nisso»).

Disposição comportamental para a violência

Negando história prévia de violência individual e familiar, a solução encontrada perante o *bullying* feito pelos colegas após o diagnóstico da sua doença crónica passou sempre por uma única estratégia utilizada sistematicamente, durante três anos: a agressão física.

Referindo sentir-se constantemente «bastante» agressivo, apurou-se no discurso uma impulsividade que colocou em evidência a urgência de agredir como forma de defesa face à ameaça verbal («tinha que os bater»). Da mesma forma, aferiu-se também pouco critério na agressão na medida em que os maus tratos eram aleatórios quer na direção («aviava um ou dois»; «tudo o que via, todos que me diziam qualquer coisa»), quer na instrumentalização da agressão («[batia-lhes] com o que calhava no momento»), remetendo para uma significativa disposição comportamental para a violência.

Identificou os colegas de turma como um fator determinante durante o período em que se viu envolvido em fenómenos de *bullying* mas, se por um lado o ajudavam retirando-o do centro de conflito, por outro, foi possível compreender que a violência era a resposta habitual do grupo a situações distintas, exercendo assim influência na continuidade dos comportamentos agressivos, sendo a utilização da violência por parte de todo o grupo frequente e não estrita a este contexto particular. Apesar do jovem manter contacto com o grupo, ficou evidenciada uma clivagem e maior afastamento na atualidade, que justifica pela opção por comportamentos de risco e consumo de substâncias ilícitas por parte dos pares.

Reconhece que a violência física apenas parou após os alunos mais velhos o terem deixado de agredir verbalmente, o que se verificou após a mudança destes para a escola secundária, alteração essa implícita à continuidade dos estudos dos jovens residentes naquele meio.

Empatia

Apesar da referência à raiva enquanto emoção dominante, verificou-se algum grau empatia ([senti] «pena»; «o outro, coitado, ficou a levar de mim e mais três»). Demonstrou alguma ambivalência quando referiu que, por vezes, ficava arrependido

por «bater noutra pessoa», mas rapidamente justificou que se não o fizesse a ofensa a ele dirigida seria cada vez mais uma «rotina».

Questionado sobre os sentimentos dos outros, não conseguiu conceptualizar, justificando a agressão como forma de fazer os *bullies* refletir. Quando questionado sobre se os sentimentos alheios o influenciavam, não respondeu, limitando-se a retrair os ombros.

Discussão e Conclusões

Este estudo pretendia fornecer linhas de compreensão sobre a relação entre o diagnóstico de uma doença crónica na adolescência e a ocorrência de maus tratos entre pares, aferindo-se a disposição comportamental, justificações e representações de violência. Sabendo-se que os dados recolhidos seriam meramente ilustrativos do contexto em análise não sendo possível a generalização de resultados, apesar de o género, a idade e a influência do grupo de pares representarem fatores de risco individual (Martins, 2009), a inexistência prévia de história de violência envolvendo o jovem e o autorrelato do momento de início das agressões, permite assumir o diagnóstico da doença crónica em plena adolescência como justificação major para a ocorrência do fenómeno de bullying em análise, confirmando-se assim a associação prevista na literatura entre estas duas variáveis.

À semelhança da evidência encontrada (Andrade & Alves, 2019; Janssen et al., 2004; Stingeni et al., 2021), também neste contexto específico foram utilizadas alcunhas depreciativas relacionadas com o aspeto físico débil o que vai de encontro ao estudo de Malkowska-Szkutnik & Mazur (2019) em que se verificou que o aspeto físico do adolescente é uma característica que pode influenciar a ocorrência de bullying, com aumento de risco de vitimização proporcional à visibilidade da mudança física.

Da mesma forma, verificou-se que a ausência escolar e as alterações da rotina alimentar foram identificadas como sendo fatores que conduziram aos maus tratos entre pares. Santos e Lopes (2017), num estudo com crianças hemofílicas, concluíram que as provocações infligidas a estas crianças se relacionam frequentemente com a falta de conhecimento sobre a doença e conseqüente preconceito. Interessa, pois, desmistificar e informar sobre as doenças crónicas, envolvendo todo o meio educativo na promoção da literacia em articulação com os serviços de saúde e os demais recursos da comunidade de modo a que a escola seja um espaço securizante para o adolescente com doença crónica, garantindo-lhe a continuidade escolar durante todo o percurso de doença.

No âmbito da mobilização de recursos, é essencial que as escolas passem a ser dotadas de locais que salvaguardem a privacidade do adolescente e lhe permitam o autocuidado necessário, evitando-se assim situações constrangedoras e de tensão, potencialmente geradoras de conflitos, como as relatadas pelo jovem. De acordo com Andrade e Alves, (2019), a não existência destes espaços expõe o adolescente a

vulnerabilidade acrescida, condicionando a gestão da doença e potenciando situações de bullying.

Apesar de não se verificar a exclusão social referenciada na literatura por parte dos colegas de turma, verificou-se a necessidade de distanciamento e isolamento. Esta necessidade encontra-se descrita no estudo de Stingeni et al. (2021) no qual participaram jovens com dermatite atópica, tendo-se verificado que o isolamento e o bullying eram mais frequentes no sexo masculino, entre os 12 e os 15 anos de idade, condicionando significativamente a vida social dos adolescentes pois 65,6% referiam comportamentos de isolamento.

Outro achado que se considerou pertinente foi o deficitário controlo da doença durante o período em que ocorreram os maus tratos. Na revisão de Andrade e Alves (2019) sobre adolescentes com diabetes mellitus tipo 1, concluiu-se que o controlo glicémico era inversamente proporcional à ocorrência de situações de bullying, sendo esta realidade transponível para outras situações de doença em que o stress é um fator desestabilizador. O controlo da doença implica uma constância afetiva e emocional incompatível com a vivência diária de situações de bullying, comprometendo-se assim o equilíbrio necessário à doença, com repercussões físicas, potencialmente desencadeadoras de agudizações e somatizações como as relatadas, com todos os prejuízos sociais e económicos que lhe são inerentes, evidenciando-se assim o risco acrescido em que estes adolescentes se encontram.

Revelando uma perceção ajustada sobre o significado de violência ao associar-lhe conceitos que efetivamente fazem parte da sua esfera de significância, o jovem assumiu no decurso dos eventos relatados o papel de vítima/agressora, descrevendo uma conduta marcada pela agressividade do tipo reativa, resultante de uma elevada tensão emocional e níveis de críspação elevados, típicos de uma personalidade impulsiva, que culminavam numa explosão emocional na sequência dos acontecimentos que a precediam, neste caso o bullying verbal e direto relacionado com a inferioridade e diferença imputada à doença. Ao não saber lidar com a frustração e fazendo provavelmente uma atribuição excessiva de hostilidade em relação às intenções manifestadas pelos bullies, numa espiral de raiva, acabava por recorrer constantemente à agressão física (Martins, 2007; Martins, 2009).

No âmbito da doença crónica, o papel de vítimas/agressoras tem sido pontualmente reportado. Janssen et al. (2004), concluíram que as crianças obesas têm probabilidade aumentada de serem vítimas/agressoras. No estudo conduzido por Cleave e Davis (2006) verificou-se que crianças com doença crónica têm maior propensão para a vitimização, contudo, quando se verificam perturbações emocionais, comportamentais ou de desenvolvimento essas crianças tornam-se frequentemente vítimas/agressoras. Assim, parece não só haver uma associação entre a doença crónica como fator de risco para a vitimização como também alguma evidência que aponta para o desenvolvimento de conduta agressiva nos adolescentes com diagnósticos específicos pois, incapazes de lidar com todas as condicionantes inerentes ao

desenvolvimento e à nova realidade de doença, acabam também por apresentar conduta agressiva, evidenciando-se uma imaturidade cognitiva face à pluralidade de acontecimentos como justificação para a violência, em consonância com o caso em discussão.

Foi possível compreender que o jovem considerava a utilização da violência válida em determinados contextos, facto que contribuiu certamente para a continuidade do comportamento agressivo pois, tal como referem Díaz-Aguado et al. (1996), o não recusar perentoriamente a conduta agressiva, apresentando crenças que apoiam e legitimam a utilização da agressão, considerando-a eficaz na resolução de conflitos potencia a utilização recorrente de condutas agressivas comparativamente a adolescentes que rejeitem a violência como forma de resolução de situações interpessoais.

À disposição comportamental individual para a violência evidenciada pela incapacidade de resolução alternativa diante as situações de ameaça, soma-se o papel do grupo de pares que o apoiava, que parece ter condicionado fortemente a resposta dada às agressões verbais associadas à vivência da doença crónica, constituindo-se como um fator de risco relacional para o desenvolvimento de comportamentos agressivos. Relativamente a este grupo foi possível verificar que os comportamentos agressivos evoluíram para comportamentos desviantes e de criminalidade, uma das consequências possíveis nestes contextos de violência.

Apesar da conduta agressiva, pela análise das expressões utilizadas, concluiu-se que o jovem possuía um certo grau de empatia com o outro, denotando assim alguma ressonância afetiva inerente à dualidade de resposta, algo positivo na medida em que quanto menores os índices de empatia, maior o risco de conduta agressiva (Martins, 2009).

Se o aspeto físico, as necessidades de autocuidado e a revolta face a um diagnóstico não desejado foram gatilho para situações de agressividade, a personalidade e disposição comportamental para a violência parecem também ter condicionado a tipologia de resposta. Por outro lado, o stress constante associado à vivência de situações de conflito, em nada contribuiu para a estabilização da doença, aumentando a vulnerabilidade face à doença, conduzindo a mais ausência escolar e restrições. Assim, dada a ausência de respostas alternativas, estabelecia-se um ciclo contínuo de manutenção das condutas agressivas e agudização da doença.

Neste contexto, pela perpetuação da situação, parece ter existido uma atuação deficitária no controlo da situação de bullying. A escola, sendo o cenário principal onde ocorrem estes fenómenos, tem obrigatoriamente um papel decisivo, sendo premente que se continue a trabalhar a temática do *bullying*, incorporando inovações educacionais que englobem a metodologia de abordagem socio-afetiva, de estilo cooperativo, que permitam em sala de aula contribuir para a aquisição de competências e habilidades sociais facilitadoras das atitudes positivas intergrupais (Mira et al., 2017).

Por fim, importa referir que se considera pertinente o desenvolvimento de estudos mais exaustivos sobre a temática uma vez que se verificou a escassez de informação sobre a influência da doença crónica nos maus tratos entre pares na adolescência, sobretudo em contexto nacional onde essa realidade não se encontra retratada, ficando assim facilitada a caracterização do fenómeno e, conseqüentemente, a intervenção primária promotora do mais elevado estado de saúde destes adolescentes.

Referências

- Albuquerque, I., Maciel, B., Meinicke, P., Cherao, A., Maia, A., Lopes, F., & Boarini, L. (2018). Doença de Chron na adolescência em um serviço de coloproctologia. *Journal of Coloproctology*, 38(1), 79. <https://doi.org/10.1016/j.jcol.2018.08.170>
- Andrade, C. J. N., & Alves, C. A. D. (2019). Relationship between bullying and type 1 diabetes mellitus in children and adolescents: a systematic review. *Jornal de Pediatria*, 95(5), 509-518. [10.1016/j.ped.2018.10.003](https://doi.org/10.1016/j.ped.2018.10.003)
- Azenha, M., Rodrigues, S., & Galvão, D. (2012). Bullying e crianças com doença crónica. *Revista Enfermagem Referência*, III(6), 45-53. <https://doi.org/10.12707/RIII1178>
- Barros, L. (2009). Os adolescentes com doença crónica. In M. M. & D. S. (Eds.) *Jovens com saúde: Diálogo com uma geração* (pp. 304-320). Texto Editores, Lda.
- Cleave, J., & Davis, M. (2006). Bullying and peer victimization among children with special health care needs. *Pediatrics*, 118(4), 1212-1219. <https://doi.org/10.1542/peds.2005-3034>
- Comissão de Ética do IPP. (2021). Código de ética do IPP. Despacho n.º 8047/2021 publicado em D.R. a 13 de agosto de 2021. <https://pae.ippportalegre.pt/repositoryStream/317977>
- Díaz-Aguado, M. J., Royo, P., Segura, M., & Andrés, M. (1996). *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes. Instrumentos de evaluación e investigación*, Volumen IV. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. https://www.researchgate.net/publication/323029065_Programas_de_educacion_para_la_tolerancia_y_prevenccion_de_la_violencia_en_los_jovenes_Volumen_4_Instrumentos_de_evaluacion_e_investigacion
- Didaskalau, E., Andreou, E., & Vlachou, A. (2009). Bullying and victimization in children with special educational needs: implications for inclusive practices. *Interaccões*, 13, 249-274. <https://core.ac.uk/download/pdf/70619458.pdf>

- Gaspar, T., Tomé, G., Gaspar, S., Guedes, F., Cerqueira, A., & Matos, M. G. (2019). Como passam os adolescentes que vivem com doença crónica na escola, na família e com os amigos? *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, *10*(1), 119-128. <http://revistas.lis.ulsiada.pt/index.php/rpca/article/view/2635>
- Janssen, I., Craig, W., Boyce, W., & Pickett, W. (2004). Associations between overweight and obesity with bullying behaviors in school-aged children. *Pediatrics*, *113*(5), 1187-1194. <https://doi.org/10.1542/peds.113.5.1187>
- LaGreca, A. M., Bearman, K., & Moore, H. (2002). Peer relations of youth with pediatric conditions and health risks: promoting social support and healthy lifestyles. *Developmental and Behavioral Pediatrics*, *23*(4), 271-280. 10.1097/00004703-200208000-00013
- Lahteenmaki, P., Huostila, J., Hinkka, S. & Salmi, T. (2001). Childhood cancer patients at school. *European Journal of Cancer*, *38*(9), 1227-1240. [https://doi.org/10.1016/S0959-8049\(02\)00066-7](https://doi.org/10.1016/S0959-8049(02)00066-7)
- Magalhães, T. (2005). *Maus-tratos em crianças e jovens* (4ª Ed.). Quarteto Editora.
- Malkowska-Szkutnik, A., & Mazur, J. (2019). Burden of chronic conditions and subjective complaints as factors modifying the way polish students are functioning at school. *International Journal of Psycho-Educational Sciences*, *8*(1), 55-63. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1253017>
- Martins, M. J. D. (2005a). Condutas agressivas na adolescência: fatores de risco e de proteção. *Análise Psicológica*, *23*(2), 129-135. <https://doi.org/10.14417/ap.77>
- Martins, M. J. D. (2005b). Agressão e vitimização entre adolescentes, em contexto escolar: um estudo empírico. *Análise Psicológica*, *23*(4), 401-425. <https://doi.org/10.14417/ap.5588>
- Martins, M. J. D. (2007). Violência interpessoal e maus-tratos entre pares, em contexto escolar. *Revista da Educação*, *XV*(2), 51-78. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/4343/1/Martins%20RE%202007.pdf>
- Martins, M. J. D. (2009). *Maus tratos entre adolescentes na escola*. Editorial Novembro.
- Matos, A. P. M., Vieira, C. C., Amado, J., Pessoa, T., & Martins, M. J. M. (2016). Cyberbullying in portuguese schools: prevalence and characteristics. *Journal of School Violence*, *17*(1), 123-137. <https://doi.org/10.1080/15388220.2016.1263796>
- Matos, M. G., & Equipa Aventura Social (2018). *Relatório do estudo HBSC em 2018. A saúde dos adolescentes portugueses após a recessão – Dados nacionais do*

- estudo HBSC 2018*. Projeto Aventura Social & Faculdade de Motricidade Humana/Universidade de Lisboa.
<https://alvarovelho.net/index.php/recursos/documentos/send/22-ciencia-da-educacao/602-saude-dos-adolescentes-portugueses-apos-recessao-2018>
- McNicholas, C. I., Orpinas, P., & Raczyński, K. (2020). Victimized for being different: young adults with disabilities and peer victimization in middle and high school. *Journal of Interpersonal Violence*, 35(19-20), 3683-3709. <https://doi.org/10.1177/0886260517710485>
- Mira, A., Verdasca, J., Barco, B., Castaño, E., & Carroza, T. (2017). Bullying escolar em escolas de ensino básico e de ensino secundário do Alentejo (Portugal). *Revista Educação Temas e Problemas*, 17, 55-78. <https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/23456/1/268-1038-1-SM.pdf>
- Montano, T. (2015). *Guia de orientações para profissionais da educação na abordagem de situações de maus tratos ou outras situações de perigo*. Comissão Nacional de Proteção de Crianças e Jovens em Risco. <https://www.cnpdpcj.gov.pt/cnpdpcj2>
- Pittet, I., Berchtold, A., Akre, C., Michaud, P. A., & Suris, J. C. (2010). Are adolescents with chronic conditions particularly at risk for bullying? *Archives of disease in childhood*, 95(9), 711–716. <https://doi.org/10.1136/adc.2008.146571>
- Ribeiro, J. P., Costa, N., Vazão, M. J., Abreu, M., Pedro, L., & Silva, I. (2017). O estigma e as doenças crónicas - como o avaliar. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 18(3), 625-639 <http://dx.doi.org/10.15309/17psd180301>
- Sampaio, D. (2009). *Porque sim*. Editorial Caminho.
- Santos, C. F., & Lopes, F. J. (2017). O bullying na escola em crianças com hemofilia. *Revista de Pós-graduação Multidisciplinar*, 1(1), 353-360. <https://doi.org/10.22287/rpgm.v1i1.524>
- Silva, L., Vecchia, B., & Braga, P. (2016). Adolescer em pessoas com doenças crónicas: uma análise compreensiva. *Revista Baiana de Enfermagem*, 30(2), 1-9. <https://doi.org/10.18471/rbe.v30i2.14281>
- Stingeni, L., Fortina, A., Baiardini, I., Hansel, K., Moretti D., & Cipriani, F. (2021). Atopic dermatitis and patient perspectives: Insights of bullying at school and career discrimination at work. *Journal of Asthma and Allergy*, 14, 919-928. <https://doi.org/10.2147/JAA.S317009>
- Vieira, M. A., & Lima, R. A. G. (2002). Crianças e adolescentes com doença crónica: convivendo com mudanças. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 10(4), 552-560. <https://doi.org/10.1590/S0104-11692002000400013>

- World Health Organization. (2018). *European status report on preventing child maltreatment*. World Health Organization. <https://www.euro.who.int/en/publications/abstracts/european-status-report-on-preventing-child-maltreatment-2018>
- World Health Organization. (2020a). *WHO package of essential noncommunicable (PEN) disease interventions for primary health care*. World Health Organization. [https://www.who.int/publications/i/item/who-package-of-essential-noncommunicable-\(pen\)-disease-interventions-for-primary-health-care](https://www.who.int/publications/i/item/who-package-of-essential-noncommunicable-(pen)-disease-interventions-for-primary-health-care)
- World Health Organization. (2020b). *Global status report on preventing violence against children*. World Health Organization. <https://www.who.int/teams/social-determinants-of-health/violence-prevention/global-status-report-on-violence-against-children-2020>
- World Health Organization. (2021). *Working for a brighter, healthier future: how WHO improves health and promotes well-being for the world's adolescents*. World Health Organization. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240041363>

Turmas homogéneas ou turmas heterogéneas de alunos/as da comunidade cigana: Revisão da literatura

Rita Mangana Rodrigues¹

rita.m.rodrigues99@gmail.com

¹Mestrado em Intervenção Psicossocial com Crianças e Jovens em Risco | ESEV-IPV

Resumo

A presente revisão de literatura procurou levantar e analisar questões em torno da constituição de turmas, homogéneas ou heterogéneas, no processo educativo dos/as alunos/as da comunidade cigana em Portugal. Foram consultados documentos de fontes oficiais, assim como artigos de publicações indexadas em bases de dados, designadamente do Conselho Nacional de Educação, *Council of Europe*, Diário da República Eletrónico, Direção-Geral da Educação, *Google Scholar*, Observatório das Comunidades Ciganas e *Scielo*, considerando-se o período de 2010 a 2021. Aplicados os critérios de inclusão e de exclusão, a revisão incluiu 11 referências. Em termos de resultados, a análise efetuada remeteu tanto para a homogeneidade das turmas, segundo alguns autores, como forma de atender às especificidades dos/as alunos/as, como para a heterogeneidade, como forma de construir uma educação inclusiva e multi/intercultural, atendendo às necessidades da sociedade e promovendo a igualdade de oportunidades e de sucesso na educação para todas as crianças. Concluiu-se com uma apreciação crítica em torno da temática e enfatizando a necessidade da realização de mais estudos internacionais e nacionais com vista a uma melhor compreensão da comunidade cigana e, especificamente, da sua relação com a educação/escola.

Palavras-chave: Alunos/as da comunidade cigana, Educação Inclusiva, Educação Intercultural, Segregação escolar.

Introdução

É cada vez mais evidente a diversidade étnica e cultural da nossa sociedade, desafiando a escola a funcionar como um espaço que garanta aos cidadãos/cidadãs uma educação inclusiva.

A educação inclusiva pretende a consolidação da edificação de uma escola para todos/as, capaz de reconhecer a diversidade de todos/as os/as alunos/as e responder ao seu potencial e às suas necessidades individuais (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro). Associada à diversidade que a educação inclusiva vê como uma mais-valia, está a educação intercultural, que assenta na valorização da diversidade cultural como elemento enriquecedor do

processo de ensino-aprendizagem (Cortesão & Stoer, 1999, as cited in Casa-Nova et al., 2018; Cortesão & Pacheco, 1991). Ambas implicam a concretização dos princípios e valores que se encontram na sua génese, como a educabilidade universal, equidade, inclusão, entre outros, assim como a reestruturação e implementação de políticas educativas (e.g., Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei n.º 116/2019 de 13 de setembro) e a adequação das práticas educativas (e.g., as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão).

Um dos focos da educação inclusiva é o combate à segregação escolar, enquanto produto de uma distribuição desigual de alunos/as com características semelhantes (e.g., cultura) no sistema escolar (Murillo & Garrido, 2017). Nesse sentido, a segregação escolar pode ser visível, nomeadamente, na constituição das turmas (Council of Europe Commissioner for Human Rights, 2017; Murillo & Garrido, 2017). Na revisão da literatura da área é possível identificar diferentes abordagens sobre a constituição das turmas, sendo que para alguns autores/as (e.g., Crahay, 2013) as turmas homogéneas ao nível das competências dos/as alunos/as permitem uma maior aquisição de saberes curriculares e facilitam o papel do/a professor/a, enquanto que para outros/as (e.g., Cortesão, 2007 as cited in Marassi, 2010) a heterogeneidade é vista como privilegiando a diversidade no processo ensino-aprendizagem e, assim, o desenvolvimento pleno dos/as alunos/as.

Os/as alunos/as da comunidade cigana podem estar mais vulneráveis a situações de segregação escolar. Alguns estudos realizados em Portugal (Casa-Nova, 2018; Mendes et al., 2020) têm verificado a persistência da abordagem da homogeneidade na inserção destes/as alunos/as nas turmas/escolas.

Tomando por base o contexto apresentado, importa que algumas questões sejam colocadas: O sistema educativo é sensível e está aberto às questões multi/interculturais da sociedade? Haverá a tendência para “fugir” à heterogeneidade na sala de aula, optando-se por uma leitura homogeneizante? Como é que o processo escolhido para organizar as turmas poderá interferir no percurso educativo de cada aluno/a? Considerando estas questões, o objetivo da presente revisão de literatura foi levantar e analisar informações que permitam refletir sobre a constituição de turmas, homogéneas ou heterogéneas, no processo educativo dos/as alunos/as da comunidade cigana, tendo por base os referenciais de entidades oficiais e a produção científica na área.

Metodologia

A pergunta que serviu de orientação para esta análise foi a seguinte: quais as questões que se levantam em torno da forma de constituição das turmas, homogéneas ou heterogéneas, no processo educativo dos/as alunos/as da comunidade cigana?

Foi realizado um levantamento de documentos disponibilizados por fontes oficiais e de artigos existentes em bases de dados, a saber: Conselho Nacional de Educação,

Council of Europe, Diário da República Eletrónico, Direção-Geral da Educação, *Google Schooler*, Observatório das Comunidades Ciganas e *Scielo*; utilizando as seguintes palavras-chave: alunos/as da comunidade cigana, desigualdades escolares, inclusão escolar, multiculturalidade escolar, segregação escolar.

Como critério de inclusão para esta análise estabeleceu-se um intervalo de tempo de 11 anos (2010- 2021), com a exceção da inclusão de algumas referências bibliográficas datadas, mas de referência para a temática (e.g., Cortesão & Pacheco, 1991). Foram incluídos documentos e artigos integrais e disponíveis online, relacionados com o tema, publicados em língua portuguesa, inglesa e espanhola. Também se teve em consideração as referências citadas nos documentos encontrados.

Como critérios de exclusão foram definidos: a repetição de artigos, artigos que mesmo entrando na pesquisa não se adequavam à temática, artigos que só focavam a situação do 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, dissertações.

Resultados

Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, foram retidas para a análise 11 referências, lidas e analisadas na íntegra, as quais estavam disponíveis: no site do Conselho Nacional de Educação (1), *Council of Europe* (1), Diário da República Eletrónico (2), Direção-Geral da Educação (1), *Google Schooler* (3), Observatório das Comunidades Ciganas (1) e *Scielo* (1).

A análise de conteúdo das referências resultou na identificação de três temas principais: Educação Inclusiva e Educação Intercultural; Organização das turmas: homogeneidade vs. heterogeneidade; Segregação escolar.

Educação Inclusiva e Educação Intercultural

A sociedade portuguesa tem vindo a transformar-se numa sociedade multicultural, que obrigou a várias instituições, como é o caso da Escola, a uma maior sensibilização para a inclusão das múltiplas diferenças.

Uma das respostas para esta realidade passa pelo desenvolvimento de uma educação inclusiva, que atenda às necessidades de todos/as os/as alunos/as, considerando três dimensões: dimensão ética, dimensão política e dimensão das práticas educativas. De acordo com o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei n.º 116/2019 de 13 de setembro, que define, em Portugal, o regime jurídico da educação inclusiva, a primeira dimensão, refere-se aos princípios que se encontram na génese da educação inclusiva. Princípios que, tal como disposto no art.º 3.º do referido normativo, defendem e estabelecem que todos/as os/as alunos/as têm capacidade de aprendizagem (*educabilidade universal*) e autonomia pessoal, tomando em consideração as necessidades, os interesses e preferências, a identidade cultural e linguística (*autodeterminação*) e que devem ter não só acesso aos apoios necessários que promovam o seu potencial de aprendizagem (*equidade*), mas também acesso

pleno e efetivo aos mesmos contextos educativos (*inclusão*). É de igual modo referido o princípio da *flexibilidade*, onde deve haver uma gestão flexível do currículo, dos espaços e dos tempos escolares de modo a responder às singularidades de cada um, e o princípio da *personalização* que define que o planeamento educativo deve ser centrado no/a aluno/a, de acordo com as suas necessidades, potencialidades, interesses e preferências. O *envolvimento parental* no processo educativo também está presente, além de considerações em torno da intervenção técnica e educativa, que deve ser a estritamente necessária e desenvolvida exclusivamente pelas entidades e instituições cuja ação se revele necessária à efetiva promoção do desenvolvimento pessoal e educativo das crianças ou alunos/as (*interferência mínima*).

A dimensão relativa à implementação de medidas de política educativa, ainda de acordo com o Decreto-Lei n.º 54/2018, alterado pela Lei n.º 116/2019 de 13 de setembro, estabelece juridicamente quais as condições para que as escolas sejam capazes de reconhecer a diversidade de todos/as os/as alunos/as e responder ao seu potencial e às suas necessidades individuais. O referido normativo também enfatiza a dimensão respeitante às práticas educativas definindo, por exemplo, medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. Estas medidas pretendem garantir a equidade e a igualdade de oportunidades de acesso ao currículo, de frequência e de progressão no sistema educativo, independentemente das modalidades e percursos de educação e formação. Organizadas de acordo com uma lógica de abordagem multinível, essas medidas podem ser: universais, para todos/as os/as alunos/as melhorarem a aprendizagem e promover o direito à participação; seletivas, para colmatar as necessidades não abrangidas nas medidas anteriores; e adicionais, que visam colmatar dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem.

Associada à diversidade que a educação inclusiva vê como uma mais-valia, temos a atenção que também lhe é dada pela educação intercultural. Esta não se refere apenas à presença de diferentes culturas num determinado meio, por exemplo escolar, mas também a “um percurso agido em que a criação da igualdade de oportunidades supõe o conhecimento/reconhecimento de cada cultura garantindo, através de uma interação crescente, o seu enriquecimento mútuo” (Cortesão & Pacheco, 1991, p. 34). Dentro da sala de aula, a educação intercultural traduz-se no bilinguismo cultural - uma sensibilidade à existência de diferentes grupos socioeconómicos e culturais, que implica propostas diversificadas de ensino-aprendizagem e a garantia da igualdade de oportunidades de acesso e sucesso na escola (Cortesão & Stoer, 1999, as cited in Casa-Nova et al., 2018).

Tanto a educação inclusiva como a vertente da educação intercultural implicam desenvolver parcerias entre escola e comunidade, principalmente com as famílias, tendo como principais focos as suas necessidades e saberes, os recursos, os interesses e a cultura (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro; Direção-Geral da Educação [DGE], 2019). O trabalho realizado na

escola, com os/as alunos/as e as suas famílias, deve ter na comunidade uma continuidade de modo que seja “partilhada” a responsabilidade na resposta às necessidades das famílias, e que as organizações, coletividades e Instituições Particulares de Solidariedade Social locais possam estar sensibilizadas e atender às mesmas (DGE, 2019).

Organização das turmas: homogeneidade vs. heterogeneidade

A revisão da literatura remete-nos para duas abordagens no que à constituição de turmas diz respeito: abordagem com o foco na homogeneidade e abordagem com o foco na heterogeneidade, isto é, respetivamente, agrupar os/as alunos/as segundo determinadas características partilhadas, tais como a idade, o sexo/género, o nível socioeconómico, os resultados escolares, etc., ou agrupar alunos/as com características diferentes (Marassi, 2010).

Crahay (2013) defende a organização das turmas de forma homogénea, no que se refere às competências dos/as alunos/as, pois entende que as diferenças individuais condicionam o bom funcionamento das turmas e a homogeneidade permite que o ensino seja mais direcionado e individualizado. Consequentemente, estará possibilitada, por exemplo, uma maior participação dos/as alunos/as com maiores dificuldades e uma maior motivação e ritmo de aprendizagem dos/as alunos/as com mais capacidades. Além disso, o autor também refere que as turmas homogéneas permitem que os/as professores/as abordem facilmente as especificidades de certos grupos, o que irá proporcionar uma melhor aprendizagem. Com tudo isto, Crahay (2013) conclui que a constituição das turmas homogéneas é uma forma de discriminação positiva, onde estas medidas irão ser benéficas para aqueles que têm maiores dificuldades e/ou provêm de contextos mais desfavorecidos. O autor cita ainda Bourdieu (1966, as cited in Crahay, 2013), a este propósito:

para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é preciso – e basta – que a escola ignore no conteúdo do ensino transmitido, nos métodos e nas técnicas de transmissão e nos critérios de julgamento as desigualdades culturais existentes entre as crianças de diferentes classes sociais. (p. 15)

Segundo Casa-Nova (2006, as cited in Casa-Nova, 2018) e como constatado, também, no estudo etnográfico de Mendes et al. (2020), a construção de turmas apenas com crianças da comunidade cigana é ainda uma realidade em várias escolas de Portugal.

Em contraste com a perspetiva de Crahay (2014), o *Council of Europe Commissioner for Human Rights* (2017) advoga que a heterogeneidade nas turmas é positiva, especialmente para os/as “alunos/as mais desfavorecidos/as”, enquanto a perda para os/as “alunos/as mais favorecidos” é marginal. Cortesão (2007, as cited in Marassi, 2010) defende o mesmo ao afirmar que a existência de alunos/as com

características diferentes no mesmo espaço permitirá o desenvolvimento de uma visão mais ampla da sociedade.

Alves e Soares (2009, as cited in Marassi, 2010) analisaram os diversos critérios a que as escolas recorrem para organizar uma turma, como por exemplo, número de alunos/as, conteúdo curricular, nível de conhecimento académico, zona de origem, características dos/as professores/as etc., e concluíram que são as variáveis associadas à estrutura social da sala de aula, resultantes dos critérios adotados pela escola ou pelo sistema educativo para formar as turmas, as que mais explicam a variabilidade entre as turmas. Por exemplo, o critério da zona de origem pode levar à constituição/manutenção de guetos e, conseqüentemente, as turmas não irão promover solidariedade, amizade e respeito pelo outro.

Marassi (2010) analisou ainda o critério do percurso académico e da idade, concluindo que organizar as turmas pelo critério etário, provavelmente, implica que ficarão juntos os/as alunos/as que tiveram percursos académicos idênticos – de sucesso ou insucesso – e que o sucesso ou o insucesso vão surgir desigualmente distribuídos nos diferentes grupos socioculturais.

Num guião com diretrizes para as escolas, elaborado com o intuito de promover a inclusão e o sucesso educativo dos/as alunos/as da comunidade cigana, a Direção-Geral da Educação (DEG, 2019) reforça o cumprimento dos critérios de heterogeneidade na constituição das turmas, mas também alerta para a necessidade de haver recursos adequados e investimento no desenvolvimento de competências de cada professor/a, assim como do pessoal não docente, que tem um papel fulcral na identificação de situações de violência interpares (*bullying*) que, no caso das crianças e jovens ciganas/os, tende a ser frequentemente agravada pelos preconceitos e estereótipos de ordem xenófoba e racista.

Segregação escolar

A segregação escolar é o produto de uma distribuição desigual de alunos/as com características semelhantes no sistema educativo. Essas características podem referir-se ao país de origem, à cultura, ao género, ao nível socioeconómico, entre outras (Volij, 2011, as cited in Murillo & Garrido, 2017). Segundo o *Council of Europe Commissioner for Human Rights* (2017), a segregação escolar constitui uma forma de discriminação e uma violação dos direitos das crianças.

De acordo com o *Council of Europe Commissioner for Human Rights* (2017) e autores como Murillo e Garrido (2017), algumas causas para a segregação escolar remetem para: dificuldades de linguagem; preferências dos pais, incluindo a tendência entre as famílias do grupo maioritário para matricularem os/as seus/suas filhos/as em escolas sem alunos/as de grupos minoritários ou pedirem para não frequentar a mesma turma que estes; concentração residencial; autonomia das escolas para admissão e distribuição dos/as alunos/as.

A segregação escolar tem efeitos negativos para o percurso educativo das crianças (Council of Europe Commissioner for Human Rights, 2017). Esta prática impede que os/as alunos/as aprendam desde cedo a viver com respeito e tolerância para com os seus pares de diferentes classes sociais e culturas, o que pode exacerbar atitudes de xenofobia, racismo, discriminação e exclusão entre as crianças e os jovens (Council of Europe Commissioner for Human Rights, 2017). Não obstante, os espaços de convivência de pessoas com origens sociais diversas também podem ser espaços de polarização social - o contacto direto entre alunos/as de diferentes grupos sociais pode dar origem a estereótipos e preconceitos mútuos, se forem percebidos como membros de grupos diferentes (Council of Europe Commissioner for Human Rights, 2017).

Em particular com as crianças da comunidade cigana, esta segregação escolar pode contribuir para que interiorizem/internalizem uma inferioridade, diminuindo a sua autoestima pessoal e social. Além disto, veem ser-lhes negado “o acesso aos saberes da escola, diminuindo o nível de exigência académica e, conseqüentemente, contribuindo para a manutenção de uma situação de desvantagem educacional e social, que, conseqüentemente, segue alimentando o círculo vicioso de pobreza e estigmatização” (Casa-Nova, 2018, pp. 93-94).

Apreciação crítica

A informação anteriormente sistematizada permite que sejam levantadas questões em torno da constituição das turmas com crianças da comunidade cigana, não só pelas lacunas e escassez de produção científica sobre o tema, como também pelo facto de terem sido identificados argumentos favoráveis tanto à abordagem homogénea, tais como uma maior aquisição de saberes curriculares e facilitação do papel do/a professor/a, como à abordagem heterogénea, nomeadamente por privilegiar a diversidade no processo ensino-aprendizagem e no desenvolvimento pleno dos/as alunos/as. A literatura da área chama ainda a atenção para a necessidade de ter em conta as competências dos/as professores/as e pessoal não docente neste âmbito.

Casa-Nova (2006, as cited in Casa-Nova, 2018) e Mendes et al. (2020) referem que as turmas homogéneas de alunos/as da comunidade cigana ainda são uma realidade portuguesa. Porém, é necessário ter em conta que o estudo etnográfico de Mendes et al. (2020) tem um carácter micro, centrado em bairros e áreas geográficas específicas, especificamente dos municípios de Loures, Amadora e Lisboa, devendo as conclusões ser lidas em função desse contexto. De todo o modo, impõe-se que seja colocada a seguinte questão: se existe legislação que estabelece a constituição de turmas heterogéneas, tal como preconizado pela Direção-Geral da Educação (DGE, 2019) e disposto no Despacho Normativo n.º 10-A/2018, de 19 de junho, alterado pelo Despacho Normativo n.º 16/2019, de 4 de junho, porque é que a homogeneidade ainda existe? Uma possível resposta poderá passar pela ponderação da autonomia das

escolas. No artigo n.º 2.º, alínea 2, do referido despacho pode ler-se que “na constituição dos grupos e turmas é respeitada a heterogeneidade das crianças e jovens, podendo o diretor, ouvido o conselho pedagógico, atender a outros critérios que sejam determinantes para a promoção do sucesso e para a redução do abandono escolar”. Portanto, parece ser possível implementar a opção de uma turma homogénea, segundo certos critérios, com o objetivo de promoção do sucesso e para a redução do abandono escolar. Assim, constata-se que apesar da legislação definir certos parâmetros que colocam a tónica na questão da inclusão e educação intercultural, as escolas possuem relativa liberdade para enveredar por outras vias.

Como vimos, uma das razões encontradas na literatura para a opção pela constituição das turmas de forma homogénea é a maior facilidade que os/as professores/as poderão ter para atender às especificidades de certos grupos. Mas importa, a este propósito, levantar outra questão: se o/a professor/a for exposto/a a uma turma só de alunos/as da comunidade cigana, não ficará, logo à partida, mais vulnerável às suas representações, em particular, a tendência para acreditar no insucesso desses/as alunos/as o que, conseqüentemente, trará conseqüências negativas para os/as mesmos/as? O estudo etnográfico de Mendes et al. (2020) alerta precisamente para esta tendência estereotipada dos/as professores/as em relação aos/às alunos/as comunidade cigana, acabando por ser evidente o “efeito Pigmalião” e a profecia que inevitavelmente acaba por se autorrealizar.

Ainda no que respeita à abordagem da homogeneidade, verificando-se a existência de turmas só com crianças da comunidade cigana, muitas vezes vistas como turmas com necessidades de educação especial, importa questionar: como é que escola vê e percebe a origem dos eventuais problemas de aprendizagem dos/as alunos/as da comunidade cigana? Segundo Casa-Nova (2018) e Mendes et al. (2020), muitas vezes, é feito um encaminhamento, por exemplo, para medidas adicionais (cf. Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei n.º 116/2019 de 13 de setembro), a partir dos resultados obtidos em escalas de avaliação cognitiva, padronizadas para a sociedade maioritária, onde não são tidas em conta as especificidades linguísticas e culturais destas crianças. Além disso, e mais até do que fazer este encaminhamento, não seria importante adotar uma abordagem ecossistémica? Ou seja, ter em conta os diversos sistemas, o familiar, o escolar e o comunitário, em que a criança se insere (Montano, s. d.), e perceber quais as dificuldades advindas da relação/comunicação entre estes, uma vez que vão ser “sentidas” na criança enquanto aluno/a? O encaminhamento para medidas de apoio educativo afigura-se como apenas uma parte de um caminho que pode ser feito para promover o sucesso escolar destes/as alunos/as. Considera-se ainda a este propósito interessante notar que o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, eliminou os sistemas de categorização de alunos/as, incluindo a “categoria” necessidades educativas especiais, e colocou o enfoque nas respostas educativas a mobilizar em função das necessidades (e potencialidades) de todos/as e cada um/a dos/as alunos/as.

A Direção Geral da Educação (DGE, 2019) também se refere à integração das crianças da comunidade cigana em turmas do Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF) que, apesar de ser uma via de inclusão e sucesso educativo, funciona como um recurso que “resulta já de um percurso de insucesso continuado que importa combater com soluções educativas de carácter preventivo, dentro da idade esperada para frequência do respetivo ciclo de ensino e no seio de turmas heterogéneas” (DGE, 2019, p.19). Seria enriquecedora a realização de estudos que avaliassem a eficácia do encaminhamento dos/as alunos/as da comunidade cigana ou para turmas homogéneas com medidas de suporte à aprendizagem e inclusão ou para as turmas PIEF, tanto no que respeita ao sucesso escolar, como à integração socioprofissional futura.

A abordagem homogénea da constituição das turmas, como tem vindo a ser referido, remete-nos para o fenómeno da segregação e é importante "relembrar" que a educação é um direito, que deve ser conciliado com o direito à identidade cultural (e.g., Cortesão & Pacheco, 1991). A partir desta revisão de literatura, parece poder concluir-se também que a abordagem da heterogeneidade está apoiada legislativamente, mas são ainda escassos os estudos que nos permitem conhecer e desenvolver boas práticas na inclusão escolar e combater as necessidades dos/as alunos/as, especificamente da comunidade cigana. Mas, mesmo sendo esse um trabalho reconhecidamente difícil, não é impossível, e a prova disto é a elaboração e disponibilização do guião para as escolas, da Direção-Geral da Educação (DGE, 2019), com testemunhos de boas práticas de estabelecimentos educativos que experimentaram e conseguiram promover a inclusão e o sucesso educativo das comunidades ciganas. O caminho poderá passar também por acrescentar à função primária das escolas, de aquisição de conhecimentos, a de promover o desenvolvimento de competências socioemocionais, que todos/as necessitamos para minimizar as injustiças sociais, para que a igualdade de acesso à educação seja acompanhada de uma maior igualdade de sucesso, para educar para a solidariedade e tolerância, para promover a consciência do outro, etc.

Conclusão

Com esta revisão e análise da literatura pretendeu-se problematizar o facto de, apesar do sistema educativo português ter como bases legislativas uma educação inclusiva, onde as escolas devem ser capazes de reconhecer a diversidade de todos/as os/as alunos/as e responder ao seu potencial e necessidades individuais, se verificar a perpetuação de uma abordagem homogénea na constituição das turmas, em particular no caso de crianças e jovens da comunidade cigana. Essa opção conflitua com os princípios defendidos na educação inclusiva, traduzindo-se numa forma de segregação escolar, que prejudica, principalmente, os/as “alunos/as mais desfavorecidos/as”.

A forma como a escola se organiza tem uma forte influência no processo educativo dos/as seus/suas alunos/as, não só ao nível das competências académicas, como também ao nível das competências socioemocionais. O caminho para a inclusão, escolar e social, das crianças da comunidade cigana e a promoção da educação nesta mesma comunidade, podem ser dificultados pela manutenção de certas abordagens à constituição das turmas e ao posterior acompanhamento do percurso escolar.

Afigura-se como extremamente necessário um trabalho de investigação, e de posterior intervenção baseada em evidências, que tenha como base uma abordagem ecossistémica (Montano, s. d.), onde se possa focar, por exemplo, a qualidade da relação professor/a-aluno/a em sala de aula, a qualidade da relação escola-família, as formas de transmissão dos conteúdos pedagógicos e a qualidade das situações de ensino-aprendizagem propostas, a definição de critérios para a seleção do/a aluno/a por turma, as competências dos/as encarregados/as de educação para apoiar os/as seus/suas educandos/as, etc.

Espera-se que esta análise desperte o interesse para as temáticas enfocadas e que permita refletir sobre o quanto a escola e a maneira como esta se organiza são fatores fundamentais e de forte influência no que tange ao acesso e sucesso de todos/as alunos/as.

Referências

- Casa-Nova, M. J. (2018). Educação para todos, mas ...a alteridade (não) devia estar aí? In M. C. Gregório, & F. Ramos (Ed.), *Educação para todos: os invisíveis, os discriminados e os outros* (pp. 88-107). Conselho Nacional de Educação. https://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/Educacao_para_To_dos.pdf
- Cortesão, L., & Pacheco, N. (1991). O conceito de Educação Intercultural. Interculturismo e Realidade Portuguesa. *Inovação: revista do Instituto de Inovação Educacional*, 4(2), 31-44. <https://hdl.handle.net/10216/56261>
- Council of Europe Commissioner for Human Rights. (2017). *Fighting school segregation in Europe through inclusive education: a position paper*. <https://rm.coe.int/fighting-school-segregation-in-europe-through-inclusive-education-a-posi/168073fb65>
- Crahay, M. (2013). Como a escola pode ser mais justa e mais eficaz? *Cadernos cenpec*, 3(1), 9-40. <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/202>
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro – Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva.
- Despacho Normativo n.º 10-A/2018, de 19 de junho, alterado pelo Despacho Normativo n.º 16/2019, de 4 de junho - Estabelece o regime de constituição

de grupos e turmas e o período de funcionamento dos estabelecimentos de educação e ensino no âmbito da escolaridade obrigatória.

- Direção-Geral da Educação. (2019). *Promover a Inclusão e o Sucesso Educativo das Comunidades Ciganas- Guião para as Escolas*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE). [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Educacao Intercultural/documentos/guiao_comunidades_ciganas.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Educacao_Intercultural/documentos/guiao_comunidades_ciganas.pdf)
- Marassi, C. V. (2010). *O impacto da composição de turmas sobre a desigualdade social: (re) produção ou não?* [Artigo apresentado ao Curso de Ciências Sociais do Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal de Juiz de Fora]. <https://www.ufjf.br/graduacaocienciassociais/files/2010/11/O-IMPACTO-DA-COMPOSI%C3%87%C3%83O-DE-TURMAS-SOBRE-A-DESIGUALDADE-SOCIAL-Camila-Verri-Marassi.pdf>
- Mendes, M. M., Magano, O., & Costa, A. R. (2020). Ciganos portugueses: escola e mudança social. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 93, 1-18. <http://journals.openedition.org/spp/7754>
- Montano, T. (Coord.) (s. d.). *Guia de orientações para os profissionais da educação na abordagem de situações de maus-tratos ou outras situações de perigo*. <https://www.cnpdpcj.gov.pt/publicacoes-outras-entidades>
- Murillo, F. J., & Garrido, C. M. (2017). Segregación social en las escuelas públicas y privadas en América Latina. *Educação & Sociedade*, 38(140), 727-750. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017167714>

Social Inclusion Law and the Constitutional Power for Human Rights Development

Marco Ribeiro Henriques¹

marcoribeirohenriques@gmail.com

¹ Escola Superior de Educação de Viseu – Instituto Politécnico de Viseu

Abstract

This article is part of an initial idea of a global paradigm regarding public law, which is the upshot of a diversified but convergent world order concerning the need to safeguard and develop human rights. We develop our analysis against a landscape in which international legal realities naturally interrelate with each other to become concrete and internal national realities, but only since they are passive receptors of international law, emerging through legislation, custom, or, in the case of the question we propose to examine, through comparative constitutional justice. Our article seeks to treat comparative constitutionalism from a dual perspective, from both a constructivist and guarantee-based view, especially as regards its role in guaranteeing and maintaining the development of human and fundamental rights of modern societies today. As they are necessarily reconfigured for state purposes and realigned for public law in general and constitutional law in particular, such perspectives seek the contingency of a contemporary, global constitutional discourse without rejecting the gains made by contemporaneity.

Keywords: Constitutionalism, social inclusion law, human rights, social justice.

Introduction

The idea of supranational constitutionalism at a global level is gaining considerable momentum in the face of the undeniable process of globalization experienced by humanity in recent times. It affirms public law standards aligned with the collective juridical conscience of social inclusion law scope.

In this context, the constitutional action of the constitutional courts represents a definitive step towards constructing a new paradigm of global constitutionalism that uses the comparative analysis of public law, especially in the constitutional court.

Contemporary history is characterized by the consolidation of economic blocs, which are closely related to the regional integration of each legal system, thereby redefining the contours of the world order. This begins by intensifying international relations and through cooperation and integration between states, notably by signing numerous international legal instruments.

This article intends to explore the idea of a global economy that provokes a transnational law which develops in an environment in which international juridical realities interact in an emergent and straightforward yet natural way, bringing about

concrete national facts and giving rise to new legal theories on the relations of legal sciences on an international scale, in the general legal sense and within the particular ambit of constitutional dialogue.

At the same time, globalization is transforming the world economy and geopolitics, and, from the point of view of the legal sciences, we see a growing internationalization of constitutional law, together with the process of constitutionalizing international human rights and fundamental rights itself, through the construction of an ongoing constitutionalism of reciprocal reception that has intrinsic safeguards internationally.

This article's fundamental aim is to discuss this "new" constitutionalism and even the constitutionalism that intends to be of global import as a logical consequence of the relations between the internal constitutional text of the state and the world order where it becomes a part, especially as regards the safeguarding and development of human and fundamental rights of societies in a social inclusion law field of research, from the dual perspectives of constructivism on the one hand, and safeguarding and development of rights on the other.

As they are necessarily reconfigured for state purposes and realigned for public law in general and constitutional law in particular, such perspectives appear to be seeking the contingency of a contemporary, global constitutional discourse, without the sovereignty of the state being questioned, but rather looking for the contingency of a current, international constitutional address without rejecting the gains made by modernity, particularly as regards the protection and development of the primacy of human rights and fundamental rights of today's societies.

To this end, we have divided this article into two parts. The globalization of law, as a motto for the foundation of a unifying function of constitutional justice in the science of comparative public law, will be the point of departure.

The analysis, therefore, is combined with the relevant theoretical sources that support the development of human and fundamental rights in the light of modern constitutionalism, from receiving the jurisprudence of the higher courts to a type of hermeneutics that seeks a greater axiomatic and ethical-juridical understanding between peoples through comparative constitutionalism.

Social Inclusion Law and Globalization of Legal Sciences and the Unifying Function of Comparative Public Law

Strictly speaking, along with regionalization and economic globalization, the ethical-juridical cosmopolitanism being analyzed here is undoubtedly due to the development of the universal human rights system, which is one of the factors that most influences the realignment and re-articulation of contemporary internal constitutionalism.

Concerning the aspect of the globalizing movement of constitutional jurisprudence, we find that all efforts made to systematize protective principles and the development of human rights at the supranational level pay homage to the importance of the jurisprudence of the constitutional courts in structuring or delineating the contours of the national constitutional system (Queirós, 2018).

Therefore, the idea of the existence of a defined role for constitutional justice and, in particular, for constitutional courts—the most authoritative interpreters of national constitutional texts, faced with the challenges of this new constitutionalist insurgency, especially in the construction of the foundations of federal constitutional law national law with the integration of the transcendent principles of supranational law—is of crucial importance, and takes into consideration that how a constitution is established will be substantially different from how constitutional courts assume their responsibilities when interpreting it (Bonfanti, 2018).

The study on the performance of comparative constitutional justice in the development of human rights will, by definition, involve diverse and urgent aspects in the investigation of this neo-constitutionalism since it gives rise to the issues of the theoretical and philosophical foundations of the new global constitutionalism, focusing on the application of the principle of the dignity of the human person as an expression of a set of civilizational values embodied in humanity's heritage and of the legitimation of the decisions of the constitutional courts in transcendent principles of supranational law.

Recourse to comparative public law by the legislator or the courts, which we want to treat here as instruments of reform of the national law of individual states to bring about potential standardization of the law to that of other countries, has become much more frequent in the light of globalization, and this has led to increasing interdependence between states and nations as trade expands. The continual process of regional integration develops on a global scale.

Globalization is a multidimensional phenomenon since it has implications in the most diverse aspects of human life. The realization of societies having vast repercussions in the most varied areas, such as economics, politics, culture, technology, the environment, and so on, and because of this, the influence of the globalizing phenomena of public law becomes complex and multidimensional (Bonfanti, 2018).

Specifically, concerning the relationship between globalization and law, it must be emphasized that globalization exerts a strong influence on law because it is a determining factor in the construction of new normative content in that it transforms the dynamics of social relations and fosters the emergence of an infinite number of new situations to be regulated, and is therefore very much influenced by public law itself given that material exchanges depend to a large extent on the legal conditioning of social relations in each state, it is precisely the development of globalized economic

relations which will depend very much on the degree of progress in developing the political and legal conditions that allow this exchange (Porrua, 2011).

On the subject of globalization, Francisco Segado observes that for the consolidation of international norms, both the states and individual or collective private operators contribute to a commonality of efforts for elaborating institutions and rules of a transnational character (Segado, 2009).

Even so, according to the same author, as regards the approximation between the legislative function and the judicial function as instruments of legal policy discussed by some authors¹, it is frequently private actors who are mainly responsible for the creation of these rules, which arise independently of the will of the states - a phenomenon referred to as *lex mercatoria* - and are adopted by arbitral tribunals that are outside of state control (Segado, 2009).

At other times, the states themselves enter into contracts with individuals in which they agree to submit to arbitral tribunals, which may even have a nationally or internationally standardized character.

This is because juridical globalization is not limited *per se* to the scope of constitutional law but also affects private law, where international treaties and a multivariate succession of rules of non-state origin proliferate.

As an example, let us look at the growing legal relationships established in the area of international trade that lead to the development of globalized rules of private origin, enabling the parties to regulate their rights and duties through contracts based on their terms of the agreement not found in state law, but rather in a set of transnational rules (Bonfanti, 2018).

In this context, the application of comparative law, in particular comparative public law, is growing in importance as an instrument capable of facilitating the construction of models adapted to the changes in the global legal scenario. This is because the worldwide situation often requires an integration of legislation. However, research by comparing laws allows the jurist to use subjects' experiences in different economic, social and, of course, national contexts.

In light of the preceding, it is argued that in times of globalization, comparative public law takes a leading role. Furthermore, among the purposes of comparing rights, the unifying function of comparative public law jurisprudence becomes more significant since the use of the comparative method is conducive to meeting a growing demand for standardization of the jurisprudence of the various national superior courts, and on some points, may even allow the approval of supranational guidelines.

Given the phenomenon of globalization, the use of comparative public law as an instrument of standardization has therefore become fundamental for states and private actors insofar as the establishment of a set of rules of transnational character, primarily on matters regarding human rights and fundamental rights but also

¹ Authors such as Fernandez Rodriguez, Abby Blass, Luis Prieto Sanchis, among others.

international trade, provides the legal security necessary for the development of human relations in today's globalized world (Kumar & Chockalingam, 2007).

Analyzing the relevance of comparative public law and its role in the globalization of law, Kumar shows that comparative law makes it possible to raise awareness of the socio-juridical identities of states and nations (Kumar & Chockalingam, 2007).

According to Kumar, in texts where a comparative justice approach prevails, certain peculiarities stand out, the majority of which arise from the very type of mentality and legal culture of the states under analysis. In contrast, others are specific to a particular socio-juridical situation (Kumar & Chockalingam, 2007).

Identifying these particularities alerts one to the degrees to which it will be possible to absorb foreign or supranational legal influences, indicating how these legal institutes, concepts, rules and principles will work in the legal sciences receptor systems.

By enabling such awareness, including awareness of foreign law to the receptor state, comparative public law acts to identify the similarities and differences in various aspects of the original legal systems so that their understanding can characterize the position of the comparative jurist.

As already mentioned, comparative culture is current and fully integrated into the field of public law and is based essentially on a question of differences in which legal pluralism should preside over any project of peaceful coexistence between states, enabling the exchange brought about by the globalization of law.

Likewise, it must be emphasized that legal systems are built in response to and in accordance with the cultural values of each state or nation, and it is fallacious to pretend that one legal system is, by definition, superior to another since each of them must be assessed within their sociocultural particularities.

In connection with this concern, we intend to use comparative public law, especially comparative constitutional justice, as an instrument for standardizing rights, within a joint project of nations able to cultivate a peaceful and prosperous coexistence in search of understanding and similitude among people (Porrua, 2011).

This brings us to the analysis of the functions of comparative constitutional law, namely the unifying role, translated by using the close method for the standardization of the law in force in different legal systems, whose social relevance for the constitutional function of the states is discussed throughout this article.

Our point of departure is the study of the work of Zoltán Szente and Fruzsina Gárdos-Orosz, "New Challenges to Constitutional Adjudication in Europe: A Comparative Perspective (Comparative Constitutional Change)." (Gárdos-Orosz, 2018), which supports a universalist thesis of comparative public law.

The idea in this work is that comparative public law would serve as an instrument for standardizing the legal systems of democratized nations based on general principles of law endowed with universality.

A similarity is observed, however, between the ideology that inspired this unifying proposal and that underlying the recent unfolding of theses developed in international law and constitutional law regarding human rights.

There is one central idea, namely that there are some general principles that are endowed with universality because they are the object of consensus among civilized nations and can be brought back to a collective legal consciousness (Gárdos-Orosz, 2018).

Taking as a starting point the similarities between the universalism of the comparative analysts and the human rights defenders of the 21st century, it is possible to discuss the unifying function of comparative public law from its first theoretical severe formulation until today and juxtapose it with the phenomenon of globalization of the legal sciences (Kumar & Chockalingam, 2007).

The study of the functions of comparative law intersects with the discussion about its scientific autonomy, which is considered even more important than the question itself as to whether the comparison of rights is a simple method or an autonomous science. Comparative public law is nothing more than a study method; therefore, it must be defined only by the purpose it serves (Queirós, 2018).

This view is shared above all by doctrine in the Anglo-Saxon tradition, which, pragmatically, considers the controversy surrounding whether the law is a science as unnecessary, arguing that it is a theoretical discussion only and of no practical importance value (Gutteridge, 1949; Somek, 2016).

However, for those who embrace this line of thought, the study of the functions of comparative law assumes a unique relevance since it transforms the centre of the theoretical issues at stake. If one assumes that from the nodal point of view, all discussion becomes the purpose of all comparative methods rather than its definition.

In this regard, agreeing or not with the positing of this more classic doctrinal position, the fact is that the functions of comparative public law are of enormous relevance not so much for their practical dimension but for their dogmatic legal size (Queirós, 2018).

Among the functions of comparative public law, the authors I have highlighted one of singular importance, and the unifying function already referred to. Although one recognizes an inevitable repetition of the argument in the literature regarding the scientificity of comparative law and, in particular, comparative public law, the discussion often becomes sterile (Gutteridge, 1949; Somek, 2016). Segado is among the defenders of the scientific autonomy of comparative law and considers it as being simultaneously both essential and preliminary, noting that the criticisms ought to be directed at the way the debate has been conducted and not so much at the problem being debated itself (Segado, 2009).

Reflecting on our debate on the intersecting unifying function of comparative public law, and primarily through the experience of comparative constitutional justice,

we understand that this unifying function is more identified with the admissibility of the state using its results, as a rule in the exercising of the legislative procedure. Still, in terms of this paper, interest will be focused on the jurisdictional function—the higher courts—of particular research activity and prior investigation in the field of comparative public law in instances where using this expedient, the intention is to transform the legal order in force in the state, in the sense of unifying its normative content with the law of other countries or even of regional blocks (Barsotti et al., 2017).

This is a widespread practice, particularly in narrower and more technical areas of law.

As Barsotti points out, the possibility that foreign law may serve as an inspiring model for the legislator when reviewing national law and case law is quite frequent, especially when it comes to matters of a technical nature such as medical or aeronautical law, or similar, although we should not forget those cases in which there was the reception of entire legal systems or significant parts of them (Barsotti et al., 2017). Phenomena in the process of integration of states into regional blocs like the European Union or, to some extent, the African Union can be observed (Barsotti et al., 2017).

The importance of the unifying function of comparative public law, understood here to mean the possibility of using a comparison of constitutional rights and jurisprudence as instruments for the standardization of legislation and case law in some issues or even in how certain legal institutes operate is most clearly seen when examining what is known as the reception or circulation of globalizing comparative models (Barsotti et al., 2017; Gárdos-Orosz, 2018).

In other words, for want of a better opinion, even though comparative law itself often permits the reception of foreign legal models, both in law and in jurisprudence, given the notorious tendency to imitate models already developed in several legal systems, we find that this phenomenon is also often repeated, particularly in the field of comparative constitutional law.

In this regard, in recognition of the methodological truth that must guide our assertions, it is necessary to clarify the exact content of the terms reception and circulation of models (Barsotti et al., 2017; Gárdos-Orosz, 2018).

In this regard, the imprecise use of the terms reception and circulation of models, as if they are the same thing has been noted.

Authors such as Porrua, but also others (Grimm, 2016; Porrua, 2011; Terrill, 2012), make a clear distinction between these two concepts based on the dynamics of the process of dissemination of legal models.

Thus, in the words of these authors, when the influence between legal systems occurs in a single direction, in the sense of an exporting system to a receiver system, the phenomenon of legislative or jurisprudential reception occurs.

By contrast, in the phenomenon of model circulation, it is assumed that there is a return of new elements to the sources of inspiration in a kind of feedback loop in which the exporting system also receives influences from the receiver system, a sort of legal sciences feedback system (Grimm, 2016; Porrua, 2011).

Thus, in reception, the influence occurs only in one direction, whereas in the circulation of models, there is a reciprocal influence.

Returning to our topic, the unifying function of comparative public law, we thus demonstrate its relevance as regards the reception or circulation of models.

However, there are several reasons this occurs, among which we can mention the growing phenomenon of interdependence between states and nations due to the necessary economic growth through trade, as well as the continuous process of regional integration occurring all over the globe, already referred to, as a result of mass society having access to technological innovations that stimulate the creativity of lawyers and legislators in search of legal solutions appropriate to the new realities that such innovations produce (Grimm, 2016; Somek, 2016).

In addition, the growth in the possibilities and speed of communications generated by the creation of a worldwide network—the internet—has increased the exchange of information between jurists and legal systems exponentially, provoking and recreating the phenomenon of reception and circulation of models (Somek, 2016).

However, this political and cultural situation today favours and stimulates the exchange of ideas and the exchange of influences among jurists so that the institutes are spread among the countries in the process of intertwined imitations of juridical models.

Conclusion

Comparative public law ends up functioning as a tool that facilitates the dissemination of normative solutions for social inclusion law among the different states and nations, all the more because the insurgent problems in the legal aspects of any society are themselves increasingly identical to various other legal systems, due to globalization mentioned above.

Here, it is also essential to discuss the importance of legislative reception and circulation of models, which author Pedro Martínez affirms by stating that the birth of an original model is a rarer phenomenon than imitation, adding that it will be necessary to bear in mind that among any number of legal changes which take root, perhaps only one is truly original. Such originality is not always accompanied by the reciprocal motion surrounding it (Martínes, 2012).

It is essential, however, to emphasize the fact that each legal system has its characteristics and peculiarities that conceive it as unique, keeping in mind the caveat that we cannot transport an institute from one society to another without considering the conditions to which all legal models are subject (Martínes, 2012).

In this regard, we are defending the need to promote acclimatization of the legislation or legal institute that comes to us as something new, through law or the jurisprudence of public law, through a process of adjustment necessary to adapt it to the legal receptor system, in a kind of cannibalistic process in which the general rule that has been received is then swallowed up and digested by the legal receptor system.

Bibliography

- Barsotti, V. et. al. (2017). *Italian Constitutional Justice in Global Context*. Oxford University Press.
- Bonfanti, A. (2018). *Business and Human Rights in Europe: International Law Challenges (Transnational Law and Governance)*. Routledge.
- Gárdos-Orosz, Z. (2018). *New Challenges to Constitutional Adjudication in Europe: A Comparative Perspective (Comparative Constitutional Change)*. Routledge.
- Grimm, D. (2016). *Constitutionalism: Past, Present, and Future*. Oxford University Press.
- Gutteridge, H. C. (1949). *Comparative Law*. Cambridge University Press.
- Kumar, C. & Chockalingam, D. (2007). *Human Rights, Justice and Constitutional Empowerment*. Oxford University Press.
- Martínes, P. (2012). *Filosofia do Direito*. Almedina.
- Morais, C. (2006). *Justiça Constitucional - Garantia da Constituição e Controlo da Constitucionalidade. Tomo I*. Coimbra Editora.
- Porrua, M. (2011). *Tendencias recientes de la justicia constitucional en el mundo / Recent trends in constitutional justice in the world: Ensayos Escogidos / Selected Essays*. Arzate.
- Queirós, C. (2018). *Novos Estudos de Direito Público Comparado, Filosofia do Direito e Relações Internacionais. Tomo I*. Petrony Editora.
- Segado, F. (2009). *La justicia constitucional: Una vision de derecho comparado*. Dykinson.
- Somek, A. (2016). *The Cosmopolitan Constitution*. Oxford University Press.
- Terrill, R. (2012). *World Criminal Justice Systems: A Comparative Survey (8th Ed.)*. Anderson.
- Yowell, P. (2018). *Constitutional Rights and Constitutional Design: Moral and Empirical Reasoning in Judicial Review*. Hart Publishing.

3. Promoção da Autonomia

A participação de jovens do sistema de proteção galego no processo de autonomização

Edgar Correia Campos¹ & Deibe Fernández-Simo¹

edgar.correia@uvigo.es; jesfernandez@uvigo.es

¹ Facultade de Educación e Tráballo Social da Universidade de Vigo

Resumo

O proceso de autonomización de un xovem do Sistema de Protección, consubstanciado nun proceso de transición para a idade adulta, non pode descurar a competencia da participación activa, seja cívica e social, seja na tomada de decisións sobre a propia vida. Con un estudo do tipo cualitativo, e recorrendo á realización de entrevistas, procurámos analizar o itinerario de transición para a vida adulta de xovens do Sistema de Protección galego, tentando comprender, através da percepción dos propios xovens, que oportunidades de participación están a ser ofrecidas polas institucións e polos profesionais e se sentem que esas actividades están a ser benéficas para a construción da súa autonomía. Concretizámos análise de contéudo das respostas de cada xovem.

De un modo global, as institucións e os técnicos têm utilizado metodoloxías de intervención que satisfazem e parecen preparar os xovens no e para o seu proceso de autonomización, através da creación de espazos de participación, diálogo, negociación, aconselhamento e tomada de decisión. Os xovens partilharam algunhas provocacións e sugestões, das quais se destacan: maior valorización da maneira de ser de cada un e das súas opinións e vontades; mellor relación e comunicación dos profesionais e das institucións con as familias de orixe; maior envolvimento na definición das normas da institución e na elaboración do PEI; máis espazos reais de aprendizagem; máis oportunidades formativas e informativas. Depreende-se, aínda, das respostas obtidas que é necesario fomentar nos xovens maior sentido crítico.

Palavras-chave: Sistema de Protección, Xovens, Participación, Autonomización.

Introdução

O processo de autonomização de jovens que vivem sob o cuidado do Sistema de Proteção continua a não ser prioridade das políticas públicas espanholas, não havendo legislação específica que auxilie instituições, técnicos e jovens a progredir nesse complexo caminho de emancipação (Salvador et al., 2021). Nos últimos anos, tem havido um maior interesse na realização de investigações na área da transição dos jovens para a vida adulta (Arnett & Tanner, 2016; Zamith-Cruz et al., 2016). A evidência científica tem mostrado que os jovens das instituições do Sistema de Proteção enfrentam muitas dificuldades ao iniciar a vida autónoma (Cuenca et al., 2018; Goyette, 2019; Wood et al., 2018). Os principais indicadores desse fenómeno estão relacionados com dificuldades no desempenho académico, precariedade laboral e falta de formação e informação adequadas sobre competências pessoais, sociais, económicas e emocionais (Bernal Romero et al., 2020; Fotiadis et al., 2019; Melendro et al., 2017; Salvador et al., 2021; Schofield et al., 2016).

O tema da autonomização, consubstanciado num processo de transição para a idade adulta, não pode descurar a competência da participação ativa, seja cívica e social, seja na tomada de decisões sobre a própria vida (Bekker & Van Assen, 2006; Campos et al., 2020; Fotiadis et al., 2019; Novella et al., 2013; Posada, 2013). A participação juvenil constitui-se como elemento basilar da sociedade democrática, não consistindo num fim em si mesma, mas num meio para conseguir mudanças positivas na vida dos próprios jovens, procurando criar uma sociedade melhor (Checkoway, 2011; Novella et al., 2013). A participação de jovens requer estruturas e relações que favoreçam, numa lógica de interdependência (Paulsen & Berg, 2016), o empoderamento, a escuta, a expressão de pontos de vista, a assunção de compromissos e a valorização de diferentes opiniões e conceções (Batista et al., 2018; Borkowska-Waszak et al., 2021; Branquinho et al., 2019; Longas & Riera, 2016).

Metodologia

Com um estudo do tipo qualitativo (Baez, 2007; Bogdan & Biklen, 2013), procurámos analisar o itinerário de transição para a vida adulta de jovens do Sistema de Proteção galego, tentando compreender, através da perceção dos próprios jovens, que oportunidades de participação estão a ser oferecidas pelas instituições e pelos profissionais e se sentem que essas atividades estão a ser benéficas para a construção da sua autonomia.

Instrumento

Para recolha de informação, construímos um guião de entrevista semiestruturado *ad hoc* (Baez, 2007; Cohen et al., 2007; Flick, 2005), sustentado em temas prementes apontados pela teoria, constituído pelas seguintes questões/itens: género e idade; reflexão sobre o tempo dedicado e a modalidade praticada pelos profissionais; reflexão sobre a valorização que os profissionais fazem da maneira de ser e da opinião

dos jovens; reflexão sobre as oportunidades de toma de decisão dadas aos jovens, sobre aprendizagens feitas na instituição, sobre a intervenção realizada com a família de origem, sobre o emprego, sobre a gestão do tempo livre, sobre as lacunas de aprendizagem durante o tempo de pandemia, sobre participação ativa na elaboração do *Plano Educativo Individual* (PEI), sobre a eficácia das atividades realizadas fora da instituição na preparação para a autonomia, sobre a suficiência dos apoios internos e externos à instituição no itinerário de transição para a vida adulta (Arnett & Tanner, 2016; Bernal Romero et al., 2020; Cuenca et al., 2018; Fotiadis et al., 2019; Goyette, 2019; Melendro et al., 2017; Salvador et al., 2021; Schofield et al., 2016; Wood et al., 2018).

Procedimentos

Realizámos entrevistas, entre janeiro e junho de 2022, através da plataforma *Google Meet*, com jovens do Sistema de Proteção galego, fazendo gravação de áudio, depois de obtida a permissão dos responsáveis de cada instituição e o consentimento informado de cada jovem. Assegurámos aos participantes o anonimato e confidencialidade das informações prestadas. As entrevistas foram de carácter individual, com a presença do/a jovem e de dois investigadores.

Análise de dados

Concretizámos análise de conteúdo dos dados obtidos nas entrevistas, recorrendo ao software *NVivo*® (Bardin, 2015). Categorizámos a informação *à posteriori*, tendo como regra de enumeração as expressões/ ideias repetidas ao longo das várias entrevistas e que mais se espelhavam nas categorias definidas (Bardin, 2015; Caregnato & Mutti, 2006; Nascimento & Menandro, 2006).

Caraterísticas da amostra

Participaram na investigação um total de 16 jovens, 10 rapazes e 6 raparigas, com idades compreendidas entre os 17 e os 20 anos, sendo a média de 18,56 anos. Todos os jovens habitam em instituições do Sistema de Proteção da Galiza. Alguns participantes são originários de países fora da Europa.

Resultados

Apresentamos os resultados da análise de conteúdo das entrevistas, divididos por categorias:

Personalização do acompanhamento

A maioria dos jovens considera “tempo suficiente” o que lhes é dedicado pelos profissionais. Todavia, dois jovens afirmam que sentem que o tempo que os profissionais lhes dedicam é “demasiado” e consideram que necessitam de “menos controlo” e mais liberdade para praticar a sua autonomia. Inversamente, dois jovens

sentem que o tempo dedicado pelos profissionais é “pouco”, mas afirmam compreender os motivos pelos quais isso acontece (um técnico para muitos jovens). Sobre os tempos que os profissionais dedicam, destaca-se ainda a afirmação de um dos respondentes: “não me dão o tempo de que preciso. (...) embora sejamos pessoas mais crescidas, acho que o carinho connosco é super importante. Porque vimos de situações muito difíceis e às vezes chegar e ver a técnica a toda a hora no computador é um bocado frio. (...) Falta mais contacto, mais afeto, mais proximidade.”

Quase todos os jovens sentem que os profissionais “têm em conta” como são e o que querem. Todavia, um jovem respondeu que não considera que os profissionais tenham em conta como é e que na hora de discutir situações do quotidiano usam a expressão “são as regras”.

Alguns jovens sentem que há um “contacto suficiente” e uma boa relação, “de diálogo e informação”, entre os profissionais e a família de origem. Um dos jovens prefere relacionar-se diretamente com a família, sem a intervenção dos profissionais, e outro jovem prefere que a família “não se relacione” com os profissionais. Três jovens assumem que os profissionais “deveriam contactar mais” com a sua família. Um desses jovens refere especificamente “falam para tratar da autorização de saída e pouco mais”.

Nenhum jovem sente que poderiam melhorar-se os apoios e suporte que as instituições oferecem para a sua autonomização. Todos indicam que “são suficientes”. Um jovem deixou a sugestão de poder haver um regime ou medida que “permitisse ir viver só, de forma progressiva”.

Das atuações dos profissionais, doze dos jovens não sugerem qualquer mudança, manifestando satisfação com o que tiveram até agora. Quatro jovens deixam provocações/indicações específicas como: “às vezes esquecem-se que somos pessoas diferentes, que temos opiniões distintas (...), que não é só a sua vida, é a nossa vida”; “por vezes, que tenham mais em conta a proposta que lhes vou fazer e não antecipem o que vou dizer”; “pode haver muitas técnicas, podem ensinar-me muito de autonomia, mas se não há proximidade, nada flui”; “porque se estamos aqui muito vigiados, se nos pressionam muito, ao deixarmos a instituição, quando estamos fora, não estamos preparados”.

Oportunidades de participação e decisão

Em geral, os jovens sentem que participam ativamente nas decisões sobre a sua vida e sobre o dia a dia da instituição onde habitam. São destacados o “acompanhamento”, “aconselhamento” e “negociação” que é feita com a equipa de profissionais. Três jovens sublinham que sentem a obrigação de “cumprir as normas da instituição”, que já estão previamente estabelecidas.

Um jovem não sente ter participado o suficiente na elaboração do PEI, dizendo que “isso já estava feito e, depois, só mo apresentaram”. Dois jovens demonstram

dificuldade em saber o que é o PEI. Os restantes veem a construção do PEI como um processo colaborativo e participado.

Todos os respondentes têm oportunidade de sair sozinhos da instituição. Alguns destacam a necessidade de “pedir permissão” e de “comportar-se bem” para o poder fazer.

Aprendizagens

A maioria dos jovens diz estar a aprender a “viver e organizar-se sozinho”, a ter uma “vida independente”. Muitos dos jovens sublinham a “busca de emprego” e a aprendizagem de atividades de vida diária como mais relevantes. Há ainda dois jovens que indicam as competências emocionais e sociais como o centro da aprendizagem na instituição. Um dos respondentes refere que é importante sensibilizar os jovens da instituição para “não terem pressa a sair logo aos dezoito anos sem saber bem o que vão fazer quando saem [porque depois] arrependem-se de ter saído e voltariam logo a entrar, só que agora já não podem”.

Sobre as atividades de preparação para a emancipação, as respostas são díspares. Alguns jovens dizem que realizam mais atividades fora da instituição e outros mais atividades dentro. Há jovens que dizem que “são suficientes” para se prepararem bem. Todavia, a maioria dos jovens desejavam ter “mais tempo” e “oportunidades de formação” para se prepararem melhor para a autonomia.

Todos os respondentes concordam que não é fácil encontrar um bom trabalho. Um dos respondentes diz especificamente que “há aspetos que o favorecem mais: ter estudos, saber outros idiomas, ter certificados”. As respostas estão equilibradas entre jovens ainda a estudar e jovens já na vida ativa de emprego. Os que são trabalhadores estão, em geral, contentes com o trabalho, mas em dois casos desejam a mudança para um emprego melhor. A maior parte está consciente de que um trabalho não é a única condição para ter uma vida completamente realizada.

Todos os jovens assumem ter um tempo livre saudável, mas quatro indicam o consumo de substâncias como o tabaco e álcool.

A pandemia retirou, essencialmente, aos jovens a possibilidade de “sair”, de “relação com amigos e famílias”. Alguns jovens sentem ter “perdido oportunidades de emprego”.

Discussão

Ao nível da personalização do acompanhamento, surge à partida o tema do tempo que os profissionais dedicam aos jovens, em que parece haver equilíbrio, com a maioria dos respondentes a demonstrar satisfação. Porém, não se podem descuidar os jovens que reclamam mais ou menos tempo, sugerindo que nem sempre são respeitadas as suas necessidades. Os jovens que pretendem mais tempo afirmam compreender que os técnicos têm de dar atenção a um grupo grande, ideia que coincide com o apontado por Fernández-Simo et al. (2022), que indica a escassez de

recursos humanos como um dos principais motivos para o insucesso de alguns percursos de autonomização. É importante que não haja jovens que se sintam incompreendidos na sua maneira de ser e nas suas vontades, critério que é amplamente defendido por diversos autores como indispensável (Arnett & Tanner, 2016; Batista et al., 2018; Bernal Romero et al., 2020; Branquinho et al., 2019; Cuenca et al., 2018; Fotiadis et al., 2019; Goyette, 2019; Melendro et al., 2017; Salvador et al., 2021; Schofield et al., 2016; Wood et al., 2018). Parecem emergir, em alguns casos, défices na atuação dos profissionais e instituições com as famílias dos jovens, sobretudo ao nível da relação estabelecida e da comunicação, facto já sublinhado na investigação de Melendro et al. (2017). Há jovens que apontam críticas à intervenção com eles realizada, mas que têm dificuldades, posteriormente, em sugerir melhorias, aspeto que remete para uma certa ausência de espírito crítico e partilha de opiniões construtivas, competências indispensáveis para a concretização de participação ativa e autonomia de vida (Bekker & Van Assen, 2006; Longas & Riera, 2016; Novella et al., 2013; Posada, 2013).

No que respeita às oportunidades de participação e decisão, é enfatizada a palavra “negociação”, que surge do diálogo construtivo entre jovens e profissionais, verificando-se uma tendência muito positiva nas atuações (Batista et al. 2018; Posada, 2013). Em sentido oposto, surgem as partilhas de alguns jovens que sentem não se poder discutir ou alterar as normas já definidas, criando neles o sentimento de cumprimento estrito e obrigatório. O mesmo se aplica aos testemunhos relativos ao desconhecimento do PEI e à escassa ou inexistente participação na sua elaboração. Esses dois factos colidem com as competências que favorecem a participação ativa, o espírito crítico e, conseqüentemente, o empoderamento dos jovens com vista à sua autonomia (Batista et al., 2018; Bernal Romero et al., 2020; Branquinho et al., 2019; Fotiadis et al., 2019; Posada, 2013).

Sobre a categoria das aprendizagens, os jovens apresentam discursos muito complementares. Há quem valorize mais as competências de vida diária e de autogestão, sobretudo doméstica. Por outro lado, há jovens que priorizam as competências sociais e emocionais e ainda a busca de emprego. Todas estas competências e preocupações formativas devem ser tidas em conta tanto pelos jovens como pelos profissionais no decorrer do processo de autonomização, tanto quanto possível em contexto real, conforme indicado pelos trabalhos de Bekker e Van Assen (2006), Bernal Romero et al. (2020), Dixon (2016) e Fotiadis et al. (2019). A busca ativa de emprego estável (Dixon, 2016) e a formação para a gestão do tempo o mais saudável possível (García-Castilla et al., 2018) devem ser constantes em todo o processo. Na mesma linha, importa considerar-se como aprendizagem fundamental a criação de redes de suporte social, formais e informais, que favoreçam, de forma positiva e saudável, a autonomização (Campos et al., 2020; Cuenca et al., 2018; Paulsen & Berg, 2016).

Conclusões

Ressalva-se o trabalho notório que tem sido feito por muitas instituições e técnicos, sendo que a maioria dos jovens sente satisfação no apoio que recebe aos mais variados níveis no itinerário de transição para a vida adulta. Não obstante, não se podem desvalorizar alguns défices que foram sendo explorados, analisando-os sob uma perspetiva subjetiva e adaptada a cada contexto. Nesse sentido, e de um modo geral, importa atentar aos tempos que os profissionais dedicam aos jovens, às modalidades de intervenção, à valorização da personalidade e vontades de cada jovem, ao favorecimento e promoção de atividades formativas e informativas, de preferência em contexto real, que permitam aprendizagens de efetiva autonomia, traduzidas em: empoderamento dos jovens para a participação cívica, flexibilidade e espírito crítico; criação redes de apoio formal e informal; aquisição de competências de vida diária e de gestão emocional; procura ativa de emprego estável; gestão saudável de tempos livres. É perentório que as políticas públicas e os investimentos dos organismos responsáveis sejam direcionados e adequados às necessidades de cada jovem e de cada instituição.

As análises de cada uma das repostas do presente trabalho de investigação são apenas aplicáveis a cada um dos respondentes e ao contexto onde vivem e se desenvolvem, partindo da perspetiva de que cada comportamento de um jovem no seu processo de transição para a vida adulta e autónoma é já, por si só, criação de conhecimento científico, dificilmente generalizável. Para um maior rigor na interpretação dos dados afigura-se como indispensável a comparação das respostas dos jovens com a perceção que os profissionais que com eles trabalham têm da sua própria atuação e dos jovens. Ainda que sem intenções científicas, este tipo de ação pode e deve ser replicado noutros locais e contextos, por forma a sensibilizar os jovens e as instituições para a reflexão sobre as questões subjacentes ao processo de autonomização.

Por fim, podem ainda emanar do presente trabalho de investigação temas relacionados com: a existência ou não de abertura por parte das instituições, entidades e sociedade para criação de um ambiente de aprendizagem real para os jovens do Sistema de Proteção; as modalidades de avaliação elaboradas e operacionalizadas para perceber se um jovem está preparado para a autonomia na realidade concreta onde vai viver.

Referências bibliográficas

Arnett, J. J., & Tanner, J. L. (2016). The emergence of emerging adulthood: the new life stage between adolescence and young adulthood. In A. Furlong (Ed.), *Handbook of Youth and Young Adulthood* (pp. 50–56). Routledge.

- Baez, J. (2007). *Investigación cualitativa*. ESIC.
- Batista T., Johnson A., & Baach L. (2018). The effects of youth empowerment programs on the psychological empowerment of young people aging Out of foster care. *Journal of the Society for Social Work and Research*, 9(4), 531–549. doi.org/10.1086/700275
- Bardin, L. (2015). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Bekker, M. H. J., & Van Assen, M. A. L. M. (2006). A short form of the autonomy scale: properties of the autonomy-connectedness scale. *J. Pers. Assess*, 86, 51–60. doi.org/10.1207/s15327752jpa8601_07
- Bernal Romero, T., Melendro, M., & Charry, C. (2020). Transition to adulthood autonomy scale for young people: design and validation. *Front. Psychol.*, 11, 457. doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00457~
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2013). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Borkowska-Waszak, S., Diamantopoulos, S., Lavelle, & Martinello, O. (2021). *Youth for a just transition: a toolkit for youth participation in the just transition fund*. Publications Office. data.europa.eu/doi/10.2776/931982
- Branquinho, C., Tomé, G., Gómez-Baya, D., & Matos, M. (2019). Participação social e o protagonismo jovem, num país em mudança de paradigma. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 10(1), 241–251. doi.org/10.34628/p65g-2130
- Campos, G., Goig, R., & Cuenca, M. E. (2020). Relevance of the social support network for the emancipation of young adults leaving residential care. *Electron. J. Res. Educ. Psychol.*, 18, 27–54. doi.org/10.25115/ejrep.v18i50.2599
- Caregnato, R., & Mutti, R. (2006). Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. *Texto Contexto Enfermagem*, 15(4), 679-684.
- Checkoway, B. (2011). What is youth participation?. *Children and Youth Services Review*, 33(2), 340-345. doi.org/10.1016/j.childyouth.2010.09.017
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Routledge.
- Cuenca, E., Campos, G., & Goig, R. M. (2018). Young people's transition from residential care to adulthood; the family's role. *Educación*, 21, 321–344. doi.org/10.5944/educXX1.16510
- Dixon, J. (2016). Opportunities and challenges: supporting journeys into education and employment for young people leaving care in England. *Rev. Español. Pedag.*, 263, 13–29.
- Fernández-Simo, D., Cid-Fernández, X.M., & Carrera-Fernández, M.V. (2022). Socio-Educational Support Deficits in the Emancipation of Protected Youth in Spain. *Child Youth Care Forum*, 51, 329-346. doi.org/10.1007/s10566-021-09631-3
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Monitor.

- Fotiadis, A., Abdulrahman, K., & Spyridou, A. (2019). The mediating roles of psychological autonomy, competence and relatedness on work-life balance and well-being. *Front. Psychol.*, *10*, 1267. doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01267
- García-Castilla, F. J., Melendro, M., & Blaya, C. (2018). Preferencias, renunciadas y oportunidades en la práctica de ocio de los jóvenes vulnerables. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, *31*, 21–32. doi.org/10.7179/PSRI_2018.31.02
- Goyette, M. (2019). Leaving care and the transition to adulthood. In V. R. Mann-Feder & M. Goyette (Eds.), *Leaving Care and the Transition to Adulthood: International Contributions to Theory, Research, and Practice* (pp. 329–345). Oxford University Press.
- Jorgensen, N., & Nelson, L. (2018). Moving toward and away from others: social orientations in emerging adulthood. *J. Appl. Dev. Psychol.*, *58*, 66–76. doi.org/10.1016/j.appdev.2018.09.001
- Longas, J., & Riera, J. (2016). Resultados del observatorio transición escuela-trabajo y monitoreo de la red socioeducativa de Sant Vicenç dels Horts para el éxito escolar y el empoderamiento de los jóvenes. *Bordón*, *68*, 103–120. doi.org/10.13042/Bordon.2016.48837
- López, M., Santos, I., Bravo, A., & del Valle, J. F. (2013). El proceso de transición a la vida adulta de jóvenes acogidos en el sistema de protección infantil. *Anal. Psicol.*, *29*, 187–196.
- Melendro, M., De-Juanas Oliva, A., & Rodríguez-Bravo, A. E. (2017). Deficiencias en socio-educational intervention with families of adolescents in risk of exclusion. *Bordón*, *69*, 123–138. doi.org/10.13042/Bordon.2016.48596
- Nascimento, A., & Menandro, P. (2006). Análise lexical e análise de conteúdo: uma proposta de utilização conjugada. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, *2*, 72-88.
- Novella, A. M., Agud, I., Llena, A. & Trilla, J. (2013). El concepto de ciudadanía construido por jóvenes que vivieron experiencias de participación infantil. *Bordón*, *45*(3), 93-108.
- Posada, Á. (2013). Autoridad y autonomía en la crianza. *Precop Sociedad Colombiana de Pediatría*, *4*, 5–15.
- Paulsen, V., & Berg, B. (2016). Social support and interdependency in transition to adulthood from child welfare services. *Children and Youth Services Review*, *68*, 125–131. doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.07.006
- Salvador, I., Rodríguez, J., & Luís, R. (2021). La emancipación de los jóvenes desde los centros de protección de menores: la visión profesional. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, *16*(2), 393-416. doi.org/10.14198/OBETS2021.16.2.11
- Schofield, G., Larsson, B., & Ward, E. (2016). Risk, resilience, and identity construction in the life narratives of young people leaving residential care. *Child Fam. Soc. Work*, *22*, 782–791. doi.org/10.1111/cfs.12295
- Wood, D., Crapnell, T., Lau, L., Bennett, A., Lotstein, D., Ferris, M., & Kuo, A. (2018). Emerging adulthood as a critical stage in the life course. In N. Halfon, C. Forrest, R.

Lerner & E. Faustman (Eds.), *Handbook of Life Course Health Development* (123–143). Springer. doi.org/10.1007/978-3-319-47143-3_7

Zamith-Cruz, J. Z., Lopes, A., & Carvalho, M. D. (2016). Educação para a autonomia em instituições de crianças e jovens: o que nos dizem as narrativas dos profissionais. *Pesquisa Qualitativa*, 4, 353–367.

Considerações Finais

A criação de espaços para a partilha e discussão dos resultados da investigação e das práticas da intervenção no terreno constitui-se como uma dimensão fundamental da missão das Instituições de Ensino Superior, não só no que respeita à produção e disseminação de conhecimento, mas também pelo contributo que isso poderá trazer para a sociedade. Fazendo um balanço do *III Seminário Internacional de Políticas e Respostas para Crianças e Jovens em Risco – I Jornadas Internacionais da Prevenção à Promoção da Autonomia*, em particular, a elevada qualidade das comunicações, a adesão significativa e a satisfação manifestada com o evento, podemos concluir que esses objetivos foram alcançados.

No que respeita às comunicações, o Programa integrou três Painéis temáticos e uma Conferência Plenária. Seguindo a ordem dos trabalhos do Seminário, o *Painel 1*, subordinado à temática da *Prevenção* e moderado por Cátia Magalhães e Susana Ferreira, respetivamente, Docente e Discente da ESEV-IPV, contou com os contributos de Andy Bilson, Emeritus Professor de Trabalho Social da Universidade de Central Lancashire, Visiting Researcher do Departamento de Saúde Pública e Cuidados Primários da Universidade de Cambridge e Professor Adjunto de Trabalho Social e Política Social da Universidade de Western Australia, com a comunicação “Child Welfare: How English speaking countries are losing their way”; a participação de Inês Guiomar, da Ordem dos Psicólogos Portugueses, com o tema “Crianças e Jovens em risco: A escola como contexto de prevenção privilegiado”; a comunicação de Deibe Fernández-Simo, da Faculdade de Educação e Trabalho Social, Universidade de Vigo, Espanha, intitulada “A prevención no acompañamento socioeducativo com adolescencia vulnerable em Galiza”; e com o contributo de Melissa Oliveira, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil, com a comunicação “Adolescentes em Crise Psicossocial, a partir do debruçamento na rede de saúde mental”.

Seguiu-se a Conferência Plenária, proferida por Margarida Gaspar de Matos, do Instituto de Saúde Ambiental, Faculdade de Medicina da Universidade de Lisboa, moderada por Maria João Amante, Docente da ESEV-IPV, e intitulada “Virar a página com foco na saúde psicológica dos jovens e dos seus ecossistemas pós pandemia”. De destacar o contributo, também para este e-book, do capítulo assinado pela Conferencista, em coautoria com elementos da Equipa Aventura Social.

Prosseguindo, o *Painel 2*, sobre o tema da *Proteção* e com moderação de Paula Xavier, Veronique Delplancq e Inês Pereira, respetivamente, Docentes e Discente da ESEV-IPV, contou com a comunicação de Bernadette Tillard, da Universidade de Lille,

intitulada “Les enfants confiés à leurs proches en protection de l'enfance en France”; com o contributo de Maria Ducharne, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, com a comunicação “Desafios da pós-adoção: O Projeto Adopt – Follow up em pós-adoção”; a participação de Elisa Altafim, da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Brasil, com o tema “Programas de Parentalidade no Brasil: Evidências Científicas e Políticas Públicas”; e a comunicação de Paulo Delgado, da Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto, intitulada “O papel do acompanhamento no Acolhimento Familiar de crianças”. Ainda no que respeita a este segundo Painel, para além do contributo para este e-book do capítulo assinado por Elisa Altafim, em coautoria com Maria Beatriz Linhares, gostaríamos de remeter o/a leitor/a para a referência partilhada por Bernadette Tillard, intitulada “Les orphelins confiés à leurs proches en protection de l'enfance” (Tillard et al., 2022), disponível em https://onpe.gouv.fr/system/files/publication/bos_06_fin_c.pdf

Por último, no que respeita ao *Painel 3*, dedicado ao tema da *Promoção da Autonomia*, o mesmo contou com a moderação de Susana Fonseca e Andreia Costa, respetivamente, Docente e Discente da ESEV-IPV, e com as comunicações de quatro oradores/as convidados/as: Laila Skoczylas, da DONCEL – Argentina, com o tema “Participación y Autonomía: el acompañamiento de adolescentes y jóvenes que egresan del sistema de protección en Argentina”; Carlos Rosón Varela, da Igaxes – Galiza, com a comunicação “Los retos de la transición a la vida adulta de los jóvenes del sistema de protección en Galicia: El Programa Mentor”; Edgar Campos, Doutorando na Universidade de Vigo, com a apresentação de resultados do estudo “Participação e autonomia de jovens em vulnerabilidade social no processo de transição para a vida adulta”; e Joana Lobo, das Aldeias de Crianças SOS de Portugal, que apresentou a comunicação intitulada “Do projeto PORTA às respostas de Autonomia e Integração nas Aldeias de Crianças SOS de Portugal”. Neste e-book, contamos com o contributo de Edgar Campos num capítulo elaborado em coautoria com Deibe Fernández-Simo.

No que concerne agora à adesão e avaliação do Seminário, a participação de 230 pessoas vem reforçar, uma vez mais, a importância do evento. Para além do feedback positivo que foi possível constatar informalmente (e.g., através das reações nas redes sociais), foi aplicado um questionário para avaliação da satisfação dos/as participantes, disponibilizado online no final do evento. Apesar do número reduzido de respostas ($N=36$), em contraste com o de participantes, os resultados são também eles positivos. No que respeita à apreciação geral da temática do Seminário, a esmagadora maioria dos/as respondentes (97%; 35) considerou-a como “Muito importante” (uma resposta no “Importante”). Em termos de satisfação geral com o evento, 89% ($n=32$) referiram estar “Muito satisfeitos/as” e 11% ($n=4$) “Satisfeitos/as”. Esta tendência manteve-se na avaliação da satisfação com os Painéis e Conferência, com estes mesmos valores a serem verificados na apreciação do Painel 1 e 2, constatando-se

uma subida no “Muito satisfeito/a” para os 97% ($n=35$; uma resposta em “Satisfeito/a”) no Painel 3. No caso da Conferência Plenária, os resultados distribuem-se entre os 83% ($n=30$) no “Muito Satisfeito/a” e 17% ($n=6$) no “Satisfeito/a”. Por último, a totalidade (100%; 36) dos/as respondentes indicou que o Seminário correspondeu às suas expectativas.

Terminamos com a convicção de que a terceira edição do *Seminário Internacional de Políticas e Respostas para Crianças e Jovens em Risco*, que este ano integrou as *I Jornadas Internacionais da Prevenção à Promoção da Autonomia*, complementada com a organização deste e-book, que vai já na segunda edição associada ao evento, se constituiu como uma mais-valia para docentes e alunos/as do Mestrado em Intervenção Psicossocial com Crianças e Jovens em Risco da Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Viseu, assim como para todas as pessoas que se juntaram para participar. Pretendemos continuar a proporcionar este espaço de partilha e reflexão em futuras edições, mantendo o foco na análise dos desafios de um mundo em permanente mudança e que nos interpela, todos os dias, a fazer mais e melhor pelas Crianças, Jovens e Famílias em risco.

A Comissão De Organização

**III Seminário Internacional de Políticas e Respostas para Crianças e Jovens em Risco -
I Jornadas Internacionais da Prevenção à Promoção da Autonomia | 03/06/2022**

Abertura 9h30		
Presidente do IPV; Presidente da ESEV; Coordenadora do Mestrado		
Painel 1. Prevenção - 10h		
Andy Bilson	Emeritus Professor of Social Work; University of Central Lancashire; University of Cambridge; University of Western Australia	<i>Child Welfare: How English speaking countries are losing their way</i>
Inês Guiomar	Ordem dos Psicólogos Portugueses	<i>Crianças e Jovens em risco: A escola como contexto de prevenção privilegiado</i>
Deibe Fernández-Simo	Faculdade de Educação e Trabalho Social, Universidade de Vigo, Espanha	<i>A prevención no acompañamento socioeducativo com adolescencia vulnerable em Galiza</i>
Melissa Oliveira	Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil	<i>Adolescentes em Crise Psicossocial, a partir do debruçamento na rede de saúde mental</i>
Conferência Margarida Gaspar de Matos	Instituto de Saúde Ambiental/ Faculdade de Medicina/ Universidade de Lisboa	<i>Virar a página: com foco na saúde psicológica dos jovens e dos seus ecossistemas pós pandemia</i>
Painel 2. Proteção - 14h30		
Bernadette Tillard	Universidade de Lille, França	<i>Les enfants confiés à leurs proches en protection de l'enfance en France</i>
Maria Ducharne	FPCE – Universidade do Porto	<i>Desafios da pós-adoção: O Projeto Adopt – Follow up em pós adoção</i>
Elisa Altafim	FMRP, Universidade de S. Paulo, LAPREDES	<i>Programas de Parentalidade no Brasil: Evidências Científicas e Políticas Públicas</i>
Paulo Delgado	ESE – Instituto Politécnico do Porto	<i>O papel do acompanhamento no Acolhimento Familiar de crianças</i>
Painel 3. Promoção da Autonomia – 15h50		
Laila Skoczylas	DONCEL, Argentina	<i>Participación y Autonomía: el acompañamiento de adolescentes y jóvenes que egresan del sistema de protección en Argentina</i>
Carlos Rosón Varela	Igaxes, Galiza	<i>Los retos de la transición a la vida adulta de los jóvenes del sistema de protección en Galicia: El Programa Mentor</i>
Edgar Campos	Doutorando Universidade de Vigo	<i>Participação e autonomia de jovens em vulnerabilidade social no processo de transição para a vida adulta</i>
Joana Lobo	Aldeias de Crianças SOS de Portugal	<i>Do projeto PORTA às respostas de Autonomia e Integração nas Aldeias de Crianças SOS de Portugal</i>

III Seminário Internacional de Políticas e Respostas para Crianças e Jovens em Risco

I Jornadas Internacionais da Prevenção à Promoção da Autonomia

 **Politécnico de Viseu**
Intervenção Psicossocial com Crianças e Jovens em Risco



3 de junho de 2022
9h30 - 18h00

Zoom - Colibri
Inscrições obrigatórias gratuitas