

Instituto Politécnico de Viseu

Escola Superior de Educação de Viseu



Raquel Maria Henriques Lázaro

Implementação de um programa para Jovens com
Défice de Competências Pessoais e Sociais

Outubro de 2014

Instituto Politécnico de Viseu

Escola Superior de Educação de Viseu

Raquel Maria Henriques Lázaro

Implementação de um programa para Jovens com
Défice de Competências Pessoais e Sociais

Projeto Final de Mestrado

Intervenção Psicossocial com Crianças e Jovens em Risco

Trabalho efectuado sob a orientação de
Professora Doutora Emília Martins



Outubro de 2014

Agradecimentos

Gostaria de expressar os meus agradecimentos a todas as pessoas que de forma direta ou indireta contribuíram para a realização deste projeto, nomeadamente à Professora Dra. Emília Martins pela sua orientação e disponibilidade que sempre mostrou, bem como todo o saber e conhecimentos transmitidos, revelando a sua competência e exigência de trabalho.

Ao Grupo Aprender em Festa (GAF), nomeadamente, à Dra. M^o Isabel Amaral, que me permitiu prosseguir com o trabalho de investigação e a todos os participantes que colaboraram no estudo, nomeadamente aos jovens que participaram no programa e preencheram os questionários, sem eles era impossível a realização deste estudo.

A todos as mães dos jovens e respetivos diretores de turma que sempre se mostraram disponíveis para colaborarem no estudo.

Um agradecimento especial aos meus pais e ao meu marido, pela paciência, dedicação, palavras de carinho e incentivo para continuar a lutar, ao longo desta caminhada, mesmos nos momentos mais difíceis uma vez que, sem eles não teria sido possível concretizar este trabalho.

A todos os meus amigos pela paciência, tolerância e compreensão face às minhas ausências e pelas palavras de carinho e coragem para comigo.

Índice

Agradecimentos	
Índice de quadros.....	
Lista de Abreviaturas.....	
Resumo.....	
Abstract.....	
Introdução.....	1
Capítulo I – Enquadramento Teórico.....	3
1. Competências pessoais e Sociais.....	3
2. Défice de Competências.....	6
3. A importância do desenvolvimento de competências na adolescência.....	9
4. Competências sociais determinantes no desenvolvimento do adolescente.....	15
4.1 - Assertividade.....	15
4.2 - Autoconhecimento.....	16
4.3 - Autoconfiança.....	17
5. Conceito de Prevenção.....	18
6. Programas de Intervenção.....	21
7. Programas de Competências pessoais e sociais.....	25
8. Programas de Desenvolvimento de Competências Pessoais e Sociais.....	29
8.1 - Programa GOAL – Going for the Goal.....	29
8.2 - Programa de Promoção de Competências Sociais.....	31
8.3 - Programa Instrutivo para a Educação e Libertação Emocional.....	32
Capítulo II - Apresentação do Programa “Mais Jovem Mais”.....	34

1. Programa “Mais Jovem Mais”.....	34
2. Avaliação do Programa “Mais Jovem Mais”.....	37
Capítulo III – Plano de Investigação	39
1. Apresentação do estudo.....	39
2. Formulação do problema e das hipóteses.....	40
3. Metodologia.....	43
3.1 - Definição e operacionalização das variáveis.....	43
3.2 - Sujeitos: População e amostra.....	45
3.3 - Instrumentos.....	47
3.3.1 – SDQ – Questionários de Capacidades e Dificuldades.....	47
3.3.2 – API – Índice de Parentalidade Autorizada.....	48
3.3.3 – Escala Comportamento Educação Parental	48
3.3.4 – Escala Comportamento Educação	49
3.4 - Procedimentos.....	49
3.5 - Técnica de Estatística e grau de confiança.....	50
4. Resultados da Implementação do Programa.....	51
4.1 - Análise descritiva dos resultados obtidos.....	51
4.2 - Avaliação do impacto da frequência do programa nos problemas e nas competências sociais dos jovens: auto-avaliação, avaliação pelos encarregados de educação e professores – SDQ.....	53
4.2.1 - Avaliação do impacto da frequência do programa nos problemas e nas competências sociais dos jovens: auto-avaliação	53
4.2.2 - Avaliação do impacto da frequência do programa nos problemas e nas competências sociais dos jovens: avaliação pelos encarregados de educação.....	54
4.2.3 - Avaliação do impacto da frequência do programa nos problemas e nas competências sociais dos jovens: avaliação pelos professores	55
4.3- Avaliação do impacto da frequência do programa na avaliação que os	56

jovens fazem das práticas educativas de “aceitação” e “supervisão/controlo” – API.....	
4.3.1 - Avaliação das práticas educativas de aceitação e de controle/supervisão do pai pelos jovens.....	56
4.3.2. – Avaliação das práticas educativas de aceitação e de controle/supervisão da mãe pelos jovens.....	57
4.3.3 – Avaliação das práticas educativas de aceitação e de controle/supervisão do professor pelos jovens	57
4.4. - Avaliação do impacto da frequência do programa na auto-avaliação que as mães e professores fazem das suas atitudes e práticas educativas de castigo, envolvimento, supervisão, consistência e responsividade.....	58
4.4.1 – Avaliação que as mães fazem das suas atitudes e práticas educativas de castigo, envolvimento, supervisão, consistência e responsividade.....	58
4.4.2 - Avaliação que os professores fazem das suas atitudes e práticas educativas de castigo, envolvimento, supervisão, consistência e responsividade.....	59
5. Avaliação das Sessões pelos Jovens.....	60
6. Discussão dos Resultados obtidos.....	61
Conclusão.....	63
Bibliografia.....	66
Anexos.....	72
Anexo A.....	72
Anexo B.....	74
Anexo C.....	75

Índice de Quadros

Quadro 1 - Dados sociodemográficos dos jovens da amostra (N = 10)

Quadro 2 – Média e desvio padrão relativos às variáveis “Sintomas Emocionais, Problemas de comportamento, Hiperatividade, Problemas de relacionamento com os colegas, Comportamento pró-social e Suplemento de impacto”.

Quadro 3. Média e desvio padrão relativos às variáveis aceitação e controlo.

Quadro 4. Média e desvio padrão relativos às variáveis Responsividade, Castigo, Envolvimento, Consistência e Supervisão.

Quadro 5 - Auto - avaliação das dificuldades e competências pelos jovens

Quadro 6 - Avaliação das dificuldades e competências pelos encarregados de educação

Quadro 7 - Avaliação das dificuldades e competências pelos professores

Quadro 8 - Avaliação das práticas educativas de aceitação e de controlo/supervisão do pai pelos jovens

Quadro 9 - Avaliação das práticas educativas de aceitação e de controlo/supervisão da mãe pelos jovens

Quadro 10 - Avaliação das práticas educativas de aceitação e de controlo/supervisão do professor pelos jovens

Quadro 11 - Avaliação das atitudes e práticas educativas pelas mães

Quadro 12 - Avaliação das atitudes e práticas educativas pelos professores

Quadro 13 – Média das Avaliações Semanais

Lista de Abreviaturas

GAF: Grupo Aprender em Festa

SDQ: Questionário de Capacidades e de Dificuldades

API: Índice de Parentalidade Autorizada

CE: Comportamento de Educação

CEP: Comportamento de Educação Parental

IPSS: Instituição Particular de Solidariedade Social

Resumo

Este projeto de investigação-ação tem como objetivo implementar o programa “Mais Jovem Mais” com um grupo de jovens e verificar a sua eficácia nesse mesmo grupo.

Ao longo do projeto as competências pessoais e sociais são reconhecidas como fulcrais na adolescência, enquanto estratégia de prevenção de problemas de comportamento, isolamento social entre outras.

Antes e após a implementação do programa procedeu-se à aplicação de um conjunto de instrumentos (SDQ – Questionário de Capacidades e de Dificuldades: versão jovem, mãe e professor; API- Índice de Parentalidade Autorizada: versão pai, mãe e professor; CE – Comportamento de Educação; CEP – Comportamento de Educação Parental) que permitiram avaliar a eficácia da implementação do programa, nesse grupo. Os dados recolhidos foram analisados recorrendo ao programa estatístico *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS versão IBM 22).

Desta forma a frequência dos jovens neste programa contribuiu para o desenvolvimento das suas competências pessoais e sociais, proporcionando-lhes um desenvolvimento positivo e harmonioso nas relações que estabelecem com os outros e consigo próprio.

Palavras-Chave: adolescência, competências pessoais e sociais, intervenção, avaliação

Abstract

This action research project aims to implement the "Mais Jovem Mais" program with a youth group and verify its effectiveness in that group.

Throughout the project the personal and social skills are recognized as central in adolescence, while prevention strategy of behavior problems, social isolation and other.

Before and after the implementation of the program we proceeded to the application of a set of instruments (SDQ - Strengths and Difficulties Questionnaire: Young version, mother and teacher; API - Authorized Parenting Index: father version, mother and teacher; CE - Behavior Education; CEP - Behavior of Parental Education) that allowed us to evaluate the effectiveness of the program implementation in this group. The collected data were analyzed using the *Statistical Package for Social Sciences* program (SPSS version 22 IBM).

Thus the frequency of youth in this program contributed to the development of their personal and social skills, providing them a positive and harmonious development in establishing relationships with others and with themselves.

Keywords: adolescence, personal and social skills, intervention, evaluation

Introdução

A elaboração deste projeto enquadra-se no Mestrado de Intervenção Psicossocial com Crianças e Jovens em Risco, nomeadamente no âmbito da Unidade Curricular de Projeto, com a finalidade de desenvolver um trabalho de projeto de acordo com os nossos interesses na área da investigação.

A escolha do tema não foi uma decisão fácil, dada a diversidade de temas que poderiam ser explorados neste âmbito. No entanto, as possibilidades de escolha foram-se delimitando aos poucos, uma vez que o início da elaboração do projeto coincidiu com a iniciação de um trabalho que nos encontramos a desenvolver no GAF (Grupo Aprender em Festa) e por isso decidimos aproveitar esta oportunidade para intervir com os pré-adolescentes e adolescentes que participam nas nossas atividades e que revelam graves problemas de comportamento, tendo alguns começado a manifestar determinados comportamentos de risco, bem como a ausência de competências pessoais e sociais.

Desta forma procurámos desenvolver um projeto que promovesse a saúde, bem como o desenvolvimento harmonioso com qualidade de vida para os jovens, em diversos níveis, tais como o pessoal, familiar e social.

O objetivo deste projeto de investigação - ação passa por implementar e avaliar a eficácia de um programa, denominado “Mais Jovem Mais” que se destina a pré-adolescentes e adolescentes com a finalidade de desenvolver competências pessoais e sociais.

O projeto encontra-se dividido em três capítulos: (I) o enquadramento teórico; (II) a apresentação do programa “Mais Jovem Mais”; (III) e o plano de investigação.

No capítulo I, encontra-se o enquadramento teórico deste projeto de investigação, onde se abordam os conceitos de competências pessoais e sociais e a importância das mesmas para o desenvolvimento dos adolescentes. Ainda neste capítulo, são abordados de forma breve os condicionamentos provocados pela ausência de competências pessoais e sociais nos jovens, ou seja, quais as consequências da inexistência ou défice de competências.

Ainda relacionado com a temática das competências, procedemos a uma abordagem ao conceito de adolescência, as alterações inerentes nesta fase bem como, uma breve abordagem aos principais agentes socializadores dos adolescentes. A importância do desenvolvimento de competências nos jovens e as suas vantagens são salientadas neste ponto. Segue-se uma abordagem às três competências

destacadas no programa “Mais Jovem Mais” utilizado para este projeto de investigação-ação.

Para terminar o enquadramento teórico, surge uma análise sobre o conceito de prevenção e em que medida se destaca de uma intervenção. Direcionada para o projeto segue-se uma reflexão sobre os programas de intervenção, nomeadamente quais as suas características e vantagens mediante outras estratégias de intervenção, focando os programas específicos que têm como objetivo o desenvolvimento de competências pessoais e sociais. Para concluir, são apresentados três programas que se destinam à promoção das competências pessoais e sociais, bem como alguns resultados da sua aplicação em diferentes contextos.

É no capítulo II que surge a apresentação do programa “Mais Jovem Mais”, com informações relativas às influências teóricas na base da sua construção, os objetivos, os destinatários, os conteúdos a trabalhar ao longo de cada sessão, bem como a sua duração. Ainda neste capítulo, apresenta-se uma avaliação deste programa implementado anteriormente, em várias escolas e instituições do concelho de Gouveia e Seia.

No capítulo III é apresentado o plano de investigação-ação, que tem como objetivo avaliar o programa proposto “Mais Jovem Mais” numa vertente quantitativa, sendo por isso necessário formular o problema e as hipóteses a serem testadas. No que diz respeito ao tópico metodologia, encontra-se a referência à definição e operacionalização das variáveis, uma caracterização dos participantes, os instrumentos utilizados, o procedimento e uma breve referência à técnica de estatística utilizada e respetivo grau de confiança. Para terminar este ponto, encontra-se a discussão dos resultados.

Este projeto termina com as considerações finais sobre todo o trabalho desenvolvido no âmbito da sua elaboração.

Capítulo I - Enquadramento Teórico

1. Competências pessoais e sociais

O termo competência, deriva do latim “competentia”, “proporção”, “justa relação”, (Dias, 2010, p. 2) e significa a capacidade do sujeito para apreciar e resolver diferentes assuntos. Atualmente a competência é entendida como a “mobilização de recursos, conhecimentos ou saberes vivenciados pelo sujeito aprendente que se manifestam na ação ajustada perante situações complexas, imprevisíveis, instáveis, mutáveis e sempre singulares” (Le Boterf, 2003, cit. por Dias, Gomes, Peixoto, Marques & Ramalho, 2012, p. 35).

Podemos assim considerar a competência, como a capacidade do individuo em relacionar, articular os diversos saberes, conhecimentos, valores e atitudes, sendo uma ação cognitiva, social e afetiva, que é visível nas ações do sujeito com os outros e sobre a realidade (Alves, 2005; Cruz, 2001, cit. por Dias, 2010).

Esta aprendizagem pode ser feita de modo formal através de programas de promoção de competências, com o objetivo de capacitar os jovens a aprender, a pensar e a agir perante diversas situações, bem como de modo informal, por exemplo através da observação. Esta aprendizagem pode ter na sua base diferentes modelos, como o comportamentalista, humanista, cognitivista e desenvolvimentista. A competência passa por uma decisão consciente por meio de inferências e dúvidas, tentativas e erros (Almeida, 2002).

Podemos assim concluir, que a competência se traduz na capacidade do individuo agir mediante uma situação, “...mobilizando de uma forma correcta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro competências, informações, valores, atitudes, esquemas de perceção, de avaliação e de raciocínio” (Perrenoud et al., 2002, cit. por Dias, 2010, p. 75).

As competências podem ser dadas em três áreas, são elas: as capacidades sociais, os atributos pessoais e as de relacionamento com os pares (Aguiar, 2009; Sassu, 2007, cit. por Baptista, Monteiro, Silva, Santos & Sousa, 2011). As capacidades sociais estão relacionadas com a assertividade, participar em grupos, partilhar ideias e defendendo as suas convicções e demonstrar interesse pelo outro. No que diz respeito aos atributos pessoais destacam-se as suas características pessoais, como a autonomia e humor, enquanto que nos atributos relacionais se destaca a aceitação por

parte do grupo, bem como as interações que estabelece com esses elementos (Baptista et al., 2011).

No que diz respeito às competências sociais, estas consistem na capacidade do indivíduo em utilizar os seus recursos sociais (empatia, assertividade, autocontrole...) bem como as suas informações sócio-culturais, daí resultando consequências positivas para si e para a sua relação com os outros (Castro, Melo, & Silveiras, 2003, cit. por Sapienza, Farias & Silveiras, 2008; Del Prette, 2005; Trianes, Muñoz, & Jiménez, 1997).

Estas competências são consideradas protetoras, uma vez que promovem o bem-estar psicológico e previnem a adoção de comportamento de risco (Mangrulkar et al., 2001; Monteiro, 2011 cit. por Paiva & Rodrigues, 2008) assumindo-se como “consequência de uma aprendizagem comportamental e relacional positiva e um dos determinantes de trajetórias de vida” (Loureiro, Ferreira & Santos, 2013, p. 80).

As competências sociais resultam da interação do indivíduo consigo e com os outros, de acordo com os seus comportamentos, ações e pensamentos (Matos, 2004, cit. por Botelho, 2012) sendo por isso definido como o comportamento que um indivíduo demonstra mediante o contexto em que está inserido e com aqueles que o rodeiam, nomeadamente os pares, a escola e a família.

Esta adequação de comportamentos permite ao indivíduo ser aceite pelo grupo de pares, manter relações positivas com os outros e adaptar-se positivamente ao meio em que está inserido. Quando o sujeito detém estas capacidades de adaptação, pode afirmar-se que é competente a nível social (Lopes, et al., 2011) podendo ser verificado pela valorização externa (perceção positiva ou negativa por parte dos pais e professores face ao seu comportamento), ao mesmo tempo que pode autovalorizar-se (Sapienza et al., 2008). A competência social implica assim “uma perceção e compreensão do mundo social, uma integração da informação conseguida e da execução da resposta escolhida” (Matos, 2008, p. 23).

Por outro lado, a competência social inclui a comunicação verbal e não-verbal, capacidade de identificação e solução de problemas, habilidades sociais, capacidade de dar respostas comportamentais assertivas na regulação das relações interpessoais (Matos, 1998).

Como já foi referido, é difícil definir o conceito de competências sociais, mas há um elemento que se apresenta comum a todos e consiste na ideia de que, quando os comportamentos são adequados, tornam-se em capacidades sociais que, bem desempenhadas, se tornam em competências sociais (Lopes et al., 2011).

Os Modelos Quadripartidos da Competência Social que estão na base da competência social são: as competências cognitivas (aquisição de conhecimentos, capacidade de tomar decisões); as competências comportamentais (negociação, assertividades, comportamento pró-social); competências emocionais (capacidade para lidar com situações de tensão); motivação e expectativas (auto – eficácia e controlo e estrutura de valores) (Felner, Lease & Philips, 1990, cit. por Simões, 2003).

Cada uma é necessária para ser competente, mas um nível satisfatório de cada uma dessas componentes não é suficiente para atingir bons resultados ao nível das competências sociais.

Podemos assim concluir que a temática das competências é cada vez mais reconhecida como pertinente e essencial no desenvolvimento do individuo e decisiva a nível profissional, familiar, social, escolar e conjugal (Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur & Quinn, 2011) apesar de ainda serem escassos os dados ao nível da investigação sobretudo em Portugal, onde se começa agora a dar a devida importância ao tema. Esta atribuição da importância do tema surge pela correlação entre défices de competências e outros problemas tais como: “perturbações do comportamento nos adolescentes, dificuldades escolares, suicídio, problemas conjugais, além de quadros clínicos como a depressão e a esquizofrenia” (Pope, 1986, cit. por Silva, 2004, p. 61).

2. Déficit de Competências

A competência social não pode ser dissociada da saúde mental, pois se um indivíduo se relaciona positivamente com o mundo social, a sua auto-estima aumenta melhorando a imagem de si próprio (Canha & Neves, 2008). Assim está previsto no Programa Nacional de Saúde Escolar a promoção da saúde mental através da implementação de programas que desenvolvam as competências e sociais dos alunos (Ministério da saúde, 2006).

Quando se afirma após uma avaliação, défices na competência social, está relacionado com “os aspectos da identificação da situação (aspecto preceptivo, emocional e motivacional), aspectos de identificação de objectivos e tomada de decisão (aspecto cognitivo, emocional e motivacional) e aspectos da execução da resposta (aspecto emocional, motivacional e comportamental)” (Matos, 2008, p. 23).

A falta de competências pessoais e sociais compromete o desenvolvimento a nível pessoal e social, nomeadamente o isolamento social, as dificuldades de relações interpessoais e baixo bem-estar psicológico (Bizarro, 1999, cit. por Calmeiro, 2008).

Por outro lado, a dificuldade de expressão de ideias e o desajustamento pessoal e social, estão associados a comportamentos anti-sociais, alienação, agressividade, identificação e gestão de conflitos e isolamento social (Matos, Simões & Carvalhosa, 2000; Matos, 1998, cit. por Matos, Simões & Canha, 2008).

Desta forma a ausência de competências, por parte da criança/jovem para estabelecer relações interpessoais, dificulta a aquisição e desenvolvimento de competências de vida (Mize & Abell, 2001, cit. por Amaral & Matos 2008). Este déficit de competências sociais podem ser justificados pelo Modelo da Assertividade de Wolpe e Lazarus, pelos níveis elevados de ansiedade que inibem comportamentos assertivos, bem como por uma incapacidade de controlar uma resposta aos estímulos de forma voluntária (Carvalho, 2012).

O déficit de aptidões sociais pode ser organizado em três grupos. A aquisição de aptidão social diz respeito à falta de conhecimentos para por em prática determinada aptidão mesmo que as condições sejam favoráveis. A execução de aptidão social surge quando o sujeito, mesmo tendo essas aptidões, não consegue executá-las. Por fim, a fluência, quando o sujeito não está exposto a modelos sociais suficientes. Este déficit pode também ser classificado pelos comportamentos internalizantes (comportamentos internos, depressão, isolamento, entre outros) e

comportamentos externalizantes (comportamentos externos, impulsividades, agressão...) (Gresham & Elliott, 1990, cit. por Canha & Neves, 2008).

No que diz respeito à relação entre as dificuldades de aprendizagem e as habilidades sociais, está devidamente fundamentado que as crianças com dificuldades de aprendizagem demonstram menor aceitação pelo grupo de pares, menos comportamentos sociais positivos e por consequência mais comportamentos sociais negativos (Feitosa, et al., 2005, cit. por Monteiro, 2011; Lemos & Meneses, 2002).

Quando o jovem detém competências sociais adequadas, permite uma melhor adaptação à escola, melhorando a sua relação e aceitação com os outros (pares e professores), bem como uma apreciação positiva pelos outros (Elliott et al., 2001, cit. por Monteiro, 2011; Gresham & Elliott, 1987; Lemos & Meneses, 2002).

O défice de habilidades sociais origina dificuldades de aceitação social pelos pares e professores e a um comportamento pro-social. Estas dificuldades repercutem-se no abandono escolar, depressão, suicídio, delinquência e psicopatologia na idade adulta (Gresham, Cook & Colaboradores, 2010 cit. por Monteiro, 2011) com comportamentos problemáticos internalizantes e externalizantes.

Ao longo dos anos são vários os estudos que demonstram a relação entre comportamentos problemáticos e défice de competências sociais, desempenho académico e psicopatologia na idade adulta (Sheridon & Elliott, 1991, cit. por Monteiro, 2011). Tendo como exemplo um outro estudo, foi demonstrado que as crianças/jovens com piores desempenhos de habilidades sociais revelam baixo desempenho académico, ao nível do auto-controlo, cooperação e responsabilidade com que se relacionam com o sucesso escolar (Rosin-Pinola & Del Prette, 2007, cit. por Monteiro, 2011).

Podemos assim concluir que uma ausência ou défice destas competências sociais condiciona o desenvolvimento saudável do jovem, originando desajustamentos a nível escolar, familiar, profissional, o consumo de substâncias e a delinquência (Matos, 1998). Outros estudos também referem que a ausência destas competências, origina no sujeito dificuldades como criar amigos, lidar com provocações, aceitar criticar, resistir à pressão dos pares e inclusive solicitar ajuda quando necessita (Spence, 1982, cit. por Afonso, 2011), sendo possível desenvolver adaptações ao nível do seu ciclo de vida (Katz & McClellan, 1996, cit. por Afonso, 2011).

As dificuldades nas relações interpessoais podem ser explicadas por quatro fatores. Em primeiro lugar podemos referir que o *defice no repertório*, ou seja a ausência de comportamentos verbais e não-verbais condicionam o seu desempenho

social (Silva, 2004). Por outro lado, a ansiedade inibe as crianças de se integrarem num determinado grupo e interagirem com os mesmos, demonstrando ainda desconforto em exposições de opiniões em público (Argyle, 1967, 1994, cit. por Silva, 2004). Um outro elemento apontado para a dificuldade de relações interpessoais, é a inibição cognitivamente mediada, que se traduz em comportamentos incorretos e hesitação em falar e se expor (Baptista et al., 2011). Por fim surgem os problemas de percepção social, ou seja, problemas de identificação nas interações de sinais verbais e não-verbais (Morrison & Bellack, 1981, cit. por Silva, 2004).

Sendo assim, podemos concluir que as competências sociais são essenciais na prevenção de comportamentos delinquentes e isolamento social, promovendo uma maior qualidade de vida e sucesso académico (Lopes et al., 2011), uma vez que o défice de competências relaciona-se com o comportamento anti-social e, no limite, dificuldade em conseguir um emprego, competências pobres de leitura e escrita, ficando mesmo em isolamento social (Matos et al., 2008), apresentando assim maiores dificuldades em interagir e incapacidade para desenvolver no futuro competências de vida complexas (Mize & Abell, 2001, cit. por Amaral & Matos, 2008).

Este desajustamento pode ser minimizado promovendo as competências sociais, que permitam ao indivíduo ser capaz de identificar e arranjar soluções mediante as diferentes situações e proceder à avaliação da sua escolha para perceber se deve ou não manter as estratégias adotadas (Matos, 2005).

3. A importância do desenvolvimento de competências na adolescência

A adolescência apresenta-se como um “conceito dinâmico, em parte histórico-socialmente construído no bojo da modernidade, mas cujo tempo não coincide com o cronológico, que marca as transformações corporais da puberdade” (Gomes, Brasil & Almeida, 2013, p. 5). Nesta fase “ (...) culmina todo o processo maturativo psicobiossocial do indivíduo (...)” (Sampaio, 2010, p. 3).

Ferreira e Nelas (2006, p.145) destacam que é na adolescência “que o indivíduo toma consciência das alterações que ocorrem no seu corpo, gerando um ciclo de desorganização e reorganização do sistema psíquico, diferente em cada sexo, mas com iguais complicações conflituosas inerentes à dificuldade de compreender a crise de identidade”.

Nesta fase da vida, a adolescência caracteriza-se pela instabilidade e a turbulência de emoções e sentimentos que condicionam o jovem no que diz respeito ao seu bem-estar e surgem novas dificuldades. O indivíduo enfrenta as suas alterações “internas, cognitivas e glandulares, ao mesmo tempo que se debate com uma série de regras externas, que são incoerentes e estão em permanente mudança” (Simões, 2003, p. 200). Estas alterações e ajustes constituem um desafio para o jovem que pode comprometer a sua saúde e o seu desenvolvimento emocional e social (Calmeiro, 2008).

Por outro lado, muitos dos problemas inerentes a esta fase surgem da necessidade do adolescente se adaptar aos novos desafios que lhe são apresentados (Simões, 2007). Os desafios que lhe são propostos a vencer passam pela “adaptação a uma nova condição biológica, a conquista de uma nova autonomia, o estabelecimento de novas relações interpessoais próximas e duradouras, a progressão académica, entre outros” (Simões, 2007, p. 40).

O jovem depara-se com muitos conflitos, nomeadamente “choque com o meio ambiente (...) atritos, mau humor, insolência, veleidades de independência; conflitos também frequentes com o meio escolar: indisciplina, turbulência, trabalho deficiente” (Galimard, 1970, p. 108).

Para além dos conflitos com o exterior, são os conflitos interiores que assolam e perturbam o adolescente, na procura da sua identidade, onde os pensamentos e sentimentos são confusos, “não compreende o que se passa consigo; não quer o que antes desejava, mas não consegue definir o que quer, sente-se simultaneamente

angustiado e indiferente, solitário e rodeado por demasiada gente, tímido e cheio de projectos grandiosos” (Galimard, 1970, p. 109).

A adolescência é uma etapa fundamental no desenvolvimento do indivíduo, pautada por transformações físicas, psicológicas e sociais, na qual o jovem busca pela sua autonomia, face às figuras parentais, desenvolvimento cognitivo e moral bem como a sua identidade. É igualmente nesta fase que o adolescente retém os valores sociais que o ajudam a integrar-se plenamente na sociedade e que vive. Para alguns são momentos de “confusão, de sentimentos paradoxais, excitação e ansiedade, felicidade e tristeza, certezas e incertezas” (Lerner & Galambos, 1998, cit. por Simões, 2007, p.42). Por outro lado e felizmente, a maioria dos jovens consegue lidar com as mudanças nas múltiplas esferas inerentes à adolescência e ultrapassá-las com sucesso (Steinberg, 1998, cit. por Simões, 2007).

As mudanças hormonais, corporais e físicas são apontadas como responsáveis por algumas das características psicológicas do adolescente, que podem ser consideradas qualidades ou defeitos que são sinónimos do adolescente nomeadamente a “ (...) rebeldia, desinteresse, crise, instabilidade afectiva, descontentamento, melancolia, agressividade, impulsividade, entusiasmo, timidez e introspecção” (Coimbra, Bocco & Nascimento 2005, p. 3). Estas fases de crise, mudança e transtorno são apontadas como “um período de passagem, de reajustamento, de nova forma de adaptação” (Bohoslavsky, 1977, cit. por Coimbra, et al., 2005, p.4).

As aquisições de competências sociais são influenciadas por diferentes agentes de socialização, nomeadamente a sociedade, a família, a escola e o grupo de pares.

A família é o primeiro agente de socialização da criança com a qual estabelece as primeiras relações, daí que seja essencial nas suas aprendizagens e no seu desenvolvimento pessoal e social. A nível social, a família deve proporcionar-lhe um espaço afetivo e seguro (Dias, 2004, cit. por Botelho, 2012).

A aprendizagem destes comportamentos ocorre desde a infância, sobretudo sob influência dos pais e das respetivas práticas educativas, que passam por inculcar a responsabilidade, autonomia, disciplina e comportamentos sociais ajustados de acordo com o contexto (Gomide, 2001, cit. por Sapienza et al., 2008).

A família pode facilitar ou dificultar as suas tarefas, constituindo - se assim como fator protetor, bem como fator de risco, uma vez que estas se constituem fonte de stress mas também agentes de mudanças. É no seio da família que ocorre “a renegociação das ligações afectivas, a autonomia, a definição e investimento num projecto de futuro” (Simões, 2007, p. 60).

Desta forma a família pode constituir um espaço excepcional na qual o jovem tem a possibilidade de “experimentar viver com o *coração desarmado*, sem necessidade de *concorrer com os outros*, e perceber que não perde nada com isso...antes pelo contrário” (Fonseca, 2002, p. 37).

“A atmosfera emocional da família, a forma como os pais preparam e ensinam os filhos, as oportunidades e dificuldades que a vida familiar coloca ao desenvolvimento norma” (Sprinthall & Collins, 2003, p. 295) condicionam o desenvolvimento do individuo ao longo da adolescência.

No entanto, vários estudos têm demonstrado que práticas parentais positivas, se encontram associadas a um melhor desempenho escolar dos seus filhos, uma vez que dialogam com os mesmos, escutam a sua opinião e valorizam-na, relacionando com o desenvolvimento de competências sociais. Em oposição, práticas parentais negativas, onde prevalece um estilo autoritário, encontra-se associado a jovens com um desempenho escolar mais baixo e um défice de competências sociais (Chen, Dong, & Zhou, 1997, cit. por Sapienza, et al., 2008; Dawoud, 1999; Roychaudhury & Basu, 1998).

O grupo de pares segundo Claes (1985) constitui um espaço aberto, onde os jovens sentem confiança para partilharem os seus problemas pessoais, profissionais e escolares, onde partilham igualmente informações e esclarecem dúvidas. O grupo tem em seu poder a aceitação ou não do jovem no seu grupo, daí que estes exerçam sobre os seus elementos uma certa pressão e influência, condicionando os seus comportamentos e a sua auto-imagem. A adesão a um grupo “é uma forma de oposição, negação das figuras parentais, a fim de se dirigir ao meio externo” (Santos et al. 2006, p. 183).

Os amigos exercem uma grande influência sobre o adolescente, que pode ter um cariz positivo ou negativo. A adoção de comportamentos semelhantes ao do grupo “é uma estratégia conscientemente empregue para aumentar o poder pessoal e social” (Simões, 2007, p. 75). Ao mesmo tempo que permite “a criação de novas autodefinições e, como tal, a mudança de sentimentos de desvalorização e de

incapacidade para sentimentos de confiança e bem-estar” (Ungar, 2000, cit. por Simões, 2007).

É na adolescência que surgem novas relações essencialmente com o grupo de pares, daí que seja essencial que eles adquiram comportamentos e atitudes que lhes permitam desenvolver de uma forma saudável e tornarem-se socialmente competentes. Este grupo partilha experiências de acordo com a sua faixa etária, estabelecendo relações de acordo com o contexto cultural, pessoal e social (Dias, 2004, cit. por Botelho, 2012). Assim, o grupo de pares pode constituir um fator de risco ou protetor de acordo com as relações que são estabelecidas e das variáveis associadas.

Desta forma, os jovens que desenvolvem e adquirem competências no grupo demonstram maior capacidade de resolução de problemas, sensíveis e capazes de se envolverem e adaptarem em qualquer contexto (Lopes et al., 2011).

Segundo o modelo conceptual da resiliência e de desenvolvimento de Benard, os recursos ambientais disponíveis nos principais contextos de vida (família, escola, pares e comunidade) promovem resultados positivos nas áreas da saúde, social e académica, e desencorajam o envolvimento em comportamentos de risco ou que comprometem o desenvolvimento positivo (Simões, Matos, Tomé, Ferreira, & Equipa Aventura Social, 2009).

É quase impossível evitar o confronto dos indivíduos com o risco, daí ser importante promover o desenvolvimento das competências pessoais e sociais, uma vez que permite restabelecer um novo equilíbrio (Matos, 2005).

O ajustamento pode ser conseguido através do desenvolvimento de competências pessoais e sociais, que permitam a sua comunicação com os outros, expressar a sua opinião e pontos de vista, gerir conflitos, resolver problemas, analisar as alternativas para tomar decisões.

O desafio de alterar e desenvolver as competências sociais permite melhorar a forma como o jovem se relaciona e se perspetiva a si, bem como se relaciona com os outros. Assim, quando estas dificuldades relacionadas com as competências sociais são identificadas, surge a possibilidade de aumentar os seus conhecimentos e recursos, apoiando as suas tomadas de decisão no que diz respeito aos comportamentos de saúde e promover uma participação social mais ativa (Loureiro, et al., 2013).

As competências podem ser promovidas de modo informal (relação com os pares, experiências do quotidiano) e de modo formal, através de programas

organizados e estruturados com o objetivo de desenvolver nos jovens a capacidade de pensar e decidir (Dias, 2008). Esta promoção pode-se inserir-se em diferentes modelos de aprendizagem, como o modelo humanista, comportamentalista, cognitivista, construtivista e desenvolvimentalista (Almeida, 2005 cit. por Dias, 2008).

A aprendizagem das competências são feitas através da aprendizagem por observação, aprendizagem verbal ou por experiência própria e aprendizagem por retroalimentação interpessoal (Ballesteros & Gil, 2002, cit. por Pinheiro, 2012; Frederick & Morgeson, 2005; Monjas, 1998).

A aprendizagem e desenvolvimento de competências pode ocorrer na escola uma vez que, possui recursos ímpares, dado a quantidade de tempo que a criança ali passa, possibilitando a continuação ou a modificação do seu percurso comportamental e social da criança (Lopes et al., 2011).

O professor é essencial como dinamizador que organiza atividades significativas que proporcionem novas experiências de aprendizagem, que permitam a interação entre as novas aprendizagens e os conhecimentos anteriores do sujeito (Simão, 2005 cit. por Dias, 2008). Por outro lado, o professor e a escola são influenciadores na aquisição e desenvolvimento de competências apresentando-se como modelos de referência para as crianças (Moreira, 2014).

A aquisição destas competências permite o sucesso escolar, o desenvolvimento de habilidades sociais académicas (respeitar as regras, participar em diferentes tarefas, pedir e trocar informações e o estabelecimento de relações positivas (Del Prette, 2005 cit. por Sapienza et al., 2008).

Os adolescentes competentes a nível pessoal e social possuem um estilo de vida mais saudável, previnem comportamentos de risco, nomeadamente o uso de substâncias psicoativas, comportamentos sexuais de risco, comportamentos delinquentes e melhora o seu desempenho académico. Esta competência pode ser verificada por meio das suas habilidades de auto-valorização, tais como a auto-estima, e auto-eficácia, bem como pela valorização externa, ou seja, a perceção positiva ou negativa de si mesmo e a perceção dos pais e professores face ao seu comportamento social (Sapienza et al., 2008).

A resiliência é a capacidade de o indivíduo se adaptar a uma situação com sucesso, apesar das situações adversas e estando em desvantagem. Os fatores de resiliência podem ser promovidos junto da família, que apoia e tem boas práticas parentais, a escola e a comunidade (Simões, 2007). Os recursos utilizados para se adaptarem são internos (competências pessoais e sociais, auto-eficácia, empatia,

capacidade de resolução de problemas, objetivos...). A nível externo destacam-se a família, a comunidade e a escola, proporcionando equilíbrio no desenvolvimento a todos os níveis do sujeito (Carvalho, 2012).

Podemos assim salientar que é importante apostar na promoção das competências pessoais e sociais, para que cada sujeito encontre a melhor forma de se relacionar com o outro e encontre alternativas adequadas às diferentes situações (Matos et al., 1990) e avaliar os resultados obtidos, para perceber se mantém ou altera a estratégia adotada (Matos et al., 2000).

Esta promoção deve ocorrer precocemente pois quanto mais cedo os indivíduos souberem lidar com o seu mundo interno, mais serão capazes de se relacionar com os outros e adaptar-se às exigências da sociedade em que está inserido.

Quando se verifica uma melhoria ao nível das competências sociais, que resultam de uma aprendizagem comportamental e relacional positiva (Loureiro et al., 2013), assiste-se a uma melhoria das relações consigo próprio e com os outros que o rodeiam, proporcionando uma vida mais positiva e saudável, encontrando estratégias para lidar com os desafios (Matos, 1997, Hamburg, 1999, cit. por Matos, 2005).

4. Competências sociais determinantes no desenvolvimento do adolescente

4.1 – Assertividade

Segundo Rich e Schroeder (1976, cit. por Cunha & Tourinho, 2010, p.295), a assertividade “consiste de reportórios autodescritivos eficazes em contextos sociais específicos”. A adoção de comportamentos assertivos acarreta consequências positivas ou aversivas para o individuo que se comporta de forma assertiva bem como para o grupo com o qual ele está a interagir. Este resultado pode ser imediato ou o seu efeito pode ser tardio.

Segundo Cunha e Tourinho (2010), um comportamento pode ser caracterizado de assertivo, tendo em conta o social (ambiente no qual ocorre), a verbalização de sentimentos (tipo de resposta emitida), a punição ou a perda de reforço (consequências).

De acordo com uma perspetiva clássica a assertividade é considerada a expressão de sentimentos que são adequadas de acordo com a situação/contexto, respeitando os interesses e direitos do próprio, bem como aqueles que o rodeiam.

A adoção de comportamentos assertivos permite comportamentos mais ajustados e flexíveis (Cunha & Neves, 2008), ou seja, consiste na capacidade do sujeito em gerir e controlar as suas emoções, respondendo de forma adequada face às diversas situações que lhe são apresentadas bem como a decisão de pôr em prática ou não os comportamentos assertivos (Carochinho, 2002, cit. por Vagos, 2006).

Importa agora conhecer em concreto alguns aspetos deste comportamento assertivo, que é oposto ao comportamento agressivo e passivo. Neste predomina o contacto visual entre os interlocutores, afirmações de afeto, as verbalizações têm maior duração, tom de voz audível e um uso adequado das características paralinguísticas (Rich & Schroeder, 1976, cit. por Cunha & Tourinho, 2010).

Podemos assim concluir que o comportamento assertivo envolve o sujeito que se exprime de forma direta manifestando os seus interesses, opiniões, emoções ou necessidades, sem demonstrar ansiedade ou hostilidade para quem o escuta, ou seja, defende os seus direitos mas sem violar os direitos dos outros.

No entanto, a pessoa pode ser assertiva ou não, de acordo com a pessoa a quem se dirige esse comportamento e da respetiva situação. No comportamento

assertivo não é garantido não haver conflito, mas há sim uma vontade de encontrar um acordo ou um compromisso mantendo a sua posição e respeitando o outro.

A sua utilização traz vantagens aumentando a auto - estima, auto - eficácia, auto – respeito e o estabelecimento de relações significativas. Ainda a nível profissional o individuo define objetivos e persiste na sua concretização (Vagos, 2006). A aprendizagem destas competências assertivas permite proteger os relacionamentos na vida adulta, possibilitando o seu desenvolvimento e equilíbrio, sendo por isso mais felizes e saudáveis.

Segundo Matos (1998) ser assertivo é comunicar opiniões, sentimentos sem ofender o outro, respeitando os seus direitos e os do próximo. Quando o jovem manifesta comportamentos não assertivos, relaciona-se com baixa auto-estima, maior agressividade, o que se traduz em dificuldade de relacionamento podendo levar ao isolamento e comportamentos depressivos.

O défice de assertividade está associado a instabilidade, vergonha, fracasso, relações distantes, considerar-se com tendência ao fracasso, dificuldade de controlo de emoções e pensamentos. O individuo sente ainda receio de ser rejeitado, necessitando de aprovação dos outros, auto-avaliando-se de forma negativa mas com expetativas de desempenho elevadas (Golden, 1981, cit. por Vagos, 2010).

Em oposição, os indivíduos assertivos sentem-se confiantes, são tolerantes, sociáveis, interessam-se pela opinião dos outros revelando-se determinandos e persistentes (Arrindell et al., 1990, cit. por Vagos, 2010; Carochinho, 2002; Castanyer, 2005; Martins, 2005).

A nível emocional o individuo analisa e gere as suas emoções e expressa-se de forma direta mas adequada a cada situação, quer sejam emoções positivas ou negativas (Alberti & Emmons, 1990, cit. por Vagos, 2010; Detry & Castro, 1996; Martins, 2005).

Podemos assim concluir que o individuo assertivo é aquele que adequa a sua resposta face às exigências e aos parceiros que interagem com ele.

4.2 - Autoconhecimento

O autoconhecimento pode ser definido como o conhecimento de nós próprios, reconhecendo as situações que influenciam o nosso comportamento, sentimentos, humor, etc. No entanto, o indivíduo necessita de analisar e refletir sobre os seus

pensamentos e ideais para se conhecer a si mesmo (Matos et al., 2012). Este autoconhecimento resulta das suas experiências de vida e da interação com diferentes agentes sociais tais como a escola, a família e o grupo de pares.

Desta forma, quanto melhor for o autoconceito do indivíduo, melhor será o seu desempenho e as relações interpessoais com aqueles que o rodeiam (Melo, 2005). Em oposição, percepções negativas estão associadas a fracas relações interpessoais, ansiedade, stress e grandes alterações emocionais (Henriques, 2009, cit. por Neto, 2013).

Existem quatro fatores que determinam a percepção do indivíduo sobre si mesmo, são eles: a forma como é observado o próprio sujeito pelos outros, a consciência do seu desempenho em situações específicas, confronto entre o seu comportamento e os seus pares sociais e por fim a avaliação de um comportamento por grupos normativos (Vaz Serra, 2001, Santos, 2009, cit. por Neto, 2013).

Quando o sujeito quer mudar um comportamento tem que necessariamente conhecer e perceber o seu comportamento, senão caso contrário como vai saber que aspetos a mudar ou porque tem determinados comportamentos.

4.3 - Autoconfiança

A autoconfiança “traduz o sentimento que cada um percebe de estar à altura para responder às exigências impostas por uma situação particular que está a vivenciar” (Ferreira & Gaspar, 2005, p. 4).

A autoconfiança consiste na confiança que o indivíduo tem em si mesmo. Quando o mesmo não confia em si e nas suas capacidades, fica mais vulnerável, desistindo de enfrentar e lutar pelos seus objetivos, facilitando o comportamento depressivo.

O adolescente, devido a todas as alterações que processa nesta fase, revela frequentemente baixos níveis de autoconfiança, isolando-se e reprimindo as suas opiniões e experiências, daí que seja importante incentivar a autoconfiança para o jovem atingir o sucesso e sentir - se realizado em diferentes domínios.

Um indivíduo autoconfiante tem facilidade de se expressar, enfrentar diferentes desafios e tomar decisões responsáveis. A autoconfiança deve ser desenvolvida desde a infância com os pais, devendo estes evitar comportamentos autoritários e superprotetores que tornem os seus filhos inseguros e pouco autónomos na tomada de decisões.

As relações seguras e harmoniosas protegem o indivíduo face a comportamentos de risco, pois este ganha confiança em si para lidar, quer com os sucessos, quer com os desafios que a vida lhe apresenta (Rutter, 1984, cit. por Matos et al., 2012).

5- Conceito de Prevenção

A preocupação com a prevenção é recente e apenas nos últimos vinte anos assistimos a avanços nesta área, com diversas intervenções destinadas a jovens expostos a múltiplos fatores de risco e com resultados positivos na redução de comportamentos de risco bem como em perturbações emocionais.

Cada vez mais assistimos a uma preocupação que privilegia a prevenção (antes de um acontecimento) prevenindo o surgimento de comportamentos desviantes, distúrbios de personalidade, etc., em detrimento da intervenção que ocorre após o diagnóstico de perturbações psicossociais.

Apesar desta crescente preocupação, as verbas disponíveis para a prevenção são uma pequena parcela do orçamento disponível para a saúde (Mrazek & Haggerty, 1994 cit. por Spence & Matos, 2008), sendo por isso difícil apostar e implementar diferentes estratégias de prevenção.

O grande objetivo da prevenção prende-se com a redução da exposição dos jovens a fatores de risco, promovendo as suas competências sociais e pessoais, bem como a resolução de problemas, competências escolares e estratégias para lidar com pessoas e situações (Matos, 1997, cit. por Spence & Matos, 2008).

A tipologia mais clássica da intervenção é distinguida em três momentos. A prevenção primária ocorre antes do surgimento de um problema e tem como objetivo evitar o seu aparecimento. No que diz respeito à prevenção secundária, ocorre após a deteção de um problema em que se intervém o mais breve possível. Por fim, a prevenção terciária surge com o objetivo de evitar uma recaída (Moreira, 2004).

Aquando da prevenção, para além de ser necessário atender aos fatores de risco do jovem, que não são facilmente alterados ou suprimidos, também é fulcral dar importância aos fatores protetores, nomeadamente a resiliência ou seja a capacidade que o jovem tem de resiliência face aos problemas psicológicos, apesar dos fatores de risco que o rodeiam (Spence & Matos, 2008). Esta nova perspetiva de enfoque nos fatores protetores é uma alternativa face à incidência nos fatores de risco que não são facilmente removidos ou alterados.

É igualmente importante que o adolescente tenha uma boa relação consigo próprio e se sinta bem e confiante na escola, com a sua família, de forma a potenciar comportamentos saudáveis (Matos, Simões, Carvalhosa, Reis & Canha, 2000).

As ações devem promover “competências de identificação e gestão de problemas, competências de tomada de decisão, competências de comunicação interpessoal, competências de procura de alternativas que os ajudem a participar mais activamente na vida social e a escolher e manter estilos de vida saudáveis” (Matos et al., 2004, p. 11).

Cada vez mais são privilegiadas as intervenções desde a infância, em articulação com todos os agentes sócio - educativos que rodeiam a criança. Sem negligenciar a formação dos técnicos, essencial para quem lida diariamente com estes jovens. A prevenção não significa que seja apenas aplicada a jovens em risco ou violentos, mas podem sim ser aplicados a todos, de forma a permitir o seu desenvolvimento tornando-se em adulto saudáveis, responsáveis e produtivos (Fonseca, 2012).

Para uma prevenção eficaz sobre os problemas comportamentais é necessário focar a intervenção no domínio comportamental, cognitivo, emocional e social (Catalano et al., 2004, cit. por Araújo, 2011).

No que diz respeito à intervenção esta deve ser adaptada de acordo com os intervenientes face ao risco a que estão expostos bem como das suas necessidades (Scannapieco & Connel-Corrick, 2005, cit. por Fonseca, 2012). Para uma intervenção que promova a adoção de estilos de vida saudáveis é necessário “uma intervenção integrada e continuada, que inclua a participação não só dos adolescentes, mas também dos “cenários” e “actores” importantes das suas vidas (a família, os amigos e a escola)” (Matos et al., 2000, p. 11).

Para além de uma intervenção individual é necessário também articular com os diferentes espaços onde o jovem se move, de forma a diminuir as situações de risco e serem ativados mecanismos de apoio ao jovem (Matos, 1997, cit. por Matos & Spence, 2008; Matos & Simões, 1999; Matos et. al., 2000; Matos, 2001; Matos, 2002; Matos & Simões, 2003; Matos et. al., 2003).

No entanto, vão surgindo algumas questões que colocam em causa as intervenções, nomeadamente a eficácia das mesmas a longo prazo e se estes resultados se mantêm ao longo do tempo e se traduzem numa qualidade de vida superior (Spence & Matos, 2008) e diminuição da mortalidade infantil, fazendo um

melhor uso dos recursos de saúde pública ao serviço da sociedade (Quintas & Castaño, 1994).

A avaliação é uma fase preponderante que descreve o desenvolvimento da intervenção, analisando as reações dos seus participantes, e a sua perceção sobre o cumprimento ou não dos objetivos definidos inicialmente. Por outro lado, permite através de uma profunda análise, informações que permitem melhorar uma futura intervenção, concluindo se vale a pena continuar ou abandonar o projeto (Carvalho & Frango, 2011).

As técnicas de avaliação poderão incluir entrevistas, inventários, técnicas derivadas da sociometria, auto-registos e observação direta do comportamento em contexto real de intervenção.

Desta forma, é importante “envolver multi-métodos e multi-informantes, e proceder a avaliações de processo, produto, impacto, sustentabilidade e manutenção a medio e longo prazo (follow-up)” (Matos & Spence, 2008, p.65), de forma a perceber se a intervenção foi eficaz e produziu alguma alteração no comportamento dos jovens.

Podemos assim concluir que é possível através das intervenções, nomeadamente psicossociais, identificar fatores de risco e de proteção que podem perturbar ou comprometer o comportamento e desenvolvimento do jovem. Assim de forma a minimizar a aquisição de comportamentos de risco é importante apostar numa intervenção integrada e sistémica para a prevenção ao nível da saúde e bem-estar no adolescente, privilegiando o fatores protetores dos comportamentos de risco, nomeadamente as competências sociais.

6 - Programas de Intervenção

Um dos recursos mais recorrentes de intervenção consiste na aplicação de programas que segundo Pesce et al. (2005, cit. por Fonseca, 2012) este constitui um sucesso quando elimina os fatores de risco e promove a resiliência proporcionando ao indivíduo condições para um desenvolvimento saudável dotado de competências pessoais e sociais.

Os programas de prevenção encontram-se definidos em três níveis, de acordo com a sua função e destinatário. Assim a prevenção universal destina-se à população em geral, a prevenção seletiva destina-se a grupos com determinados fatores de risco, sendo de média ou longa duração, variando no tipo e estrutura contemplando o desenvolvimento de competências e a informação (Carvalho & Frango, 2011).

Finalmente a prevenção indicativa destina-se a população que esteja em alto-risco ou com elevada probabilidade da adoção de comportamentos de risco ou perturbações no futuro (Gordon, 1987, cit. por Matos & Spence, 2008).

Cada vez mais há uma preocupação em desenvolver programas de intervenção “baseadas em evidência científica e em critérios de qualidade que se constituam como orientadores que contribuam de forma consistente para o aumento da promoção da sua qualidade e eficácia de resultados nos grupos-alvo” (Carvalho & Frango, 2011, p. 5).

No decorrer das últimas décadas temos assistido a uma crescente preocupação na área da prevenção do desajustamento pessoal e social dos jovens, em detrimento da intervenção, que ocorre após o surgimento do problema, no entanto, os gastos disponíveis num orçamento são ainda muito escassos (Mrazek & Haggerty, 1994, cit. por Matos & Spence, 2008; Spence, 1996).

Cresce a necessidade de após vários estudos, focar a ação em programas preventivos do que em programas de intervenção, de modo a que os jovens participem e sejam envolvidos na sua mudança, nas tomadas de decisões sobre a sua vida, promovam as competências e estratégias que lhes permitam lidar com a sua vulnerabilidade e sempre que possível desenvolver uma rede social de apoio para o jovem (Matos, 2008).

Para que haja uma adesão e uma efetiva participação é necessário recorrer a estratégias de empowerment, informação, educação, comunicação, negociação, mediação, respeitando as diferentes formas e ritmos de participação (Friedmann, 1996, cit. por Gaspar, 2008; Hoven & Nunes, 1996).

Os programas de intervenção como já foi referido anteriormente procuram eliminar os fatores de risco e dotar o jovem de mecanismos que lhe permitam desenvolver um percurso de vida normal afastando-se da aquisição de comportamentos de risco (Pesce et al., 2005, cit. por Fonseca, 2012) através da sua capacidade de resiliência.

Desta forma um programa de prevenção consiste num conjunto de atividades elaboradas com o objetivo de trabalhar uma situação ou problema (Becõna, 2002). No entanto, antes de selecionar um programa é necessário conhecer o grupo e as suas necessidades específicas, quando tal não se verifica este torna-se desajustado e pouco vantajoso para os jovens, (Melo, 2010) uma vez que estes não se identificam com as problemáticas abordadas e a frequência no programa deixa assim de fazer sentido.

O objetivo máximo destes programas passa pela integração pessoal, social, profissional e escolar do jovem, diminuindo a probabilidade da aquisição de comportamentos de risco e assim proporcionar ao jovem um desenvolvimento pleno e saudável a todos os níveis (Matos, 2008).

Os programas devem incidir na redução de fatores de risco e potenciar o aumento dos fatores protetores, que permitam um desenvolvimento saudável e equilibrado (Freire, 2006, cit. por Araújo, 2011; Lerner & Galambos, 1998).

No entanto, nem sempre é possível e quando tal se sucede o objetivo da intervenção passa pela redução dos impactos de fatores de risco que pode acontecer através da promoção das competências pessoais e sociais, identificar e resolver problemas, bem como estratégias para lidar com pessoas e situação que se cruzando ao longo do seu desenvolvimento (Matos, 1997, cit. por Matos & Spence, 2000; Matos & Simões, 1999; Matos et al., 2000; Matos, 2001; Matos, 2002; Matos & Simões, 2003; Matos et. al., 2003).

Estes programas para além de diminuírem os fatores de risco permitem que o jovem ganhe confiança em si e nas suas capacidades, nas suas relações com os outros e sobre o seu futuro (Roth & Brooks - Gunn, 2003, cit. por Araújo, 2011) proporcionando ao jovem a aquisição de competências e informações que lhes permitam enfrentar os desafios constantes que lhe são apresentados ao longo da adolescência (Roth, Brooks-Gunn, Murray & Foster, 1998, cit. por Araújo, 2011).

A participação neste tipo de programas permite aos jovens um desenvolvimento saudável, para que se tornem adultos competentes e satisfeitos, ao

mesmo tempo que proporciona aos adolescentes a oportunidade de desenvolver os seus interesses e potencialidades (Roth & Brooks-Gunn, 2003, cit. por Araújo, 2011).

A prevenção é assim conseguida através do envolvimento dos jovens, principalmente dos que estão em risco em programas que lhes permitam desenvolver competências para lidar com diferentes situações e ter a capacidade de resolução de problemas (Façanha, Erse, Simões, Amélia & Santos, 2010), permitindo um desenvolvimento pleno a nível físico, psicológico e social (Matos, 2008).

Os programas de intervenção são eficazes quando incluem diferentes estratégias de intervenção, são desenhados de forma compreensiva, são baseados em modelos teóricos e disponibilizados na dose certa, permite o estabelecimento de relações positivas e o facto de serem relevantes a nível sociocultural. Por outro lado, os programas devem ser precedidos de uma avaliação dos resultados, a fim de perceber se houve alterações no comportamento ou não e por fim a implementação dos mesmos deve ser feita por técnicos qualificados (Nation et al., 2003 cit. por Melo, 2010), que não deverá tomar uma postura crítica, mas antes ser um facilitador de experiências que seja capaz de ouvir e respeitar os participantes, sendo necessário uma equipa madura e interdisciplinar. O técnico é assim um apoio para o jovem, na procura do que quer ser e onde quer chegar.

Segundo Oliveira (2009) identificou num estudo com jovens o que eles consideram essencial para a mudança, destacando que os técnicos tenham a capacidade de gerar e manter uma relação, transmitindo confiança e segurança aos participantes. Ao mesmo tempo é-lhes exigido uma atenção sobre as relações e interações que ocorrem no grupo e no impacto que produzem nos indivíduos. Os técnicos têm como objetivo capacitar o indivíduo e incentivar a sua participação na comunidade, promovendo as competências que permitam estabelecer uma relação consigo próprio e com o mundo físico e social que o rodeia.

A aplicação dos programas de intervenção ocorre geralmente em grupo, sendo por isso considerado um contexto relevante de intervenção com o “objectivo de potenciar a resolução de problemas, planificar objectivos, favorecer as interacções sociais, melhorar o cumprimento da mediação e proporcionar o manuseamento dos efeitos secundários” (Lucas, 2013, p. 11).

Nesta fase o grupo de pares assume um papel preponderante no desenvolvimento do jovem, na medida em que procura a aprovação dos mesmos para o seu comportamento, atitudes e valores, tornando-se referencia para as dificuldades e desafios que enfrentam (Rhee, Ciurzynski & Yoos, 2008, cit. por Araújo, 2011).

Podemos assim concluir que o grupo oferece "...uma imensidão de oportunidades para partilhar, aprender, apoiar, desafiar, criar uma acção conjunta, modelar papéis, e construir relações (Oliveira, 2009, p. 95). A confiança que é transmitida pelo grupo, permite iniciar o seu processo de afirmação individual, por exemplo a confiança e a auto – estima e de afirmação a nível social, como por exemplo a resolução de problemas práticos e de dificuldades (Oliveira, 2009).

O grupo é um espaço de partilha em que o individuo recebe algo, mas também ele ajuda os restantes elementos e o fator diversidade permite " ... a aceitação dos outros da expressão das suas ideias reduz a ansiedade, liberta energias para atingir objectivos" (Oliveira, 2009, p.89). Por outro lado, a partilha de diferentes perceções possibilita a redução dos riscos de deformação sobre si, das situações e dos outros (Oliveira, 2009).

Ainda na intervenção em grupo é dada a oportunidade aos adolescentes de interagirem, um maior envolvimento psicossocial, partilharem ideias, responsabilidades e experiências percebendo as diferenças e as semelhanças das suas experiências, na qual os jovens sentem que pertencem ao mesmo sentindo-se seguros e confiantes no seu meio e assim expressarem as suas duvidas, experiências, dificuldades, etc. na medida em que as energias do grupo direcionam-se em benefício do mesmo.

Por outro lado, é importante que o grupo seja constituído por indivíduos semelhantes, para que os participantes encontrem algo em comum, mas ao mesmo tempo diferentes para que haja partilha de experiências e assim, o desenvolvimento de uns possa potenciar o dos outros constituintes do grupo (Melo, 2010).

Podemos assim concluir que cada vez mais, assistimos a uma maior utilização deste tipo de intervenção, que pode ser aplicado em escolas ou IPSS, na qual todos os elementos da comunidade são envolvidos, quer seja na aplicação, na organização e seriação dos jovens que devem constituir o grupo.

7 - Programas de Competências Pessoais e Sociais

Atualmente são inúmeros os programas que têm surgido para uma intervenção ao nível das competências pessoais e sociais, que podem ser denominados de programas de desenvolvimento pessoal e social, programas de habilidades sociais, programas de comunicação interpessoal, entre outros.

Este tipo de programas surgem por volta de 1970, inicialmente destinados a indivíduos com comportamentos desajustados, mas atualmente destinam-se a todos os indivíduos que pretendem desenvolver as suas competências pessoais e sociais (Pinheiro, 2012).

Os programas de promoção de competências pessoais e sociais têm como objetivo: “(1) trabalhar comportamentos, (2) promover o auto - conceito positivo e (3) prevenir comportamentos psicopatológicos” (Weissberg et al., 1989, cit. por Dias, 2008, p. 86). Ainda segundo Matos (2008), os programas devem promover a inserção social, melhoria de comportamentos relacionais, aprendizagem de métodos de resolução de problemas e fortalecimento do seu autoconceito e autoestima.

Os programas destinam-se “a proporcionar um conjunto de experiências que não tendo ocorrido naturalmente ao longo do desenvolvimento do indivíduo, estiveram na base de uma redução do seu repertório de comportamento” (Matos, 1997, cit. por Pinheiro, 2012, p.12), proporcionando o aumento da autoestima, felicidade e integração junto dos pares, família e restante comunidade (Baldivieso, 2006, cit. por Pinheiro, 2012).

Por outro lado, a frequência nestes programas permite o desenvolvimento das competências do jovem, ajudando-o no percurso de vida, protegendo-o do risco e apoiando a escolha de estilos de vida mais saudáveis, por exemplo na ocupação do seu tempo livre, tornando-o mais responsável, cumpridor de regras, resistência e auto controlo (Gomes, 2001, cit. por Monteiro, 2011).

Estas intervenções que incidem na promoção de competências pessoais, sociais e emocionais permitem o desenvolvimento de habilidades de coping, diminuem comportamentos de risco e agressividade, aumenta a capacidade de resolver problemas, inteligência emocional e autoconceito, integrando-se mais facilmente junto do grupo de pares (Crussellas, Barbosa, Moreira & Sá, 2006, cit. por Afonso, 2011; Matos, 2005; Raimundo & Pinto, 2006), de forma a melhorar o seu bem-estar e qualidade de vida, logo a sua saúde e educação beneficiam destas escolhas.

Os modelos teóricos que geralmente estão na base dos programas de promoção de competências são as teorias humanistas, sistémicas, cognitivistas e comportamentalistas (Arón & Milicic, 1994, cit. por Pinheiro, 2012), sendo a técnica cognitivo comportamental a que predomina nestas intervenções (Murta, 2005, cit. por Pinheiro, 2012).

Estes programas podem ser perçecionados segundo Matos, (1997) em três níveis, nomeadamente o remediativo (pretende-se aumentar os comportamentos sociais), o desenvolvimentalista (facilita o uso de competências sociais) e o específico (desenvolvimento de competências para fins particulares).

Cada vez mais estes programas deixam de ter uma vertente curativa (após o surgimento do problema) para apostarem numa vertente preventiva, ou seja, impedir o surgimento de um problema, mas também têm uma vertente desenvolvimental, na medida em que ajudam o individuo a utilizar as competências e ajustá-las de acordo com o contexto em que está inserido (Matos et al., 2000), proporcionando-lhe bem-estar e qualidade de vida.

Os programas que incidem sobre o desenvolvimento e a aprendizagem de competências são organizados e sistematizados, com uma planificação e plano de atividades rigorosos, de acordo com o objetivo pretendido, nomeadamente a aquisição e a manutenção de competências (Moreira, 2004), de acordo com as necessidades do grupo, a cultura em que estão inseridos, bem como a sua idade, sendo por isso desejável uma pré-avaliação das necessidades.

É importante que haja uma articulação entre os diferentes profissionais e instituições, de forma dinâmica, proactiva e contínua na implementação e avaliação do respetivo programa (Dias, 2008) contribuindo assim de forma decisiva para o sucesso da aplicação.

O dinamizador destes programas procura incentivar os participantes a mudar comportamentos respeitando a cultura em que está inserido e a individualidade do sujeito. Deve promover estratégias dinâmicas e criativas de forma a potenciar as capacidades do individuo. O dinamizador “ estrutura o ambiente, escuta e observa, avalia, planifica, formula questões, estende os interesses e conhecimentos do grupo em direcção à cultura” (Oliveira-Formosinho, Kishimoto & Pinazza, 2007, cit. por Dias, 2008). É igualmente importante que o jovem esteja disponível para esta intervenção e a prove pois assim será mais fácil desenvolver as suas competências. Se o jovem se sentir “obrigado” certamente que os resultados serão negativos.

Os programas com este cariz desenvolvimental devem apostar no desenvolvimento de fatores protetores, de acordo com as características do sujeito que participa bem como as suas dificuldades, tendo em conta as competências de observação e relacionais. Geralmente as estratégias utilizadas neste tipo de programas são o jogo diferido ou reforço social, as técnicas de role-playing, modelagem e feedback (Matos, 1997; Moreira, 2004).

Os programas de intervenção procuram promover estilos de vida saudáveis, bem-estar psicológico e promover e fornecer competências que lhes permitam modificar comportamentos, centrando a sua ação em componentes sócio-cognitivas ou um carácter comportamental (Santos, 1999, cit. por Dias, 2008). Por outro lado, utilizam uma linguagem adequada aos participantes, de forma a promover a sua participação e a co responsabilização pelos seus comportamentos, lutar pelos seus objetivos e a sentir-se realizado e confiante com as descobertas que faz de si próprio e da sua capacidade para resolver problemas (Dias, 2008).

Os programas de promoção de competências devem contemplar os seguintes conteúdos: “a) comunicação e relacionamento interpessoal, b) expressão de ideias e defesa de pontos de vista, c) defesa dos seus direitos assertivamente, d) negociação, e) gestão de conflitos, f) resolução de problemas, g) tomada de decisões e h) expectativas face ao futuro” (Matos et al., 2009, p. 15).

No que diz respeito ao momento da intervenção, esta intervenção será mais eficaz quanto mais cedo for aplicado, uma vez que se estas não forem trabalhadas na infância vão originar problemas de comportamento e impedir a aprendizagem de novas competências (Baldivieso, 2006, cit. por Pinheiro, 2012). Alguns autores defendem a prevenção seletiva, ou seja uma intervenção com jovens já identificados com alguns problemas, nomeadamente emocionais, comportamentais, cognitivos e académicos (Gresham et al., 2001, cit. por Monteiro, 2011; Matos, 2008).

Vários estudos têm demonstrado que a frequência destes programas permite uma melhor qualidade de vida e mais competências psicossociais (Minto, Pedro, Netto, Bugliani & Gorayeg, 2006, cit. por Monteiro, 2011; Murta, Borges, Ribeiro, Rocha, Menezes & Prado, 2009), ao mesmo tempo que atrasa a adoção de comportamentos sexuais de risco, o uso de drogas, diminui a agressividades e por fim melhora o desempenho académico (Mangrulkar et al., 2001, cit. por Monteiro, 2011).

No entanto, estes resultados não são visíveis de imediato e podem levar algum tempo até serem reconhecidos (Lopes et al., 2011). Segundo Greenberg et al. (2003, cit. por Afonso, 2011), um estudo de Catalano, Berlung, Ryan, Lonczak e Hawkins,

datado de 2002, sobre 161 programas de desenvolvimento de competências demonstrou melhoria no desenvolvimento de competências, qualidade das relações, redução de comportamentos e melhoria no desempenho académico.

Num outro estudo de Durak e Wells de 1997, que examinou 117 programas, conclui-se que potenciaram competências como a comunicação, assertividade, autoconfiança, desempenho académico e reduziram problemas de comportamento (Afonso, 2011).

Podemos assim concluir que de acordo com a Organização Mundial de Saúde, a aplicação deste tipo de programas de permite minimizar a discriminação, desigualdades, exclusão social e outros riscos (Matos, 2008). É importante salientar para que a intervenção produza resultados positivos, é necessário ter em conta a adequação do programa às necessidades e o contexto e os valores em que o jovem está inserido, bem como as estratégias utilizadas pelo dinamizador e os seus conhecimentos teóricos, para além dos conteúdos abordados ao longo das sessões.

8- Programas de Desenvolvimento de Competências Pessoais e Sociais

8.1- Programa GOAL – Going for the Goal

O programa GOAL - Going for the Goal (Danish, Meyer, Mash, Howard, Curl, Brunelle & Owens, 1992), da Virgínia Commonwealth University (EUA), foi mais tarde traduzido e adaptado para português (Cruz & colaboradores, 1998) da Universidade do Minho, com a denominação “ Programa Goal - Lutar pelos objetivos” (Cruz & Dias, 2007).

Este programa destina-se a trabalhar com crianças e adolescentes com idades compreendidas entre os 10 e os 14 anos, que apresentem problemas comportamentais, sendo realizado em contexto escolar.

O programa divide-se em dez sessões, com a duração sensivelmente de sessenta minutos, procurando promover uma reflexão individual, acerca da forma como cada um se situa no mundo e nas relações intra e inter pessoais.

Os objetivos deste programa passam por impulsionar o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, de modo a que os jovens possam aprender novas estratégias para tomar decisões no futuro, ao mesmo tempo que sejam capazes de solicitar ajuda quando necessário, estabelecer objetivos e adotar comportamentos que promovam a saúde, evitando comportamentos desviantes. Todos estes objetivos deverão ser aprendidos através da demonstração, modelamento e prática (Pinheiro, 2012).

As competências a promover são: (1) identificação de objetivos de vida positivos; (2) importância de nos centrarmos no processo de concretização de objetivos; (3) uso de um modelo geral de resolução de problemas; (4) identificação de comportamentos que podem comprometer a saúde e que podem impedir a obtenção dos objetivos; (5) identificação de comportamentos de promoção de saúde que podem facilitar a concretização dos objetivos; (6) importância de procurar e criar estruturas de apoio social; (7) identificação de formas de transferir estas competências de uma situação ou contexto de vida para outros (Dias & Cruz, 2007).

Os temas abordados em cada sessão são os seguintes:

- 1.ª Sessão - “*dare to dream*” (atreve-te a sonhar);
- 2.ª Sessão - “*setting goals*” (formular objetivos);
- 3.ª Sessão - “*making your goal reachable*” (tornar o teu sonho alcançável);
- 4.ª Sessão - “*making a goal ladder*” (construir uma escada de objetivos);

5.^a Sessão - “*roadblocks to reaching goals*” (identificar obstáculos à concretização de objetivos);

6.^a Sessão - “*overcoming roadblocks*” (ultrapassar os obstáculos);

7.^a Sessão - “*seeking help from others*” (procurar ajuda dos outros);

8.^a Sessão - “*rebounds and rewards*” (ressaltos e recompensas - tentativas para a prossecução dos objetivos);

9.^a Sessão - “*identifying and building on your strengths*” (identificar e promover qualidades e capacidades);

10.^a Sessão - “*going for your goal*” (lutar pelo teu objetivo) (Pinheiro, 2012).

Os estudantes/formadores têm a função de ajudar os outros (indivíduos, famílias, organizações e/ou comunidade) a identificar objetivos relacionados com as suas capacidades, fortalecendo a confiança e incentivando o desenvolvimento de projetos de vida, promovendo a partilha de sentimentos e experiências (Danish, 1996, cit. por Dias & Cruz, 2007). Os líderes devem garantir um ambiente agradável criando regras para manter uma boa relação aprendizagem/diversão.

Este programa já foi implementado a mais de 25.000 adolescentes dos EUA, Austrália e Nova Zelândia e, em Portugal, já foi aplicado a 35 estudantes do Ensino Básico. Os resultados da implementação deste programa evidenciaram que os jovens mostram um maior sucesso escolar e redução de comportamentos de risco e de agressividade (Dias, Gomes, Peixoto, Marques & Ramalho, 2012).

Os resultados obtidos com a intervenção em jovens portugueses indicam que este foi bem-sucedido e foram atingidos os objetivos propostos, nomeadamente a aprendizagem de resolução de problemas e a vontade de continuar a aplicar estas competências ao longo das suas vidas (Dias et al., 2001, cit. por Pinheiro, 2012).

Em 1996 ganhou o prémio *Lela Rowland Prevention Award* atribuído pela Associação Americana de Saúde Mental (*National Mental Health Association's*), tendo também já sido homenageado pelo Departamento Norte-Americano de Saúde e Serviços Humanos para a Prevenção da Violência (Dias et al., 2001 cit. por Pinheiro, 2012).

8.2 - Programa de Promoção de Competências Sociais

O Programa de Promoção de Competências Sociais (Silva, Alão, Alves, Sampaio, Carvalho & Matos, 1997), da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa foi editado pelo Ministério da Educação, enquadrado no PPES – Programa de Promoção e Educação para a Saúde.

É um projeto que se destina essencialmente a crianças nos primeiros anos de escolaridade, adolescentes de ensino secundário e adolescentes sob tutelas, que tenham idades entre 8-10 anos e 13-15 anos e deve ser implementado com grupos de 10 a 12 pessoas (Dias, Gomes, Peixoto, Marques & Ramalho, 2012).

Os principais objetivos deste programa passam por ajudar crianças e adolescentes a desenvolverem competências pessoais e relacionais, de modo a que cada indivíduo reflita sobre a maneira como se relaciona com os outros, e soluções para melhorar a mesma (Matos, 1997; Matos et al., 2000).

Os conteúdos deste programa apontam em particular sobre aspetos da comunicação não-verbal (postura, espaço interpessoal, gesticulação, expressão facial, contacto visual, aparência física, sorriso e voz), da assertividade (cumprimentar, responder a pedidos difíceis, dar e receber elogios, exprimir desacordo, defender uma opinião, convencer alguém, lidar com a injustiça, lidar com a recusa) e da resolução de problemas sociais (compreender e pensar, procurar alternativas, antecipar consequências, escolher alternativas, aplicação das alternativas escolhidas, avaliação das consequências), no domínio das competências sociais (Nogueira, 2000, cit. por Dias et al., 2012).

O programa está organizado em doze sessões, com duração de cerca de oitenta minutos cada e em todas elas se encontram dramatizações, diálogo de grupo, resolução de problemas, vivência de situações sociais, jogos de cooperação, retorno à calma/relaxamento, comentário acerca da sessão, bem como indicação de trabalhos de casa (Matos, 1997, 2005).

O facilitador das aprendizagens deve ter em conta as características dos grupos, sendo igualmente importante que capte as atenções dos adolescentes e que se mostre disponível para qualquer sugestão e opinião dos intervenientes, de modo a construir as competências pretendidas (Pinheiro, 2012).

O programa já foi aplicado em Portugal, nomeadamente em jovens tutelados pelo Tribunal de Menores do Sistema de Justiça Português, com comportamentos anti

sociais (Matos, 1997), a crianças do Ensino Básico e a adolescentes do Ensino Secundário, contidas em turmas de risco (Pinheiro, 2012).

Os resultados da sua avaliação aos jovens tutelados permitem concluir que houve uma diminuição da agressividade e impulsividade, e em sentido contrário melhorou a capacidade para criar soluções por parte dos participantes, a capacidade de verbalização e reflexão dos jovens. Os jovens criaram rotinas laborais, havendo empatia com os técnicos (Matos et al., 2000, cit. por Pinheiro, 2012).

No que diz respeito às crianças e adolescentes do Ensino Secundário, verificou-se uma diminuição da agressividade, impulsividade, melhoria das capacidades para criar soluções e maior reflexão e verbalização em relação às situações experienciadas.

Podemos assim concluir que estes resultados demonstram que o programa originou uma evolução positiva nos participantes, produzindo um efeito preventivo na adoção de comportamentos antissociais (Matos, 1997, 2005).

8.3 - Programa Instrutivo para a Educação e Libertação Emocional

O Programa Instrutivo para a Educação e Libertação Emocional (Hernández & Hernández, 2001) da Universidade de La Laguna elaboraram um programa destinado essencialmente a alunos com idades entre os 10 e os 15 anos em contexto escolar, e pode ser aplicado a nível individual ou em grupo.

O objetivo principal do programa é o desenvolvimento afetivo e social de crianças e jovens e, através da promoção de um conceito positivo de si próprio. Pretende potenciar o ajustamento e a socialização pessoal, e procura também o desenvolvimento social através da compreensão, da comunicação e da colaboração com os outros, o que fará com que o aluno, além de conhecer e pensar, saiba também viver (Pinheiro, 2012).

Os conteúdos trabalhados no programa são: “(1) Introdução - Em busca do tesouro; (2) Os medos; (3) O autoconceito; (4) O que nos põe tristes; (5) Tolerância à frustração; (6) Superação de problemas; (7) A culpabilidade; (8) Como fazer melhor; (9) Atitude positiva face à aprendizagem; (10) Como tirar proveito do estudo; (11) A amizade e as relações com as outras pessoas; (12) A família: a relação com os meus pais; (13) Revisão do trabalho e plano para o futuro” (Pinheiro, 2012, p. 112).

Este programa foi aplicado pelos autores a duas turmas do 6º ano do Ensino Básico, num total de 70 alunos, tendo estes sido divididos em três grupos, diferenciando apenas o tipo de linguagem aplicado: direto ou literal, figurado ou metafórico e misto (direto e figurado). Numa avaliação foi possível verificar uma melhoria significativa depois da aplicação dos três tipos de linguagem em duas turmas do 6º ano. No grupo de controlo placebo não se verificaram mudanças significativas (Garcia, 1987, cit. por Pinheiro, 2012; Hernández & Garcia, 1983).

Numa fase posterior o mesmo programa foi aplicado a mais 159 alunos de 6 turmas do 6º ano do Ensino Básico, divididos em 3 grupos com sensivelmente o mesmo nível intelectual. O grupo I ficou com o programa PIELE em linguagem direta, o grupo II ficou com linguagem figurada e o grupo III recebeu um programa placebo.

O grupo I e II revelaram, após o programa, um melhor ajustamento pessoal e social do que os que receberam o programa placebo. No entanto, não existiram diferenças significativas entre os grupos I e II (Garcia, 1987 cit. por Pinheiro, 2012).

Capítulo II – Apresentação do programa “Mais Jovem Mais”

1 – Programa “Mais Jovem Mais”

O programa “Mais Jovem Mais” foi adaptado por Maria Filomena Ribeiro da Fonseca Gaspar, Professora Auxiliar da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, no âmbito do projeto “Aventura Mais”, promovido pelo GAF (Grupo Aprender em Festa) e financiado pelo IDT (Instituto da Droga e Toxicod dependência).

A autora teve como referência um outro programa, o “Parenting Wisely Urban Teens”, de Don Gordon, desenvolvido especialmente para pais de crianças e adolescentes com perturbações de oposição, desafio e impulsividade, e na versão grupal concebida por R. Pushak para a elaboração do programa “Mais Jovem Mais”.

Estes programas da série “Parenting Wisely” da autoria de Don Gordon existem em diferentes versões, nomeadamente para crianças dos 3 aos 9 anos, versões para adolescentes (versão britânica e americana), para famílias de acolhimento, profissionais de centros de acolhimento, para famílias em processo de divórcio ou separação. Estes encontram-se disponíveis em CD-ROM e complementam-se com um manual, podendo ser auto - aplicados e ter um apoio de supervisão com um profissional, acordado previamente. Pode ser aplicado a pais ou a filhos, simultaneamente a pais e filhos ou a um pai/mãe individualmente por um profissional e a grupos de pais. Desta série, o único programa que foi traduzido e dobrado para português foi o programa para adolescentes urbanos, com a coordenação científica de M. Gaspar e M. Alarcão (2009).

A sua estrutura é baseada num conjunto de modelos teóricos, os mesmos utilizados no programa “Incredible Years” e “Parenting Wisely”, nomeadamente, na teoria de aprendizagem social, o cognitivo-comportamental e a sistémica.

O programa “Mais Jovem Mais” destina-se a pré-adolescentes com idades compreendidas entre os 10 – 13 anos e adolescentes entre os 14 – 18 anos. Os grupos devem ser constituídos preferencialmente por entre 10 a 12 elementos, sendo as sessões asseguradas por dois dinamizadores. A aplicação do mesmo pode decorrer em meio escolar ou em instituições que trabalhem diretamente com jovens. Os principais objetivos a atingir com o Programa “Mais Jovem Mais” passam por dotar os jovens de instrumentos que desenvolvam o autoconhecimento, a assertividade e a

autoconfiança, bem como competências que lhes permitam resistir mais eficazmente à frustração, à pressão dos pares e resolver os problemas.

O programa desenrola-se ao longo de dezoito sessões, com uma duração média de noventa minutos no qual são abordados os seguintes conteúdos:

Sessão 1- As regras do grupo e a definição por cada adolescente/pré adolescente dos seus objetivos para a participação no programa e os contratos semanais individuais: uma carta a si mesmo;

Sessão 2 - A auto - atenção positiva e a atenção positiva aos outros;

Sessão 3 – Elogio - A utilização do auto - elogio e do elogio aos outros;

Sessão 4 e 5 – Ordens e Limites - Quem ama/preocupa-se e impõe limites e estabelece consequências: o desenvolvimento da responsabilidade;

Sessão 6 e 7 – Escuta Ativa e Empatia - Não há direitos sem deveres: o desenvolvimento da empatia e da escrita ativa;

Sessão 8 e 9 - Ignorar e a utilização de Mensagens - Porque agredir não resolve;

Sessão 10 e 11- Auto - gestão do stresse: aumentar os pensamentos positivos e reduzir os pensamentos negativos;

Sessão 12 - Resolução de problemas;

Sessão 13 - Resolução de problemas – continuação;

Sessão 14, 15, 16 - Resolução de problemas com adultos e com pares;

Sessão 17 – Preparar o futuro;

Sessão 18 - Celebração “Mais Jovem Mais”.

Nas primeiras duas sessões, procura-se a motivação e o envolvimento dos jovens no programa, tentando normalizar os problemas e sentimentos do jovem, aumentar a sua esperança e responsabilizá-lo. Pretende-se o estabelecimento de uma relação de confiança e compreensão com o dinamizador, o sentimento de pertença ao grupo e finalmente a relação sistémica do comportamento dos adolescentes (colegas, escola, família...).

A primeira sessão tem início com as boas vindas, a apresentação dos dinamizadores, seguida da apresentação dos membros que compõem o grupo. Posteriormente é apresentada a estrutura do programa e as modalidades de funcionamento que irão caracterizar cada uma das sessões. Outro aspeto essencial nesta primeira fase é a definição das regras do grupo que deverão ser expostas num local visível, sendo que outras podem ser acrescentadas ao longo do programa.

Segue-se a atividade “Uma carta a mim”, na qual cada jovem escreve os seus objetivos de participação no programa, que aspetos gostaria de mudar em si e para melhorar as relações com os outros. Apenas um dos objetivos é partilhado com os colegas, ficando os restantes num envelope fechado, que apenas será aberto na penúltima sessão do programa.

Para concluir, o jovem define o objetivo para essa semana e regista-o num formulário próprio, a atividade a ser realizada em casa durante a semana. Termina com o preenchimento da folha de avaliação da sessão.

As restantes sessões seguem uma estrutura semelhante com a revisão dos princípios trabalhados na sessão anterior e respetiva aplicabilidade na sua vida, ao longo daquela semana, percebendo se foi cumprindo ou não o objetivo definido para aquela semana. Segue-se o tópico do dia, ou seja, o tema a ser trabalhado naquela sessão, recorrendo a diferentes estratégias designadamente a chuva de ideias, dramatizações, jogos, role playing, entre outras.

No final da sessão, o jovem define o objetivo que pretende atingir durante a semana e elabora uma avaliação individual sobre a mesma, sobre a pertinência dos assuntos, as atividades práticas, as orientações do dinamizador e sobre a partilha de ideias com o grupo, permitindo assim ao dinamizador perceber o grau de satisfação dos jovens ao longo das sessões e os temas que mais os interessaram e motivaram.

Na penúltima sessão, os jovens fazem um balanço da participação no programa, partilhando o objetivo definido no primeiro dia, bem como os que foram definidos na “Carta a mim mesmo” e se os mesmos foram atingido e quais as estratégias que utilizaram para atingi-los. No final, procedem ao preenchimento dos instrumentos que permitirão avaliar as mudanças após a frequência do programa.

A última sessão é de comemoração do fim da participação no programa. A atividade é decidida em conjunta por todos os participantes e pode ser uma festa, um convívio, ou uma celebração pública.

Este programa é composto também por algumas estratégias que passam pela chuva de ideias, dramatizações e jogos, em que os adolescentes são colocados perante uma situação/problema do dia-a-dia e as vantagens e desvantagens de diferentes soluções possíveis são discutidas. Por outro lado, é incentivada a prática da solução mais eficaz, entre as sessões e no quotidiano do jovem.

Por fim, o dinamizador deve estabelecer uma aliança com o grupo, utilizar recompensas concretas através de quadros e outras recompensas visíveis para o grupo escolar (um crachá na escola, por exemplo), usar a escuta ativa e as

mensagens na primeira pessoa (eu), e estabelecer contatos com os jovens. Deve proporcionar um ambiente agradável para a aprendizagem mantendo o respeito entre os jovens.

A avaliação do programa do programa realiza-se em dois momentos, antes e após a implementação do mesmo. Neste procedimento, participam os jovens numa autoavaliação, os pais e os professores.

2 - Avaliação do Programa “Mais Jovem Mais”

No âmbito do projeto “Aventura Mais” promovido pelo Grupo Aprender em Festa, o programa foi aplicado a jovens do concelho de Gouveia e Seia, nos seguintes locais: Escola Secundária com 3º ciclo de Gouveia, IG- Escola Profissional, Escola Profissional Serra da Estrela e no Centro de Acolhimento Temporário (CAT) Solar do Mimo.

No total participaram 220 jovens, com idades compreendidas entre os 11 e os 26 anos, encontrando-se a maioria entre os 16 e os 18 anos, havendo apenas um elemento com 11, 23, 24 e 26 anos. Nesta amostra participaram mais jovens do sexo masculino do que feminino. No que diz respeito ao nível de escolaridade frequentada pelos jovens, apenas 15 participantes frequentavam anos de escolaridade inferior ao secundário. Os restantes 105 frequentavam o 10º, 11º ou 12º ano.

O objetivo deste estudo foi perceber se, através da aplicação deste programa, os jovens modificaram as perceções que têm sobre os seus problemas de comportamento e competências sociais, bem como as perceções dos professores e pais sobre os mesmos.

Após uma análise dos resultados obtidos mediante três momentos de avaliação (antes e após a implementação do programa e seis meses após o termino da implementação do mesmo) verificaram-se algumas mudanças. A análise do teste SDQ (The Strengths and Difficulties Questionnaire) – Questionário de Avaliação das Capacidades e Dificuldades, aplicado aos jovens, permitiu concluir que estes não percecionam a redução de problemas ao nível do comportamento, emocionais e na sua relação com os pares, mas perceberam que passam a ser mais competentes socialmente.

A análise do mesmo teste, mas relativa à perceção dos professores sobre os jovens que participaram no programa, permitiu concluir que aqueles que participaram

no programa manifestaram menos problemas de comportamento face ao início do programa.

Relativamente à perspetiva da mãe, apesar do número reduzido de participações, foi possível concluir que houve um efeito a médio prazo da participação dos jovens, relatando menos problemas seis meses depois de o programa ter terminado, comparativamente ao fim do programa.

Desta forma, é possível concluir que a frequência no programa permitiu desenvolver nos jovens perceções mais positivas sobre as suas competências pessoais, ao mesmo tempo que os professores e as suas mães referem menos problemas de comportamento, verificando-se um aumento de fatores protetores e redução dos fatores de risco.

No que diz respeito à avaliação que os jovens fazem das atitudes e práticas educativas dos seus professores, estes não modificaram a sua perceção quanto aos comportamentos de aceitação revelados pelos professores. No entanto, modificaram a sua perceção face à dimensão Supervisão ou Controlo, considerando-os mais consistentes aquando da definição de regras e na supervisão dos comportamentos comparativamente com o início do programa.

Por outro lado, os professores destacaram um maior envolvimento com os seus alunos, modificando as suas perceções sobre os mesmos, valorizando os seus gostos e interesses e reconhecendo-os como jovens com características, interesses e necessidades individuais que é necessário identificar e responder.

Podemos assim concluir que a implementação do programa “Mais Jovem Mais” foi eficaz, uma vez que permitiu o desenvolvimento das competências pessoais e sociais dos participantes, apresentando menos problemas de comportamento e melhorando assim as suas relações interpessoais com aqueles com os quais se relacionam. Partindo do resultado positivo deste estudo foi novamente selecionado para ser implementado junto dos jovens que são acompanhados no centro comunitário do GAF (Grupo Aprender em Festa).

Capítulo III – Plano de Investigação

1. Apresentação do Estudo

O presente projeto de mestrado tem por base uma investigação – ação com o objetivo de implementar e avaliar a eficácia de um programa, denominado “Mais Jovem Mais”.

A metodologia de investigação-ação traduz-se numa forma de questionamento reflexivo em grupo, uma vez que tem como objetivo melhorar as suas práticas educacionais e sociais e compreender em que situações são desenvolvidas. Por outro lado, é considerada investigação-ação porque todos os membros do grupo colaboram (Kemmis & Mc Taggart, 1998, cit. por Matos, 2004) num processo que une investigador e participantes com vista a resolver um determinado problema vivenciado pelos participantes.

Esta metodologia caracteriza-se pela participação, uma vez que todos participam no processo, inclusive o investigador. Por outro lado, ela é prática e interventiva, não ficando apenas no campo teórico, uma vez que há o objetivo de produzir mudanças e não apenas aumentar o conhecimento. A investigação-ação é cíclica, pois novas descobertas possibilitam a mudança, havendo sempre uma relação entre teoria e prática. No mesmo sentido, é considerada crítica, pois os sujeitos são envolvidos na sua mudança. Por fim é auto avaliativa, uma vez que as mudanças estão em constante avaliação de forma a produzir novos conhecimentos (Coutinho et al., 2009).

A Investigação-ação tem como objetivo: “melhorar e/ou transformar a prática social e/ou educativa, ao mesmo tempo que procuramos uma melhor compreensão da referida prática; articular de modo permanente a investigação, a acção e a formação; aproximarmo-nos da realidade: veiculando a mudança e o conhecimento; fazer dos educadores protagonistas da investigação” (Coutinho et al., 2009 p. 363-364).

As grandes vantagens da utilização desta metodologia passa por colocar no mesmo plano de intervenção o investigador e os participantes e a combinação de métodos quantitativos e qualitativos (Coutinho, 2005, cit. por Coutinho et al., 2009; Rodrigues Lopes, 1990) que permitem a criação de novos conhecimentos, provocar mudanças quer ao nível de competências pessoais quer a nível social (Guerra, 2010).

No que diz respeito à avaliação deste projeto de investigação-ação terá uma natureza quantitativa, uma vez que foram aplicados vários instrumentos,

nomeadamente aos jovens que participaram, aos pais e aos professores, o que permitiu a recolha de informações em duas fases distintas, antes e após a implementação do programa.

Esta perspetiva quantitativa a nível conceptual caracteriza-se pela “análise de factos e fenómenos observáveis e na medição/avaliação de e, variáveis comportamentais e/ou sócio - afectivas passíveis de serem medidas, comparadas e/ou relacionadas no decurso do processo de investigação empírica” (Coutinho, 2011, p. 24). As características desta perspetiva podem ser resumidas, da seguinte forma a atribuição de ênfase a factos, relações, causas, produtos e resultados; a investigação baseia-se em teorias; possui um plano de investigação estruturado; efetuam-se estudos sobre grandes amostras de sujeitos; aplicação de testes válidos e técnicas estatísticas, a existência de um investigador externo ao estudo e por fim o objetivo é desenvolver generalizações que permitam explicar, prever e controlar fenómenos (Coutinho, 2011).

Ainda durante a implementação do programa, no final da sessão o jovem avaliou a pertinência dos conteúdos trabalhos, a partilha de experiências, entre outros, o que nos permitiu perceber o grau de satisfação ou não com a participação no programa. No final da implementação do programa, a avaliação tem uma perspetiva qualitativa, uma vez que no grande grupo, os jovens partilham a sua opinião sobre a participação no programa e quais os ganhos ou não para o seu desenvolvimento pessoal, social. Nesta perspetiva o comportamento não é o objeto de estudo, mas sim as intenções e as situações, ou seja procuram-se significados nas interações sociais e individuais mediante a perspetiva dos intervenientes no processo (Coutinho, 2011).

É importante salientar que não foi possível neste projeto proceder a um follow – up, de modo a verificar se as mudanças se mantiveram, quais as dificuldades que persistem e aspetos a melhorar numa futura intervenção semelhante, devido ao tempo disponível para a entrega deste projeto.

2. Formulação do problema e das hipóteses

O primeiro passo num processo de investigação-ação consiste na formulação de um problema, que numa perspetiva quantitativa se traduz numa pergunta, ou seja de forma interrogativa, ou sob a forma de um objetivo geral, numa afirmação (Coutinho, 2011).

Este procedimento é fundamental podendo mesmo ser considerado o “guia” a partir do qual se desenvolve todo o processo de investigação. Segundo Coutinho (2011), a formulação do problema permite centrar a investigação, organiza o projeto, delimita o estudo, guia a revisão da literatura, consiste num referencial para a redação do projeto e finalmente aponta os dados que são necessários obter.

Desta forma, o problema definido para este projeto consiste na seguinte questão: Consegue uma intervenção com pré-adolescentes e adolescentes, com uma duração de 18 sessões, modificar as perceções que esses jovens têm sobre os seus problemas de comportamento e as suas competências sociais, assim como as perceções que os professores e mãe têm sobre o jovem?

Esta questão é pertinente porque os problemas identificados nos jovens que frequentam o centro comunitário passam sobretudo pelos problemas de comportamento e conseqüente défice de competências pessoais, sociais e emocionais, tornando-se bastantes instáveis, refletindo-se em todos os domínios da sua vida. Apesar da consciência que a mudança é difícil, temos vários indicadores de outros programas que nos permitem acreditar que é possível verificar algumas mudanças nos jovens.

O momento que se segue após a definição do problema consiste na formulação de hipóteses. Estas consistem numa previsão de resposta para o problema formulado anteriormente podendo ser contestadas ou confirmadas ao longo da investigação.

As hipóteses formuladas para o estudo são:

- 1- Existem diferenças significativas ao nível das perceções emocionais, problemas comportamentais, hiperatividade, problemas de relacionamento, comportamento pró-social e interpretação do impacto relatados pelos jovens, entre o primeiro e segundo momento de avaliação.
- 2- Existem diferenças significativas ao nível das perceções emocionais, problemas comportamentais, hiperatividade, problemas de relacionamento, comportamento pró-social e interpretação do impacto relatados pelos professores dos jovens, entre o primeiro e segundo momento de avaliação.
- 3- Existem diferenças significativas ao nível das perceções emocionais, problemas comportamentais, hiperatividade, problemas de relacionamento,

comportamento pró-social e interpretação do impacto relatados pelos encarregados de educação dos jovens, entre o primeiro e segundo momento de avaliação.

- 4 -Existem diferenças significativas ao nível da perceção sobre a aceitação e controlo relatados pelos jovens, sobre os pais, entre o primeiro e segundo momento de avaliação.
- 5 -Existem diferenças significativas ao nível da perceção sobre a aceitação e controlo relatados pelos jovens, sobre os professores, entre o primeiro e segundo momento de avaliação.
- 6 -Existem diferenças significativas ao nível da responsividade, envolvimento, castigo/punição, consistência e supervisão relatada pelas mães dos jovens, entre o primeiro e segundo momento de avaliação.
- 7 -Existem diferenças significativas ao nível da responsividade, envolvimento, castigo/punição, consistência e supervisão relatado pelos professores dos jovens, entre o primeiro e segundo momento de avaliação.

3. Metodologia

3.1 – Definição e operacionalização das variáveis

A variável é considerada “um atributo que reflete ou expressa um conceito ou constructo e pode assumir diferentes valores” (Ary et al., 1989, cit. por Coutinho, 2011, p. 67). Desta forma, na investigação social surgem conceitos abstratos que tomam a forma de variável se lhe for associado um atributo, como por exemplo o conceito de “sexo” pode ser operacionalizado em dois atributos distintos como masculino e feminino (Coutinho, 2011). Um outro exemplo mais complexo “classe social” pode ser composta por vários atributos, nomeadamente “nível educacional”, “profissão” e “rendimento familiar” (Coutinho, 2011).

De seguida são apresentadas nas tabelas as diferentes variáveis dependentes e a respetiva operacionalização através dos instrumentos que serão posteriormente avaliadas em dois momentos (pré e pós-teste). Estas variáveis podem sofrer alterações quando o investigador modifica a variável independente (Almeida & Freire, 1997, cit. por Coutinho, 2011).

Variáveis	Operacionalização
Sintomas Emocionais	Serão consideradas neste âmbito as respostas às questões 3, 8, 13, 16, 24 do Questionário de Avaliação das Capacidades e Dificuldades: versão para pais, professor e jovem (cotadas entre 0 e 2, sendo o 2 o nível mais elevado).
Problemas de Comportamento	Serão consideradas neste âmbito as respostas às questões 5, 7, 12, 18, 22 do Questionário de Avaliação das Capacidades e Dificuldades: versão para pais, professor e jovem (cotadas entre 0 e 2, sendo o 2 o nível mais elevado).
Hiperactividade	Serão consideradas neste âmbito as respostas às questões 2, 10, 15, 21, 25 do Questionário de Avaliação das Capacidades e Dificuldades: versão para pais, professor e jovem (cotadas entre 0 e 2, sendo o 2 o nível mais elevado)
Problemas de relacionamento com os colegas	Serão consideradas neste âmbito as respostas às questões 6, 11, 14, 19, 23 do Questionário de Avaliação das Capacidades e Dificuldades: versão para pais, professor e jovem (cotadas entre 0 e 2,

	sendo o 2 o nível mais elevado)
Comportamento Pró-social	Serão consideradas neste âmbito as respostas às questões 1, 4, 9, 17, 20 do Questionário de Avaliação das Capacidades e Dificuldades: versão para pais, professor e jovem (cotadas entre 0 e 2, sendo o 2 o nível mais elevado)
Suplemento de Impacto	Serão consideradas neste âmbito as respostas às questões 26,27,28,29,30,31,32,33 do Questionário de Avaliação das Capacidades e Dificuldades: versão para pais, professor e jovem (cotadas entre 0 e 2, sendo o 2 o nível mais elevado) No caso da resposta à questão 26 ser “não” não deverão responder às restantes questões.
Aceitação, Suporte	Serão consideradas neste âmbito as respostas às questões de 1 a 9 do Índice de Parentalidade Autorizada: versão para pai, mãe e professor (cotadas entre 1 e 4, sendo o 4 o nível mais elevado)
Controlo	Serão consideradas neste âmbito as respostas às questões de 1 a 9 do Índice de Parentalidade Autorizada: versão para pai, mãe e professor (cotadas entre 1 e 4, sendo o 4 o nível mais elevado)
Responsividade	Serão consideradas neste âmbito as respostas às questões, 10, 12, 14, 15, 16, 24, 25, 26 do questionário Comportamento de Educação Parental (cotadas entre 1 e 6, sendo o 6 o nível mais elevado)
Envolvimento	Serão consideradas neste âmbito as respostas às questões, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23 do questionário Comportamento de Educação Parental (cotadas entre 1 e 6, sendo o 6 o nível mais elevado)
Castigo/Punição	Serão consideradas neste âmbito as respostas às questões, 7, 11, 13, 27, 28, do questionário Comportamento de Educação Parental (cotadas entre 1 e 6, sendo o 6 o nível mais elevado)
Consistência	Serão consideradas neste âmbito as respostas às questões, 1,2,3, 4, 5, 6, 8, 9, 10 do questionário Comportamento de Educação Parental (cotadas entre 1 e 6, sendo o 6 o nível mais elevado)

Supervisão	Serão consideradas neste âmbito as respostas às questões, 29, 30, 31, 32, 33, 34 do questionário Comportamento de Educação Parental (cotadas entre 1 e 4, sendo o 4 o nível mais elevado)
-------------------	---

Desta forma, espera-se que no final da implementação do programa “Mais Jovem Mais” se verifiquem mudanças nos valores entre os pré-teste e o pós-teste e que pelo menos estes se mantenham numa avaliação posterior (follow –up), apesar de neste tipo de implementação de programas os resultados serem difíceis de concretizar e demorarem algum tempo a manifestar-se, daí que apesar de não ser possível fazer essa análise no projeto, certamente que será feito posteriormente para analisar e comparar dados.

3.2 Sujeitos: População e amostra

A população alvo num projeto de investigação é considerada um conjunto de pessoas a quem se pretende generalizar os resultados, uma vez que partilham uma característica em comum (Coutinho, 2011). No que diz respeito a este projeto, a população consiste em jovens que são acompanhados no centro comunitário do GAF (Grupo Aprender em Festa) reencaminhados por outras entidades locais, nomeadamente Agrupamento de Escolas, CPCJ ou porque compõem o agregado familiar que já é acompanhado, no centro comunitário.

Por outro lado, a amostra consiste no conjunto de pessoas selecionadas das quais serão recolhidos dados. Esta amostra deve ter as mesmas características da população onde foi selecionada (Coutinho, 2011).

No que diz respeito à amostra para este projeto, foram selecionados 12 jovens para participar no programa, sendo que dois desistiram na segunda sessão do programa, ficando o grupo de jovens com dez elementos. Os jovens foram selecionados em articulação com a restante equipa que trabalha no centro comunitário, de acordo com as idades mas sobretudo pelo grau de dificuldade e problemas comportamentais que os jovens manifestam no seu dia-a-dia.

Caracterização da Amostra

Quadro 1 - Dados sociodemográficos dos jovens da amostra (N = 10)

	N	%
Idade	1	10
11	1	10
12	1	10
13	3	30
14	2	20
15	1	10
16	1	10
17		
Anos de escolaridade		
5º ano	2	20
7º ano	2	20
8º ano	4	40
10º ano	1	10
11º ano	1	10
Género		
Feminino	6	60
Masculino	4	40

Participaram no programa “Mais Jovem Mais” jovens com idades compreendidas entre os 11 e os 17 anos, havendo uma maioria de jovens entre os 13 e os 14 anos (cf. Quadro 1). Nas restantes faixas etárias temos apenas um jovem.

Relativamente ao género existem mais raparigas do que rapazes na amostra, respetivamente 6 e 4 (cf. Quadro 1).

No que diz respeito aos anos de escolaridade, dos 10 jovens que participaram no programa “Mais Jovem Mais”, cerca de 8 jovens frequentam anos de escolaridade inferiores ao secundário. Os restantes encontram-se a frequentar o 10º e o 11º respetivamente.

3.3 - Instrumentos

Para qualquer investigação seja ela quantitativa ou qualitativa é necessário que o investigador proceda à recolha de dados/informações para serem analisados e determinar o impacto de uma variável independente sobre uma variável dependente. Esse impacto tem de ser quantificado (Coutinho, 2011). Há uma diversidade de instrumentos que podem ser utilizados, tais como, questionários, escalas, inventário, grelhas de observação, entrevistas e testes. No entanto, em todos é necessário um instrumento de medida, uma vez que daí resulta a qualidade dos dados obtidos na investigação.

No que diz respeito a este projeto de investigação-ação foram utilizados os instrumentos que integram o programa “Mais Jovem Mais”.

3.3.1 - SDQ – Questionário de Capacidades e Dificuldades

Este questionário foi desenvolvido e validado por Robert Goodman, em 1997, no Reino Unido. Este instrumento é utilizado para a investigação de relações, emoções e comportamentos interpessoais de crianças e adolescentes com idades compreendidas entre os 4 e os 17 anos. Existem três versões deste questionário, um auto - relato para jovens a partir dos 11 anos e uma versão para pais e professores

É composto por vinte e cinco itens, organizados em cinco escalas; cada uma é composta por cinco itens e cada item tem três opções de resposta: “Não é verdade – cotada com 0 ou 2”; “ É um pouco verdade - cotada com 1” e “É muito verdade – cotada com 2 ou 0”. Inclui cinco subescalas que abordam os sintomas emocionais, os problemas de comportamento, a hiperatividade, os problemas de relacionamento com os colegas e por fim o comportamento Pró-social. A soma das quatro subescalas de problemas (com exceção do comportamento pró-social) permite calcular um total de dificuldades (20 itens).

São inúmeras as vantagens inerentes a aplicação deste questionário, nomeadamente a brevidade de aplicação e a análise dos atributos comportamentais quer sejam negativos ou positivos, o facto de os itens terem correntes e as subescalas terem correspondência, bem como o facto de os itens e escalas de avaliação serem semelhantes nas três versões disponíveis, para o jovem, os pais e professores

Os questionários utilizados foram uma versão portuguesa, validados após uma análise e investigação junto de crianças e jovens por Loureiro e Gaspar que fizeram a adaptação e tradução

Estes instrumentos foram utilizados nos dois momentos da avaliação: pré-teste e pós-teste, sendo preenchidos pelos jovens numa auto-avaliação, encarregados de educação e professores.

3.3.2 - API – Índice de Parentalidade Autorizada

O Índice de Parentalidade Autorizada (The Authoritative Parenting Index, API) foi desenvolvido por Jackson, Henriksen e Foshee (1998) tendo sido adaptado à realidade portuguesa por Gaspar e Alarcão (2003).

Este questionário é constituído por duas subescalas, sendo que a de “controlo parental” é constituída por 7 itens que incluem a definição e o mantimento de regras de comportamento, supervisionar as atividades do(a) filho(a) mantendo a estrutura de previsibilidade. A outra subescala denominada “responsividade parental” é constituída por 9 itens que correspondem à aceitação e apoio ao/a filho/a, confortar, ser afetivo e envolver-se nas atividades. Cada afirmação descreve um comportamento do pai, mãe e professor ou auxiliar, sobre o qual o jovem indica se é igualzinho, muito parecido, um pouco parecido, ou nada parecido. Estas opções de escolha são cotadas com 4,3,2 e 1 pontos respetivamente. Desta forma a subescala “controlo” só atinge no máximo 28 pontos, enquanto a subescala “responsividade” atinge no máximo 36 pontos.

3.3.3- Escala Comportamento Educação Parental

Esta escala foi desenvolvida por Madja Dekovic (2003) tendo sido adaptada à realidade portuguesa por M. Gaspar e M. Alarcão (2004). O seu principal objetivo é avaliar as perceções que as mães têm das suas práticas educativas parentais de aplicação do castigo, envolvimento, supervisão, consistência e responsividade.

Cada item é respondido numa escala de 1 a 4 ou 6 pontos. A escala de Responsividade é constituída por 8 itens, sendo a cotação de 8 a 48 pontos. A escala de envolvimento é constituída por 7 itens, cotados de 7 a 42 pontos. A de castigo/punição é constituída por 5 itens, cotados entre 5 a 30 pontos. O de consistência por 8 itens que podem ser cotados de 8 a 48 pontos. Por último, a de supervisão por 6 itens cotados entre 6 a 24 pontos.

3.3.4 - Escala Comportamento Educação

A escala surge adaptada para professores através da adaptação portuguesa da escala de comportamento educação parental, tendo como objetivo avaliar as suas perceções sobre essas mesmas práticas educativas nas relações com os alunos que participaram no programa “Mais Jovem Mais”.

3.4 - Procedimentos

Antes da aplicação do Programa “Mais Jovem Mais”, foram realizados todos os procedimentos necessários, nomeadamente uma reunião com a equipa técnica do Centro Comunitário “Outro Olhar”, para a apresentação da proposta de implementação do programa e seleção da amostra que iria participar no mesmo.

De seguida, procedeu-se ao contacto com a autora da adaptação do programa à realidade portuguesa, no sentido de autorizar a utilização de todos os materiais do programa (manual, instrumentos de avaliação, etc.) com o compromisso de não divulgar os mesmos, nem a informação recolhida através dos questionários.

De uma forma informal os encarregados de educação foram contactados, para tomarem conhecimento da implementação do programa procedendo-se de seguida, ao envio da declaração de consentimento informado para os encarregados de educação, onde constavam todas as informações necessárias, nomeadamente o objetivo do estudo, a calendarização, a duração das sessões, bem como a solicitação para o preenchimento dos questionários. A todos os intervenientes direta e indiretamente foi assegurada a confidencialidade dos dados fornecidos garantindo que apenas se destinam para efeitos de avaliação do Programa. Todos os encarregados de educação autorizaram a participação do seu filho(a), mostrando-se bastantes recetivos e disponíveis para colaborar sempre que necessário. Como já foi referido anteriormente foram selecionados 12 jovens, no entanto, fomos informados pelos pais, que dois deles por motivos pessoais tinham de abandonar o grupo, facto que ocorreu nas primeiras sessões.

Aos pais e professores foi ainda solicitado o preenchimento de alguns questionários em dois momentos de avaliação: testes preenchidos antes do início da aplicação do programa e os pós – testes após as dezoito sessões que compõem o programa “Mais Jovem Mais”, de forma a avaliar o impacto e eficácia do programa. O mesmo procedimento foi aplicado aos jovens.

De referir que alguns pais e jovens apresentaram dúvidas no preenchimento dos questionários, tendo solicitado apoio dos dinamizadores para a interpretação de algumas questões. Em média, os jovens demoraram cerca de quinze minutos para responder a todas as questões dos instrumentos apresentados.

O programa teve a duração de 18 sessões de 90 minutos cada, tendo sido aplicado nas instalações do GAF (Grupo Aprender em Festa). Todas as sessões tinham uma estrutura semelhante, que se iniciava pela revisão dos princípios trabalhados na sessão anterior e respetiva aplicabilidade na sua vida ao longo daquela semana, percebendo se foi cumprindo ou não o objetivo definido para aquela semana. Seguia-se o tópico do dia, ou seja o tema a ser trabalhado naquela sessão recorrendo a diferentes estratégias tais como: a chuva de ideias, dramatizações, jogos, role playing, entre outros.

No final da sessão o jovem definia o objetivo que pretendia atingir durante a semana e preenchia um questionário de avaliação sobre a sessão, posicionando-se sobre a pertinência dos assuntos, as atividades práticas, as orientações do dinamizador e sobre a partilha de ideias com o grupo, permitindo assim ao dinamizador perceber o grau de satisfação dos jovens ao longo das sessões e os temas que mais os interessaram e motivaram.

3.5 - Técnica de Estatística e grau de confiança

Todos os dados recolhidos foram analisados com recurso ao programa SPSS (Statistical Package for Social Sciences), versão 21. Com o objetivo de avaliar a existência de diferenças estatisticamente significativas nas variáveis em estudo entre o pré e o pós programa, recorreremos ao teste não-paramétrico T de Wilcoxon, com um nível de significância de 0,5 (5%). Este teste é um equivalente não paramétrico para o teste *t* de *student* para amostras emparelhadas e foi utilizado uma vez que, a presente amostra não cumpre os pressupostos necessários para a utilização de um teste paramétrico, nomeadamente o seu tamanho reduzido.

Do total dos 10 jovens, apenas duas mães não realizaram um dos momentos de avaliação pré e/ou pós teste, sendo por isso excluídas da análise sobre a eficácia da implementação do programa na perceção que diz respeito às mães.

4 - Resultados da Implementação do Programa

4.1- Análise descritiva dos resultados obtidos

Quadro 2. Média e desvio padrão relativos às variáveis “Sintomas Emocionais, Problemas de comportamento, Hiperatividade, Problemas de relacionamento com os colegas, Comportamento pró-social e Suplemento de impacto”.

	N Válido		Média		Desvio-padrão	
	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós
Total Dificuldade Jovem	10	10	17,90	15,90	4,82	3,93
Total Dificuldade Enc. de Educação	8	8	18,50	18,62	3,74	5,73
Total Dificuldade Prof	9	9	16,33	16,56	4,12	4,00
Comportamento Social Jovem	10	10	8,40	7,80	1,65	1,99
Comportamento Social Enc. de Educação	8	8	9,25	8,62	1,17	2,72
Comportamento Social Prof	9	9	6,44	7,33	3,36	2,40

No que diz respeito à percepção das dificuldades comportamentais e emocionais (Quadro 2), problemas externalizantes (comportamento, hiperatividades; com os colegas) e problemas internalizantes (emocionais), percebidos pelos jovens verifica-se uma diminuição da média de 17,90 para 15,90. No entanto, nos encarregados de educação e professores, verifica-se uma tendência para um aumento da percepção das dificuldades dos jovens.

Relativamente à competência social verifica-se nos jovens e encarregados de educação uma diminuição das médias entre o pré e o pós-teste. Apenas nos professores se verifica uma tendência para o aumento, tendo em conta os valores da média de 6.44 para 7,33.

Quadro 3. Média e desvio padrão relativos às variáveis aceitação e controlo.

	N Válido		Média		Desvio-padrão	
	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós
Aceitação Pai	9	8	23,11	24,50	5,62	5,42
Aceitação Mãe	9	9	24,67	24,67	3,16	3,46
Aceitação Prof	10	10	23,50	20,00	4,03	5,01
Controlo Pai	9	9	16,33	16,78	7,75	6,92
Controlo Mãe	9	9	20,22	20,44	3,19	4,25
Controlo Prof	10	10	18,00	14,10	4,22	5,38

Relativamente à dimensão aceitação (Quadro 3), ou seja, a disponibilidade em dialogar com os jovens, tentando compreender e aceitar opiniões divergentes, envolvimento e afeto, verifica-se uma tendência para o aumento da média por parte do pai, enquanto que a mãe mantém os valores médios entre os dois momentos de avaliação. Em oposição verifica-se uma diminuição na avaliação das práticas educativas do professor pelos jovens, verificando-se na dimensão aceitação uma diminuição das médias de 23,50 para 20,00.

Quando consideramos a dimensão controlo, entre o pré e o pós-teste e o valor das perceções, regista-se um aumento no valor das médias face ao pai e à mãe. Apenas se verifica uma descida do primeiro para o segundo momento (18,00 vs 14,10) no que diz respeito aos professores.

Quadro 4. Média e desvio padrão relativos às variáveis responsividade, castigo, envolvimento, consistência e supervisão.

	N Válido		Média		Desvio-padrão	
	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós
Responsividade Mãe	8	8	41,75	38,13	4,17	6,31
Responsividade Prof	9	9	35,89	36,56	4,91	4,72
Castigo Mãe	8	8	19,13	18,50	6,01	5,98
Castigo Prof	9	9	17,89	17,22	2,98	2,17
Envolvimento Mãe	8	8	34,25	31,75	4,20	3,06
Envolvimento Prof	9	9	28,67	27,33	4,30	3,64
Consistência Mãe	8	8	34,13	34,50	6,31	11,59
Consistência Prof	9	9	41,22	41,22	6,76	7,63
Supervisão Mãe	8	8	20,25	18,63	3,24	3,93
Supervisão Prof	9	9	16,67	16,22	2,24	1,79

Ao procedermos à análise da auto-avaliação que as mães e professores fazem das suas atitudes e práticas educativas (Quadro 4), verifica-se uma diminuição dos valores médios nas dimensões responsividade, castigo e supervisão. Na dimensão consistência os professores mantêm os valores médios entre os dois momentos de avaliação, enquanto que nas mães se verifica uma tendência para o aumento da média de 34,13 para 34,50. No que diz respeito à dimensão envolvimento constata-se uma diminuição dos valores médios por parte das mães e professores, apresentando este último uma diminuição dos valores médios de 28,67 para 27,33.

4.2- Avaliação do impacto da frequência do programa nos problemas e nas competências sociais dos jovens: auto - avaliação, avaliação pelos encarregados de educação e professor - SDQ

4.2.1 - Avaliação do impacto da frequência do programa nos problemas e nas competências sociais dos jovens: auto-avaliação

Quadro 5 - Auto-avaliação das dificuldades e competências pelos jovens

	Estatística do teste T de Wilcoxon	<i>p</i>
Total Dificuldades_Jovem_Pré	14.00	.166
Total Dificuldades_Jovem_Pós		
Competências Pró Social_Jovem_Pré	4.50	.194
Competências Pró Social_Jovem_Pós		

Os dez jovens que responderam ao questionário “SDQ” antes e após a intervenção, não revelaram mudanças estatisticamente significativas na sua opinião sobre o total de perceção de dificuldades comportamentais e emocionais, problemas externalizantes (comportamento, hiperatividades com os colegas) e problemas internalizantes (emocionais), entre o pré e o pós-teste. Assim, podemos concluir que a

participação dos jovens no programa não teve impacto nas auto-percepções sobre as suas dificuldades comportamentais e emocionais.

No que diz respeito à competência social percebida pelos jovens, também não se verificaram alterações significativas.

4.2.2- Avaliação do impacto da frequência do programa nos problemas e nas competências sociais dos jovens: avaliação pelos encarregados de educação

Quadro 6 - Avaliação das dificuldades e competências pelos encarregados de educação

	Estatística do teste T de Wilcoxon	<i>p</i>
Total Dificuldades_Enc. Educação_Pré	11.00	.916
Total Dificuldades_ Enc. Educação _Pós		
Competência Pró Social_ Enc. Educação _Pré	2.00	.593
Competência Pró Social_ Enc. Educação _Pós		

Os encarregados de educação dos jovens que participaram no programa “Mais Jovem Mais” foram questionados sobre os problemas apresentados pelos seus filhos, bem como as competências sociais, utilizando com esse objetivo o questionário SDQ versão pais, no início e no final do programa, não se verificando alterações com significado estatístico entre os dois momentos.

4.2.3 - Avaliação do impacto da frequência do programa nos problemas e nas competências sociais dos jovens: avaliação pelos professores

Quadro 7 - Avaliação das dificuldades e competências pelos professores

	Estatística do teste T de Wilcoxon	<i>p</i>
Total Dificuldades_Professores_Pré	22.50	.523
Total Dificuldades_Professores_Pós		
Competência Pró Social_Professores_Pré	13.50	.102
Competência Pró Social_Professores_Pós		

Na opinião dos professores, os jovens que participaram no programa não reduziram o total de dificuldades comportamentais e emocionais: (problemas externalizantes, comportamento; hiperatividade com os colegas) e internalizantes (emocionais) entre o pré-teste e pós- teste.

No que se refere à competência social dos jovens, os professores não modificaram a sua opinião, verificando-se inclusive um ligeiro aumento entre os dois momentos, mas sem significado estatístico.

Estes dados obtidos junto dos professores sobre as suas perceções podem ser reveladores da forma como se relacionam com os seus alunos e sobre as expectativas que constroem sobre eles.

4.3- Avaliação do impacto da frequência do programa na avaliação que os jovens fazem das práticas educativas de “aceitação” e “supervisão/controlo” – API

4.3.1 - Avaliação das práticas educativas de aceitação e de controlo/supervisão do pai pelos jovens

Quadro 8 - Avaliação das práticas educativas de aceitação e de controlo/supervisão do pai pelos jovens

	Estatística do teste T de Wilcoxon	<i>p</i>
Aceitação_Pai_Pré	10.50	1.00
Aceitação_Pai_Pós		
Controlo_Pai_Pré	11.50	.833
Controlo_Pai_Pós		

Os jovens avaliaram o pai, do ponto de vista como recorre a duas práticas educativas: a aceitação do jovem e o recurso à supervisão na relação com o jovem.

De acordo com os resultados obtidos, as perceções dos jovens entre o pré e o pós-teste, no que se refere à aceitação, não sofreram nenhuma mudança estatisticamente significativa.

No que diz respeito à dimensão controlo entre o pré e o pós-teste, o valor das perceções sofrem um ligeiríssimo aumento, mas novamente sem qualquer significado estatístico.

4.3.2- Avaliação das práticas educativas de aceitação e de controlo/supervisão da mãe pelos jovens

Quadro 9 - Avaliação das práticas educativas de aceitação e de controlo/supervisão da mãe pelos jovens

	Estatística do teste T de Wilcoxon	<i>p</i>
Aceitação_Mãe_Pré	11.00	.916
Aceitação_Mãe_Pós		
Controlo_Mãe_Pré	25.50	.721
Controlo_Mãe_Pós		

Relativamente à avaliação por parte dos jovens sobre as práticas educativas das suas mães, ao nível da aceitação, não ocorreu nenhuma alteração entre o pré e o pós-teste.

De acordo com os resultados obtidos, no que se refere à dimensão controlo verifica-se uma tendência para um aumento, mas sem qualquer significado estatístico entre os dois momentos de avaliação.

4.3.3. - Avaliação das práticas educativas de aceitação e de controlo/supervisão do professor pelos jovens

Quadro 10 - Avaliação das práticas educativas de aceitação e de controlo/supervisão do professor pelos jovens

	Estatística do teste T de Wilcoxon	<i>p</i>
Aceitação_Prof_Pré	13.50	.285
Aceitação_Prof_Pós		
Controlo_Prof_Pré	12.00	.114
Controlo_Prof_Pós		

Os jovens procederam a uma avaliação das práticas educativas do seu professor(a), do ponto de vista de como recorrem a duas práticas educativas: a aceitação e o controlo na sua relação com o jovem.

De acordo com os resultados obtidos, em nenhuma das situações se registaram alterações estatísticas entre pré e pós teste

4.4 - Avaliação do impacto da frequência do programa na auto-avaliação que as mães e professores fazem das suas atitudes e práticas educativas de castigo, envolvimento, supervisão, consistência e responsividade

4.4.1 - Avaliação que as mães fazem das suas atitudes e práticas educativas de castigo, envolvimento, supervisão, consistência e responsividade.

Quadro 11 - Avaliação das atitudes e práticas educativas pelas mães

	Estatística do teste T de Wilcoxon	<i>p</i>
Responsividade_Mãe_Pré	3.00	.063
Responsividade_Mãe_Pós		
Castigo_Mãe_Pré	16.00	.774
Castigo_Mãe_Pós		
Envolvimento_Mãe_Pré	6.50	.201
Envolvimento_Mãe_Pós		
Consistência_Mãe_Pré	19.50	.833
Consistência_Mãe_Pós		
Supervisão_Mãe_Pré	2.50	.176
Supervisão_Mãe_Pós		

Ao analisarmos as respostas das mães dos jovens ao questionário “Comportamento de Educação Parental” (CEP), verificou-se uma ligeira redução nas dimensões responsividade, castigo, envolvimento e supervisão, mas sem qualquer significado estatístico. Igualmente, não se registaram diferenças estatísticas na dimensão consistência, apesar do ligeiríssimo aumento entre o pré e o pós-teste, que pode ser relevante, dada a importância da consistência para o desenvolvimento sócio emocional dos jovens nesta faixa etária.

4.4.2 - Avaliação que os professores fazem das suas atitudes e práticas educativas de castigo, envolvimento, supervisão, consistência e responsividade

Quadro 12 - Avaliação das atitudes e práticas educativas pelos professores

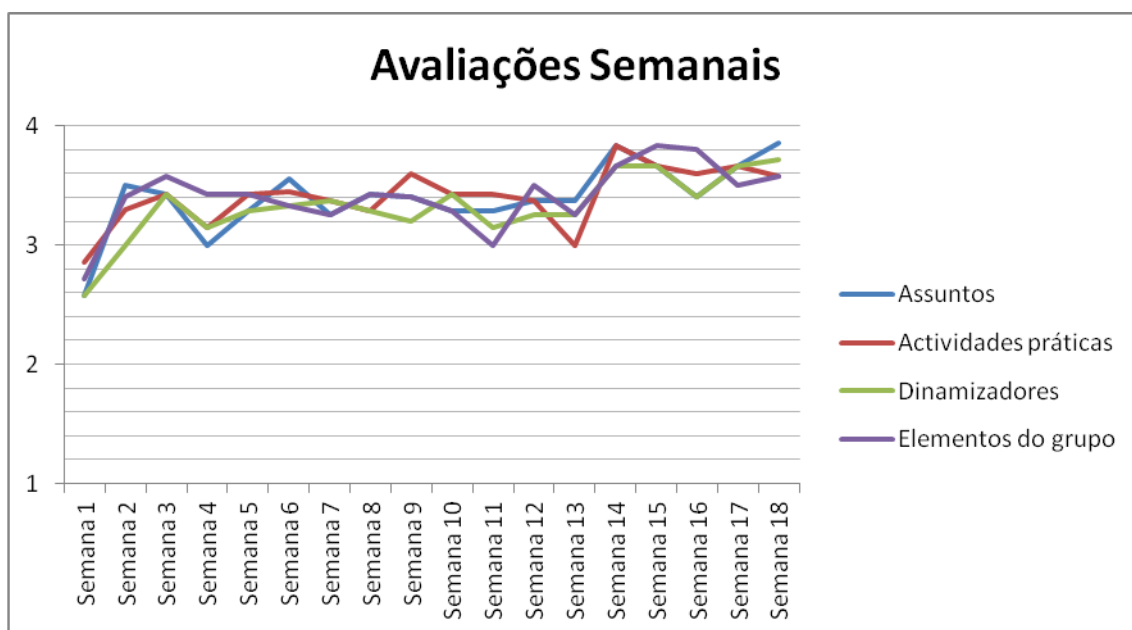
	Estatística do teste T de Wilcoxon	<i>p</i>
Responsividade_Prof_Pré	28.50	.472
Responsividade_Prof_Pós		
Castigo_Prof_Pré	6.00	.684
Castigo_Prof_Pós		
Envolvimento_Prof_Pré	2.50	.047
Envolvimento_Prof_Pós		
Consistência_Prof_Pré	24.00	.400
Consistência_Prof_Pós		
Supervisão_Prof_Pré	1.50	.194
Supervisão_Prof_Pós		

Quando consideramos as respostas que os professores deram ao questionário Comportamento de Educação (CE) verificamos que entre o pré e o pós-teste, nas dimensões castigo, supervisão, responsividade e consistência, não se verificaram alterações com qualquer significado estatístico.

Relativamente à dimensão envolvimento foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre o pré e pós teste, concluindo assim que os professores modificaram a sua perceção face aos alunos, valorizando os seus gostos e interesses, reconhecendo-os com características e interesses individuais que é necessário identificar e responder.

5 - Avaliação das Sessões pelos Jovens

Quadro 13 - Média das avaliações semanais



No final de cada sessão, os participantes avaliaram a sessão numa escala de 1 (nada) a 4 (muitíssimo) constituindo o 4 o nível máximo de apreciação positiva.

De uma forma geral podemos considerar que os jovens manifestaram bastante interesse pelos assuntos discutidos nas sessões concretizados em actividades práticas. Os jovens também consideraram fundamental o apoio e a orientação dos dinamizadores bem como a partilha de ideias e experiências com o restante grupo.

Os valores mantiveram-se constantes excepto no início do programa, o que é expectável uma vez que ainda estão a iniciar o contacto com o grupo e com o programa. É visível um aumento substancial entre as sessões 13 e 17, justificado pela livre escolha dos temas pelos jovens, mediante os seus interesses e necessidades.

6 - Discussão dos resultados obtidos

O objetivo deste estudo era perceber se seria possível modificar as percepções que esses jovens têm sobre os seus problemas de comportamento e as suas competências sociais, bem como as percepções dos pais e professores que acompanham estes jovens através de uma intervenção com pré-adolescentes e adolescentes.

De acordo com os resultados obtidos, avaliados em dois momentos antes e após a implementação do programa, podemos concluir que, genericamente, parece registar-se uma tendência para um aumento da percepção das dificuldades e competências pelos professores dos jovens, bem como na avaliação das práticas educativas de aceitação de controlo/supervisão dos pais pelos jovens, tendo em conta o aumento dos valores médios apresentados, mas sem qualquer significado estatístico.

Em oposição, parece registar-se uma tendência para uma diminuição da percepção da avaliação das dificuldades e competências pelos jovens e encarregados de educação, bem como na avaliação das práticas educativas de controlo/supervisão do professor pelos jovens.

No que diz respeito à avaliação das atitudes e práticas educativas pelos pais e professores parece registar-se igualmente uma tendência para uma diminuição dos valores tendo em conta a diminuição das médias entre os dois momentos de avaliação.

Este fato pode ser compreendido pela ausência de ligação entre professores e jovens, uma vez que estes não participaram na implementação do programa e daí não conseguem perceber verdadeiramente as diferenças, sobrevalorizando os aspetos negativos. Em oposição, na implementação do mesmo programa a jovens do concelho de Gouveia e Seia, pelos respetivos diretores de turma, verificou-se uma maior percepção dos professores com os seus alunos e mais responsividade. Verificou-se ainda uma maior preocupação com os seus interesses e necessidades, respeitando a sua individualidade.

Por outro lado, os que jovens que participaram neste programa fizeram-no de livre vontade, num espaço exterior à escola, sem qualquer compromisso de obrigatoriedade de presença. Em oposição quando este programa é aplicado em contexto escolar pelo professor, assume uma obrigatoriedade, um compromisso e o

próprio espaço escola condiciona os comportamentos e o cumprimento de regras por parte do jovem.

Podemos assim concluir que apesar de os dados não terem sido estatisticamente significativos, a participação destes jovens no programa “Mais Jovem Mais” com as devidas precauções permitiu-lhes desenvolver perceções mais positivas das suas competências sociais, ao mesmo tempo que os professores.

Um outro aspeto a salientar nas características destes jovens é que possuem baixa tolerância à frustração, desistindo facilmente de um objetivo sendo por isso, pouco persistentes.

A ausência de dados estatísticos significativos, levou-nos a questionar: Teria sido o processo de aplicação do programa o mais adequado? O grupo que participou terá sido o mais adequado tendo em conta as características do programa? Seria importante ter uma amostra mais alargada, que representasse as diferentes fases da adolescência?

Aquando da escolha do programa seria importante perceber quais as atividades mais interessantes nos programas, com que participantes funcionam melhor os mesmos programas e quais as características que promovem a sua eficácia, uma vez que, ao longo da implementação do programa fomos percebendo através de comentários informais pelos jovens que o programa era muito extenso (18 sessões) com a duração média de 90 minutos, o que por vezes se condicionava as atividades, face às suas graves dificuldades de concentração e problemas comportamentais.

Por outro lado, foi necessário ao longo da implementação do programa adaptar o nível de linguagem, que no programa original era bastante exigente, tendo sido por isso criado um dossiê individual, onde em todas as sessões era acrescentado o material correspondente, que permitisse ao jovem focar a sua atenção e acompanhar as atividades, uma vez que o programa não dispõe de nenhum suporte digital.

Podemos assim concluir que apesar de as mudanças não corresponderem às expectativas iniciais, ou seja, não houve alterações em alguns dos itens que se encontravam nos questionários. No entanto, estes programas continuam a potenciar mudanças positivas nos sujeitos permitindo-lhes constituir ferramentas para o seu bem-estar, desenvolvimento e aprendizagem, aumentando a sua qualidade de vida. Todavia quando se procura focar a mudança num determinado problema, será necessário ações mais diretas e intensas com os jovens (Matos, 2005 cit. por Matos et al., 2011; Matos et. al., 2006).

Conclusão

O projeto de investigação-ação foi aplicado com o intuito de atender às necessidades dos jovens que são acompanhados no “Centro Comunitário - Outro Olhar” do Grupo Aprender em Festa (GAF), ao nível das competências pessoais e sociais, tendo em conta as dificuldades dos jovens em lidarem com os seus problemas pessoais e sociais. Estas dificuldades foram o mote para a seleção do tema deste projeto, bem como o programa a ser utilizado.

Este foi um caminho difícil com alguns obstáculos, mas que agora é bastante gratificante proceder à partilha do mesmo. O desenvolvimento deste trabalho permitiu experienciar a construção de um projeto de investigação-ação, proporcionando um crescimento a nível pessoal e profissional.

Articulando a revisão científica realizada antes da implementação do programa e a experiência da aplicação do mesmo permitiu concluir que a participação nestes programas permite aos participantes desenvolver as suas potencialidades, valorizando aquilo que o sujeito tem de melhor, as suas capacidades afetivas, cognitivas e comportamentais que lhes permitam lidar com diferentes tarefas sociais e construir um autoconceito positivo.

Assim procurou-se capacitar o indivíduo para responder às exigências da sua vida, aprendendo a gerir o seu tempo, a analisar e definir estratégias de resolução de problemas, saber trabalhar em grupo e refletir sobre si e sobre os outros que o rodeiam, proporcionando-lhe um desenvolvimento harmonioso e bem-estar pessoal.

Analisando os resultados finais da implementação do programa destacam-se algumas melhorias em alguns domínios, apesar de poucos se constituírem estatisticamente significativos.

Por outro lado, existiram poucas diferenças estatísticas, contrariamente ao que se verificou no estudo de adaptação do programa, facto que pode ser explicado pela seleção da amostra que participa no estudo, pois todos estes jovens possuem problemas de comportamento e pertencem a famílias que são igualmente acompanhados na instituição. Em oposição os jovens que participaram num primeiro estudo em Gouveia, não corresponderam a nenhum critério específico e a aplicação do programa foi generalizado a várias turmas. Dada esta disparidade de resultados será importante aplicar este programa a outros grupos e perceber os resultados obtidos.

Para este estudo ser completo seria importante continuar a acompanhar o grupo e avaliar se as mudanças são limitadas no tempo ou se por outro lado, repercutem-se no seu futuro. Este follow-up será realizado decorridos os dozes meses após o término da implementação do programa.

Concluída a implementação e avaliação do programa identificamos algumas limitações na elaboração deste trabalho, nomeadamente na escolha do programa, uma vez que na prática se apresenta muito extenso, com uma linguagem complexa, e muito pouco apelativo visualmente pois não possui suporte digital. Daí já ter sido mencionado anteriormente a necessidade de adaptarmos algumas atividades e a necessidade de construção de um dossiê que os ajudasse a acompanhar o programa, focando a sua atenção.

Outra limitação neste projeto diz respeito à amostra que pela sua dimensão e representatividade, os resultados obtidos não podem ser generalizados e apenas se circunscrevem a este grupo.

No que diz respeito aos instrumentos aplicados, estes permitiram avaliar perceções e não competências dificultando assim, a avaliação efetiva dos resultados. Por outro lado, foram considerados muito extensos, tendo inclusive alguns jovens e educadores necessitado de apoio no seu preenchimento, revelando dificuldades de interpretação das questões. Este fato pode ter condicionado as respostas daqueles que foram solicitados a preencher os questionários.

Numa próxima intervenção semelhante será importante haver uma maior articulação com a família, nomeadamente através da participação destes no programa semelhante adaptado pela mesma autora denominado “Mais Família Mais Jovem” que lhes permita trabalhar os mesmos conteúdos que os seus filhos trabalham. Desta forma, pais e filhos trabalham em articulação e podem apoiar-se mutuamente nos trabalhos de casa, valorizando as atitudes e as pequenas mudanças evidenciadas nos seus filhos, em detrimento dos aspetos negativos.

A mesma questão pode ser equacionada relativamente aos professores, uma vez que, senão forem estes a implementar o programa, é-lhes difícil reconhecer e valorizar as mudanças positivas evidenciadas nos jovens, por ínfimas que pareçam.

Numa ideia para futuro, uma vez que geralmente são necessários dois dinamizadores para a implementação de um programa sugere-se a articulação entre o técnico da instituição e um docente do jovem.

Ao longo da investigação verificamos que há um interesse crescente a nível científico sobre esta área de intervenção, reconhecendo a sua pertinência científica e

vantagens, apesar de ainda serem escassos os estudos sobretudo aplicados ao contexto Português. Seria desejável apostar-se cada vez mais em avaliações de programas e melhorar em função dos resultados obtidos.

Podemos assim concluir que a realização deste trabalho foi muito recompensadora a nível pessoal e profissional, apesar de não serem visíveis estatisticamente grandes alterações nas suas perceções e nos adultos que os rodeiam (família e professores), uma vez que a realidade não permite promover tantas mudanças só com estas sessões.

Todavia, acreditamos que conseguimos modificar algumas atitudes e comportamentos dos jovens e que contribuímos ou pelo menos foram lançadas as bases para os ajudar da mudança, proporcionando-lhes um desenvolvimento mais saudável. Este facto foi possível de constatar não só com a análise dos resultados mas também através de observações, uma vez que o estudo foi realizado pela mesma pessoa que aplicou o programa, bem como em relatos informais fora do contexto da implementação do programa, referindo por exemplo que numa determinada situação conseguiram ignorar, ou não responder à provocação, procurando dialogar e explicar o seu ponto de vista, com os pais e professores. Estes relatos ocasionais evidenciavam uma satisfação por parte do jovem quando conseguia fazer uso de uma estratégia adquirida nas sessões. Neste momento seria então desejável desenvolver outras atividades e tarefas individuais que permitissem a cada jovem desenvolver as competências onde se verificaram menos resultados.

É assim pertinente continuar a apostar na implementação destes programas com adolescentes, de forma a prevenir comportamentos desajustados, promovendo a sua saúde, que no futuro se repercutem em menos intervenções psicológicas, menos consumo de medicamentos como, por exemplo, antidepressivos.

Bibliografia

Afonso, S. (2011). *O efeito da frequência de um programa de promoção de competências pessoais e sociais em crianças institucionalizadas*. Dissertação de Mestrado, Instituto Superior Miguel Torga, Portugal.

Almeida, L. (2002). Facilitar a Aprendizagem: Ajudar os Alunos a Aprender e a Pensar. *Psicologia Escolar e Vocacional*, 6 (2) 155-165.

Amaral, J. & Matos, M. (2008). Competências sociais num bairro desfavorecido. In M. G. Matos (Ed.). *Comunicação, gestão de conflitos e saúde na escola* (4.^a ed., pp. 502-518). Lisboa: Edições CDI/FMH.

Araújo, M. (2013). *Implementação e avaliação de um programa de intervenção em grupo para o desenvolvimento positivo de adolescentes: "Desafio: Ser+"*. Dissertação de Mestrado, Escola de Psicologia – Universidade do Minho, Portugal.

Baptista, N., Monteiro, C., Silva, M., Santos, F., & Sousa, I., (2011). *Programa de Promoção de Competências Sociais: Intervenção em Grupo com alunos do 2º e 3º ciclo do Ensino Básico*. Acedido Dezembro 2, 2013, em www.psicologia.pt

Becoña, E. (2002). *Bases científicas de la prevención de las drogodependencias*. Madrid: Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas.

Botelho, A. (2012). *A realização do treino das competências sociais e a aprendizagem numa perspetiva inclusiva*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus, Portugal.

Calmeiro, L. (2008). Competências de vida e estilos activos. In M. G. Matos (Ed.). *Comunicação, gestão de conflitos e saúde na escola* (4.^a ed., pp. 339-353). Lisboa: Edições CDI/FMH.

Canha, L. & Neves, M. (2008). *Promoção de Competências Pessoais e Sociais: Desenvolvimento de um Modelo Adaptado a Crianças e Jovens com Deficiência: Manual Prático*. Lisboa: Instituto Nacional para a Reabilitação.

Carvalho, J. (2012). *Estudo dos efeitos de um Programa de Promoção da Resiliência e de Competências Pessoais e Sociais em adolescentes com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais – Estudos de Caso*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Motricidade Humana – Universidade de Lisboa, Portugal.

Claes, M. (1985). *Os problemas da adolescência*. Lisboa: Verbo.

Coimbra, C., Bocco, F. & Nascimento, M. (2005). *Subvertendo o conceito de Adolescência*. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 57 (1), 2-11. Acedido Novembro 15, 2013, em <http://www.Redalyc.org/articulo.oa?id=229017444002>.

Cunha, V. & Tourinho, E., (2010). Assertividade e Autocontrolo: Interpretação Analítico - Comportamental. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26 (2), 295-304.

Coutinho, C. et al. (2009). Investigação-acção: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, XIII, (2), (455-479).

Coutinho, C. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.

Dias, I. & Cruz, J. (2007). Programa Goal – Going For the Goal / Lutar pelos Objectivos: Um Programa de Competências de Vida no Ensino Básico. In *Conferência Internacional de Psicologia do Desporto & Exercício, Braga*.

Dias, M. (2008). *Programa de Promoção de Competências Pessoais e Sociais: um Estudo no Ensino Superior*. Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro, Portugal.

Carvalho, J. & Frango, P. (2011). *Intervenção Preventiva com Grupos Vulneráveis: A experiência do Programa de Intervenção Focalizada*. Lisboa: Instituto da Droga e da Toxicodependência.

Dias, I. (2010). *Competências em Educação: conceito e significado pedagógico*. Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Vocacional, 14 (1), 73-78.

Dias, I., Gomes, A., Peixoto, A., Marques, B. & Ramalho, V. (2012). *Treino de Competências de Vida: Conceptualização, intervenção e investigação*. Braga: Universidade do Minho.

Façanha, J., Erse, M., Simões, R., Amélia, L., & Santos, J. (2010). *Prevenção do Suicídio em Adolescentes: Programa de Intervenção Believe*. Revista Eletrônica Saúde Mental Álcool e Drogas, 6 (1), 1-16. Acedido Novembro 11, 2013, em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80313414002>.

Ferreira, J. & Gaspar, P. (2005). *A importância da Autoestima e da Autoconfiança no contexto da preparação desportiva: O contributo do treinador no desenvolvimento da identidade do jovem atleta*. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Universidade de Coimbra.

Ferreira, M. & Nelas, P. (2006). *Adolescências... adolescentes*. Revista Millenium, 32, 141-162.

Fonseca, H. (2002). *Compreender os Adolescentes: Um desafio para pais e educadores*. Lisboa: Editorial Presença.

Fonseca, M. (2012). *Programa de Intervenção de Atividade Desportiva, em Centros Comunitários do Funchal, Junto de Populações Jovens em Risco: Avaliação ao nível de atitudes e inclusão social*. Dissertação de Mestrado, Universidade da Madeira, Portugal.

Gaspar, M. (2008). *Adolescência, saúde e desenvolvimento*. In M. G. Matos (Ed.). *Comunicação, gestão de conflitos e saúde na escola*. (4.^a Ed., pp. 339-353). Lisboa: Edições CDI/FMH.

Gentilhomem, A. (2012). *A Influência da promoção de competências pessoais e sociais no desenvolvimento da inteligência emocional em adolescentes*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa, Portugal.

Gomes, C., Brasil, K., & Almeida, S. (2013). *Adolescência: Desafio da Complexidade*. *Interacções* (25) 1-12. Acedido Novembro 15, 2013, em <http://www.eses.pt/interaccoes>.

Guerra, I. (2010). *Fundamentos e processos de uma sociologia de acção: o planeamento em ciências sociais*. Cascais: Príncipia.

Lopes, J., Rutherford, R., Cruz, M., Mathur, S., & Quinn, M. (2011). *Competências Sociais: Aspectos Comportamentais, Emocionais e da Aprendizagem* (2.^a Ed.). Braga: Psiquilíbrios Edições.

Loureiro, C., Ferreira, M. & Santos, M. (2013). *Identificação dos fatores determinantes no desenvolvimento das competências sociais dos adolescentes*. Revista de Enfermagem Referência. III (10) 79-88. Acedido Novembro 22, 2013, em <http://dx.doi.org/10.12707/RIII12114>

Lucas, C., (2013). *Intervenções Psicossociais no Domínio das Perturbações Psicóticas*. Acedido Dezembro 10, 2013, em www.psicologia.pt

Matos, M. G. (1993). *Perturbações do comportamento social*. Tese de doutoramento não publicada, Faculdade de Motricidade Humana – Universidade de Lisboa, Portugal.

Matos, M. (1998). *Comunicação e Gestão de Conflitos na Escola*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana Serviço de Edições.

Matos, M., Simões, C. & Carvalhosa, S. (2000a). *Desenvolvimento de Competências de Vida na Prevenção do Desajustamento Social*. Lisboa: FMH/IRS-Ministério da Justiça.

Matos, M.; Simões, C., Carvalhosa, S.; Reis, C. & Canha, L. (2000b). *A Saúde dos Adolescentes Portugueses*. Lisboa: FMH/PEPT-Saúde.

Matos, M.G. (2005). *Comunicação, Gestão de Conflitos e Saúde na Escola*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Matos, M. G. (2008a). *Comunicação e gestão de conflitos na Escola*. Lisboa: CDI, Faculdade de Motricidade Humana.

Matos, M., Simões, C. & Canha, L. (2008b). Competência Social em Adolescentes com medidas tutelares. In M. G. Matos (Ed.). *Comunicação, gestão de conflitos e saúde na escola* (4.^a Ed., pp. 502-518). Lisboa: Edições CDI/FMH.

Melo, R. (2005). Auto-conceito e Desenvolvimento de Competências Relacionais de ajuda: Estudo com estudantes de enfermagem. *Referência II.ª série* (1), 63-71.

Melo, A. (2010). *Em Busca do Tesouro das Famílias* (2^aed). Viana do Castelo: Gabinete de Atendimento à Família.

Despacho n.º 12.045/2006 de 7 de Junho. *Diário da República*, n.º 10 - II Série.
Ministério da Saúde – Divisão de Saúde Escolar

Monteiro, M. (2011). *Competências para a Vida em Adolescentes: Avaliação da qualidade de vida relacionada com a saúde e da competência social*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais - Universidade do Algarve, Portugal.

Moreira, P. (2004a). *Para uma Prevenção que Previna*. (3.º Ed). Coimbra: Quarteto.

Moreira, P. (2004b). *Ser professor: competências básicas...3. Emoções positivas e regulação emocional. Competências sociais e assertividade*. Porto: Porto Editora.

Neto, M. (2013). *Autoconceito dos adolescentes que frequentam terapia da fala*. Universidade Fernando Pessoa, Portugal.

Oliveira, A. (2009). Pequenos Acontecimentos para Novos Rumos: Um estudo de caso sobre os factores promotores de trajectórias de inclusão na intervenção com jovens com percursos de risco. *Locus SOCI@L*, (2), 81-102.

Pinheiro, J. (2012). *Sentir, Pensar e Agir na Relação: um programa de promoção de competências sociais aplicado a uma criança com Síndrome de Williams*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Castelo Branco, Portugal.

Quintas, F. e Castanõ, M. (1994). *Planificación e intervención socioeducativa* (2.ª Ed.) Salamanca: Aramú Ediciones.

Sampaio, D. (2010). *Imagem Corporal e Excesso de Peso em Adolescentes*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus, Portugal.

Santos, K., Costa, A., & Matsumoto, A. (2006). O Discurso da Adolescência. *Human and Social Sciences*, 28 (2), 181-190.

Sapienza, G., Farias M. e Silveiras, E., (2008). Competência Social e Práticas Educativas Parentais em Adolescentes com Alto e Baixo Rendimento Acadêmico. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22 (2), 208-213.

Silva, A. (2004). *Desenvolvimento de Competências Sociais nos Adolescentes*. Lisboa: Climepsi Editores.

Simões, M. (2007). *Comportamentos de Risco na Adolescência*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Spence, S. e Matos, M. (2008). Prevenção e saúde positiva em crianças e adolescentes. In M. G. Matos (Ed.). *Comunicação, gestão de conflitos e saúde na escola* (4.ª Ed), (pp. 74-94). Lisboa, Portugal: Edições CDI/FMH.

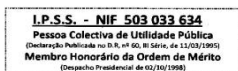
Sprinthall, N., & Collins, W. (2003). *Psicologia do Adolescente: Uma abordagem desenvolvimentalista*. (3.ª Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vagos, P. (2006). *Assertividade e Comportamento Assertivo: A gestão do Eu, Tu, Nós*. Aveiro, Departamento de Ciências de Educação – Universidade de Aveiro.

Vagos, P. (2010). *Ansiedade Social e Assertividade na Adolescência*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Ciências de Educação – Universidade de Aveiro, Portugal.

Anexos

Anexo A: Declaração de Consentimento Informado



Declaração de Consentimento Informado

Vimos por este meio informar que o Grupo Aprender em Festa (GAF), com a colaboração da técnica Raquel Lázaro vai proceder à implementação do Programa “Mais Jovem Mais” que tem como objetivo contribuir para a promoção e aquisição de competências pessoais e sociais nos jovens, que lhes permitam resistir mais facilmente à frustração e à pressão dos pares e resolver de modo mais eficaz os problemas.

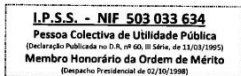
Este trabalho insere-se no âmbito do Projeto de Investigação – Ação, do Mestrado de Intervenção Psicossocial com Crianças e Jovens em Risco, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu, sob a orientação da Professora Emília Martins.

A implementação do programa irá realizar-se na sede do Grupo Aprender em Festa sob a responsabilidade das técnicas Maria Isabel Amaral e Raquel Lázaro, ao longo de 18 sessões temáticas que serão calendarizadas da seguinte forma:

- Novembro – 13, 20 e 27
- Dezembro – 4, 11, 18, 19 e 20
- Janeiro - 8, 15, 22, 29
- Fevereiro – 5, 12, 19 e 26
- Março – 5 e 12

As sessões têm a duração de uma hora e trinta minutos, no entanto, o horário das mesmas será comunicados posteriormente, mediante o número de jovens inscritos para a participação no Programa.

Ao seu educando será solicitado que preencha quatro questionários que vão permitir perceber o efeito ou impacto da participação no Programa. Será igualmente solicitado o preenchimento por parte dos pais ou encarregado de educação de dois questionários que enviamos em anexo. O mesmo procedimento será aplicado ao professor (a) do vosso educando(a) no sentido de responder a algumas questões sobre o comportamento do jovem.



Toda a informação recolhida com os questionários dirigidos aos jovens, pais ou encarregado de educação e professor (a) é **totalmente confidencial**, servindo apenas para efeitos de avaliação do Programa e não das pessoas que nele participam.

Gratas, desde já, pelo tempo disponibilizado estando disponíveis para qualquer esclarecimento e outras informações.

Assinatura da Coordenadora do Projeto

(Maria Isabel Amaral)

Assinatura da Técnica do Projeto/investigador:

(Raquel Lázaro)

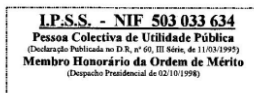
Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações que me foram fornecidas pela/s pessoa/s que acima assina/m. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar a participação do meu filho (a) no Programa “Mais Jovem Mais” sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito que o meu educando participe neste Programa e permito a utilização dos dados que de forma voluntária são fornecidos, confiando em que apenas serão utilizados para este fim e na garantia de confidencialidade que me são dadas pelas técnicas do Grupo Aprender em Festa.

Nome do educando: _____

Assinatura do Encarregado de Educação: _____

Data: ____/____/____

Anexo B - Declaração de Autorização dos Materiais



"Outro Olhar"
Centro Comunitário

Estrada Gouveia - Moimenta da Serra, Eulália Mendes , 6290-327 Gouveia
Telefone/Fax 238 491 694
grupoaprenderemfesta@gmail.com

Declaração

Eu, Maria Isabel Alexandre Amaral, Directora Técnica do Centro Comunitário "Outro Olhar" do Grupo Aprender em Festa autorizo a disponibilização dos materiais que foram elaborados no âmbito do Projecto PORI, nomeadamente sobre o Programa "Mais Jovem Mais" à Raquel Maria Henriques Lázaro, que se encontra a desenvolver um projecto de investigação – acção sobre o programa supracitado, no âmbito do Mestrado em Intervenção Psicossocial com Crianças e Jovens em Risco, da Escola Superior de Educação de Viseu, junto de um grupo de jovens acompanhados por esta resposta social.

Comprometo-me igualmente a não divulgar em nenhum formato os instrumentos de avaliação bem como a respectiva cotação. O mesmo procedimento será aplicado às sessões do programa, que apenas serão consultadas na instituição GAF. Toda a informação recolhida com os questionários dirigidos aos jovens, pais ou encarregado de educação e professor(a) é confidencial, servindo apenas para avaliação do programa.

Directora Técnica do Centro Comunitário


(Maria Isabel Alexandre Amaral)
Cédula Profissional 6342

Anexo C - Declaração de Confidencialidade dos dados



"Outro Olhar"
Centro Comunitário

Estrada Gouveia - Moimenta da Serra, Eulália Mendes, 6290-327 Gouveia
Telefone/Fax 238 491 694
grupoaprenderemfest@gmail.com

Declaração

Eu, Raquel Maria Henriques Lázaro, aluna do Mestrado em Intervenção Psicossocial com crianças e jovens em risco, da Escola Superior de Educação de Viseu, comprometo-me a não divulgar em nenhum formato os instrumentos de avaliação bem como a respectiva cotação (incluindo em anexos da futura tese de mestrado). O mesmo procedimento será aplicado às sessões do programa, que apenas serão consultadas na instituição GAF. Toda a informação recolhida com os questionários dirigidos aos jovens, pais ou encarregado de educação e professor(a) é confidencial, servindo apenas para avaliação do programa.

Assinatura


(Raquel Maria Henriques Lázaro)